

# La littératie à l'ère de l'information

RAPPORT FINAL  
DE L'ENQUÊTE INTERNATIONALE  
SUR LA LITTÉRATIE DES ADULTES



© OCDE, 2000

© Logiciel, 1987-1996, Acrobat, marque déposée d'ADOBE.

Tous droits du producteur et du propriétaire de ce produit sont réservés. L'OCDE autorise la reproduction d'un seul exemplaire de ce programme pour usage personnel et non commercial uniquement. Sauf autorisation, la duplication, la location, le prêt, l'utilisation de ce produit pour exécution publique sont interdits. Ce programme, les données y afférentes et d'autres éléments doivent donc être traités comme toute autre documentation sur laquelle s'exerce la protection par le droit d'auteur.

Les demandes sont à adresser au :

Chef du Service des Publications,  
Service des Publications de l'OCDE,  
2, rue André-Pascal,  
75775 Paris Cedex 16, France.

# La littératie à l'ère de l'information

Rapport final de l'Enquête internationale  
sur la littératie des adultes

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

STATISTIQUE CANADA

## **ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES**

En vertu de l'article 1<sup>er</sup> de la Convention signée le 14 décembre 1960, à Paris, et entrée en vigueur le 30 septembre 1961, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) a pour objectif de promouvoir des politiques visant :

- à réaliser la plus forte expansion de l'économie et de l'emploi et une progression du niveau de vie dans les pays'

# Avant-propos

A l'ère de l'information, les décideurs du monde entier se préoccupent de plus en plus du rôle que jouent la connaissance et les compétences dans l'amélioration de la productivité, dans l'innovation et la cohésion sociale. Les données exposées dans cette publication, tirées d'une vingtaine de pays dans lesquels ont eu lieu les trois cycles de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, constituent les premiè



# Table des matières

	<b>Introduction</b>	ix
	<b>Principales constatations de l'Enquête et guide des lecteurs</b>	xiii
<b>Chapitre 1</b>	<b>Des compétences pour le XXI<sup>e</sup> siècle</b>	<b>1</b>
	1.1 Introduction	1
	1.2 Mutations structurelles de l'économie du savoir	1
	1.3 Incidence sur la demande de compétences	8
	1.4 Conclusion	11
	Bibliographie	12
<b>Chapitre 2</b>	<b>Répartition des niveaux de littératie des adultes</b>	<b>13</b>
	2.1 Introduction	13
	2.2 Profils de niveaux de littératie des adultes	13
	2.3 Instruction et littératie	22
	2.4 Conclusion	25
	Bibliographie	25
<b>Chapitre 3</b>	<b>Acquisition et maintien de la littératie</b>	<b>27</b>
	3.1 Introduction	27
	3.2 Antécédents familiaux et résultats de la littératie	27
	3.3 La littératie et l'instruction selon l'âge	34
	3.4 La littératie et le travail	37
	3.5 La littératie et l'éducation structurée des adultes	42
	3.6 Littératie, culture et civisme	49
	3.7 Auto-évaluation du niveau de littératie	52
	3.8 Facteurs expliquant le niveau de littératie	54
	3.9 Conclusion	58
	Bibliographie	60
<b>Chapitre 4</b>	<b>Résultats et avantages de la littératie</b>	<b>61</b>
	4.1 Introduction	61
	4.2 Littératie et population active	62
	4.3 Instruction, littératie et expérience	70
	4.4 Aperçu des avantages socio-économiques de la littératie	78
	4.5 Conclusion	84
	Bibliographie	86

<b>Chapitre 5</b>	<b>Développement futur des données</b>	<b>89</b>
5.1	Introduction	89
5.2	Progrès méthodologiques	89
5.3	Principales constatations	92
5.4	Questions à approfondir	92
	Bibliographie	93
<b>Annexe A</b>	<b>Définitions du rendement lié aux niveaux de littératie selon les trois échelles</b>	<b>95</b>
<b>Annexe B</b>	<b>Méthodologie de l'Enquête et qualité des données</b>	<b>111</b>
<b>Annexe C</b>	<b>Note sur la comparabilité internationale des données de l'Enquête</b>	<b>127</b>
<b>Annexe D</b>	<b>Données des graphiques</b>	<b>137</b>
<b>Annexe E</b>	<b>Sources documentaires de l'Enquête</b>	<b>185</b>
<b>Annexe F</b>	<b>Principaux participants au projet</b>	<b>189</b>

## Liste des graphiques et tableaux

### Chapitre 1

<b>Graphique 1.1</b>	Commerce du secteur manufacturier des pays de l'OCDE selon l'intensité technologique	2
<b>Graphique 1.2</b>	Secteurs et services fondés sur le savoir	4
<b>Tableau 1.3</b>	Accès à la société de l'information	5
<b>Graphique 1.4</b>	Tendances de l'emploi par branche d'activité, ensemble de l'OCDE	6
<b>Tableau 1.5</b>	Pratiques de gestion souples	7
<b>Graphique 1.6</b>	Relèvement des compétences et croissance totale de l'emploi	9
<b>Graphique 1.7</b>	Relèvement des compétences et croissance de l'emploi dans le secteur manufacturier et des services	10

### Chapitre 2

<b>Graphique 2.1</b>	Répartition des résultats de littératie	14
<b>Graphique 2.2</b>	Répartition comparative des niveaux de littératie	17
<b>Graphique 2.3</b>	Répartition comparative des niveaux de littératie	19
<b>Graphique 2.4</b>	Niveau de scolarité et niveau de littératie	22
<b>Graphique 2.5</b>	Niveau de compréhension des textes schématiques chez les adultes ayant un faible niveau de scolarité	24

### Chapitre 3

<b>Graphique 3.1</b>	Rapport entre le niveau de scolarité et le niveau de littératie des jeunes adultes	28
<b>Graphique 3.2</b>	Gradients socio-économiques des résultats obtenus sur l'échelle des textes schématiques, population âgée de 16 à 25 ans	31
<b>Graphique 3.3</b>	Gradients socio-économiques des résultats obtenus sur l'échelle des textes schématiques, population âgée de 26 à 35 ans	32
<b>Graphique 3.4</b>	Age et niveau de littératie	34
<b>Graphique 3.5</b>	Age et niveau de littératie, en tenant compte du niveau de scolarité	35
<b>Graphique 3.6</b>	Participation à la vie active et niveau de littératie	37
<b>Graphique 3.7</b>	Chômage et littératie	38
<b>Graphique 3.8</b>	Pénalité d'emploi des adultes ayant un faible niveau de littératie	39
<b>Graphique 3.9</b>	Activités de lecture au travail	40
<b>Graphique 3.10</b>	Activités d'écriture au travail	41



<b>Graphique 3.11</b>	Heures d'éducation et de formation continues par adulte	42
<b>Graphique 3.12</b>	Littératie et participation à l'éducation des adultes	43
<b>Graphique 3.13</b>	Probabilité de participation selon la catégorie professionnelle	44
<b>Graphique 3.14</b>	Sources de soutien financier à l'éducation ou à la formation des adultes	46
<b>Graphique 3.15</b>	Probabilité de participation selon les activités de lecture et d'écriture pratiquées au travail	47
<b>Graphique 3.16</b>	Lire des livres et regarder la télévision	48
<b>Graphique 3.17</b>	Participation à des activités communautaires	50
<b>Graphique 3.18</b>	Niveaux de littératie des natifs et des immigrants (langue seconde)	52
<b>Graphique 3.19</b>	Auto-évaluation des capacités de lecture	53
<b>Graphique 3.20</b>	Limites liées à un faible niveau de lecture	54
<b>Graphique 3.21</b>	Variance expliquée en littératie	55
<b>Tableau 3.22</b>	Principaux déterminants du niveau de littératie	57

## Chapitre 4

<b>Graphique 4.1</b>	Niveaux de littératie et catégories socio-professionnelles	62
<b>Graphique 4.2</b>	Volume de travail et compréhension des textes schématiques	63
<b>Graphique 4.3</b>	Probabilité de chômage et niveau de littératie	65
<b>Graphique 4.4</b>	Chômage de courte et de longue durée, et niveau de littératie	67
<b>Graphique 4.5</b>	Emploi dans l'économie du savoir et niveau de littératie	67
<b>Graphique 4.6</b>	Littératie et catégories professionnelles	68
<b>Graphique 4.7</b>	Probabilité d'appartenir à une catégorie professionnelle selon la progression des résultats de littératie	71
<b>Graphique 4.8</b>	Probabilité d'être un cadre hautement spécialisé selon le niveau d'instruction et de littératie	73
<b>Graphique 4.9</b>	Littératie des adultes et quintiles de revenu	75
<b>Graphique 4.10</b>	Ampleur de la variance expliquée dans le revenu	76
<b>Graphique 4.11</b>	Revenu, scolarité et littératie	78
<b>Graphique 4.12</b>	PIB par habitant et littératie	80
<b>Graphique 4.13</b>	Inégalité économique et inégalité en matière de littératie	81
<b>Graphique 4.14</b>	Espérance de vie à la naissance et niveau de littératie	82
<b>Graphique 4.15</b>	Députées et niveau de littératie	83

## Chapitre 5

<b>Graphique 5.1</b>	Mappemonde présentant la population des pays visés par l'enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes	90
----------------------	--	----



# Introduction

Dans cette section sont présentés les participants à l'Enquête. On y trouve également, sous forme résumée, la définition de la littératie utilisée pour l'évaluation, ainsi que les méthodes employées pour la collecte de données et l'échelonnement des résultats ; ces renseignements sont nécessaires pour comprendre les niveaux de littératie et les échelles de rendement servant à l'analyse des données.

## Les participants

L'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes est le fruit d'une collaboration à grande échelle entre un certain nombre d'administrations publiques, d'organismes statistiques nationaux et d'établissements de recherche et l'Organisation de coopération et développement économiques (OCDE). Statistique Canada et le Educational Testing Service de Princeton (New Jersey) ont coordonné la mise au point et l'administration de l'Enquête. A divers stades et de différentes façons, l'apport précieux du National Center for Education Statistics du Département de l'éducation des États-Unis a grandement facilité la tenue de l'Enquête et, finalement, la publication de ce document.

En 1994, neuf pays – l'Allemagne, le Canada (populations anglophone et francophone), les États-Unis, la France, l'Irlande, les Pays-Bas, la Pologne, la Suède et la Suisse (régions germanophone et francophone) – ont mené la première évaluation comparative, à grande échelle, des capacités de lecture et d'écriture des adultes. Les données de sept de ces pays ont été publiées en décembre 1995 dans *Littératie, économie et société : Résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* (OCDE et Statistique Canada, 1995)<sup>1</sup>.

Encouragés par ce succès initial, cinq autres pays ou territoires – l'Australie, la Communauté flamande de Belgique, la Grande-Bretagne, l'Irlande du Nord et la Nouvelle-Zélande – ont décidé, en 1996, de mener la même enquête auprès d'échantillons de leur population adulte. Les données comparatives tirées de ce cycle de collecte ont été publiées en novembre 1997 dans *Littératie et société du savoir : nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes* (OCDE et DRHC, 1997).

En 1998, neuf autres pays ou régions – le Chili, le Danemark, la Finlande, la Hongrie, l'Italie<sup>2</sup>, la Norvège, la République tchèque, la Slovénie et la région italophone de la Suisse – ont participé à un troisième cycle de collecte de données à grande échelle. Les résultats de la plupart de ces pays figurent dans ce rapport.

---

1. En novembre 1995, la France a décidé de se retirer de l'étude, invoquant des préoccupations au sujet de la comparabilité. Le traitement des données de l'Irlande a malheureusement été retardé ; les résultats de ce pays ont donc été inclus dans une publication ultérieure de l'Enquête.

2. Les données de l'Italie paraîtront dans la publication *La competenza alfabetica in Italia : Una ricerca sulla cultura della popolazione*, Centro europeo dell'educazione, Frascati et F. Angeli, Milan.

En 1998, on a obtenu des données limitées sur la littératie au Portugal ; elles sont mentionnées lorsque la taille de l'échantillon est suffisante aux fins de l'analyse<sup>3</sup>. Enfin, la région des îles Canaries (Espagne), le Japon, la Malaisie et le Mexique ont aussi mis à l'essai, avec succès, des questionnaires inspirés du matériel de l'Enquête<sup>4</sup>.

## Définition de la littératie

Bon nombre d'études antérieures considéraient la littératie comme une disposition que les adultes possédaient ou ne possédaient pas. L'Enquête ne définit plus la littératie en fonction d'une norme arbitraire de rendement en matière de lecture, qui distingue les quelques personnes qui échouent complètement au test (les « analphabètes ») de presque toutes celles ayant grandi dans les pays de l'OCDE et qui atteignent un seuil minimal (les personnes « alphabétisées »). Au lieu de cela, des niveaux de capacité échelonnés le long d'un continuum dénotent la mesure dans laquelle les adultes utilisent l'information pour fonctionner au sein de la société et de l'économie. La littératie est donc définie comme une capacité et un mode de comportement particuliers :

**Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités.**

En dénotant un vaste ensemble de capacités de traitement de l'information, cette démarche conceptuelle fait ressortir la multiplicité des compétences qui constituent la littératie dans les pays les plus industrialisés. Le cadre conceptuel, les définitions de la littératie et les items de test utilisés pour l'évaluation sont énoncés en détail à l'annexe A. Sur le plan opérationnel, on mesure la littératie en fonction des trois aspects énoncés dans l'encadré A, chacun desquels comprenant un ensemble commun de compétences pertinentes liées à diverses tâches.

### Encadré A. Trois aspects de la littératie

- **Compréhension de textes suivis** – connaissances et compétences nécessaires pour comprendre et utiliser l'information contenue dans des textes suivis, tels des éditoriaux, des nouvelles, des brochures et des modes d'emploi.
- **Compréhension de textes schématiques** – connaissances et compétences requises pour repérer et utiliser l'information présentée sous diverses formes, entre autres, les demandes d'emploi, les fiches de paie, les horaires de transport, les cartes routières, les tableaux et les graphiques.
- **Compréhension de textes au contenu quantitatif** – connaissances et compétences nécessaires à l'application des opérations arithmétiques, séparément ou successivement, à des nombres contenus dans des imprimés, par exemple pour établir le solde d'un compte-chèques, calculer un pourboire, remplir un bon de commande ou calculer l'intérêt d'un emprunt à partir d'une annonce publicitaire.

3. On a obtenu les données du Portugal dans le cadre d'un programme de recherche parrainé par la Communauté européenne et coordonné par le Office of National Statistics du Royaume-Uni.

4. Les résultats de ces pays ne figurent pas ici, car ils ont été obtenus au moyen d'études de faisabilité qui utilisaient des échantillons limités et non représentatifs.

## Mesure de la littératie

L'Enquête a employé une méthodologie perfectionnée mise au point et appliquée par le Educational Testing Service pour mesurer, à l'égard de chaque aspect, la capacité de littératie sur une échelle allant de 0 à 500 points. La capacité de littératie à l'égard de chaque aspect est exprimée par une note, définie comme le point auquel une personne a 80 pour cent des chances de réussir une tâche parmi toutes celles – de difficulté variable – faisant l'objet de l'évaluation. L'encadré B décrit les cinq niveaux de littératie qui correspondent aux intervalles mesurés des notes obtenues. Ces niveaux, expliqués en détail à l'annexe A, sont utilisés dans le rapport à des fins analytiques.

### Encadré B. Cinq niveaux de littératie

- Le **niveau 1** dénote un niveau de compétences très faible ; par exemple, la personne peut être incapable de déterminer correctement la dose d'un médicament à administrer à un enfant d'après le mode d'emploi indiqué sur l'emballage.
- Les répondants de **niveau 2** peuvent lire uniquement des textes simples, explicites, correspondant à des tâches peu complexes. Bien que faible, ce niveau de compétences est supérieur au niveau 1. Le niveau 2 correspond à des personnes qui savent lire, mais qui obtiennent de faibles résultats aux tests. Elles peuvent avoir acquis des compétences suffisantes pour répondre aux exigences quotidiennes de la littératie mais, à cause de leur faible niveau de compétences, il leur est difficile de faire face à de nouvelles exigences, comme l'assimilation de nouvelles compétences professionnelles.
- Le **niveau 3** est considéré comme un minimum convenable pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée. Il dénote à peu près le niveau de compétences nécessaire pour terminer des études secondaires et entrer dans le supérieur. Comme les niveaux plus élevés, il exige la capacité d'intégrer plusieurs sources d'information et de résoudre des problèmes plus complexes.
- Sont classés dans les **niveaux 4 et 5** les répondants qui font preuve d'une maîtrise des compétences supérieures de traitement de l'information.

## Collecte de données

Les données présentées ici ont été recueillies par les pays qui ont participé aux cycles successifs de collecte de données entre 1994 et 1998, à partir d'échantillons nationaux représentatifs de la population adulte âgée de 16 à 65 ans. L'Enquête a été menée chez les répondants par des intervieweurs expérimentés. L'annexe B décrit en détail le plan d'échantillonnage utilisé aux fins de l'Enquête. Celle-ci combinait les techniques d'évaluation pédagogique à celles d'une enquête-ménages. Cette annexe décrit également les mesures de contrôle de la qualité mises en œuvre au cours de l'Enquête afin d'assurer un haut niveau de qualité des données, ainsi que les mesures plus rigoureuses prises pour améliorer la qualité et la comparabilité des données au cours des cycles ultérieurs de l'Enquête. L'annexe C se penche sur des aspects précis concernant la validité, la fiabilité et la comparabilité des données.

En résumé, on a d'abord posé aux répondants une série de questions pour obtenir des renseignements contextuels – données démographiques, antécédents professionnels, etc. Une fois le questionnaire de base rempli, l'interviewer a remis au répondant un livret renfermant six tâches de lecture simples. Si le répondant se trouvait dans l'incapacité de mener à bien au moins deux tâches, l'interview n'allait pas plus loin. Le répondant qui effectuait correctement deux exercices ou plus recevait un livret distinct renfermant un nombre beaucoup plus important de tâches. L'évaluation n'était pas minutée et on a invité le répondant à essayer chaque exercice. On lui a donc accordé le maximum de chances pour qu'il fasse preuve de ses compétences.

# Principales constatations de l'Enquête

A l'ère de l'information, la mondialisation, le changement technologique et l'évolution organisationnelle façonnent à la fois l'offre et la demande d'une littératie de niveau supérieur. Dans le contexte de ce relèvement des compétences, les constatations de l'Enquête peuvent éclairer les décideurs chargés d'élaborer les politiques relatives à l'acquisition continue du savoir, aux mesures sociales et au marché du travail.

Les données de l'Enquête nous renseignent sur la répartition des niveaux de littératie à l'échelle internationale et nationale, les facteurs qui déterminent l'acquisition de compétences de pointe, ainsi que les conséquences et les avantages économiques et sociaux de cette évolution. Les principales constatations sont résumées ci-dessous.

## Répartition des niveaux de littératie de la population

Ce nouveau rapport renferme des données sur les douze pays ayant participé au premier cycle de l'Enquête et compare leurs résultats à ceux de neuf autres pays ou régions pour lesquels on dispose maintenant de données inédites sur l'étendue du problème de littératie : le Chili, le Danemark, la Finlande, la Hongrie, la Norvège, le Portugal, la République tchèque, la Slovénie et la population italophone de la Suisse.

Dans 14 pays sur 20, au moins 15 pour cent des adultes ne possèdent que les capacités de lecture et d'écriture les plus rudimentaires, d'où leur difficulté à composer avec les exigences croissantes de l'ère de l'information. Les pays qui comptent une forte proportion de citoyens au niveau de littératie le plus faible (plus de 15 pour cent sur l'échelle de compréhension des textes suivis) sont l'Australie, la Belgique (Flandre), le Canada, le Chili, les États-Unis, la Hongrie, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande, la Pologne, le Portugal, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie et la Suisse.

Dans six pays, moins de 15 pour cent des adultes se situent au niveau de littératie le plus faible (l'Allemagne, le Danemark, la Finlande, la Norvège, les Pays-Bas et la Suède) ; or, même dans le pays ayant affiché le meilleur résultat au test (la Suède), 8 pour cent de la population adulte possèdent des capacités très insuffisantes dans la vie courante et au travail.

Ainsi, les faibles compétences de lecture et d'écriture ne s'observent pas uniquement dans les groupes marginaux, mais dans une grande partie de la population adulte des pays participants. Même les sociétés les plus économiquement avancées sont donc déficitaires au chapitre des compétences en littératie. Entre le quart et les trois quarts des adultes n'arrivent pas à atteindre au moins le niveau 3, qui dénote, selon les spécialistes<sup>1</sup>, une compétence minimale pour composer avec les exigences de la vie et du travail d'aujourd'hui.

1. Il s'agit de groupes de discussion et de spécialistes recrutés par l'équipe chargée de la National Adult Literacy Survey menée aux États-Unis en 1992.

En matière de littératie, les plus grands écarts entre les pays s'observent chez les personnes qui possèdent le moins d'instruction scolaire. Dans certains pays, une forte proportion d'adultes peu scolarisés possèdent tout de même un niveau de littératie élevé ; dans d'autres, seule une faible proportion d'adultes peu scolarisés ont acquis le niveau de compétences dont on a besoin à l'ère de l'information.

Les adultes qui ont un niveau de littératie peu élevé estiment rarement que ces carences leur posent de réelles difficultés. La très grande majorité des répondants ont affirmé que leur niveau de compétences en lecture suffisait à leurs besoins quotidiens, peu importe le niveau de compréhension testé. Peut-être cette évaluation tient-elle au fait que beaucoup de répondants ont appris à se débrouiller ou que de nombreux emplois ordinaires n'exigent pas un niveau de littératie élevé. Cette situation devrait changer à mesure que se développe l'économie du savoir.

## Antécédents en matière de littératie

Le plus important prédicteur des capacités de lecture et d'écriture est le niveau de scolarité. En moyenne, les résultats des répondants au test de l'Enquête augmentent d'environ 10 points par année de scolarité supplémentaire. En outre, dans la plupart des pays, l'âge est inversement proportionnel au niveau de littératie, en partie parce que les cohortes âgées ont, en moyenne, un niveau de scolarité inférieur. L'incidence avantageuse de l'instruction scolaire sur le niveau de littératie des jeunes adultes est particulièrement prononcée dans les économies en émergence. Les efforts visant à relever les niveaux de compétences sont le plus efficaces lorsqu'ils sont axés sur les jeunes des milieux socio-économiques défavorisés.

Si la relation entre le niveau de scolarité et les capacités de lecture et d'écriture est assurément étroite, elle est aussi complexe. Tout d'abord, les antécédents familiaux et, notamment, le niveau de scolarité des parents, influencent cette relation. En outre, l'acquisition de la littératie s'étend au-delà des années de scolarité.

Des exercices réguliers entretiennent et fortifient les capacités de lecture et d'écriture. Si l'instruction scolaire forme une base essentielle, les faits observés donnent à penser que c'est uniquement par un apprentissage non structuré et par l'exercice des compétences dans le quotidien – à la maison et au travail – qu'on parvient à un niveau de rendement supérieur. La création d'un milieu où l'écrit tient une place importante, au travail et ailleurs, peut avoir une incidence durable d'une génération à l'autre.

Les liens entre le niveau de littératie et des activités comme la participation à un programme d'éducation et de formation des adultes, la lecture au travail et à la maison et la participation à des activités communautaires bénévoles sont généralement significatifs sur le plan statistique, mais semblent très faibles dans la réalité, surtout par rapport aux relations étroites qui existent entre le niveau d'instruction scolaire, les compétences en littératie et le marché du travail.

## La littératie et les caractéristiques du marché du travail

D'un pays à l'autre, la progression des niveaux de littératie de la main-d'œuvre est liée à des proportions plus fortes d'emplois axés sur le savoir au sein de l'économie.

Le fait d'avoir un niveau de littératie élevé augmente la probabilité d'occuper un poste de cadre hautement spécialisé et réduit celle d'être en chômage ou d'occuper un poste d'ouvrier. On obtient d'autres preuves de cette conclusion lorsqu'on examine les catégories professionnelles par secteur d'activité.

La littératie améliore les perspectives professionnelles, tout en atténuant le risque d'être en chômage. Dans la plupart des pays, un faible niveau de littératie est lié à une fréquence accrue du chômage chronique, par opposition au chômage de courte durée.



L'influence de la littératie, notamment dans le cas des postes de cadre hautement spécialisé, diffère selon le niveau de scolarité des personnes. Les avantages liés à un niveau de littératie plus élevé sont beaucoup plus importants chez les travailleurs ayant fait des études supérieures que chez ceux qui ont fait des études secondaires.

## **Incidence de la littératie sur le revenu et les salaires**

Parmi les facteurs étudiés dans le cadre de l'analyse des salaires, le niveau de scolarité est le plus important déterminant du revenu dans la plupart des pays, même lorsque les variations des autres facteurs sont maintenues constantes. Or, entre les pays participants, il existe aussi des écarts importants dans l'intensité de cette relation.

Dans bon nombre de pays étudiés, les capacités de lecture et d'écriture ont également une incidence importante sur le revenu. Cette incidence dépend en partie des écarts entre les niveaux de scolarité mais, dans plusieurs pays, la littératie a aussi une incidence nette et indépendante sur les salaires.

Il existe des écarts importants entre les pays au chapitre de la rétribution de l'instruction sur le marché du travail et de la rémunération liée aux compétences et à l'expérience. Sur le marché du travail, la rétribution liée à l'instruction, aux compétences et à l'expérience est amplifiée ou atténuée par les conditions relatives de l'offre et de la demande.

## **Avantages plus vastes de la littératie sur le plan social**

La relation fort complexe entre le niveau de littératie et le développement macro-économique et social n'a pas été approfondie dans ce rapport. Toutefois, un certain nombre d'avantages hors marché sont liés aux capacités de lecture et d'écriture. Il semble que dans les pays où la répartition du revenu est particulièrement inégale, la répartition des compétences en littératie l'est tout autant. A un niveau de littératie élevé correspond également une meilleure santé (par exemple, une longévité accrue et des habitudes et des modes de vie plus sains). Il existe aussi un lien entre la littératie et la participation à la vie publique et civique, comme en témoigne la participation accrue des femmes à la vie politique dans les pays où le niveau moyen de littératie est élevé.

## **Conclusion**

Comme on pouvait s'y attendre, les rapports de l'Enquête ont suscité un vif intérêt chez les décideurs et les analystes et auprès de la presse. L'étude a répondu à un certain nombre de questions aussi pressantes que préoccupantes. Toutefois, à l'instar de toute étude bien conçue, elle a également soulevé autant de questions qu'elle en a résolues. Les plus importantes sont celles qui concernent la relation entre les compétences en littératie et les autres compétences jugées importantes pour la productivité de la main-d'œuvre et l'essor du marché du travail.

# Note aux lecteurs

Dans ce rapport, on emploie des figures pour communiquer les résultats de l'étude à un vaste public non spécialisé et pour offrir une source de tableaux instructifs à l'usage des décideurs et d'autres utilisateurs. Le lecteur plus spécialisé trouvera des tableaux de données à l'annexe D.

Dans la recherche en sciences sociales, il existe inévitablement de nombreuses sources d'incertitude et d'erreur. Étant donné la nature comparative de l'étude, les responsables de sa conception et de sa mise en œuvre ont pris grand soin de contrôler et de quantifier ce genre d'erreur et d'établir la validité et la fiabilité des estimations. Pourtant, des différences subtiles dans la conception et la mise en œuvre d'une enquête, ainsi que dans le profil de la non-réponse d'une langue à l'autre et d'une culture à l'autre, introduisent certaines erreurs dans les estimations de la littératie.

Statistique Canada, le Educational Testing Service et les équipes nationales de l'étude ont procédé à des analyses exhaustives des données pour comprendre la nature et l'étendue de l'erreur liée aux différences de conception et de mise en œuvre. Les notes qui accompagnent les graphiques et les tableaux visent à mettre le lecteur en garde lorsque des erreurs risquent d'entraîner un biais et d'influer sur l'interprétation. En outre, pour aider l'utilisateur des données à tenir compte de l'erreur lorsqu'il évalue l'importance statistique des écarts observés dans les moyennes ou les proportions nationales, les erreurs-types de la plupart des estimations sont signalées à l'annexe D.

## Abréviations des noms de pays utilisées dans le rapport<sup>2</sup>

### Pays de l'OCDE

Allemagne	<b>DEU</b>	Pologne	<b>POL</b>
Australie	<b>AUS</b>	Portugal	<b>PRT</b>
Belgique	<b>BEL</b>	Nouvelle-Zélande	<b>NZL</b>
Canada	<b>CAN</b>	République tchèque	<b>CZE</b>
Danemark	<b>DNK</b>	Royaume-Uni	<b>UKM</b>
États-Unis	<b>USA</b>	Suède	<b>SWE</b>
Finlande	<b>FIN</b>	Suisse	<b>CHE</b>
Hongrie	<b>HUN</b>		
Irlande	<b>IRL</b>		
Norvège	<b>NOR</b>		
Nouvelle-Zélande	<b>NZL</b>		
Pays-Bas	<b>NLD</b>		

### Autres pays

Chili	<b>CHL</b>
Slovénie	<b>SVN</b>

2. Dans le chapitre 2, les résultats sont présentés séparément pour les trois groupes linguistiques de Suisse. Aux fins de l'analyse présentée dans les autres chapitres, les trois groupes de population ont été rassemblés en un seul pour la Suisse dans son ensemble. La taille de la population italophone de Suisse étant de beaucoup inférieure à celle des populations francophone et germanophone, les totaux pour le pays sont inclus dans la catégorie 1994 des données présentées à l'annexe D. Les données pour le Royaume-Uni présentées dans ce rapport comprennent les estimations combinées de la Grande-Bretagne et de l'Irlande du Nord où des enquêtes distinctes ont été menées. Les données pour la Belgique (Flandre) sont représentatives de la Communauté flamande à l'exclusion de la population de Bruxelles. En Norvège, deux enquêtes ont été effectuées, une en Nynorsk et une en Bokmål. Les résultats présentés ici pour la Norvège concernent le Bokmål qui est la langue la plus communément utilisée dans le pays.

# CHAPITRE 1

## Des compétences pour le XXI<sup>e</sup> siècle

### 1.1 Introduction

L'ère de l'information a entraîné d'importantes mutations structurelles dans les pays Membres de l'OCDE et continue de transformer le commerce international, les structures du marché du travail, les entreprises et leurs méthodes d'organisation de la production. Nous façonnons ces changements individuellement et collectivement et nous devons nous y adapter. L'utilisation de nouvelles technologies dans la vie courante, l'évolution des exigences du marché du travail et la participation à la mondialisation contribuent à la nécessité d'un relèvement des compétences.

Ce premier chapitre a pour objet de situer le débat relatif à l'importance des compétences dans l'économie du savoir. Il décrit les processus de la mondialisation, du changement technologique, des mutations de la population active, ainsi que de l'utilisation accrue de pratiques de travail souples dans les organisations. Il résume ensuite l'évolution qui a mené au relèvement des compétences de la population active et à la nécessité de connaissances et de compétences supérieures pour les emplois qui déterminent l'économie du savoir.

### 1.2 Mutations structurelles de l'économie du savoir

A l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, le paradigme économique se caractérise notamment par la mondialisation et par l'émergence de la société du savoir, deux processus simultanés. Les progrès de la science et de la technologie ont accru la portée et la rapidité de la communication et ont réduit les coûts. En retour, les progrès technologiques ont favorisé l'internationalisation de la production et des marchés financiers et ont intensifié la concurrence. Ensemble, ces deux processus déterminent la transformation des économies de l'OCDE à l'égard d'un certain nombre d'aspects que nous allons passer en revue.

#### *MONDIALISATION*

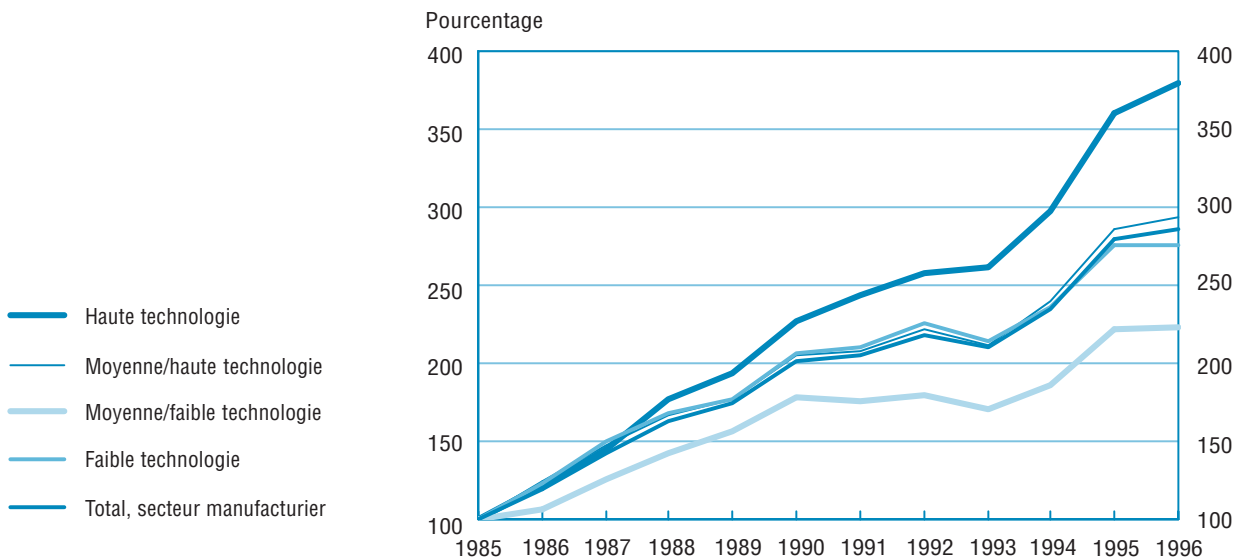
On entend par mondialisation l'interdépendance économique grandissante entre les pays et les entreprises en raison de l'accroissement du commerce, des investissements étrangers, de l'approvisionnement en facteurs de production à l'étranger et des alliances interentreprises. Croissance économique, changement technologique, concurrence internationale, fluctuations des taux de change, déréglementation et libéralisation du commerce extérieur et des mouvements de capitaux, et autres politiques gouvernementales connexes sont autant de facteurs qui

entrent en ligne de compte. Les mutations observées dans le profil du commerce international, résumées ci-dessous, ont eu une incidence sur les compétences des travailleurs :

- A l'instar du commerce mondial, les échanges commerciaux au sein de l'OCDE ont pris de l'expansion. Ils comptent aujourd'hui pour plus de 70 pour cent du commerce mondial (Banque mondiale, 1999). Parallèlement, le volume des échanges commerciaux, mesuré en fonction du produit intérieur brut (PIB), est lui aussi en progression : le commerce des biens et services, qui représentait 13 pour cent du PIB de l'OCDE en 1970, est passé à 21 pour cent en 1997. La proportion varie selon la taille du pays et le PIB. En Belgique, en République tchèque, en Hongrie, en Irlande et aux Pays-Bas, elle est supérieure à 50 pour cent du PIB (OCDE, 1999a).

GRAPHIQUE 1.1

COMMERCE DU SECTEUR MANUFACTURIER DES PAYS DE L'OCDE SELON L'INTENSITÉ TECHNOLOGIQUE  
(INDICE 1985 = 100)



Source : OCDE (1999a).

- La composition du commerce des biens s'est transformée au profit des secteurs de haute technologie (graphique 1.1). La part des produits de haute technologie est passée de 13 pour cent du commerce du secteur manufacturier en 1985 à 18 pour cent en 1996. Les trois secteurs qui enregistrent le plus fort taux de croissance sont des secteurs de haute technologie : produits pharmaceutiques, informatique et matériel de télécommunications, suivis par les secteurs de moyenne/haute technologie qui, ensemble, comptent pour plus de 60 pour cent du commerce du secteur manufacturier de l'OCDE. Par contre, la part des secteurs de moyenne/faible technologie est passée de 22,5 pour cent à 17,6 pour cent du commerce du secteur manufacturier (OCDE, 1999a).
- Les taux de croissance du commerce de la technologie sont supérieurs à ceux du commerce des biens et services, bien que le volume de ce secteur ne représente que 0,3 pour cent du PIB. Ce type de commerce comprend le transfert de techniques, de savoir-faire, de conceptions et de marques de commerce, les services à caractère technique et la R-D industrielle.

- Le commerce des services enregistre une croissance régulière. Cette tendance tient en partie à l'évolution de la nature des services, qui deviennent plus échangeables – logiciels, services financiers, télémarketing, transport et comptabilité –, et en partie au mouvement en faveur de la sous-traitance des services au sein des branches d'activités (OCDE, 1999a).
- L'importation de matières premières et l'exportation de biens finals cèdent graduellement le pas à l'approvisionnement en biens intermédiaires à l'étranger ainsi qu'au commerce intra-entreprise. Il peut s'agir de produits à forte intensité de recherche-développement (R-D) comme les pièces d'ordinateur, les composantes électroniques et aérospatiales, et de biens produits en série comme les métaux ferreux et les textiles (Wyckoff, 1993).
- Les tendances du commerce intrasectoriel entre les pays ont également évolué. Le commerce de biens dont la qualité diffère a augmenté pour atteindre près de 40 pour cent du total en 1996. Les résultats du Japon et des États-Unis montrent que ce type de commerce international est surtout prédominant dans les secteurs manufacturiers caractérisés par une forte intensité de R-D ou de capital humain (OCDE, 1996a).
- Les investissements étrangers constituent aujourd'hui un facteur très dynamique de la restructuration industrielle dans le monde entier. Ainsi, les secteurs du pétrole, de l'automobile, des banques et de la finance, des télécommunications, de l'édition et de l'imprimerie, du gaz et de l'électricité, des services aux entreprises, de l'assurance et des produits chimiques attirent les investissements les plus importants.

### CHANGEMENT TECHNOLOGIQUE

Le changement technologique joue un rôle essentiel dans la mondialisation. En raison de leur incidence sur les méthodes de production, les tendances de la consommation et la structure de l'économie, les technologies de l'information et de la communication constituent un facteur clé de la transformation d'une économie axée désormais sur le savoir (OCDE, 1998a). Toutefois, un examen attentif de cette transformation révèle des écarts importants entre les pays :

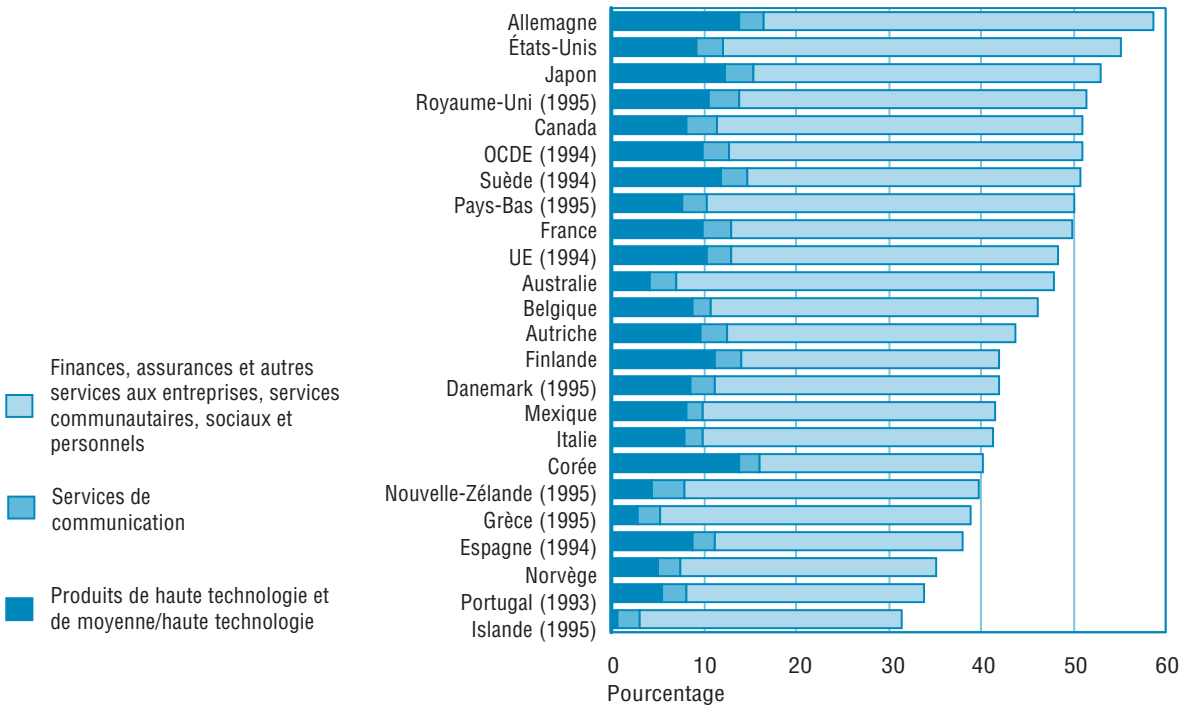
- Depuis 1985, en moyenne, l'essor des branches d'activité axées sur le savoir<sup>1</sup> a devancé la croissance du PIB dans les pays développés (OCDE, 1999d). Comptant pour plus de la moitié du PIB de l'OCDE, les entreprises manufacturières axées sur le savoir se concentrent dans les plus grands pays de l'OCDE, notamment les États-Unis et le Japon. Le graphique 1.2b montre que les secteurs fondés sur le savoir, dont la finance, l'assurance et les services aux entreprises, ont enregistré une croissance supérieure à celle de l'ensemble du secteur des affaires dans la plupart des pays européens.
- Les investissements dans les technologies de l'information et de la communication sont passés de 5,9 pour cent du PIB en 1992 à 7 pour cent en 1997. Cette augmentation a servi en grande partie à moderniser l'infrastructure des télécommunications. Si le taux des investissements est le plus élevé dans les pays anglophones, au Japon, aux Pays-Bas, en Suède et en Suisse, la croissance est également forte dans les pays où ces technologies sont relativement peu poussées, comme la Grèce, la Pologne et le Portugal. Les pays méditerranéens, ceux de l'Europe centrale et le

1. La définition des secteurs d'activité et des services axés sur le savoir ne comprend pas uniquement les secteurs manufacturiers de haute technologie, mais aussi les grands utilisateurs de la haute technologie et les branches d'activité dont la main-d'œuvre est hautement qualifiée et travaille habituellement dans le secteur des services, dont la finance, l'assurance et les communications (OCDE, 1999a).

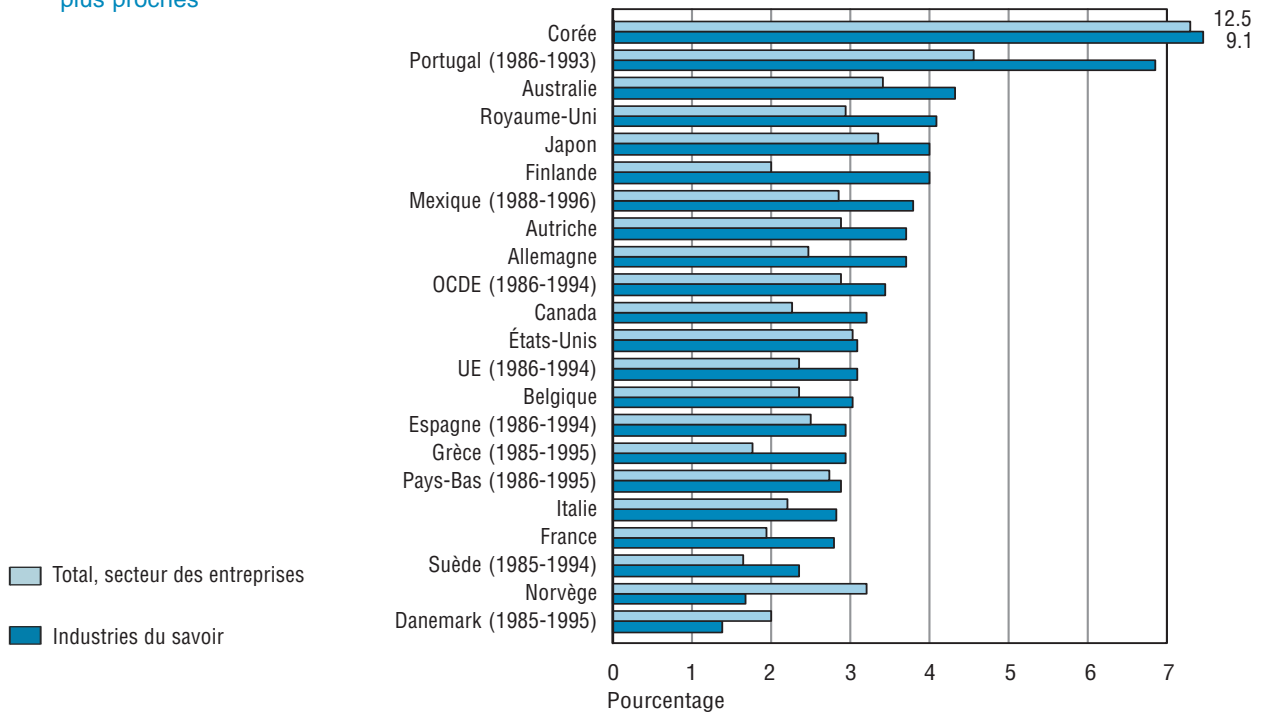
GRAPHIQUE 1.2

SECTEURS ET SERVICES FONDÉS SUR LE SAVOIR

A. Part de la valeur ajoutée du secteur des entreprises, 1996 ou années les plus proches



B. Croissance réelle de la valeur ajoutée, taux de croissance annuel moyen, 1985-1996 ou années les plus proches



A. Les pays sont classés par ordre décroissant de la part de la valeur ajoutée dans le secteur des finances, assurances et autres services aux entreprises, services communautaires, sociaux et personnels.

B. Les pays sont classés par ordre décroissant de la valeur ajoutée réelle dans les industries du savoir.

Source : OCDE (1999a).

Mexique sont les pays qui dépensent le moins en proportion du PIB dans ces technologies. Le tableau 1.3 présente des données sur l'accès à diverses technologies au sein de l'Union européenne.

- L'extension des infrastructures a progressé rapidement. En 1997, on comptait près d'une ligne téléphonique à accès fixe pour deux habitants des pays de l'OCDE, et un ménage sur trois avait accès à un service de distribution câblée. Les réseaux de téléphonie cellulaire desservaient 95 pour cent de la population totale et, entre 1992 et 1997, les abonnements ont doublé chaque année, si bien qu'en 1997, un habitant sur six possédait un téléphone portable.
- Au cours des années 90, la réduction considérable du coût des ordinateurs a donné lieu à un accroissement de leur utilisation. Internet a aussi enregistré une croissance exponentielle. En janvier 1999, on comptait 40,8 millions d'ordinateurs hôtes dans les pays de l'OCDE et, entre septembre 1997 et août 1998, le nombre de serveurs Web sécurisés consacrés au commerce électronique a grimpé de 128 pour cent (OCDE, 1999a).

TABLEAU 1.3

## ACCÈS À LA SOCIÉTÉ DE L'INFORMATION

Pourcentage d'utilisation de certains moyens d'accès à la société de l'information au sein de l'Union européenne, 1998

	Domicile	Travail
1. PC	30,8	40,5
2. Téléphone mobile	30,2	23,9
3. Télévision câblée	28,4	3,0
4. Lecteur de CD-ROM	20,8	24,7
5. Antenne parabolique orientable	17,4	1,9
6. Décodeur de télévision numérique	12,5	1,3
7. Modem télécopieur	9,3	17,8
8. Télécopieur	7,5	33,3
9. Connexion à l'Internet	8,3	13,3
10. Minitel-vidéotexte	5,3	6,0
11. Téléavertisseur	2,8	4,8

Source : INRA-Europe (1999).

## MUTATIONS DANS L'EMPLOI

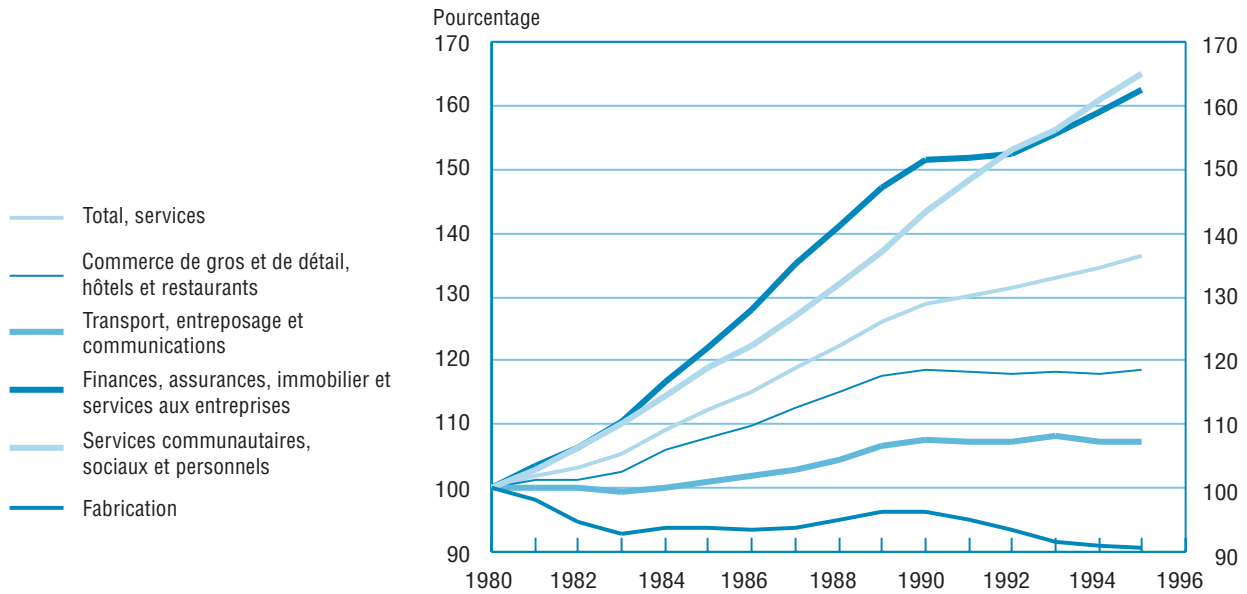
L'économie du savoir et l'évolution socio-démographique exercent une forte influence sur l'emploi et sur les compétences de la population active. De façon générale, la demande de main-d'œuvre est axée sur des compétences de plus en plus spécialisées, d'où la montée du chômage chez les travailleurs peu qualifiés. Si, parallèlement, le niveau de scolarité de la population a augmenté, sa croissance n'a pas été assez rapide pour satisfaire la demande.

- Le graphique 1.4 montre les tendances de l'emploi, par branche d'activité, de 1980 à 1995. En agriculture, l'emploi a reculé dans tous les pays de l'OCDE, sauf en Australie. Le secteur manufacturier n'a progressé qu'au Danemark, en Grèce et au Japon. Celui des services a enregistré le taux de croissance le plus élevé. A l'intérieur de ce secteur, les services financiers et les services aux entreprises ont enregistré la plus forte poussée de l'emploi ; venaient ensuite, dans presque tous les pays, les services communautaires et personnels. A la fin des années 90, dans les pays de l'OCDE, deux emplois sur trois se trouvaient dans le secteur des services.

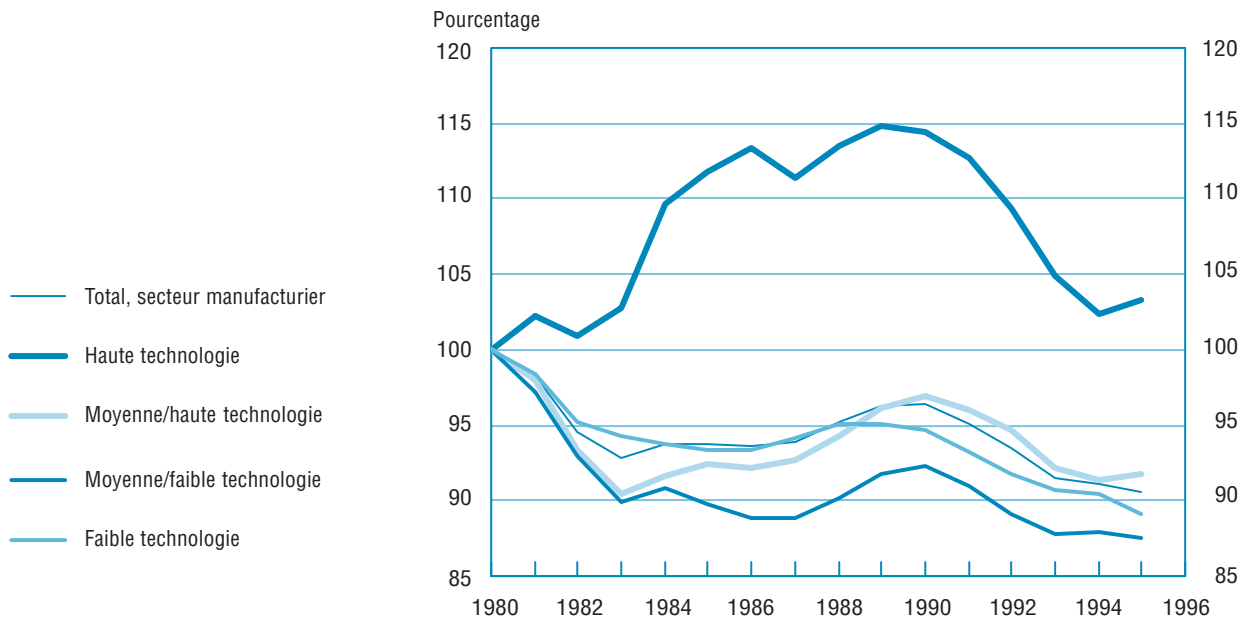
GRAPHIQUE 1.4

TENDANCES DE L'EMPLOI PAR BRANCHE D'ACTIVITÉ, ENSEMBLE DE L'OCDE (INDICE 1980 = 100)

A. Taux de croissance de l'emploi par branche d'activité



B. Taux de croissance de l'emploi par intensité technologique



Source : OCDE (1998a).

- Le vieillissement de la population exerce aussi un effet sur les mutations dans l'emploi. En 2005, dans les pays de l'OCDE, plus d'un travailleur sur trois aura plus de 45 ans. On peut en déduire que le relèvement des compétences de la population active dépendra pour une large part de l'éducation permanente des travailleurs âgés. La formation deviendra donc



encore plus importante qu'aujourd'hui, car les travailleurs jeunes et instruits ne suffiront pas à répondre à la demande de compétences.

- La hausse graduelle du niveau de scolarité de la main-d'œuvre constitue un troisième facteur. Si l'on compare la population âgée de 55 à 64 ans à celle qui est âgée de 25 à 34 ans, on constate que près de trois jeunes adultes sur quatre ont terminé la dernière partie de leurs études secondaires, alors que moins de la moitié des personnes de 55 à 64 ans ont atteint ce niveau. Au chapitre des études universitaires, les jeunes affichent un ratio près de deux fois plus élevé que celui de leurs aînés. En outre, les adultes instruits enregistrent habituellement des taux d'activité supérieurs, surtout dans le cas des femmes (OCDE, 1998b).
- Dans le prolongement de ces mutations, la répartition professionnelle de la population active s'est transformée au profit des postes de cadre (membres d'une profession libérale, administrateurs et gestionnaires, travailleurs de bureau et vendeurs) et aux dépens des postes d'ouvrier (travailleurs du transport et de la production et travailleurs non qualifiés) dans tous les secteurs de l'économie (section 1.3).

### MUTATIONS DANS L'ORGANISATION DU TRAVAIL

La mondialisation et le changement technologique ont multiplié les activités du secteur des affaires et favorisé la création de nouvelles entreprises, tout en obligeant les entreprises à devenir de plus en plus concurrentielles. A cette fin, les entreprises ont besoin d'une structure organisationnelle pertinente, d'un personnel qualifié et d'une direction compétente. Elles réagissent en mettant en application des pratiques de gestion souples, comme celles qui sont mentionnées dans le tableau 1.5. Les caractéristiques de base comprennent la conception des tâches axée sur la polyvalence, le recours intensif au travail d'équipe, la réduction des niveaux hiérarchiques et la délégation de pouvoirs à des personnes et à des équipes. Ces caractéristiques ont amené les entreprises à exiger de leurs effectifs une plus grande souplesse et des niveaux de compétence plus élevés (OCDE, 1999c).

TABLEAU 1.5

#### PRATIQUES DE GESTION SOUPLES

Pourcentage des milieux de travail ayant déclaré faire appel à certaines pratiques de gestion depuis trois ans, 1996

	Rotation d'emplois	Organisation du travail en fonction d'équipes	Participation accrue des employés de niveau inférieur	Déstratification de la pyramide hiérarchique
Allemagne	7	20	19	30
Danemark	28	40	10	42
Espagne	14	34	33	-
France	6	30	44	21
Irlande	10	27	32	23
Italie	13	28	24	10
Pays-Bas	9	9	46	47
Portugal	9	22	9	3
Royaume-Uni	13	33	48	45
Suède	38	29	60	46
<b>Moyenne non pondérée</b>	<b>15</b>	<b>27</b>	<b>33</b>	<b>29</b>

Les pays sont classés par ordre alphabétique.

Source : OCDE (1999c).

Dans la pratique, on constate que la productivité d'une entreprise est proportionnelle à l'investissement dans la formation et le perfectionnement et qu'il existe des liens étroits entre l'organisation, les compétences et la formation, d'une part, et la productivité et la compétitivité, d'autre part (OCDE, 1999b). Alliées à la formation, des pratiques comme la mise à contribution des employés, la rémunération basée sur la compétence et d'autres mesures d'encouragement ont la plus forte incidence sur l'amélioration de la productivité. Des enquêtes sur les milieux de travail à haut rendement révèlent que ces derniers enregistrent une productivité supérieure de la main-d'œuvre, offrent des salaires plus élevés et affichent un coût unitaire plus avantageux (OCDE, 1998a).

Au milieu des années 90, environ le quart des entreprises des pays de l'OCDE avaient adopté des pratiques d'organisation souples du travail, surtout dans le secteur manufacturier. Les entreprises de fabrication et les constructeurs automobiles donnent souvent l'exemple de milieux de travail à haut rendement qui misent sur la qualité et la souplesse, la réduction des dépenses en capital et des modalités d'approvisionnement horizontales. L'organisation souple du travail est moins répandue dans le secteur des services, mais les services financiers et d'autres services concurrentiels ont tendance à l'adopter.

### 1.3 Incidence sur la demande de compétences

Les mutations évoquées ci-dessus contribuent à modifier la demande de compétences professionnelles. Des pratiques comme la rotation d'emplois, le travail d'équipe et la gestion de la qualité totale supposent que les travailleurs prennent une plus grande responsabilité et participent davantage au processus décisionnel (BIT, 1999). Selon une recherche sur les compétences professionnelles exigées en Australie et aux États-Unis, les entreprises qui offrent un régime de travail souple ont des effectifs plus instruits que les entreprises traditionnelles. Cappelli et Rogovski (1994) affirment que les équipes qui utilisent des pratiques de travail souples exigent des compétences supérieures à celles des équipes qui ne le font pas. Dans une étude sur les entreprises du secteur privé, Freeman et ses collaborateurs (1997) montrent que plus un travailleur est instruit, plus il a de chances de travailler pour une entreprise qui utilise des pratiques de travail souples et de participer à ce genre de pratiques.

A l'instar des mutations de l'organisation du travail, la mondialisation et le progrès technologique ont, de façon plus générale, une incidence sur les structures de l'emploi et sur le type de main-d'œuvre dont on a besoin. Pour s'imposer sur le marché international, s'adapter à de nouvelles technologies et accroître leur efficacité et leur productivité, les entreprises ont besoin d'employés hautement qualifiés. L'augmentation du niveau de scolarité de la population des pays de l'OCDE est à la fois une cause et une conséquence de ces mutations.

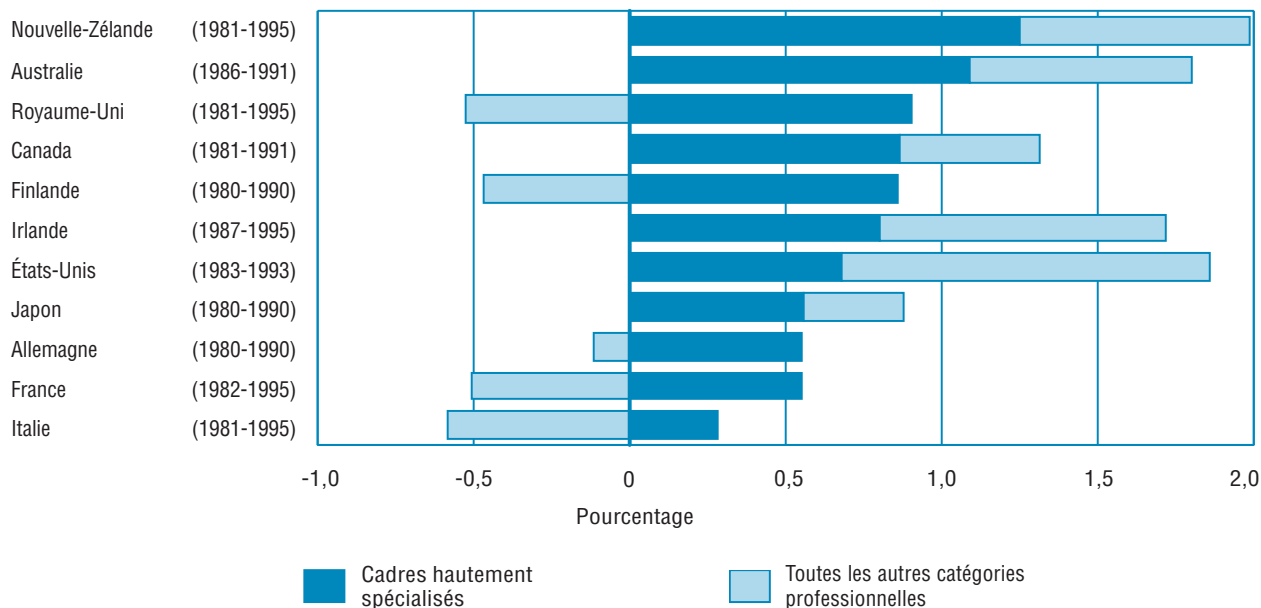
On peut examiner sous divers angles l'augmentation de la demande de travailleurs hautement qualifiés. Les taux de chômage sont beaucoup plus élevés et ont grimpé plus rapidement chez les personnes ayant un faible niveau de scolarité (OCDE, 1997). Parallèlement, les taux d'activité de ces personnes sont inférieurs, ce qui porte à croire que les personnes ayant un faible niveau de scolarité subissent les conséquences de la mutation structurelle des marchés du travail. Dans différents secteurs de l'économie, les travailleurs peu qualifiés ont vu le nombre d'emplois diminuer, et les perspectives de chômage ou d'inactivité augmenter (Steedman, 1998).

La forte demande de travailleurs qualifiés résulte aussi de l'évolution de la structure professionnelle de la population active. Comme le montre le graphique 1.6, la croissance de l'emploi s'est manifestée surtout dans les postes de cadres hautement qualifiés. Les professions des secteurs professionnel, technique, administratif et de gestion ont enregistré la croissance la plus rapide. Dans la plupart des pays, l'essor des postes de cadres hautement qualifiés a représenté plus de la moitié de la croissance totale de l'emploi entre le début des années 80 et le milieu des années 90.

## GRAPHIQUE 1.6

## RELÈVEMENT DES COMPÉTENCES ET CROISSANCE TOTALE DE L'EMPLOI

Pourcentage de l'apport des catégories professionnelles à la croissance annuelle moyenne de l'emploi entre les années indiquées



Les pays sont classés selon l'apport des cadres hautement spécialisés à la croissance annuelle moyenne de l'emploi.

Source : OCDE (1998a).

Si l'emploi total a reculé dans le secteur manufacturier, on a cependant constaté une augmentation du nombre de postes de cadres hautement qualifiés. Dans le secteur des services, la croissance de l'emploi a été marquée par une hausse du nombre de postes de cadres hautement qualifiés. Les secteurs de la finance, de l'assurance et des services aux entreprises, dominés par les emplois de cadres hautement qualifiés, ont enregistré la croissance la plus rapide. Dans le cas des services communautaires, sociaux et personnels, la progression de l'emploi a été répartie plus également entre les catégories d'emplois hautement qualifiés et peu qualifiés.

Comme le montre le graphique 1.7, le taux de croissance élevé des emplois de cadres hautement qualifiés dans le secteur manufacturier et dans celui des services n'est pas uniquement attribuable à la progression du secteur des services (OCDE, 1998a), mais témoigne aussi de l'incidence du relèvement des compétences. D'autres sources le confirment en faisant état d'une hausse des compétences mises en œuvre au sein des professions. Deux enquêtes menées au Royaume-Uni, en 1986 et 1997, ont fait ressortir un accroissement considérable des niveaux de qualification des nouveaux employés et une augmentation de la complexité des emplois ainsi entre le personnel que de l'utilisation des compétences en matière de communication, d'interaction entre le personnel et de résolution de problèmes (Green *et al.*, 1997). Aux États-Unis, on a également observé une transformation des caractéristiques de l'emploi au profit des compétences supérieures, en particulier dans les professions des secteurs professionnel et technologique (Osterman, 1995).

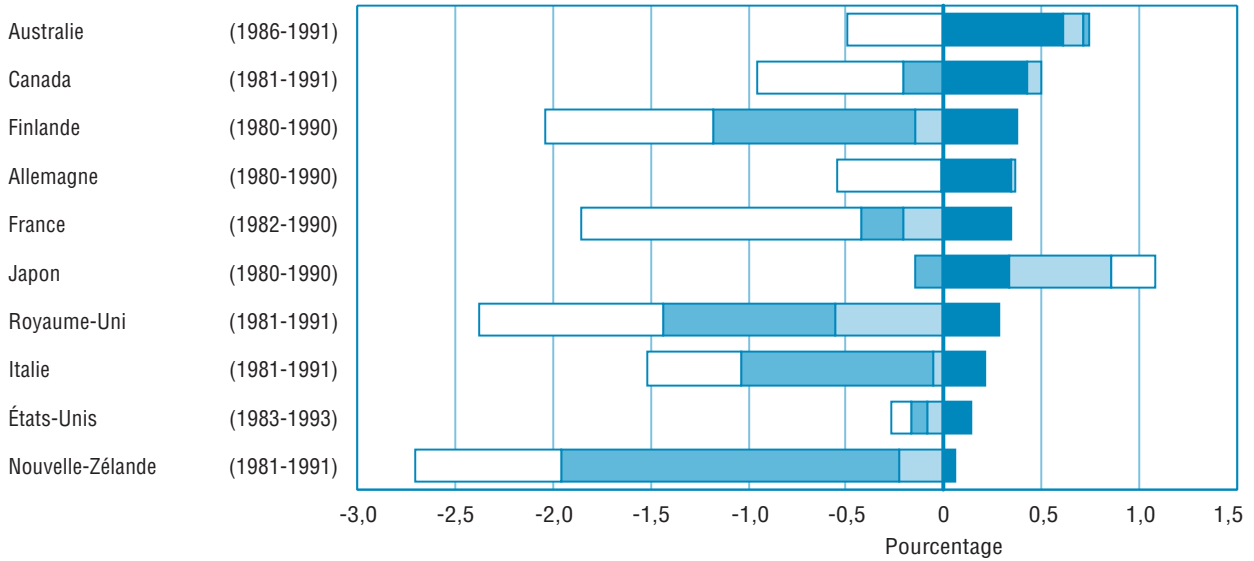
Le recul du salaire réel des personnes peu qualifiées et l'élargissement de l'écart salarial depuis le début des années 80 témoignent également du relèvement

GRAPHIQUE 1.7

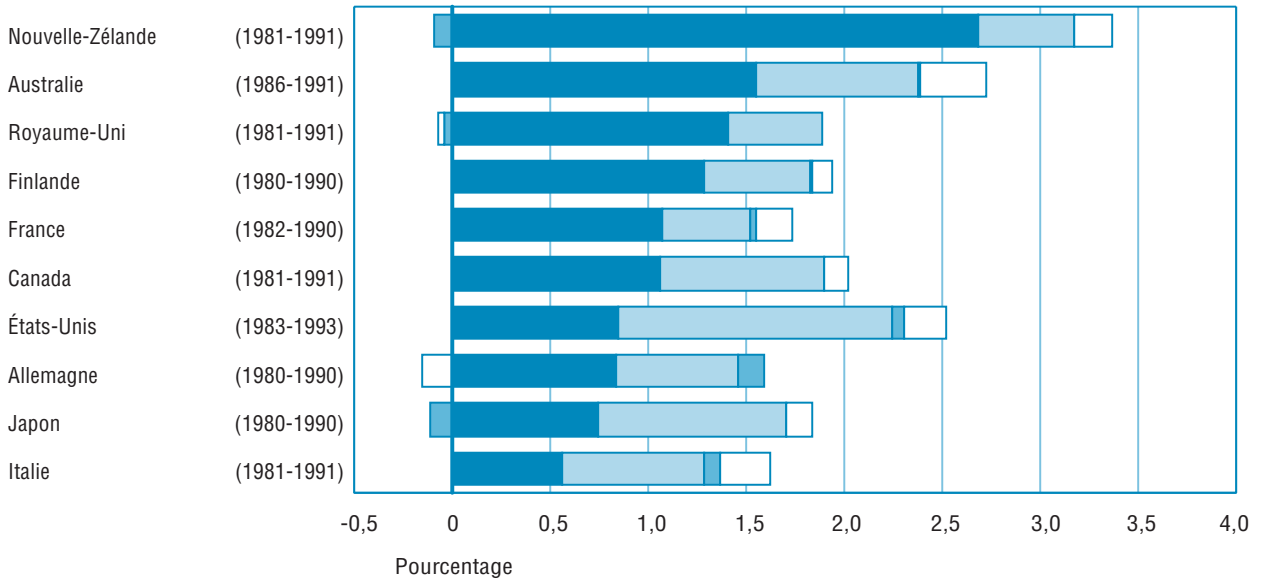
RELÈVEMENT DES COMPÉTENCES ET CROISSANCE DE L'EMPLOI DANS LE SECTEUR MANUFACTURIER ET DES SERVICES

Pourcentage de l'apport des catégories professionnelles à la croissance annuelle moyenne de l'emploi dans le secteur manufacturier et des services entre les années indiquées

Secteur manufacturier



Services



- Cadres hautement spécialisés
- Cadres peu spécialisés
- Ouvriers hautement spécialisés
- Ouvriers peu spécialisés

Les pays sont classés selon l'apport des cadres hautement spécialisés à la croissance annuelle moyenne de l'emploi.

Source : OCDE (1998a).

des compétences au Canada, dans les pays de l'Union européenne et aux États-Unis (OCDE, 1996b). De 1980 à 1990, le Canada, les États-Unis et le Royaume-Uni ont enregistré la plus forte augmentation de l'inégalité salariale parmi les pays de l'OCDE, et ces écarts sont restés élevés tout au long des années 90. L'importance grandissante accordée à la scolarité et à l'expérience entraîne la détérioration des perspectives d'emploi des personnes ayant un faible niveau de scolarité et peu d'expérience sur le marché du travail (BIT, 1999).

Selon un certain nombre d'études (Berman *et al.*, 1997 ; Machin *et al.*, 1996 ; Steedman, 1998), les mutations de l'emploi à l'intérieur des branches d'activité – plutôt qu'entre elles – témoigneraient d'un besoin de compétences supérieures. De plus, dans une étude récente traitant de l'incidence du changement technologique sur l'augmentation de la demande de travailleurs qualifiés et de leurs salaires, on a conclu que plus les entreprises engagent des travailleurs très qualifiés, plus elles sont portées à investir dans la technologie. Cette tendance ajoute un avantage technologique complémentaire qui accroît davantage la demande de travailleurs qualifiés (Kiley, 1999). L'influence directe de la technologie sur les niveaux de compétence constitue une autre explication du relèvement des compétences de la population active. Une étude de l'OCDE montre également l'existence d'un lien entre le progrès technologique et les niveaux de compétence. Selon cette étude, le relèvement des compétences ne résulterait pas seulement du changement technologique, mais aussi de l'augmentation générale des niveaux de scolarité (OCDE, 1996c).

Si le changement technologique peut aussi entraîner une certaine déqualification à cause d'un recours accru aux nouvelles technologies pour accomplir des tâches très diverses, la diffusion et l'utilisation de ces technologies dans tous les secteurs de l'économie améliorent la productivité.

## 1.4 Conclusion

Dans l'économie du savoir, les compétences deviennent de plus en plus importantes, tant sur le plan individuel qu'au niveau macroéconomique. Les pays dont les travailleurs sont très qualifiés s'adapteront plus efficacement aux défis et aux perspectives qui accompagnent la mondialisation, car leurs entreprises seront plus souples et mieux en mesure de s'adapter à de nouvelles technologies et de travailler avec du nouveau matériel. « Le niveau de compétence et la qualité de la main-d'œuvre feront de plus en plus la différence dans la course aux débouchés sur un marché mondialisé » (BIT, 1999, p. 218).

Le relèvement des compétences auquel on assiste aujourd'hui découle d'une série de mutations d'ordre technologique, organisationnel, institutionnel et sociétal qui se manifestent dans le monde entier. De plus en plus, on demande aux travailleurs de posséder non seulement un niveau de scolarité élevé, mais aussi la capacité de s'adapter, d'apprendre et de maîtriser les changements de façon rapide et efficace. Ces travailleurs ont besoin de capacités et de compétences transférables sur le marché du travail. On observe donc une intensification de l'offre et de la demande de compétences spécialisées. Tous ces changements supposent que les travailleurs doivent posséder des compétences générales de base et qu'ils doivent régulièrement les mettre à jour et les compléter par des compétences spécifiques au moyen de la formation et de l'acquisition continue du savoir (OCDE, 1996d).

L'analyse présentée dans le chapitre 4 révèle qu'il est essentiel de posséder des compétences de lecture et d'écriture supérieures pour participer à la vie active et occuper un emploi déterminant dans l'économie du savoir. Elle fait également ressortir le fait que les compétences en littératie constituent un élément essentiel du relèvement des compétences qui accompagne les mutations socio-économiques en cours dans les pays de l'OCDE. Le chapitre 2 présente une analyse des profils de littératie globaux des pays, alors que les chapitres 3 et 4 se penchent sur les interactions entre les

capacités de lecture et d'écriture et diverses variables, faisant ressortir le lien entre les compétences en littératie et la participation au marché du travail ainsi qu'à la vie sociale, culturelle et politique, entre autres.

## Bibliographie

- BANQUE MONDIALE (1999), *Disque compact de la base de données de la Banque mondiale*, Groupe de la Banque mondiale, Washington, DC.
- BERMAN, E., BOUND, J. et MACHIN, S. (1997), « Implications of skill-biased technological change: International evidence », document de travail n° 6166, National Bureau of Economic Research, Cambridge, Massachusetts.
- BIT (1999), *Rapport sur l'emploi dans le monde, 1998-99*, Bureau international du travail, Genève.
- CAPELLI, P. et ROGOVSKI, N. (1994), « New work systems and skills requirements », *International Labour Review*, n° 2, p. 205 à 220.
- FREEMAN, R.B., KLEINER, M.M. et OSTROGOFF, C. (1997), « The anatomy and effects of employee involvement », exposé présenté à l'assemblée de l'American Economic Association, Nouvelle-Orléans, janvier.
- GREEN, F., ASHTON, D., BURCHELL, B., DAVIES, B. et FELSTEAD, A. (1997), « An analysis of changing work skills in Britain », exposé présenté lors de la conférence « Analysis of Low Wage Employment », Centre for Economic Performance, London School of Economics, Londres, 12 et 13 décembre.
- INRA Europe – Bureau européen de coordination (1999), « Measuring the Information Society », *Eurobarometer*, n° 50.1, rapport rédigé pour DGXIII et organisé par DGX, Commission des communautés européennes, Bruxelles, 16 mars.
- KILEY, M. (1999), « The supply of skilled labour and skill-biased technological progress », *The Economic Journal*, n° 109, octobre, p. 708 à 724.
- MACHIN, S., RYAN, A. et van REENAN, J. (1996), « Technology and changes in skill structure: Evidence from an international panel of industries », Centre of Economic Performance Discussion Paper Series, London School of Economics and Political Science, Londres.
- OCDE (1996a), *La mondialisation de l'industrie : vue d'ensemble et rapports sectoriels*, Paris.
- OCDE (1996b), *Technologie, productivité et création d'emplois, vol. 2 : Rapport analytique*, Paris.
- OCDE (1996c), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE*, juin, Paris.
- OCDE (1996d), *Apprendre à tout âge*, Paris.
- OCDE (1997), « Politiques en faveur des bas salaires et des demandeurs d'emploi non qualifiés », document DEELSA/ELSA(97)2/REV2, Paris.
- OCDE (1998a), *Technologie, productivité et création d'emplois : politiques exemplaires*, Paris.
- OCDE (1998b), *Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE*, Paris.
- OCDE (1999a), *Tableau de bord de l'OCDE de la science, de la technologie et de l'industrie, 1999 : mesurer les économies fondées sur le savoir*, Paris.
- OCDE (1999b), « Les nouvelles modalités de travail et leurs conséquences pour le marché du travail », *Perspectives de l'emploi*, juin 1999, Paris.
- OCDE (1999c), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE*, juin, Paris.
- OCDE (1999d), *Perspectives économiques de l'OCDE*, n° 66, Paris.
- OSTERMAN, P. (1995), « Skills, training, and work organisation in American establishments », *Industrial Relations*, vol. 34, n° 2.
- STEEDMAN, H. (1998), « Low skills: How the supply is changing across Europe », *Trends in the Development of Occupations and Qualifications in Europe*, CEDEFOP, Thessalonique.
- WYCKOFF, A. (1993), « Extension des réseaux de production transfrontières », dans *Science, technologie et industrie*, n° 13, pp. 61-87, OCDE, Paris.

# CHAPITRE 2

## Répartition des niveaux de littératie des adultes

### 2.1 Introduction

Même dans les pays économiquement avancés où le système d'enseignement est évolué, beaucoup d'adultes ont du mal à composer avec les activités de lecture et de calcul qui sont courantes de nos jours. Si l'on trouve dans tous les pays des adultes qui éprouvent de graves problèmes de compréhension, les profils diffèrent grandement d'un pays à l'autre. Ce chapitre donne un aperçu comparatif global des niveaux et de la répartition des capacités de lecture et d'écriture des adultes. Les résultats attestent nettement qu'il existe un nombre important d'adultes possédant un faible niveau de littératie dans tous les pays visés par l'Enquête. Ils montrent également que la répartition des adultes ayant des difficultés de compréhension varie d'un pays à l'autre.

### 2.2 Profils des niveaux de littératie des adultes

Les graphiques 2.1, 2.2 et 2.3 présentent chacun un aspect distinct de la répartition et des niveaux de littératie dans les pays visés par l'Enquête. Chacun est nécessaire pour compléter le tableau présenté dans une publication antérieure de l'Enquête (OCDE et DRHC, 1997). Premièrement, le graphique 2.1a-c montre le résultat moyen et les résultats à divers centiles, d'où il ressort que les pays diffèrent à l'égard du niveau moyen et de la répartition des compétences en matière de compréhension de textes suivis, de textes schématiques et de textes au contenu quantitatif. On peut tirer plusieurs observations importantes de cet ensemble de diagrammes.

Le résultat moyen sur chacune des trois échelles révèle une variation considérable d'un pays à l'autre, la Suède enregistrant la moyenne la plus élevée sur les trois échelles et le Chili, la plus faible.

Compréhension de textes suivis :	221 à 301 points
Compréhension de textes schématiques :	219 à 306 points
Compréhension de textes au contenu quantitatif :	209 à 306 points

La répartition des niveaux de littératie à l'intérieur d'un pays varie sensiblement elle aussi, sur chacune des trois échelles allant de 0 à 500 points utilisées pour rendre compte des résultats de l'Enquête. Au Danemark, par exemple, la fourchette des résultats du 5<sup>e</sup> au 95<sup>e</sup> centile de l'échelle de compréhension de textes suivis est d'environ 120 points. Le graphique 2.1a montre que cette répartition est restreinte

par rapport à d'autres pays dont les résultats sont plus dispersés. Aux États-Unis et au Portugal, à l'autre extrême, les résultats compris entre les deux mêmes centiles de l'échelle de compréhension des textes suivis est d'à peu près 231 points. Les autres pays se situent en entre.

La comparaison de ces résultats montre des résultats forts variables. Dans certains pays, comme la Belgique et l'Irlande, les fourchettes sont invariablement moyennes sur les trois échelles, alors que dans d'autres, comme le Chili et la Hongrie, elles varient d'une échelle à l'autre. Il convient de noter qu'un certain nombre de pays présentent systématiquement une fourchette restreinte ou étendue entre les 5<sup>e</sup> et 95<sup>e</sup> centiles, ce qui témoigne des écarts dans la dispersion de la répartition de la littératie sur les trois échelles :

Fourchette systématiquement restreinte : Fourchette systématiquement Fourchette systématiquement

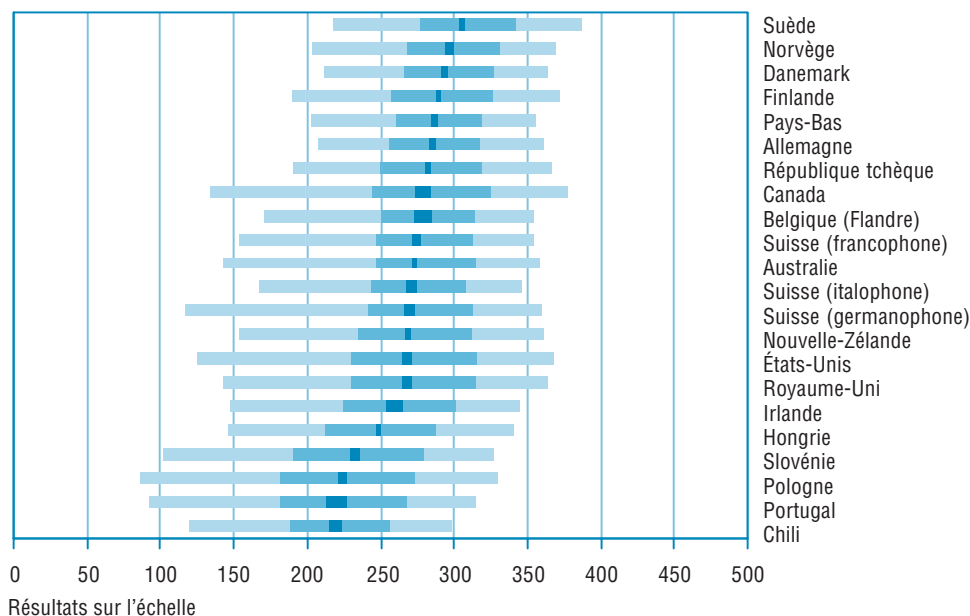




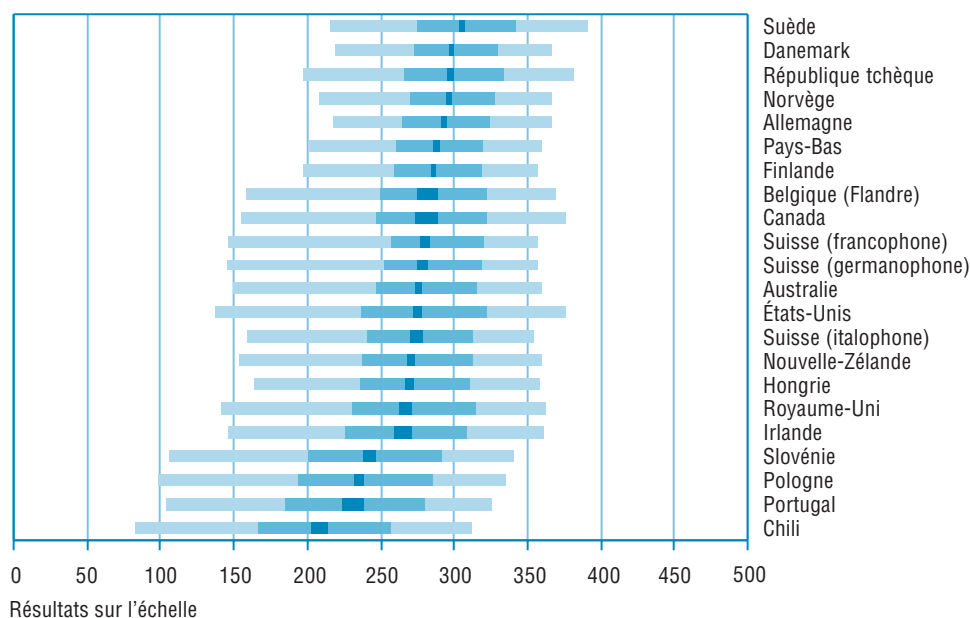
GRAPHIQUE 2.1 (fin)

RÉPARTITION DES RÉSULTATS DE LITTÉRATIE

B. Résultats moyens avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats aux 5<sup>e</sup>, 25<sup>e</sup>, 75<sup>e</sup> et 95<sup>e</sup> centiles sur l'échelle des textes schématiques, population âgée de 16 à 65 ans, 1994-1998



C. Résultats moyens avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats aux 5<sup>e</sup>, 25<sup>e</sup>, 75<sup>e</sup> et 95<sup>e</sup> centiles sur l'échelle des textes au contenu quantitatif, population âgée de 16 à 65 ans, 1994-1998



Les pays sont classés selon les résultats moyens.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

Certains pays obtiennent des résultats moyens semblables sur les trois échelles. La Suède et la Norvège figurent parmi les quatre chefs de file sur les trois échelles, alors que le Chili, la Pologne, le Portugal et la Slovénie y occupent un rang modeste. D'autres pays se classent différemment d'une échelle à l'autre. La République tchèque, par exemple, se situe au milieu du classement sur l'échelle de compréhension de textes suivis, mais au sommet de celle des textes au contenu quantitatif. Inversement, le Canada se classe parmi les chefs de file sur l'échelle de compréhension de textes suivis, mais au milieu de celle des textes au contenu quantitatif. La Hongrie enregistre une moyenne plus forte sur l'échelle de compréhension de textes au contenu quantitatif que sur les deux autres échelles. Dans le chapitre suivant, nous aborderons les causes de ces divergences entre les pays.

La fourchette est quelque peu indépendante de la moyenne. C'est le cas notamment au Danemark, où la fourchette de l'échelle des textes suivis est restreinte, mais où le résultat moyen sur la même échelle est peu élevé, surtout par rapport à celui sur les échelles des textes schématiques et des textes au contenu quantitatif. Inversement, le Canada enregistre non seulement une moyenne relativement élevée, mais aussi une fourchette très étendue.

Les variations de la moyenne et de la fourchette sont des caractéristiques fondamentales du profil de littératie d'un pays. On doit s'interroger sur l'égalité des chances lorsqu'il existe une grande divergence entre les personnes aux niveaux de littératie les plus élevés et les plus faibles, comme c'est le cas dans bon nombre de pays visés par l'Enquête. Les citoyens et les décideurs doivent se demander pourquoi les pays diffèrent à cet égard.

Les graphiques 2.1a-c montrent uniquement où certains résultats se situent sur une échelle et dans quelle fourchette, mais nous apprennent peu de choses sur le nombre de personnes qui se situent à différents points de l'échelle. En revanche, les graphiques 2.2a-c présentent la répartition de la population adulte âgée de 16 à 65 ans par niveau de littératie (voir encadré 2A). Les quatre niveaux de chacune des échelles sont expliqués en détail à l'annexe A. Ces niveaux permettent d'étudier les écarts entre les pays en ce qui concerne les proportions de personnes possédant différents niveaux de littératie.

#### **Encadré 2A. Interprétation des graphiques**

Le graphique 2.2 présente les données d'une nouvelle façon. Les barres pour chaque pays sont placées en colonnes ; chaque section représente la proportion à un niveau donné. Au lieu d'être mises en colonnes à partir du point 0, les barres sont placées entre les niveaux 2 et 3 – ce qui permet de comparer plus facilement les proportions relatives de la population à des niveaux précis entre les pays. Par exemple, les barres sont alignées de sorte que les proportions aux niveaux 1 et 2 sont sous l'axe de référence et les proportions aux niveaux 3 et 4/5, au-dessus de l'axe. L'ordre des pays a été déterminé en fonction de la proportion de la population au-dessus de l'axe de référence. Dans le graphique 2.2b, par exemple, la barre correspondant à la Suède est à l'extrême gauche, puisque ce pays compte la plus importante proportion de sa population aux niveaux 3 et 4/5 de l'échelle de compréhension des textes schématiques.

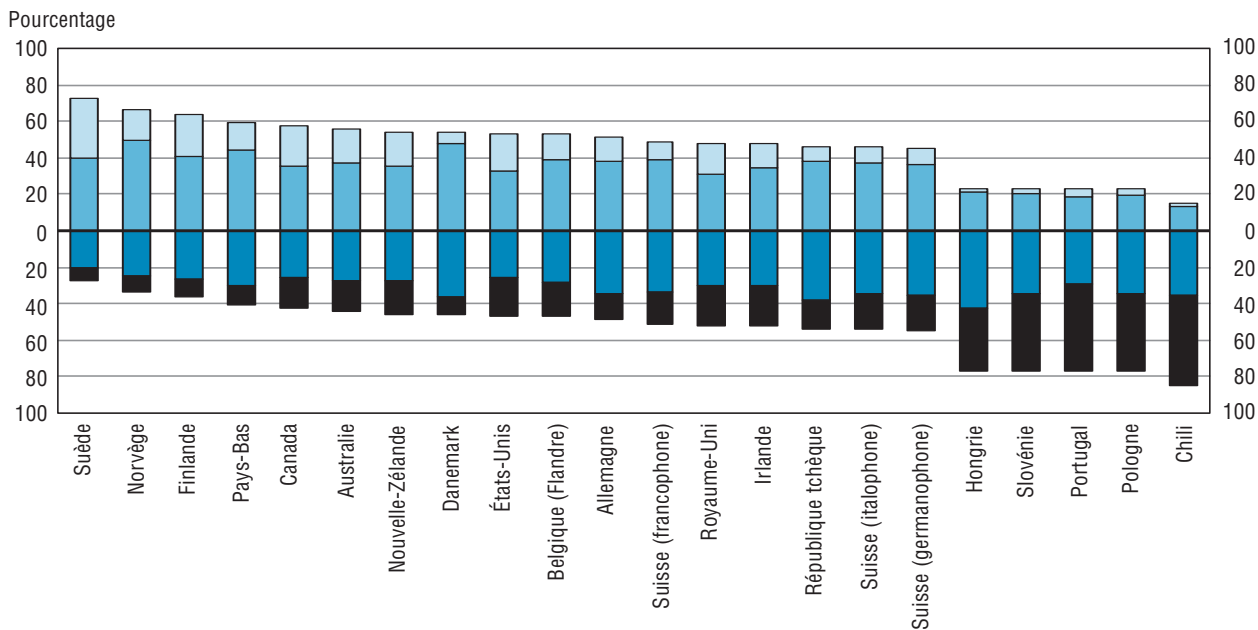
La répartition des résultats est semblable à celle du graphique 2.1a-c : dans certains pays, une forte proportion de la population adulte possède systématiquement un niveau de littératie élevé. La Finlande, la Norvège, les Pays-Bas et la Suède enregistrent habituellement les plus fortes proportions de personnes aux niveaux 3 et 4/5. La Suède, toutefois, se distingue des trois autres en affichant la plus forte proportion de personnes au niveau 4/5 sur les trois échelles.

On observe tout aussi régulièrement dans d'autres pays une forte proportion de personnes ayant un faible niveau de littératie : le Chili, la Pologne, le Portugal et la Slovénie. D'autres pays encore, comme les États-Unis, la Nouvelle-Zélande et les trois groupes linguistiques de la Suisse, se situent au milieu de chaque échelle, quoique

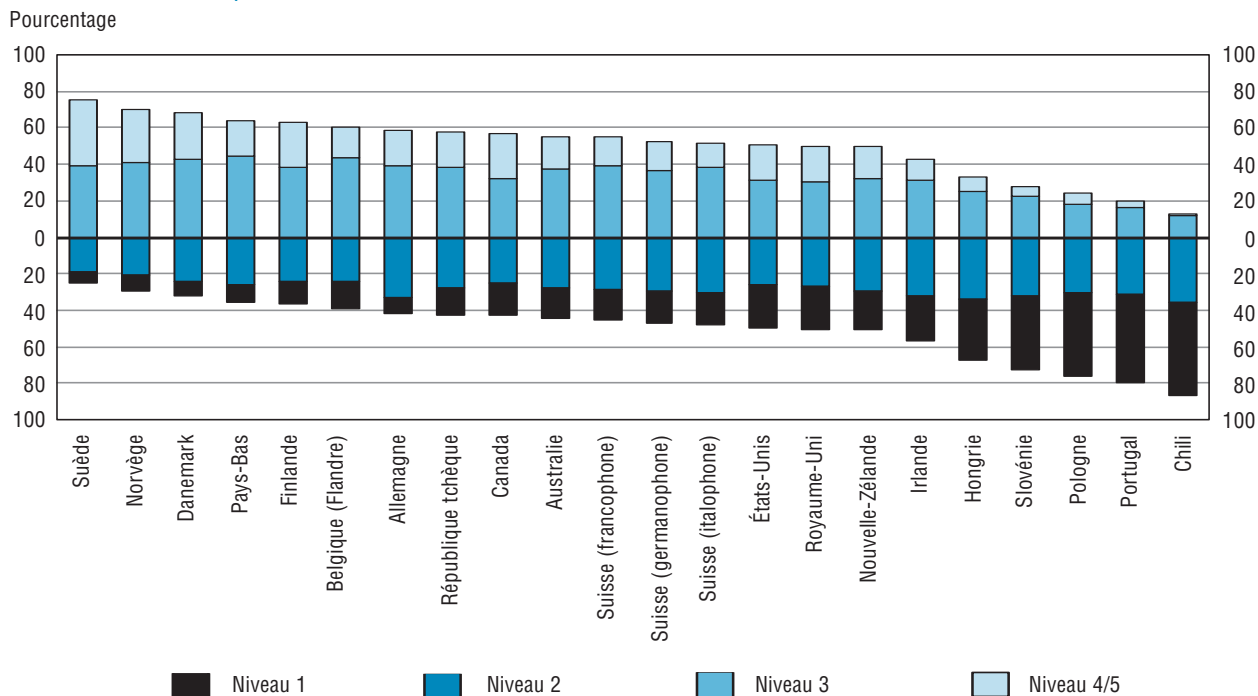
GRAPHIQUE 2.2

RÉPARTITION COMPARATIVE DES NIVEAUX DE LITTÉRATIE

A. Pourcentage des personnes de 16 à 65 ans se situant à chacun des niveaux sur l'échelle des textes suivis, 1994-1998



B. Pourcentage des personnes de 16 à 65 ans se situant à chacun des niveaux sur l'échelle des textes schématisés, 1994-1998

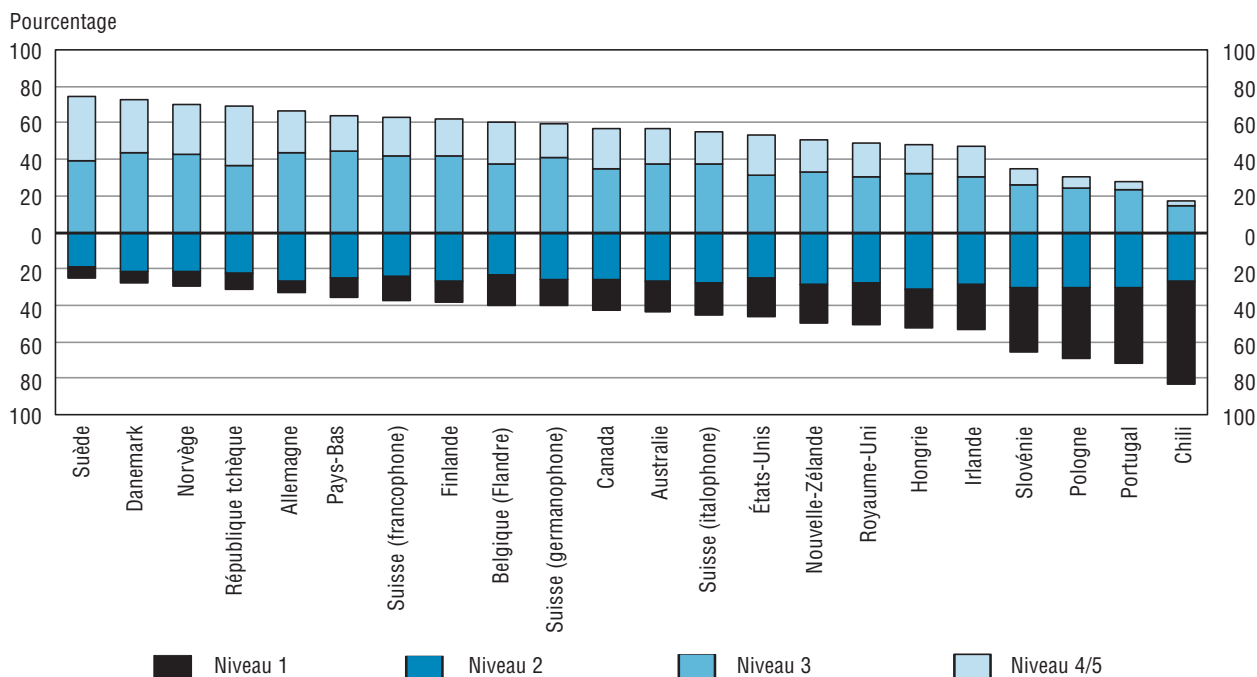


Les pays sont classés selon la proportion des personnes aux niveaux 3 et 4/5.

## GRAPHIQUE 2.2 (fin)

## RÉPARTITION COMPARATIVE DES NIVEAUX DE LITTÉRATIE

## C. Pourcentage des personnes de 16 à 65 ans se situant à chacun des niveaux sur l'échelle des textes au contenu quantitatif, 1994-1998



## Les pays sont classés selon la proportion des personnes aux niveaux 3 et 4/5.

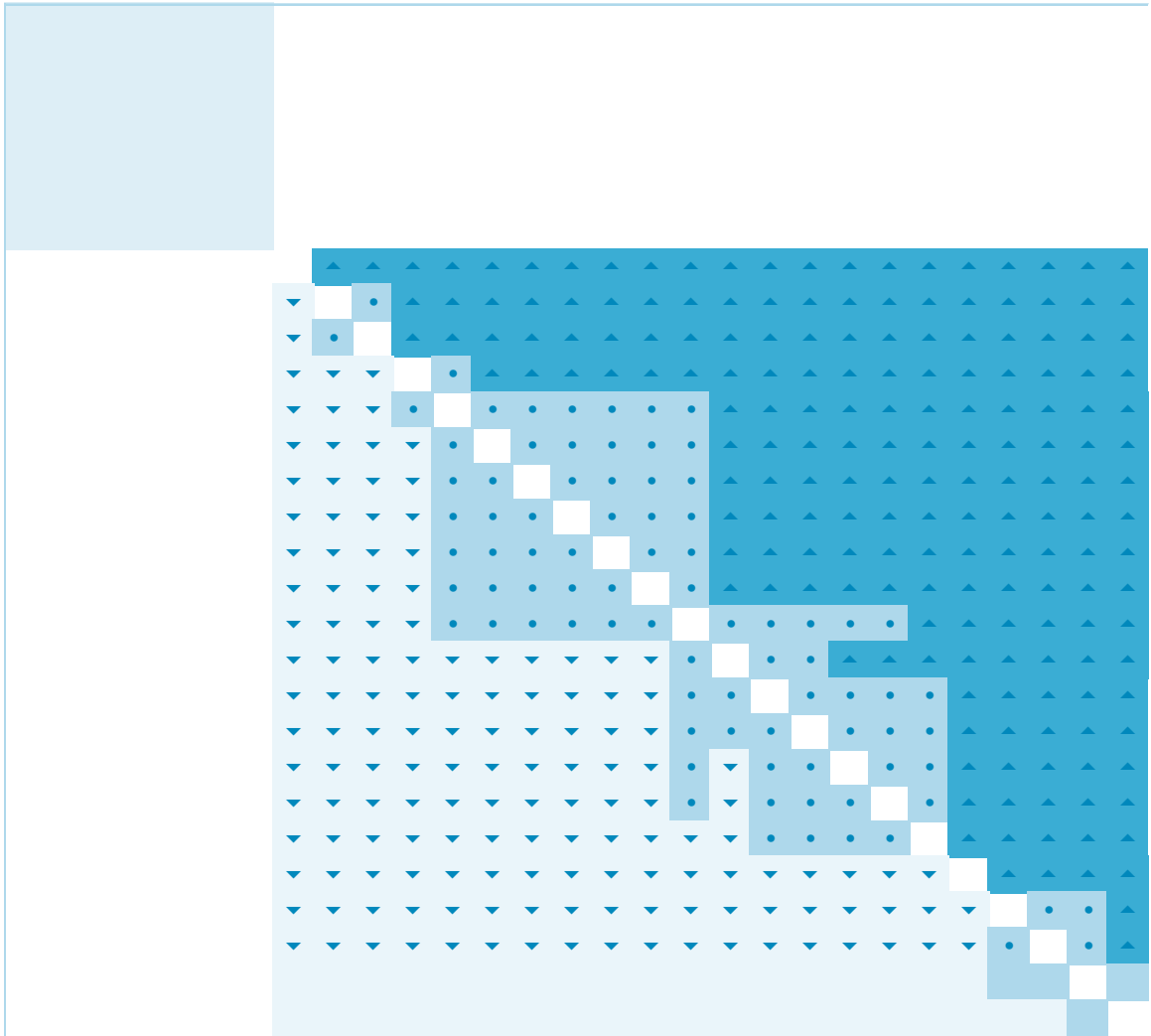
Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998

les Suisses italophones semblent faire moins bonne figure que leurs compatriotes francophones en matière de compréhension de textes au contenu quantitatif.

Il n'est pas possible, toutefois, de classer les pays selon un seul critère de littératie. La République tchèque ne compte pas d'effectifs très nombreux aux niveaux 3 et 4/5 sur l'échelle de compréhension de textes suivis, mais elle enregistre l'une des plus fortes proportions à ces niveaux en matière de compréhension de textes au contenu quantitatif. L'Allemagne et le Danemark se caractérisent par un phénomène semblable. Par contre, en Australie et au Canada – où la répartition sur les trois échelles est fort semblable – le rendement est meilleur sur le plan des textes suivis qu'au titre des textes au contenu quantitatif.

Enfin, le graphique 2.3a-c présente des données sur l'importance réelle des écarts observés entre les profils des pays. Comme tous les pays visés par l'Enquête n'ont évalué qu'un échantillon de leur population adulte, certains écarts entre les résultats nationaux peuvent tenir à l'imprécision de l'échantillonnage ou à une erreur de mesure dans les tests. Dans le graphique 2.3a-c, les diverses comparaisons permettent de repérer les écarts les plus susceptibles de révéler les véritables différences.

Comme l'indiquent les données du graphique 2.3a-c, bon nombre des écarts observés entre les pays sont significatifs, en particulier aux extrémités supérieure et inférieure de l'échelle. Par contre, d'autres comparaisons ne révèlent pas vraiment d'écarts sur le plan statistique (le point dans le carré grisé). Ainsi, eu égard au niveau de littératie, les trois groupes linguistiques de la Suisse ne diffèrent sensiblement l'un de l'autre sur aucune des échelles.



GRAPHIQUE 2.3 (suite)

RÉPARTITION COMPARATIVE DES NIVEAUX DE LITTÉRATIE

B. Comparaison internationale fondée sur la note moyenne sur l'échelle des textes schématiques, population âgée de 16 à 65 ans, 1994-1998

PAYS	Suède	Norvège	Danemark	Finlande	Pays-Bas	Allemagne	République tchèque	Canada	Belgique (Flandre)	Suisse (francophone)	Australie	Suisse (italophone)	Suisse (germanophone)	Nouvelle-Zélande	États-Unis	Royaume-Uni	Irlande	Hongrie	Slovénie	Pologne	Portugal	Chili
Suède		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Norvège	▼		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Danemark	▼	▼		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Finlande	▼	▼	▼		●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Pays-Bas	▼	▼	▼	●		●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Allemagne	▼	▼	▼	▼	●		●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
République tchèque	▼	▼	▼	▼	▼	●		●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Canada	▼	▼	▼	▼	▼	●	●		●	●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Belgique (Flandre)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●		●	●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Suisse (francophone)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●		●	●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Australie	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	●		●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Suisse (italophone)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	●		●	●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Suisse (germanophone)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	●		●	●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Nouvelle-Zélande	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●		●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲
États-Unis	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●		●	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Royaume-Uni	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●		▲	▲	▲	▲	▲	▲
Irlande	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲	▲	▲	▲	▲
Hongrie	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲	▲	▲	▲
Slovénie	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲	▲	▲
Pologne	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲	▲
Portugal	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲
Chili	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	

**Marche à suivre :** Consulter la rangée relative à un pays afin de comparer son rendement avec celui des autres pays énumérés dans les en-têtes de colonne. Les symboles indiquent si la littératie moyenne d'un pays donné est sensiblement plus faible ou plus forte que celle du pays de comparaison ou s'il n'existe aucun écart statistiquement significatif entre les deux pays.

- ▲ Littératie moyenne sensiblement \* supérieure à celle du pays de comparaison
- Aucun écart statistiquement significatif \* par rapport au pays de comparaison
- ▼ Littératie moyenne sensiblement \* inférieure à celle du pays de comparaison

Les pays sont classés, tant par rangée que par colonne, selon le niveau moyen de littératie.

\* Statistiquement significatif au niveau de 0,5, compte tenu des comparaisons multiples.

## GRAPHIQUE 2.3 (fin)

## RÉPARTITION COMPARATIVE DES NIVEAUX DE LITTÉRATIE

## C. Comparaison internationale fondée sur la note moyenne sur l'échelle des textes au contenu quantitatif, personnes de 16 à 65 ans, 1994-1998

PAYS	Suède	Danemark	République tchèque	Norvège	Allemagne	Pays-Bas	Finlande	Belgique (Flandre)	Canada	Suisse (francophone)	Suisse (germanophone)	Australie	États-Unis	Suisse (italophone)	Nouvelle-Zélande	Hongrie	Royaume-Uni	Irlande	Slovénie	Pologne	Portugal	Chili
Suède		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Danemark	▼		●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
République tchèque	▼	●		●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Norvège	▼	●	●		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Allemagne	▼	▼	▼	▼		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Pays-Bas	▼	▼	▼	▼	▼		●	●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Finlande	▼	▼	▼	▼	▼	●		●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Belgique (Flandre)	▼	▼	▼	▼	▼	●	●		●	●	●	●	●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Canada	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	●		●	●	●	●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Suisse (francophone)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	●		●	▲	▲	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Suisse (germanophone)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	●	●		●	●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Australie	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	▼	●	●		●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
États-Unis	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	▼	●	●	●		●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Suisse (italophone)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	●	●	●	●	●		●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Nouvelle-Zélande	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●		●	●	▲	▲	▲	▲	▲
Hongrie	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●		●	▲	▲	▲	▲	▲
Royaume-Uni	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●		●	▲	▲	▲	▲
Irlande	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●		▲	▲	▲	▲
Slovénie	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲	▲	▲
Pologne	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		●	▲
Portugal	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲
Chili	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	

**Marche à suivre :** Consulter la rangée relative à un pays afin de comparer son rendement avec celui des autres pays énumérés dans les en-têtes de colonne. Les symboles indiquent si la littératie moyenne d'un pays donné est sensiblement plus faible ou plus forte que celle du pays de comparaison ou s'il n'existe aucun écart statistiquement significatif entre les deux pays.

- ▲ Littératie moyenne sensiblement \* supérieure à celle du pays de comparaison
- Aucun écart statistiquement significatif \* par rapport au pays de comparaison
- ▼ Littératie moyenne sensiblement \* inférieure à celle du pays de comparaison

Les pays sont classés, tant par rangée que par colonne, selon le niveau moyen de littératie.

\* Statistiquement significatif au niveau de 0,5, compte tenu des comparaisons multiples.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

Les graphiques témoignent aussi du rendement différent de certains pays sur chacune des échelles. L'Australie et le Canada, par exemple, ne diffèrent l'un de l'autre sur aucune échelle. En matière de compréhension de textes suivis, les deux pays enregistrent des résultats nettement supérieurs à ceux de l'Irlande, de la République tchèque et du Royaume-Uni. Et si les résultats du Canada en matière de compréhension de textes schématiques sont supérieurs à ceux de l'Irlande et du Royaume-Uni, ils ne diffèrent pas sensiblement de ceux de la République tchèque. Sur l'échelle de compréhension de textes suivis, les Pays-Bas l'emportent sur la Belgique (Flandre), mais l'écart entre cette dernière et l'Allemagne n'est pas significatif. Enfin, sur l'échelle de compréhension de textes au contenu quantitatif, la République tchèque a le dessus sur l'Australie et le Canada. A leur tour, ces deux pays devançant l'Irlande et le Royaume-Uni ; sur cette échelle, toutefois, leurs résultats ne diffèrent pas sensiblement de ceux des États-Unis.

Les trois graphiques expriment un message uniforme. La variation des niveaux de littératie est une réalité à l'intérieur des pays, entre les pays et selon les trois aspects de la littératie. Parce que ces écarts existent, il importe d'en comprendre les causes et les conséquences, tant sur le plan individuel que sur le plan économique et sociétal.

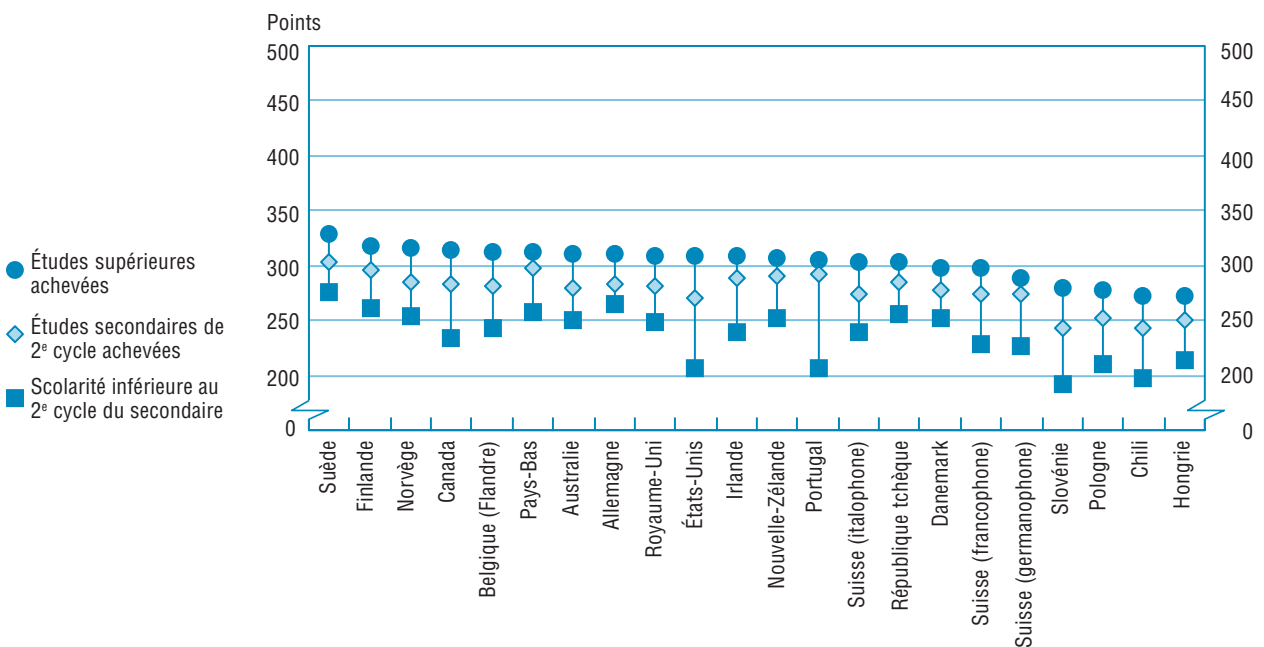
### 2.3 Instruction et littératie

Les capacités de lecture et d'écriture s'acquiert en grande partie à l'école. En dehors du milieu scolaire, il est difficile d'accéder à l'instruction nécessaire pour lire couramment, par exemple. On pourrait s'attendre à ce qu'une partie des écarts observés dans les graphiques 2.1a-c à 2.3a-c soient liés aux écarts entre les pays au chapitre du niveau de scolarité, car les pays visés par l'Enquête diffèrent considérablement à cet égard (OCDE, 2000). Au Portugal, environ 80 pour cent des personnes âgées de 16 à 65 ans n'ont pas terminé leurs études secondaires ; en Suède,

GRAPHIQUE 2.4

#### NIVEAU DE SCOLARITÉ ET NIVEAU DE LITTÉRATIE

A. Résultats moyens des personnes de 16 à 65 ans sur l'échelle des textes suivis dans un intervalle allant de 0 à 500 points, selon le niveau de scolarité, 1994-1998



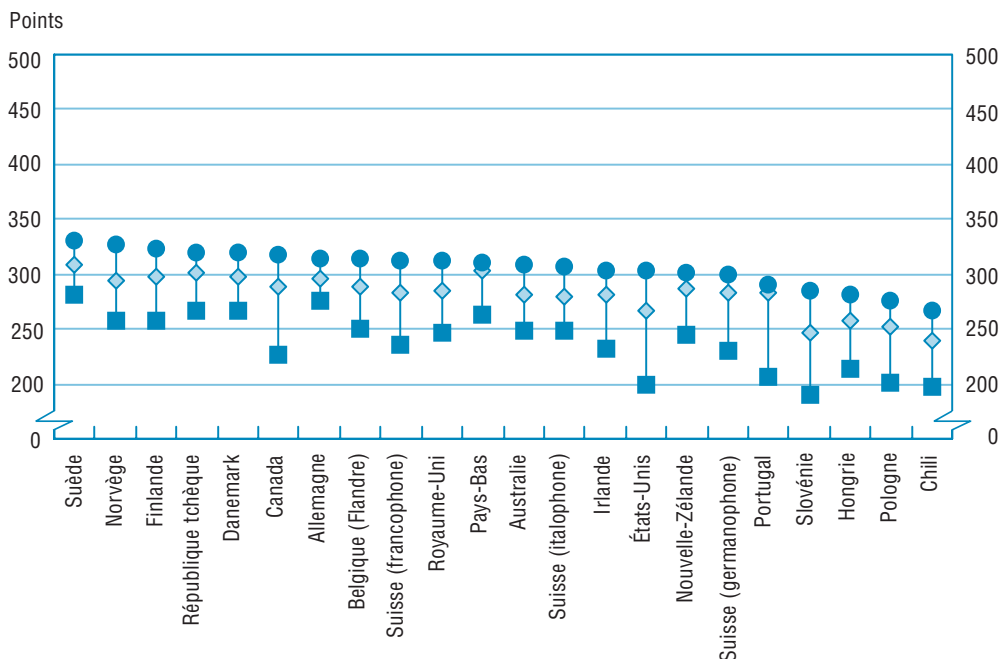
Les pays sont classés selon le résultat moyen des personnes qui ont achevé des études supérieures.



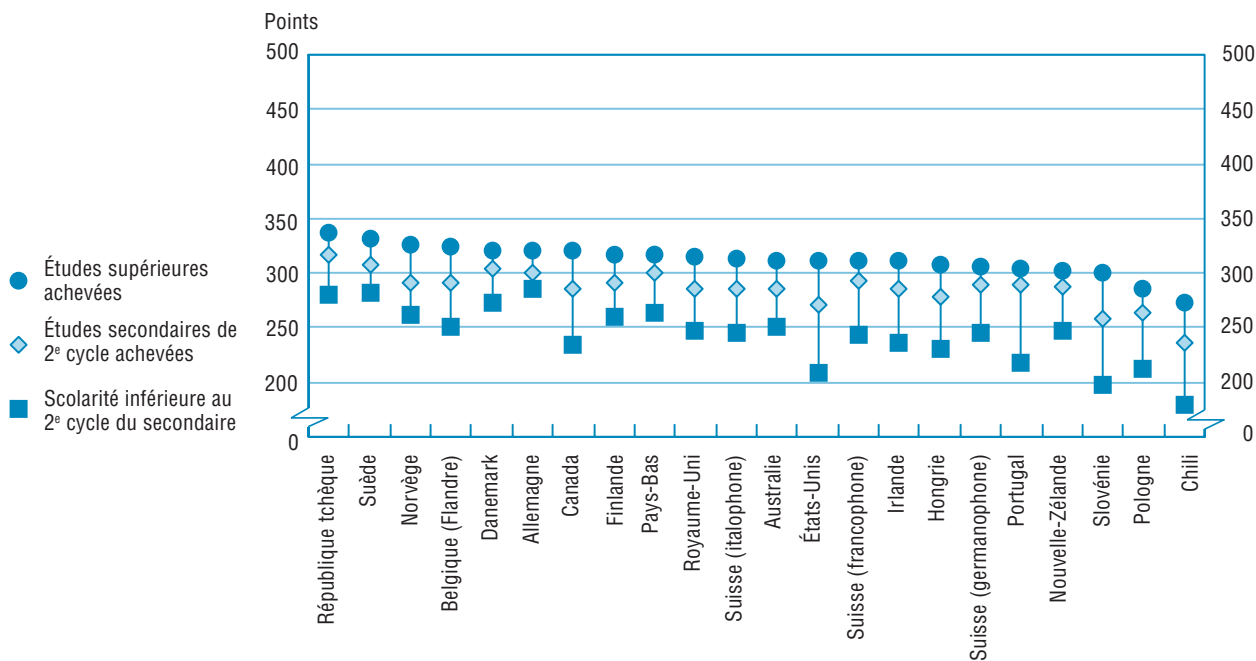
GRAPHIQUE 2.4 (fin)

NIVEAU DE SCOLARITÉ ET NIVEAU DE LITTÉRATIE

B. Résultats moyens des personnes de 16 à 65 ans sur l'échelle des textes schématiques dans un intervalle allant de 0 à 500 points, selon le niveau de scolarité, 1994-1998



C. Résultats moyens des personnes de 16 à 65 ans sur l'échelle des textes au contenu quantitatif dans un intervalle allant de 0 à 500 points, selon le niveau de scolarité, 1994-1998



Les pays sont classés selon le résultat moyen des personnes qui ont achevé des études supérieures.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

par contre, on n'en compte que 25 pour cent. Dans la mesure où la poursuite des études ajoute aux compétences en littératie, on s'attendrait donc à ce que la Suède enregistre des résultats moyens supérieurs à ceux du Portugal.

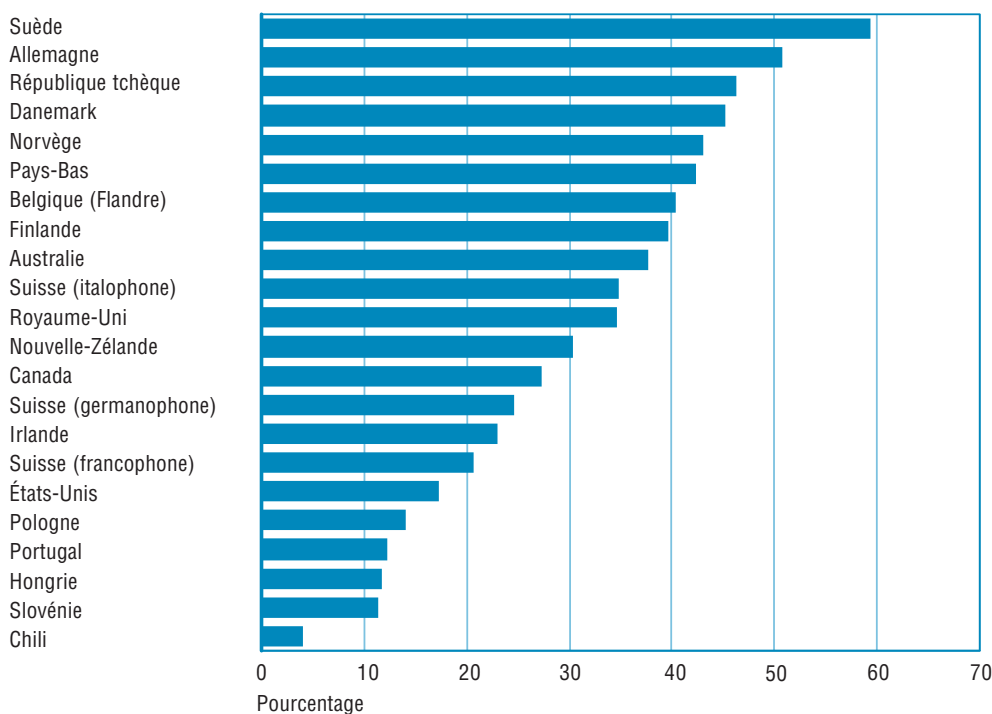
Le graphique 2.4a-c compare les résultats moyens obtenus par des groupes de personnes possédant différents niveaux de scolarité dans les pays visés par l'Enquête. Comme on pouvait s'y attendre, il existe un lien entre l'instruction et le niveau de littératie dans tous les pays. Pourtant, les pays diffèrent toujours, sur le plan de la littératie, quel que soit le niveau de scolarité. On peut donc conclure que d'autres facteurs ont aussi une incidence sur les niveaux de littératie. Certains d'entre eux sont étudiés dans le chapitre suivant.

Les données du graphique 2.4a-c permettent de comprendre la répartition de la littératie sous un autre angle. Le cas du Portugal montre que le niveau de scolarité de l'ensemble de la population influe sur le rendement global du pays en littératie, mesuré dans le cadre de l'Enquête. Par rapport à d'autres pays, la moyenne du Portugal reflète principalement les piètres résultats obtenus au test par les personnes qui n'ont pas suivi d'études secondaires supérieures, soit une forte proportion de la population. Pourtant, les adultes portugais les plus instruits obtiennent des résultats moyens ou supérieurs par rapport aux adultes tout aussi scolarisés des autres pays.

### GRAPHIQUE 2.5

#### NIVEAU DE COMPRÉHENSION DES TEXTES SCHÉMATIQUES CHEZ LES ADULTES AYANT UN FAIBLE NIVEAU DE SCOLARITÉ

Proportion des personnes de 16 à 65 ans qui n'ont pas terminé le 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, mais qui ont tout de même atteint le niveau 3 ou 4/5 sur l'échelle des textes schématiques, 1994-1998



Les pays sont classés selon la proportion de la population qui n'a pas terminé le 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, mais qui a atteint le niveau 3 ou 4/5.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

Dans chaque pays, les adultes les plus instruits obtiennent collectivement des résultats moyens supérieurs, mais l'avantage d'avoir fait des études supérieures (plutôt que seulement des études secondaires) varie énormément d'un pays à l'autre. Aux Pays-Bas, par exemple, l'écart entre les résultats des personnes ayant fait seulement des études secondaires et ceux des diplômés d'études supérieures est infime, surtout si on le compare à l'écart entre les groupes correspondants aux États-Unis. En Allemagne, le lien entre scolarité et littératie moyenne est faible pour tous les niveaux de scolarité. Ce profil contraste avec celui qu'on observe dans un pays comme la Slovaquie.

Il ressort également des graphiques 2.4a-c que les écarts entre pays sont les plus forts lorsqu'il s'agit des personnes ayant reçu le moins de formation scolaire. La fourchette des résultats moyens par pays pour les personnes possédant la plus faible formation scolaire – celles qui n'ont pas terminé leurs études secondaires – correspond à environ 1,5 fois la fourchette des résultats moyens pour les personnes ayant le niveau de scolarité le plus élevé.

Si la littératie est nettement liée au niveau de scolarité, on peut néanmoins déduire des résultats que d'autres facteurs ont certainement une incidence sur les capacités de lecture et d'écriture. Comme le montrent les données du graphique 2.5, un nombre important d'adultes peu scolarisés atteignent des niveaux de littératie élevés dans certains pays. Ensemble, les graphiques 2.4a-c et 2.5 portent à croire qu'il n'y a pas de cheminement unique pour accéder à la littératie. La formation scolaire constitue un facteur, sans doute le principal pour la plupart des adultes (voir la conclusion du chapitre 3), mais l'insuffisance de la scolarité initiale ne confine pas nécessairement un adulte à un faible niveau de compétences. Il importe donc de comprendre pourquoi certains pays réussissent mieux que d'autres à amener les personnes les moins instruites à atteindre des niveaux de littératie élevés.

## 2.4 Conclusion

Les constatations énoncées dans ce chapitre soulèvent des questions importantes. Les pays diffèrent nettement en ce qui concerne les niveaux de littératie de leur population adulte, mais aucun n'enregistre des résultats assez élevés pour prétendre ne pas éprouver de problème de littératie. De plus, les comparaisons sont complexes. Le fait que les profils de littératie nationaux diffèrent d'une échelle à l'autre porte à croire que différents facteurs entrent en jeu pour influencer les niveaux de littératie selon les pays. Certains de ces facteurs font l'objet d'un examen approfondi dans le chapitre suivant.

## Bibliographie

OCDE (2000), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, Paris.

OCDE et DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA (1997), *Littératie et société du savoir : nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*, Paris.



# CHAPITRE 3

## Acquisition et maintien de la littératie

### 3.1 Introduction

Les constatations du chapitre précédent montrent que les pays diffèrent entre eux en ce qui concerne la répartition des niveaux de littératie au sein de la population. Dans ce chapitre, nous abordons un ensemble de variables considérées comme des déterminants importants des capacités de lecture et d'écriture. Parmi les divers facteurs ayant une incidence sur le niveau de littératie, on trouve les antécédents socio-économiques d'une personne, ainsi que son niveau de scolarité et son expérience du marché du travail. Nous allons d'abord démontrer la nature bidimensionnelle des relations possibles entre les indicateurs du niveau de littératie<sup>1</sup> et leurs variables prédictives (sections 3.2 à 3.7). Dans la dernière partie (section 3.8), nous tenterons de débrouiller les influences de ces variables afin de préciser comment chacune pourrait contribuer à relever le niveau de littératie d'une population.

### 3.2 Antécédents familiaux et résultats de la littératie

Au début des années 90, l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) a recueilli des données comparables sur le niveau de littératie des enfants de 9 et 14 ans. Les résultats ont révélé que dès cet âge, il existait des différences importantes entre les pays en ce qui concerne le rendement moyen lié aux capacités de lecture et d'écriture (Elley, 1992 ; Postlethwaite et Ross, 1992). À l'intérieur des pays, on observe également des écarts substantiels dans la littératie des enfants du même âge. Ces écarts ont été attribués en partie à l'incidence de la socialisation, notamment au sein de la famille, mais également au sein de groupes plus étendus.

Outre les antécédents familiaux, l'instruction joue également un rôle essentiel dans l'acquisition des capacités de lecture et d'écriture. Dans les écoles, par exemple, les enseignants de qualité ont des attentes élevées à l'égard de la capacité de leurs élèves à maîtriser les objectifs du programme pédagogique. Ces attentes ambitieuses se reflètent dans certaines pratiques de lecture en classe et dans les habitudes scolaires qui sortent de l'ordinaire en ce qui a trait à l'efficacité de l'enseignement de la

---

1. Chaque analyse a été entreprise en faisant appel aux trois indicateurs de littératie. Cependant, en raison de contraintes d'espace, les résultats sont habituellement présentés pour une seule échelle. L'échelle des textes suivis sert souvent, mais les échelles des textes schématiques et des textes au contenu quantitatif sont aussi employées. Le choix est surtout arbitraire étant donné la forte corrélation entre les trois échelles.

lecture et aux ressources qui y sont consacrées. Parallèlement, le niveau de littératie acquis par les enfants à la maison et à l'école a une incidence sur leurs possibilités de poursuivre des études, ainsi que sur la transition de l'école au marché du travail et, enfin, sur le type d'emploi qu'ils occuperont. Le graphique 3.1a-c présente des données sur les jeunes adultes de certains pays<sup>2</sup> et témoigne du lien étroit qui existe entre le niveau de littératie et la durée et la qualité de l'instruction structurée initiale.

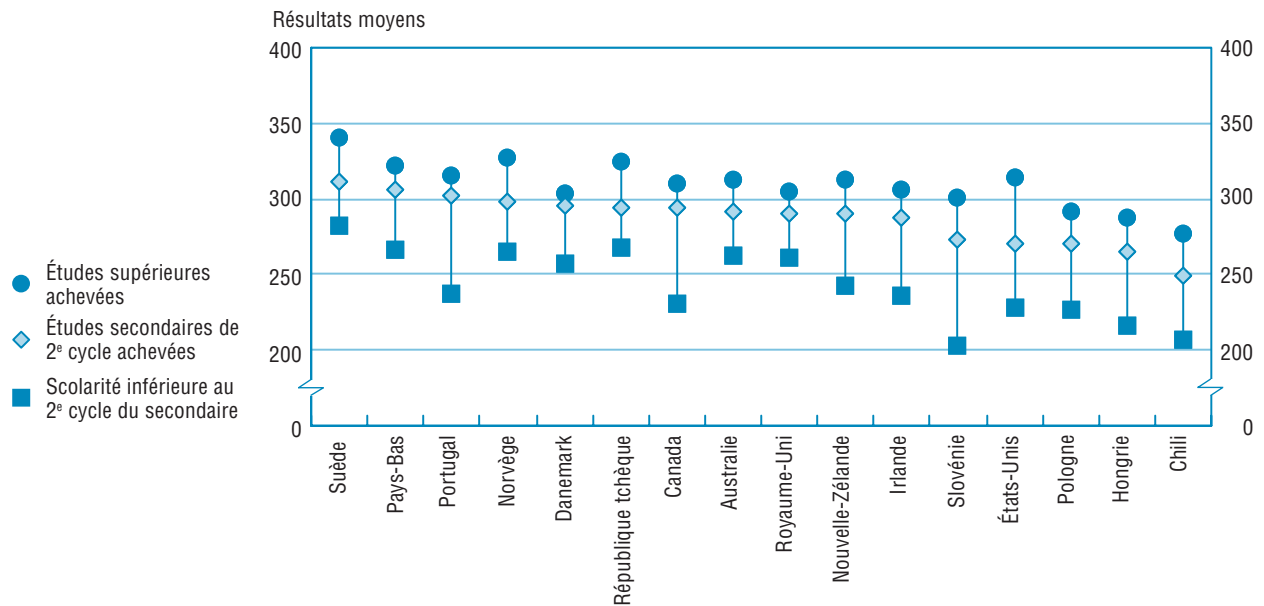
Sur l'échelle de compréhension des textes suivis, on observe une différence de 73 points entre la plus forte et la plus faible des moyennes nationales chez les jeunes adultes qui ont terminé leurs études secondaires, et de près de 80 points chez ceux qui n'ont pas atteint ce niveau. En moyenne, les résultats des jeunes et des adultes au test de l'Enquête augmentent d'environ 10 points par année supplémentaire de scolarité.

Dans tous les pays, comme on pouvait s'y attendre, les jeunes adultes âgés de 20 à 25 ans qui ont terminé leurs études secondaires obtiennent, en moyenne, de meilleurs résultats que ceux qui n'ont pas atteint ce niveau ; qui plus est, dans bon nombre de pays, ceux qui ont achevé des études supérieures obtiennent des résultats encore plus élevés<sup>3</sup>. L'avantage lié au diplôme d'études secondaires est souvent important, notamment sur l'échelle des textes suivis au Canada, aux États-Unis, au Portugal et en Slovaquie. Malgré une certaine variation sur les trois échelles de compréhension, la structure par rang est cohérente dans la plupart des pays. Dans quelques pays, dont le Danemark, l'avantage lié aux études supérieures est faible par rapport à celui que procurent des études secondaires. Dans la plupart des pays, les jeunes adultes ayant terminé leurs études secondaires obtiennent des résultats moyens de l'ordre du niveau 3 sur l'échelle des textes suivis (276-325 points), mais ce n'est pas le cas au Chili, aux États-Unis, en Hongrie, en Pologne ni en Slovaquie.

GRAPHIQUE 3.1

RAPPORT ENTRE LE NIVEAU DE SCOLARITÉ ET LE NIVEAU DE LITTÉRATIE DES JEUNES ADULTES

A. Résultats moyens obtenus sur l'échelle des textes suivis, dans un intervalle allant de 0 à 500 points, selon le niveau de scolarité, population âgée de 20 à 25 ans, 1992-1998

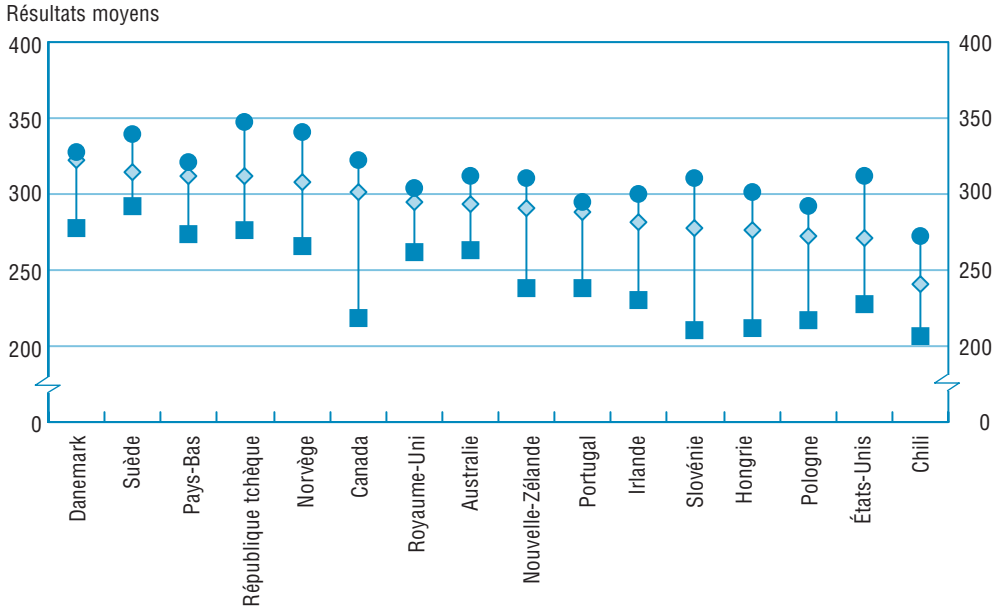


2. Les échantillons nationaux n'étaient pas tous de taille suffisante pour permettre d'effectuer cette analyse.  
 3. Voir le graphique 2.4.

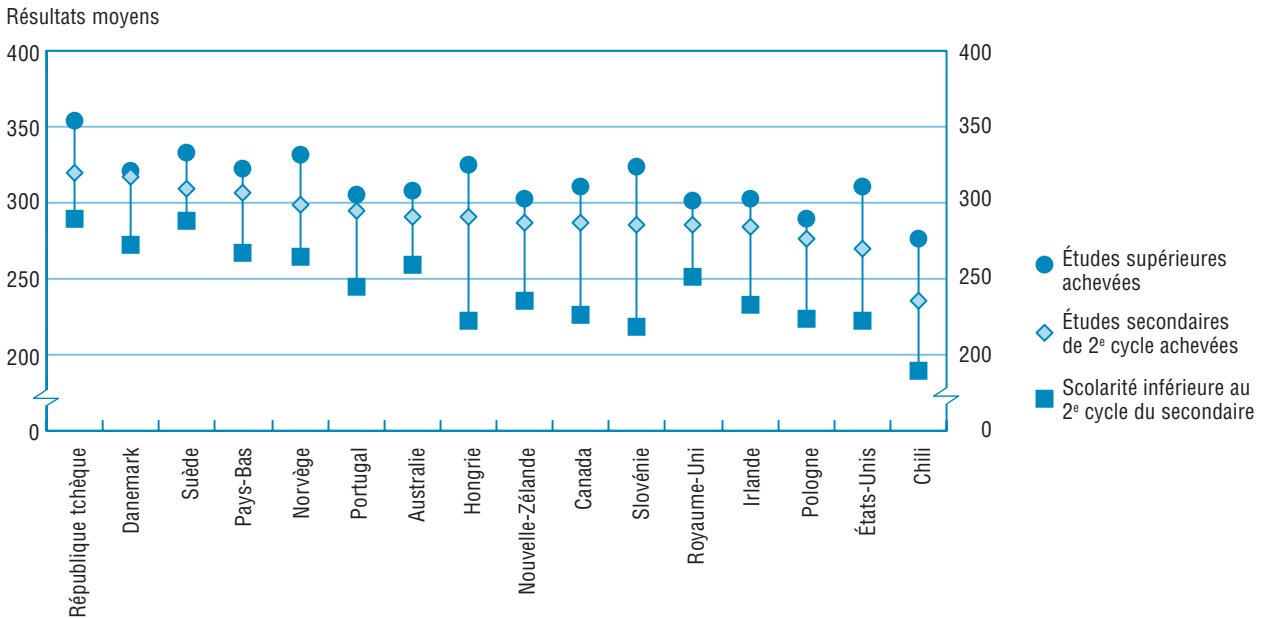
GRAPHIQUE 3.1 (fin)

RAPPORT ENTRE LE NIVEAU DE SCOLARITÉ ET LE NIVEAU DE LITTÉRATIE DES JEUNES ADULTES

B. Résultats moyens obtenus sur l'échelle des textes schématiques, dans un intervalle allant de 0 à 500 points, selon le niveau de scolarité, population âgée de 20 à 25 ans, 1992-1998



C. Résultats moyens obtenus sur l'échelle des textes au contenu quantitatif, dans un intervalle allant de 0 à 500 points, population âgée de 20 à 25 ans, 1992-1998



Les pays sont classés selon le résultat moyen des personnes qui ont achevé des études secondaires de 2<sup>e</sup> cycle.

Sources : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998 ; US National Adult Literacy Survey, 1992.

Les résultats moyens varient beaucoup d'un pays et d'une échelle à l'autre pour les jeunes adultes qui ont achevé des études supérieures. Ces jeunes diplômés atteignent des niveaux de littératie particulièrement élevés en Norvège, en République tchèque et en Suède sur les trois échelles. Par contre, pour certains pays et certaines échelles, même les jeunes qui n'ont pas achevé leurs études secondaires affichent des résultats moyens supérieurs à 275 points (Suède pour les trois échelles ; Finlande pour les échelles des textes suivis et des textes schématiques ; Danemark pour l'échelle des textes schématiques ; Allemagne et République tchèque pour les échelles des textes schématiques et des textes au contenu quantitatif ; voir le tableau 3.1a-c de l'annexe D).

L'ordre des pays dans le graphique 3.1a-c est semblable à celui donné dans le graphique 2.4a-c du chapitre précédent, qui présente les résultats moyens pour l'ensemble de la population âgée de 16 à 65 ans. Il convient de souligner qu'au Danemark et en République tchèque, les jeunes titulaires d'un diplôme d'études secondaires se classent au premier rang sur l'échelle des textes au contenu quantitatif, mais non sur celle des textes suivis, ce qui reflète le rendement de l'ensemble de la population adulte de ces deux pays. Il est également intéressant de noter que les Portugais qui détiennent un diplôme d'études secondaires obtiennent de bons résultats sur les échelles des textes suivis et des textes au contenu quantitatif, mais des résultats relativement faibles sur l'échelle des textes schématiques. D'après les données du graphique 3.1a-c, il semble donc qu'il y ait des différences d'un pays à l'autre dans l'étroitesse du lien qui existe entre le niveau de scolarité et la littératie. Cependant, comme nous l'avons mentionné plus haut, la famille et certains autres facteurs ont également une incidence sur cette relation.

Parmi ces autres facteurs, on peut citer le niveau de scolarité des parents. Les graphiques 3.2a-d montrent la relation entre les résultats obtenus en littératie et le niveau de scolarité des parents, mesuré en années, chez les jeunes de 16 à 25 ans. Les pays sont groupés selon des critères géographiques, économiques et linguistiques. Les graphiques 3.3a-d montrent les résultats correspondants pour la population âgée de 26 à 65 ans. Chaque ligne a été tracée pour représenter, à l'intérieur de chaque pays, la fourchette des niveaux de scolarité des parents, du 10<sup>e</sup> au 90<sup>e</sup> centiles. Ces lignes, qu'on appelle couramment « gradients socio-économiques », sont utiles parce qu'elles représentent le niveau de littératie relatif de chaque pays, ainsi que l'ampleur des inégalités entre les personnes dont les antécédents socio-économiques sont différents (voir l'encadré 3A).

#### Encadré 3A. Qu'est-ce qu'indiquent les gradients ?

Les gradients sont des indicateurs de l'ampleur des inégalités entre différentes sous-populations. Un gradient faible indique qu'il y a relativement peu d'inégalités entre les niveaux de littératie des jeunes et des adultes dont les parents possèdent des niveaux de scolarité différents. Un gradient fort indique des inégalités plus grandes.

Les résultats des jeunes adultes indiquent qu'il existe, entre les pays, des différences considérables en ce qui concerne la vigueur du rapport entre le niveau de scolarité des parents et le niveau de littératie du répondant, ce qui laisse entrevoir une variation substantielle de l'inégalité socio-économique. Dans le premier groupe de pays, qui comprend l'Australie, le Canada, les États-Unis, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni, les gradients présentent une pente semblable (graphique 3.2a). D'après ces gradients, une jeune personne dont les parents ont huit années de scolarité obtiendrait en moyenne environ 250 points, alors qu'une autre dont les parents possèdent douze années de scolarité obtiendrait en moyenne environ 280 points. Il existe des différences importantes entre les niveaux de rendement de ces pays, pour la plupart anglophones, l'écart atteignant environ 20 points entre le niveau le plus élevé (au Canada) et le plus faible (aux États-Unis).



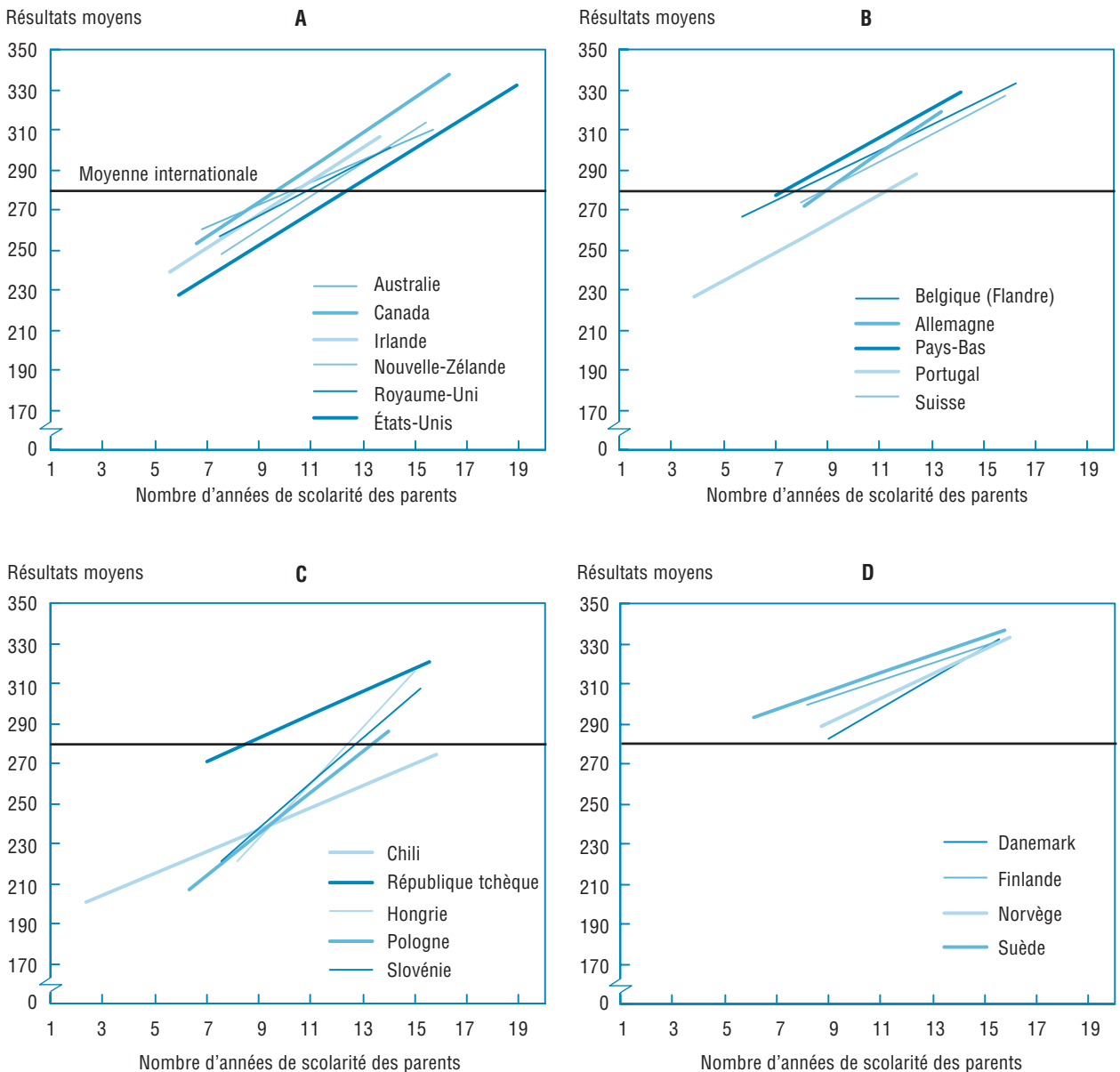
Or, les gradients montrent que malgré ces différences globales, l'incidence des antécédents familiaux est semblable dans les six pays.

Les gradients du deuxième groupe de pays, qui comprend l'Allemagne, la Belgique (Flandre), les Pays-Bas, le Portugal et la Suisse, présentent une pente semblable à celle des pays du premier groupe. Toutefois, les niveaux de littératie sont, en moyenne, supérieurs d'environ 20 points, quel que soit le niveau de scolarité des parents (graphique 3.2b). Dans ces pays aussi, les niveaux de capacité varient

**GRAPHIQUE 3.2**

**GRADIENTS SOCIO-ÉCONOMIQUES DES RÉSULTATS OBTENUS SUR L'ÉCHELLE DES TEXTES SCHÉMATIQUES**

Relation entre les résultats des répondants aux tests sur l'échelle de compréhension des textes schématiques et le nombre d'années de scolarité de leurs parents, population âgée de 16 à 25 ans, 1992-1998



Sources : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998 ; US National Adult Literacy Survey, 1992.

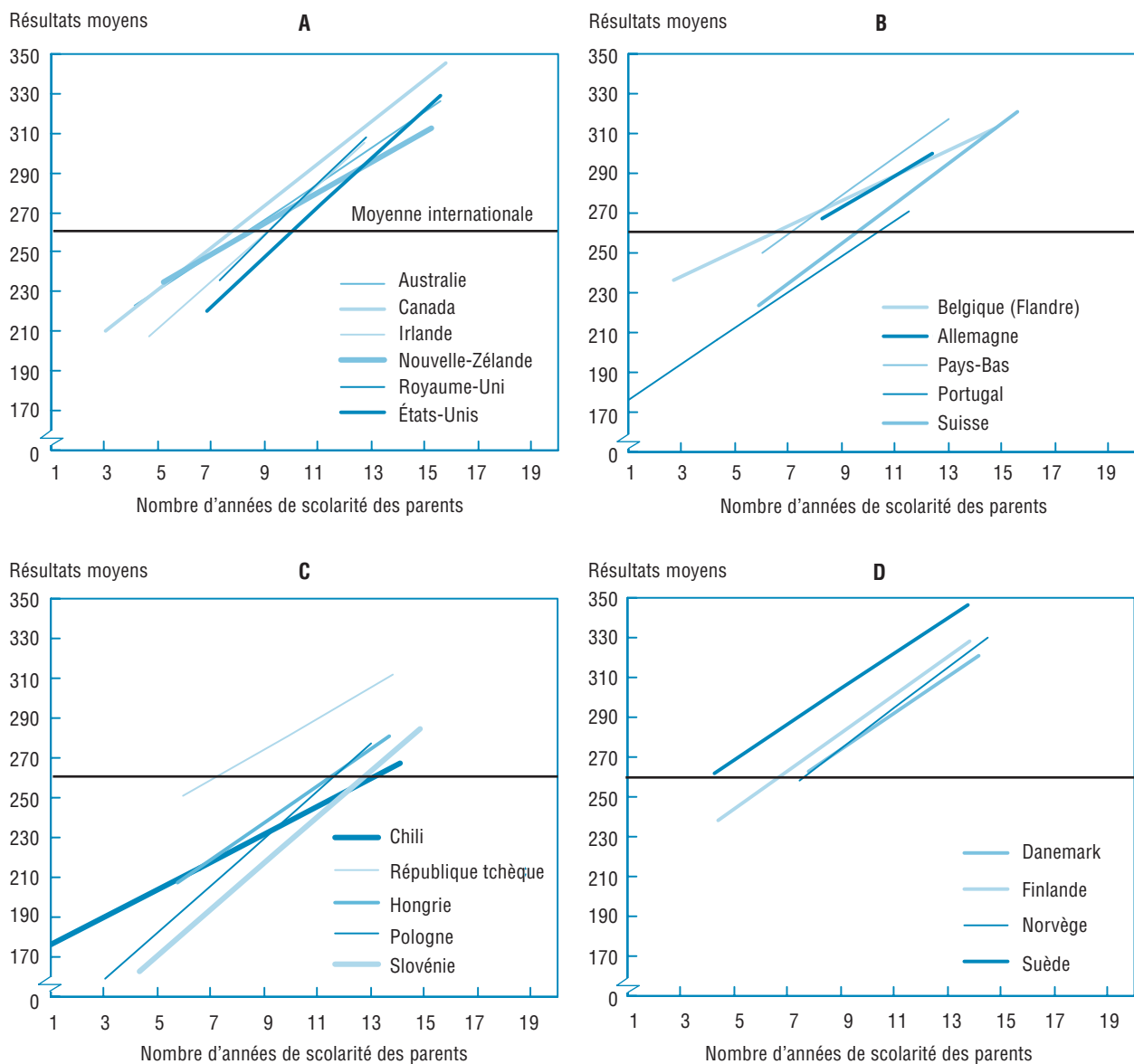
considérablement : ainsi, on observe une fourchette d'environ 30 points entre le niveau le plus faible (au Portugal) et le plus élevé (aux Pays-Bas).

Un tableau très différent se dégage des résultats du troisième groupe de pays, qui comprend le Chili, la Hongrie, la Pologne, la République tchèque et la Slovaquie (graphique 3.2c). La République tchèque présente un gradient relativement élevé et plat, semblable à ceux des pays européens présentés dans le graphique 3.2b. Le Chili affiche également un gradient relativement plat, mais son niveau de littératie

**GRAPHIQUE 3.3**

**GRADIENTS SOCIO-ÉCONOMIQUES DES RÉSULTATS OBTENUS SUR L'ÉCHELLE DES TEXTES SCHÉMATIQUES**

Relation entre les résultats des répondants aux tests sur l'échelle des textes schématiques et le nombre d'années de scolarité de leurs parents, population âgée de 26 à 65 ans, 1994-1998



Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

est, en moyenne, inférieur d'environ 40 points à celui de la République tchèque, quel que soit le niveau de scolarité des parents. Les niveaux de compétences des trois autres pays se situent entre ceux du Chili et de la République tchèque, mais on est frappé par la forte pente des gradients. Dans ces pays, les jeunes gens dont les parents ont huit années de scolarité ont obtenu des résultats semblables à ceux de leurs homologues chiliens, alors que les jeunes dont les parents possèdent quatorze années de scolarité ont obtenu des résultats assez proches de ceux de leurs homologues tchèques.

Enfin, les gradients des jeunes gens des quatre pays nordiques – Danemark, Finlande, Norvège et Suède – sont uniformément élevés et plats, la variation des niveaux de littératie étant négligeable (graphique 3.2d). Ces résultats donnent à penser non seulement que les jeunes gens des pays nordiques possèdent, en moyenne, des niveaux de littératie élevés, mais aussi qu'une faible partie de la variation à cet égard est attribuable à la différence entre les niveaux de scolarité des parents. L'étonnante homogénéité de ces résultats témoigne d'une forte similitude dans l'approche nordique quant à l'éducation et la société.

Dans l'ensemble, ces résultats font état d'une convergence des gradients au sein des groupes de pays, ce qui porte à croire que les pays qui enregistrent les meilleurs rendements sont ceux qui ont réussi à développer le niveau de littératie de leurs citoyens défavorisés. Il convient toutefois de signaler que ces gradients représentent des résultats nationaux et qu'ils peuvent masquer d'importantes différences régionales à l'intérieur d'un pays ; par exemple, les gradients socio-économiques des niveaux de littératie varient considérablement entre les provinces canadiennes et entre les États américains (Willms, 1999). Les gradients peuvent aussi varier énormément entre les hommes et les femmes, ainsi qu'entre différents groupes d'âge. En Irlande du Nord, l'écart entre les niveaux de littératie des protestants et ceux des catholiques se comble progressivement, en raison surtout de la hausse et du nivellement du gradient des femmes catholiques (Willms, 1998).

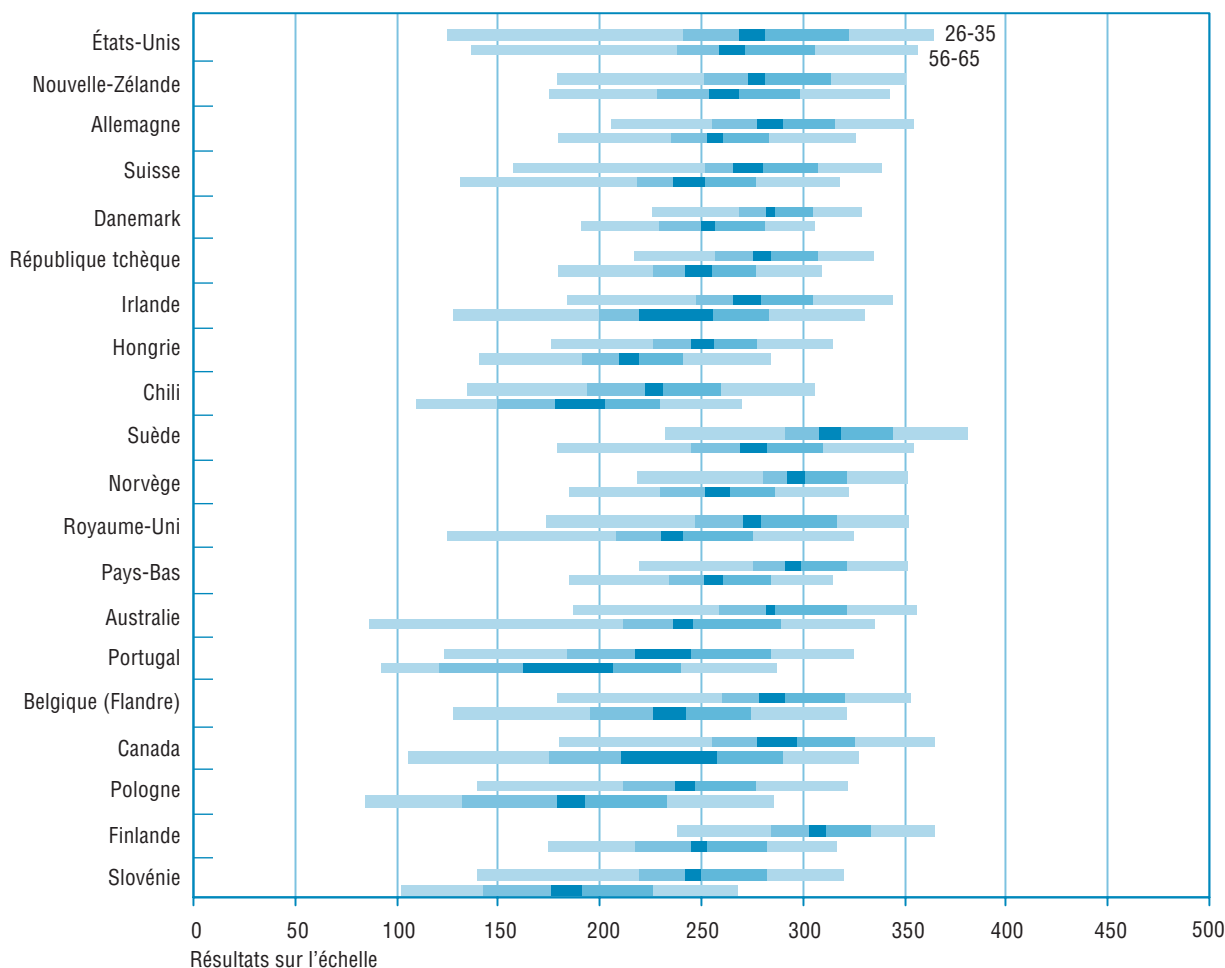
Les graphiques 3.3a-d montrent les gradients des adultes de 26 à 65 ans à l'intérieur de chaque pays. Dans la plupart des cas, les gradients socio-économiques des adultes sont semblables à ceux des jeunes, sauf que, dans l'ensemble, ils sont plus accentués et que leur convergence est moins prononcée. Dans le premier groupe de pays (graphique 3.3a), on observe un écart important, d'environ 70 points, entre les résultats moyens obtenus par les adultes dont les parents possèdent douze années de scolarité (environ 290) et ceux dont les parents en ont seulement huit (environ 220). L'écart correspondant entre les pays européens (graphique 3.3b) est légèrement inférieur – environ 60 points – et est surtout attribuable à des gradients plus faibles. D'après le graphique 3.3c, la République tchèque se démarque du troisième ensemble de pays avec des résultats semblables à ceux des pays européens du deuxième groupe (graphique 3.3b).

Les gradients des adultes en Hongrie, en Pologne et en Slovaquie sont semblables au gradient chilien. La comparaison de ces résultats avec ceux des jeunes visés par le graphique 3.2c porte à croire que les niveaux de littératie de ces pays s'améliorent à la fois en termes absolus et en termes relatifs, ce qui est dû surtout à la hausse du rendement des citoyens privilégiés. Pour que leurs gradients ressemblent davantage à ceux des pays européens voisins, les décideurs de ces pays devront relever les niveaux de compétences des jeunes, notamment de ceux qui proviennent d'un milieu socio-économique défavorisé. Les gradients des adultes des pays nordiques (graphique 3.3d) sont supérieurs à ceux d'autres pays européens, mais, contrairement à la population des jeunes gens, les pentes sont tout aussi fortes. On peut en déduire que les résultats très élevés obtenus par les jeunes des pays nordiques sont attribuables en grande partie à la réduction des inégalités au cours des dernières décennies.

GRAPHIQUE 3.4

ÂGE ET NIVEAU DE LITTÉRATIE

Résultats moyens avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats aux 5<sup>e</sup>, 25<sup>e</sup>, 75<sup>e</sup> et 95<sup>e</sup> centiles sur l'échelle des textes suivis, population âgée de 26 à 35 ans et de 56 à 65 ans, 1994-1998



Les pays sont classés selon l'écart entre les résultats moyens des 26 à 35 ans et ceux des 56 à 65 ans.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

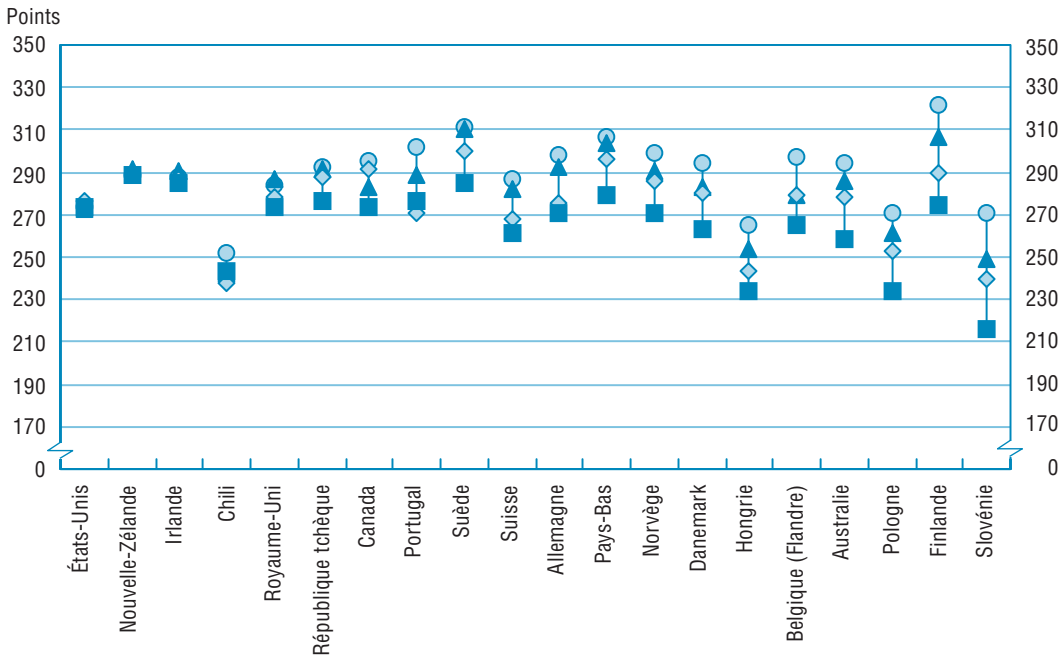
### 3.3 La littératie et l'instruction selon l'âge

Les jeunes adultes bénéficient d'une scolarité plus récente et, collectivement, une plus grande proportion d'entre eux ont reçu une formation scolaire plus longue que celle des groupes d'adultes plus âgés. Par contre, les adultes âgés bénéficient d'une plus grande expérience. Le graphique 3.4 montre que dans chaque pays participant, lorsqu'on tient compte uniquement de l'âge, les jeunes adultes de 26 à 35 ans obtiennent des résultats en littératie supérieurs à ceux des adultes de 56 à 65 ans, plus proches de la retraite. Il existe toutefois des écarts considérables entre les pays. Ainsi, en Belgique (Flandre), au Canada, en Finlande, en Pologne et en Slovénie, l'écart entre les résultats moyens obtenus par les deux groupes d'âge dépasse 50 points. Aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande, par contre, la différence est inférieure à 20 points.

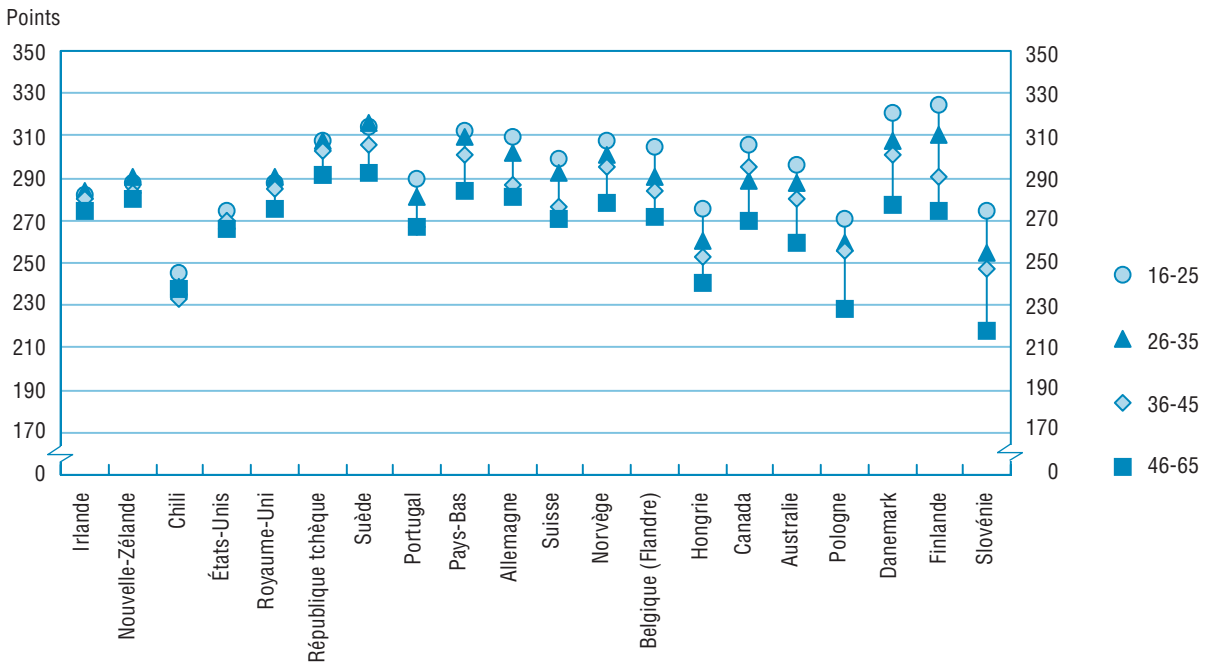
GRAPHIQUE 3.5

ÂGE ET NIVEAU DE LITTÉRATIE, EN TENANT COMPTE DU NIVEAU DE SCOLARITÉ

A. Résultats moyens sur l'échelle des textes suivis, personnes de différents groupes d'âge ayant achevé leurs études secondaires, 1992-1998



B. Résultats moyens sur l'échelle des textes schématiques, personnes de différents groupes d'âge ayant achevé leurs études secondaires, 1992-1998

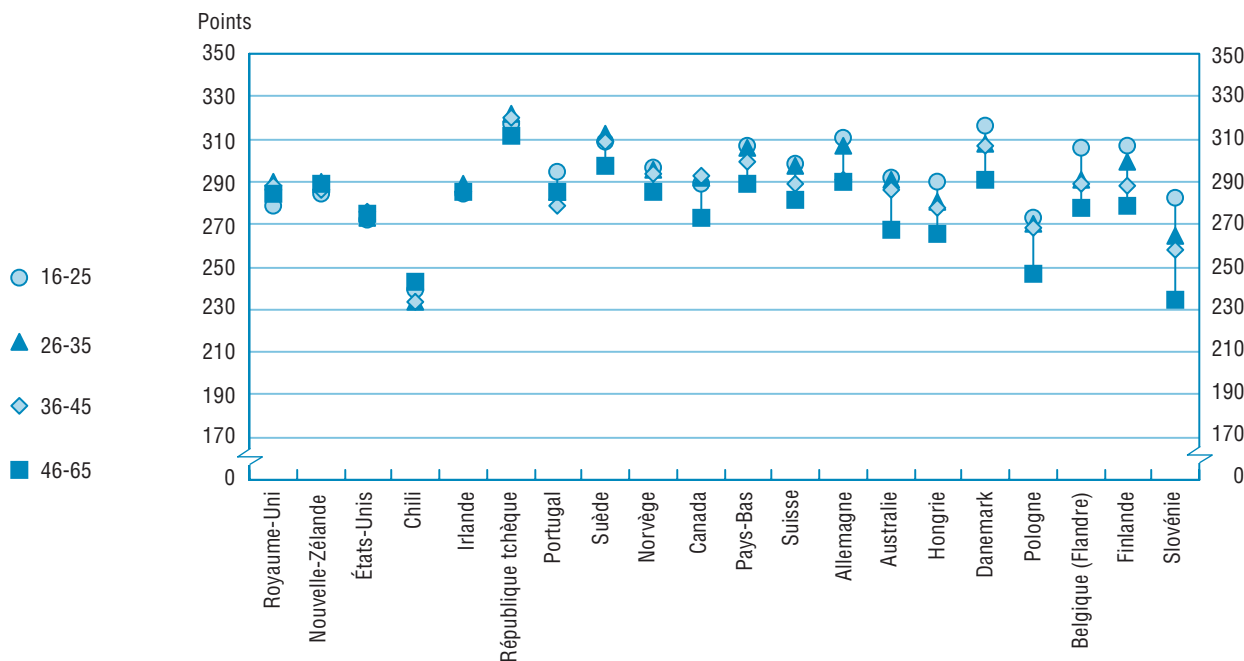


Les pays sont classés selon l'écart entre les résultats moyens des 16 à 25 ans et ceux des 46 à 65 ans.

## GRAPHIQUE 3.5 (fin)

## ÂGE ET NIVEAU DE LITTÉRATIE, EN TENANT COMPTE DU NIVEAU DE SCOLARITÉ

## C. Résultats moyens sur l'échelle des textes au contenu quantitatif, personnes de différents groupes d'âge ayant achevé leurs études secondaires, 1992-1998



Les pays sont classés selon l'écart entre les résultats moyens des 16 à 25 ans et ceux des 46 à 65 ans.

Sources : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998 ; US National Adult Literacy Survey.

La fourchette des résultats obtenus à l'intérieur d'un pays est habituellement plus étendue chez les adultes âgés mais, dans quelques pays, les fourchettes sont plutôt semblables pour les deux groupes d'âge. La Finlande, la Norvège et la Suède enregistrent un résultat moyen relativement élevé tant chez les jeunes adultes que chez les adultes âgés. On peut en déduire que les processus à l'origine des différences dans les niveaux de littératie globaux entre les pays ne datent pas d'hier, ce qui confirme que les habitants des pays nordiques, quel que soit leur âge, bénéficient d'un avantage relatif sur le plan de la littératie, comme l'attestent les gradients. Dans certains pays, dont les États-Unis, on observe un intervalle considérable dans les fourchettes des résultats obtenus par les personnes de 26 à 35 ans et de 56 à 65 ans.

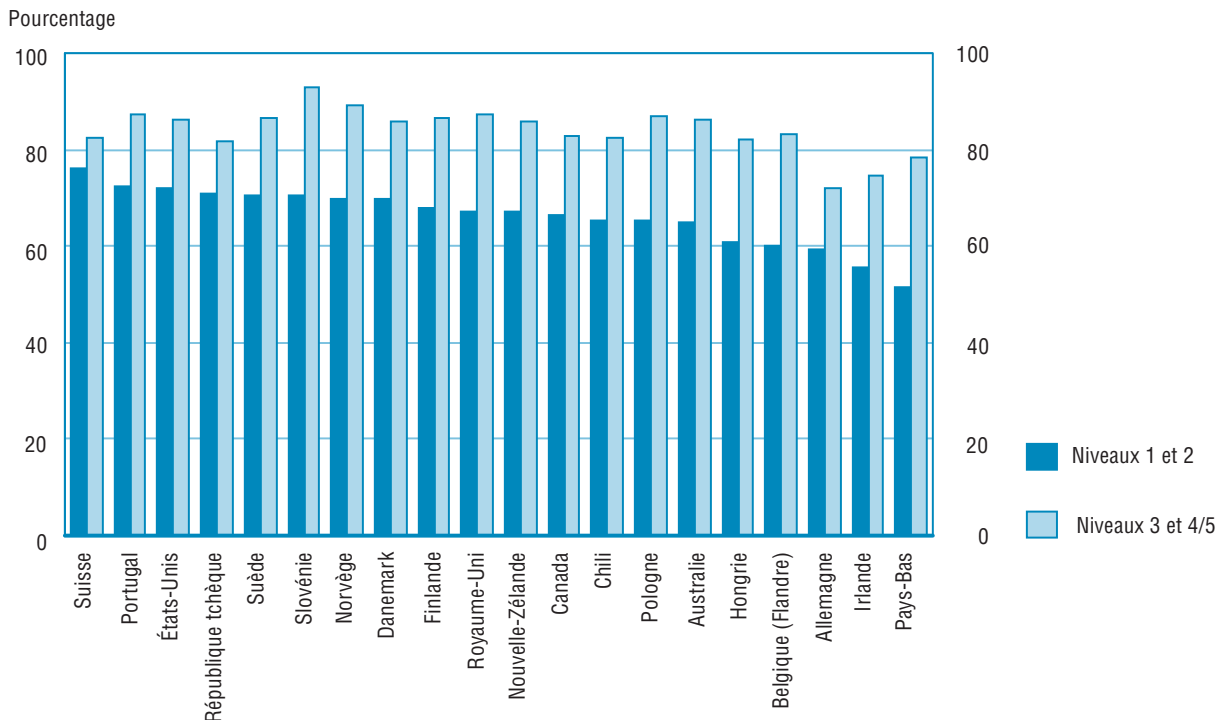
Comme nous l'avons mentionné brièvement dans le chapitre 2, l'instruction est un facteur qui influence la relation entre la littératie et l'âge, car il existe de grandes différences entre les groupes d'âge en ce qui concerne le niveau de scolarité. Toutefois, le graphique 3.5a-c montre que même lorsque le niveau de scolarité est maintenu constant – seuls les adultes ayant terminé leurs études secondaires sont compris dans cette analyse – les différences entre les pays, selon l'âge, demeurent, même si le profil n'est pas le même dans tous les pays<sup>4</sup>. La Belgique (Flandre) est un cas d'exception, puisque les résultats obtenus en littératie par les personnes de 26 à 35 ans sont plus proches de ceux des personnes de 46 à 65 ans que de ceux des personnes de 16 à 25 ans. Dans la plupart des pays – en Pologne et en Suisse, par exemple – les personnes de 46 à 65 ans obtiennent des résultats nettement inférieurs à ceux des personnes de 26 à 35 ans.

4. Dans certains pays, l'échantillon comprenait trop peu d'adultes ayant suivi des études secondaires dans les groupes d'âge de 46 à 55 ans et de 56 à 65 ans pour qu'on puisse publier des résultats distincts. Aux fins de la présente analyse, on a donc combiné ces deux groupes d'âge.

## GRAPHIQUE 3.6

## PARTICIPATION À LA VIE ACTIVE ET NIVEAU DE LITTÉRATIE

Taux de participation à la vie active selon que le niveau de littératie est faible (niveaux 1 et 2) ou moyen à élevé (niveaux 3 et 4/5), échelle des textes schématiques, population âgée de 25 à 65 ans, 1994-1998



Les pays sont classés selon le taux de participation à la vie active des personnes situées aux niveaux 1 et 2.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

### 3.4 La littératie et le travail

Il existe des liens complexes entre les profils de littératie et les indicateurs du monde du travail. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 1, de nombreux emplois et, de plus en plus, les emplois dans l'économie du savoir, exigent des capacités de lecture et d'écriture ; un niveau de littératie élevé ouvre donc de meilleures perspectives d'emploi. Parallèlement, le lieu de travail constitue un facteur d'acquisition et de maintien de la littératie, puisqu'on y pratique beaucoup d'activités de lecture, d'écriture et de calcul. Souvent, ces deux aspects de la littératie au travail se nourrissent mutuellement : les capacités acquises à l'école permettent de pratiquer plus souvent des activités plus complexes au travail, qui, en retour, permettent de perfectionner les capacités. Les résultats de l'enquête confirment ce double rôle de la littératie au travail.

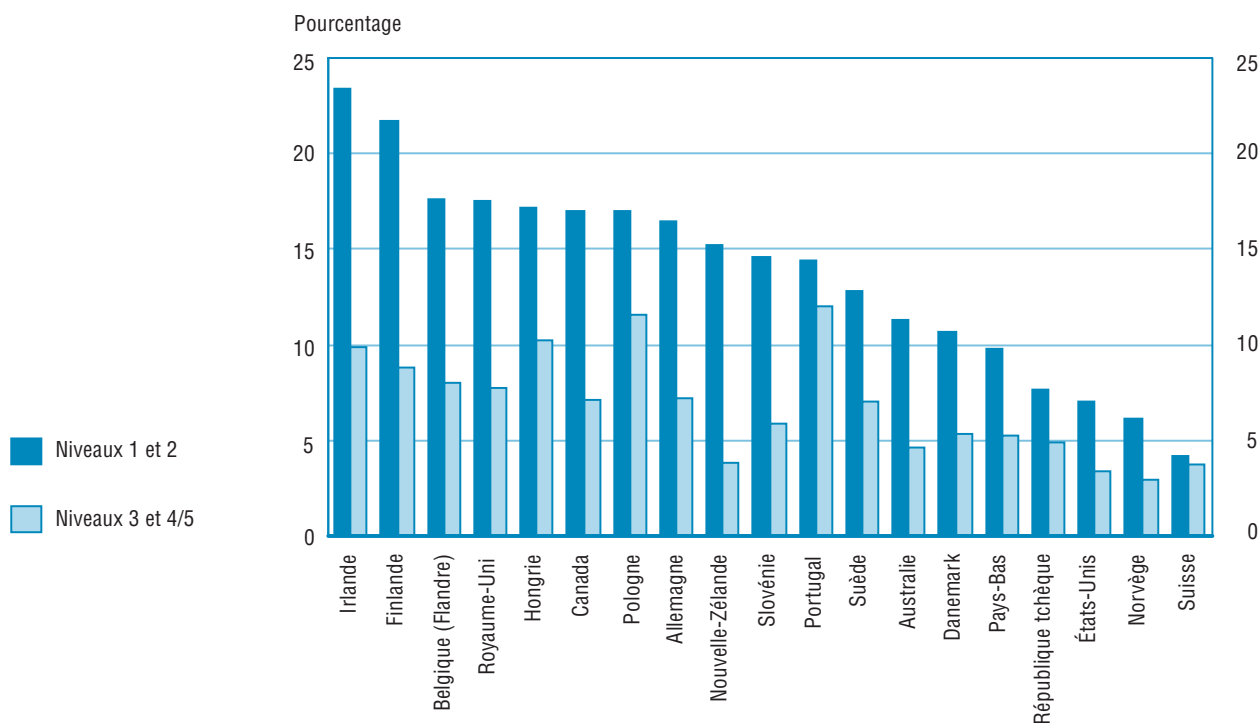
Comme l'indique le graphique 3.6, les personnes qui participent à la vie active<sup>5</sup> affichent régulièrement des niveaux de littératie supérieurs à ceux des personnes inactives. Si la différence varie d'un pays à l'autre [relativement faible en Suisse, elle est plus importante en Belgique (Flandre) et aux Pays-Bas], le niveau de littératie de la population active de réserve est généralement inférieur à celui de la population active. En offrant aux inactifs la possibilité d'améliorer leurs capacités, on pourrait les aider à accéder au marché du travail (comparer avec les graphiques 4.1 et 4.3a-c).

5. Personnes qui travaillaient au moment de l'interview ou qui avaient travaillé ou cherché du travail au cours de l'année précédente.

## GRAPHIQUE 3.7

## CHÔMAGE ET LITTÉRATIE

Taux de chômage selon le niveau de littératie de la population active âgée de 16 à 65 ans, échelle des textes schématiques, 1994-1998



Les pays sont classés selon la fréquence du chômage des personnes situées aux niveaux 1 et 2.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

Une fois sur le marché du travail, les personnes ayant un faible niveau de littératie – et qui ont souvent un faible niveau de scolarité initiale – courent plus de chances d'être en chômage. Le graphique 3.7 compare la proportion des adultes ayant un faible niveau de littératie – ceux qui se situent aux niveaux 1 et 2 sur l'échelle des textes schématiques – qui étaient en chômage au moment de l'interview à la proportion des adultes aux capacités moyennes ou élevées qui étaient sans travail. Dans bon nombre de pays – Allemagne, Australie, Belgique (Flandre), Canada, Danemark, Finlande, Irlande, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni et Slovénie – la fréquence du chômage est deux fois plus élevée chez les adultes ayant un faible niveau de littératie que chez les adultes aux capacités moyennes ou élevées. Dans quelques pays, notamment les États-Unis, la Norvège et la Suisse, le niveau global de chômage est si peu élevé que les adultes ayant un faible niveau de littératie ne courent qu'un risque relativement minime d'être au chômage. D'après le graphique 4.4 du chapitre suivant, la littératie est liée non seulement à la fréquence, mais aussi à la durée du chômage.

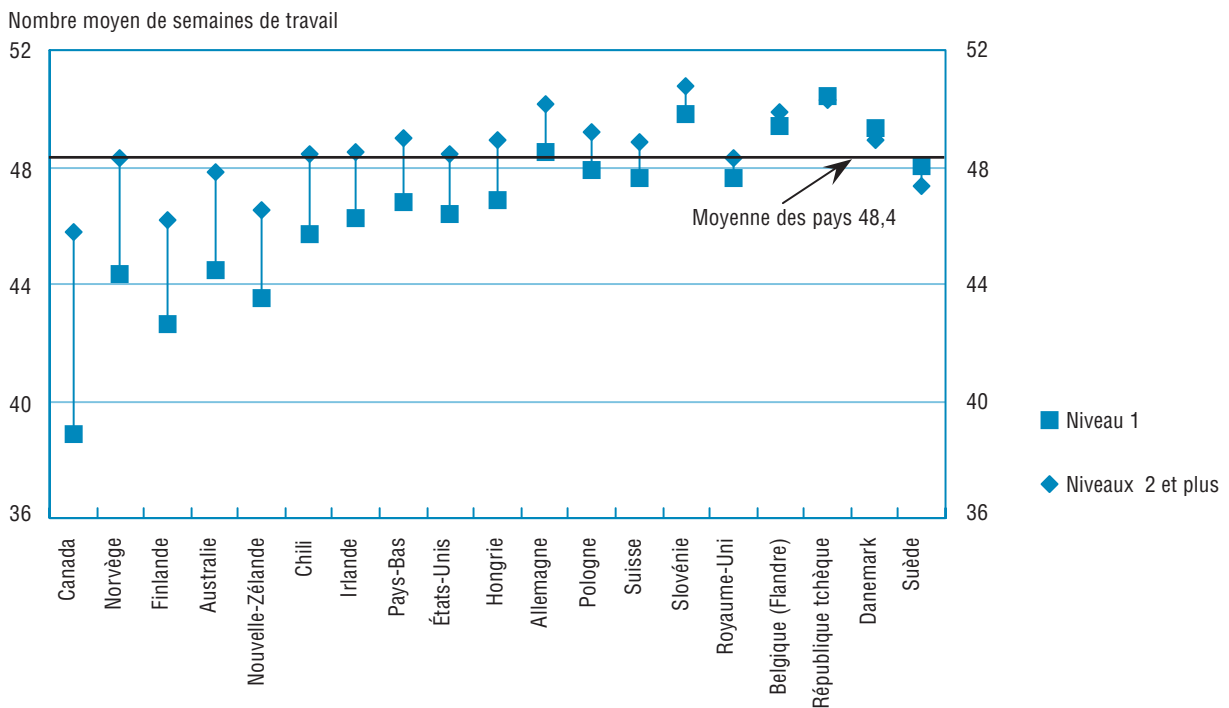
Les personnes ayant un faible niveau de littératie se retrouvent plus souvent sans travail, même si elles trouvent un emploi durant l'année. Dans certains pays, les personnes qui possèdent le plus faible niveau de littératie travaillent un nombre moins élevé de semaines par année. Par exemple, le graphique 3.8 montre qu'au Canada, la différence dans le nombre moyen de semaines travaillées entre ceux qui



## GRAPHIQUE 3.8

## PÉNALITÉ D'EMPLOI DES ADULTES AYANT UN FAIBLE NIVEAU DE LITTÉRATIE

Nombre moyen de semaines travaillées par les personnes occupées pendant l'année qui a précédé l'interview, selon le niveau de littératie atteint sur l'échelle des textes au contenu quantitatif, population âgée de 25 à 65 ans, 1994-1998



Les pays sont classés selon l'écart entre les semaines travaillées par les personnes se situant au niveau 1 et celles ayant un autre niveau de littératie.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

se situent au niveau 1 et les autres groupes est d'environ sept semaines. En Finlande et en Norvège, l'écart correspondant se chiffre à près de quatre semaines ; en Australie et en Nouvelle-Zélande, il est d'environ trois semaines.

En résumé, les graphiques 3.6, 3.7 et 3.8 montrent l'importante dégradation des perspectives de travail des adultes ayant un faible niveau de littératie : ils ont moins de chances de travailler, de trouver du travail lorsqu'ils en cherchent et de travailler régulièrement lorsqu'ils ont trouvé du travail. Comme le monde du travail constitue également un facteur important d'acquisition et de perfectionnement des capacités, les adultes ayant un faible niveau de littératie sont nettement désavantagés.

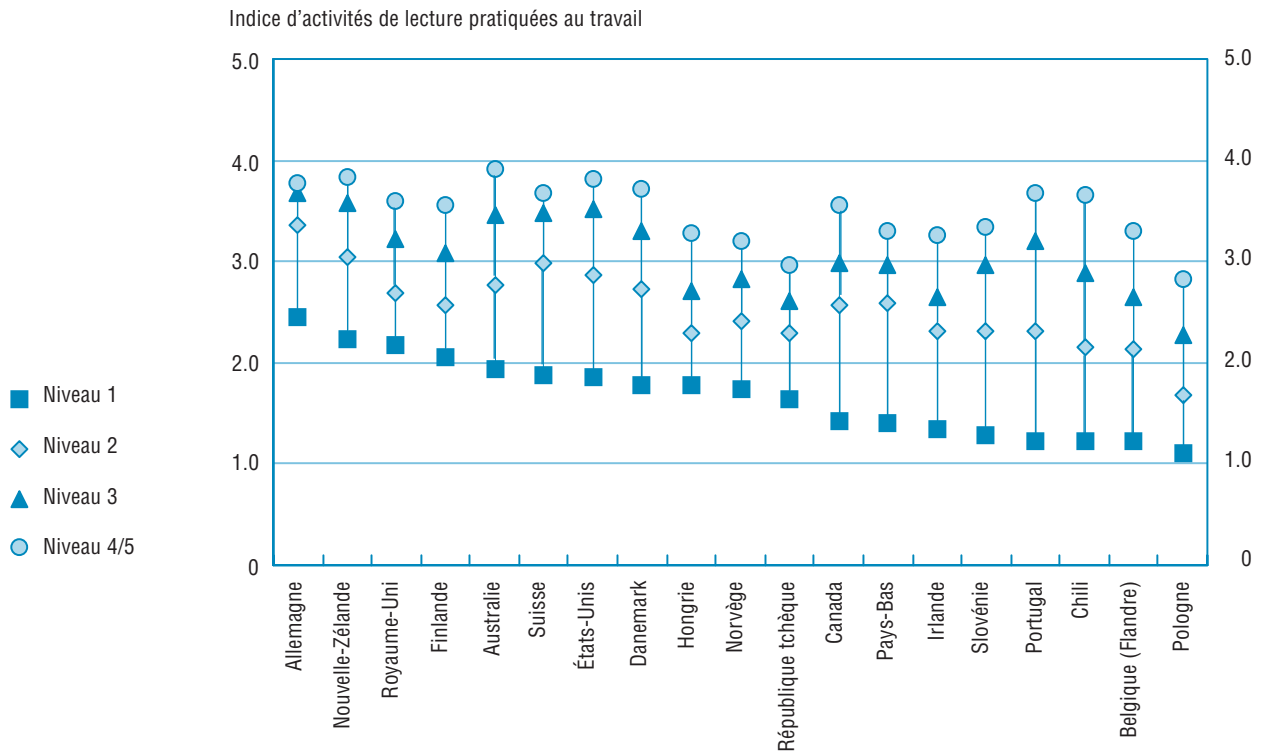
Les personnes qui pratiquent régulièrement au travail des activités d'apprentissage informel (lecture, écriture et calcul, par exemple) ont plus de chances – et de meilleures occasions – de maintenir et d'améliorer leurs capacités de base que celles qui ne les utilisent pas régulièrement. Comme on pouvait s'y attendre, les résultats de l'Enquête laissent entrevoir que les personnes possédant un niveau de littératie élevé ont plus de chances de mettre leurs capacités en pratique au travail que les personnes ayant un faible niveau de littératie. Les graphiques 3.9 et 3.10<sup>6</sup> montrent que la littératie au travail occupe une place beaucoup plus grande auprès des adultes qui se situent au niveau 4/5 que de ceux qui se classent au niveau 1.

6. Malheureusement, ces questions n'ont pas été posées de la même manière dans l'enquête suédoise.

GRAPHIQUE 3.9

ACTIVITÉS DE LECTURE AU TRAVAIL

Répartition des résultats selon un indice d'activités de lecture pratiquées au travail, par niveau de littératie, échelle des textes schématiques, population âgée de 16 à 65 ans, 1994-1998



Les pays sont classés selon l'indice d'activités de lecture des personnes qui se situent au niveau 1.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

**Encadré 3B. Que mesurent les indices de lecture et d'écriture ?**

On a demandé aux répondants à quelle fréquence ils lisaient ou écrivaient différents types de textes au travail : rapports, lettres, schémas, manuels, factures et directives. L'indice de la variété de la lecture est établi à partir de ces réponses. Il correspond au nombre de textes, parmi les six types ci-dessus, que le répondant a déclaré lire au moins une fois par semaine. Ainsi, une personne dont l'indice de lecture est 6 a déclaré lire chacun des six types de textes chaque semaine. Une personne ayant déclaré lire quatre des six types de textes chaque semaine aurait un indice de 4. De même, l'indice d'écriture est établi à partir des réponses à quatre questions sur différents types d'activités d'écriture au travail : lettres et notes de service, rapports, documents financiers et cahiers des charges. Ainsi, les indices témoignent à la fois de la variété et de la fréquence. Une personne dont l'indice est élevé ne lit pas nécessairement plus souvent, mais pratique plus souvent des activités de littératie plus variées.

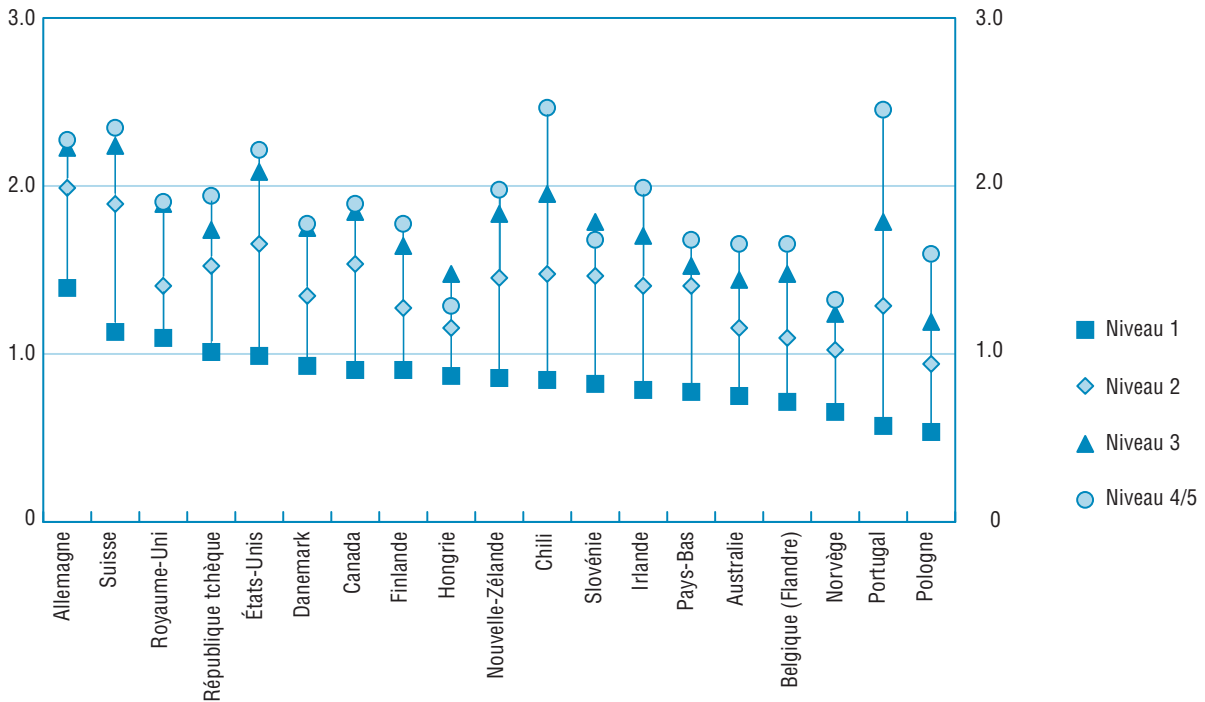
Le contraste entre les personnes qui obtiennent des résultats élevés et de faibles résultats selon l'indice des activités de lecture est habituellement faible dans les pays où la fourchette de littératie est étroite : Allemagne, Finlande, Norvège et République tchèque. Toutefois, dans les pays où la fourchette de littératie est plus vaste, comme le Royaume-Uni, il y a encore une fourchette relativement étroite dans la pratique d'activités de littératie au travail. Pourtant, comme dans le cas des niveaux de littératie, les pays diffèrent considérablement dans le degré des activités

GRAPHIQUE 3.10

## ACTIVITÉS D'ÉCRITURE AU TRAVAIL

Répartition des résultats selon un indice d'activités d'écriture pratiquées au travail, par niveau de littératie, échelles des textes suivis, population âgée de 16 à 65 ans, 1994-1998

Indice d'activités d'écriture pratiquées au travail



Les pays sont classés selon l'indice d'activités d'écriture des personnes qui se situent au niveau 1.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

de lecture et d'écriture pratiquées au travail. Les pays qui enregistrent de grandes différences dans la pratique de ces activités sont habituellement ceux qui comptent aussi de larges écarts sur le plan de la littératie ; pour s'en convaincre, il suffit de comparer les graphiques 3.9 et 3.10 aux graphiques 2.1a-c et 2.2a-c du chapitre précédent.

Dans le graphique 3.9, l'indice de lecture est inférieur à 2 chez les répondants de niveau 1 dans presque tous les pays, sauf l'Allemagne, la Finlande, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni. Ce phénomène s'explique par une multitude de facteurs. En moyenne, les adultes qui se situent au niveau 1 ont peu d'occasions de lire et d'écrire pendant la semaine de travail, bien qu'ils aient tout de même l'occasion d'utiliser leurs capacités de lecture. Parallèlement, le rapport inverse vaut également : l'adulte qui a peu d'occasions de pratiquer ses compétences au travail a plus de chances de se situer au niveau 1.

Le graphique 3.10 présente les résultats de l'indice des activités d'écriture pratiquées au travail. D'après ces résultats, l'indice est inférieur à 1 chez les répondants qui se situent au niveau 1 dans la plupart des pays, les exceptions étant l'Allemagne, le Royaume-Uni et la Suisse. Par conséquent, dans la grande majorité des pays, les personnes ayant un faible niveau de littératie ont à écrire au travail moins d'une fois par semaine. Puisque les personnes ayant un faible niveau de compétences sont peu exposées à des tâches de littératie au travail, il semble peu probable qu'elles puissent améliorer leurs capacités sans une forme d'éducation ou

de formation structurée. Toutefois, les constatations de l'Enquête relatives à la participation à un programme de formation, présentées à la section suivante, portent à croire que ces personnes n'ont pas accès à un tel programme dans la plupart des pays.

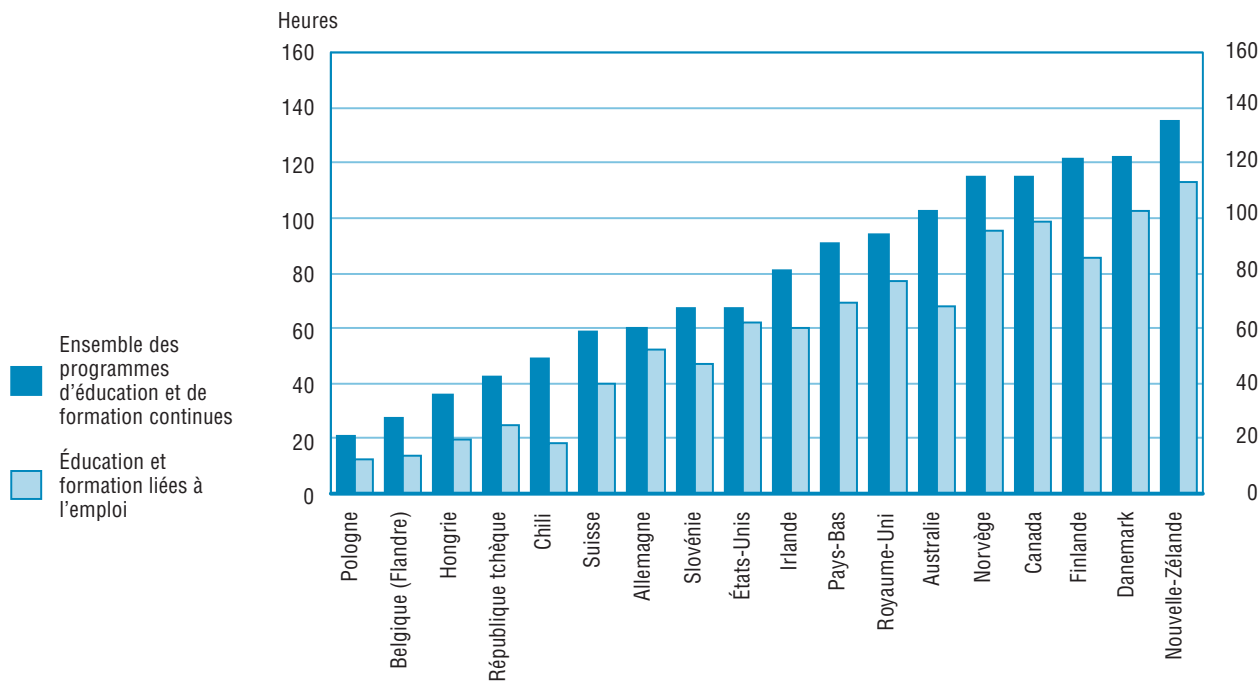
### 3.5 La littératie et l'éducation structurée des adultes

Après avoir examiné les indicateurs des activités d'apprentissage informel liées à la littératie, il y a lieu de passer, dans la présente section, à l'étude des occasions d'apprentissage structuré. Le graphique 3.11 montre le nombre moyen d'heures consacrées à l'éducation et à la formation des adultes par adulte de 16 à 65 ans dans certains pays, compte tenu des divers taux de participation et des différences dans l'importance de l'éducation et de la formation des adultes<sup>7</sup>. Le nombre d'heures de formation par adulte offre une mesure complète de l'effort global de formation structurée des adultes dans ces pays. D'après les données, cet effort varierait considérablement d'un pays à l'autre. Il est relativement faible en Belgique (Flandre), au Chili, en Hongrie, en Pologne et en République tchèque, mais élevé au Danemark, en Finlande et en Nouvelle-Zélande. Le graphique 3.11 présente également le nombre estimé d'heures d'éducation et de formation liées à l'emploi, par adulte. A cet égard, le Canada affiche un profil très semblable à celui de la Norvège, alors que le Royaume-Uni se rapproche plutôt de la Finlande.

GRAPHIQUE 3.11

#### HEURES D'ÉDUCATION ET DE FORMATION CONTINUES PAR ADULTE

Nombre moyen d'heures d'éducation et de formation continues par adulte, selon le type de formation, population âgée de 16 à 65 ans<sup>1</sup>, 1994-1998



Les pays sont classés selon le nombre moyen d'heures totales d'éducation et de formation continues par adulte.

1. Ne sont pas pris en compte les étudiants à temps plein et les personnes qui ont suivi moins de six heures de formation.

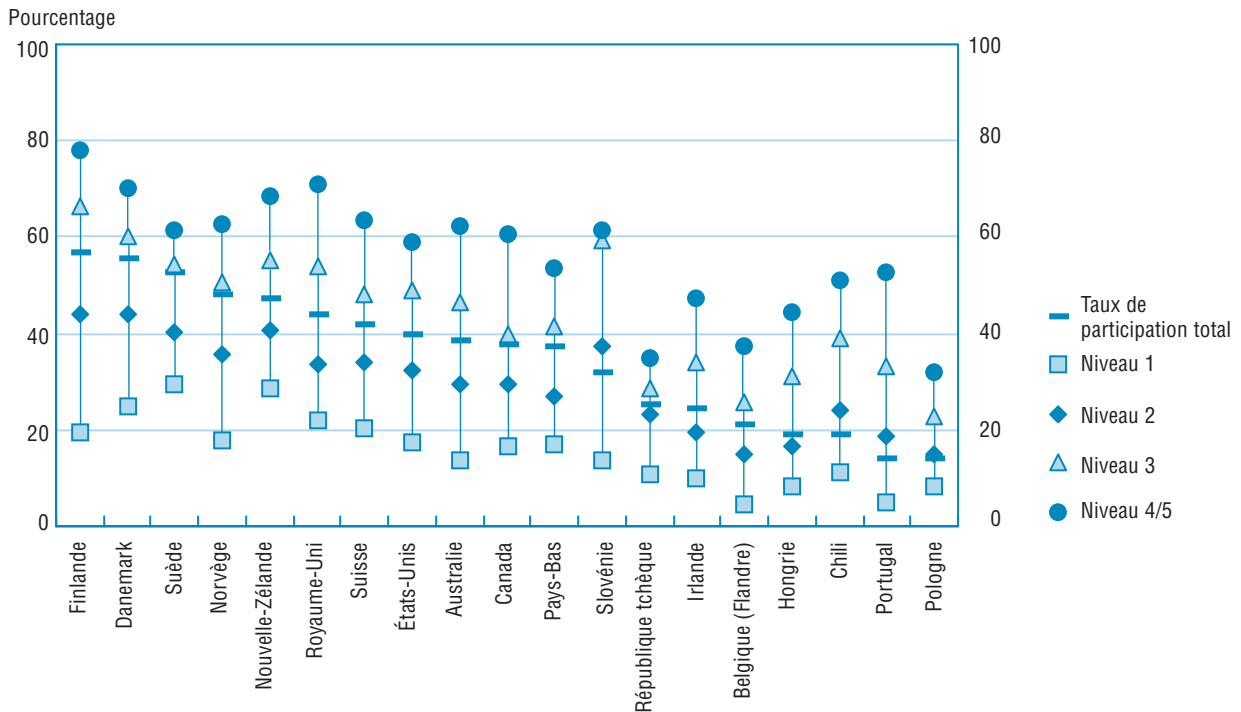
Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

7. Correspond au nombre moyen d'heures par participant multiplié par le taux de participation et divisé par 100 ; sont exclus les étudiants à temps plein et les personnes ayant participé à des activités de formation pendant moins de six heures.

## GRAPHIQUE 3.12

## LITTÉRATIE ET PARTICIPATION À L'ÉDUCATION DES ADULTES

Pourcentage de la population âgée de 16 à 65 ans inscrite à l'éducation ou à la formation des adultes au cours de l'année ayant précédé l'interview, par niveau de littératie et au total, échelle des textes schématiques, 1994-1998



#### Les pays sont classés selon le taux de participation global.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

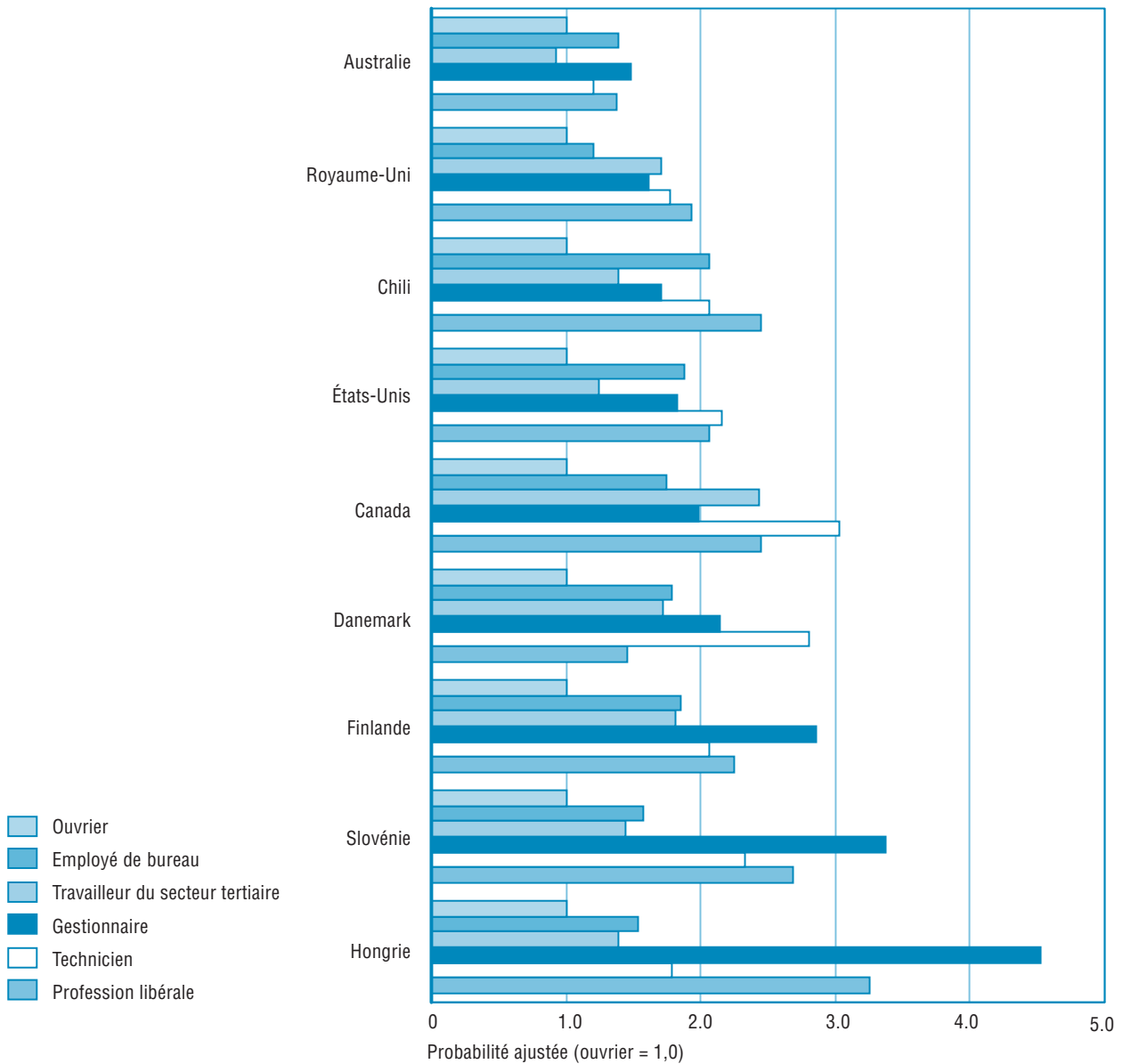
Dans de nombreux pays, la participation à l'éducation et à la formation des adultes est devenue un phénomène courant plutôt qu'une exception. D'après le graphique 3.12, les pays visés par l'Enquête se répartissent en trois groupes :

- Les pays nordiques se situent dans le premier groupe ; l'acquisition continue du savoir y est devenue une réalité pour une grande partie de la population. Dans les douze mois qui ont précédé l'enquête, le Danemark, la Finlande et la Suède ont enregistré un taux de participation global supérieur à 50 pour cent. Ce résultat s'explique sans doute par le fait que ces pays offrent depuis longtemps des programmes d'éducation des adultes et que ces programmes sont largement subventionnés par l'État. Pour leur part, la Norvège et la Nouvelle-Zélande enregistrent des taux de participation de près de 50 pour cent.
- La plupart des pays participants enregistrent un taux de participation à l'éducation et à la formation des adultes d'environ 40 pour cent.
- Il existe un groupe de pays où l'acquisition continue du savoir est une activité moins courante : le Chili, la Hongrie, la Pologne et le Portugal enregistrent des taux de participation inférieurs à 20 pour cent, alors qu'en Belgique (Flandre), en Irlande, en République tchèque et en Slovénie, les taux se situent entre 20 et 30 pour cent.

GRAPHIQUE 3.13

PROBABILITÉ DE PARTICIPATION SELON LA CATÉGORIE PROFESSIONNELLE

Probabilité ajustée de participation à des programmes d'éducation ou de formation des adultes financés par l'employeur selon la catégorie professionnelle, population âgée de 16 à 65 ans, 1994-1998



Les pays sont classés selon la probabilité ajustée que les gestionnaires participent à des programmes d'éducation ou de formation des adultes financés par l'employeur.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

Si les taux varient entre les pays, les données révèlent que, dans chaque pays, d'importants groupes sont exclus de la société de l'apprentissage qui est en train de naître. Or, ces groupes sont souvent ceux qui ont le plus besoin d'améliorer leurs capacités, que ce soit par un apprentissage informel ou structuré. Lorsqu'un pays compte d'importants groupes d'adultes possédant un faible niveau de littératie, il est particulièrement important, sur le plan des politiques, de prendre en compte leur désir de s'investir dans des activités d'apprentissage. Le graphique 3.12 indique que la participation à l'éducation des adultes augmente graduellement par niveau de littératie. Les personnes ayant un faible niveau de littératie bénéficient le moins de l'éducation des adultes. Parmi les pays où les taux de participation globaux sont élevés, le Danemark, la Nouvelle-Zélande et la Suède affichent un niveau d'inégalité – quoique important – relativement faible<sup>8</sup>.

Comme nous l'avons vu plus haut, la variation des niveaux moyens de littératie observée dans le graphique 3.12 est attribuable en grande partie à la « culture de la littératie » dans laquelle une personne a grandi et à l'incidence de cette culture sur le niveau de scolarité. L'influence de la famille va encore plus loin par la façon dont les attestations d'études déterminent, dans une large mesure, l'intégration au marché du travail et les premières étapes d'une carrière (Tuijnman *et al.*, 1988).

Il revient à tous les pays de surmonter la disparité entre la montée des exigences professionnelles qui caractérise l'économie du savoir, mentionnée dans le chapitre 1, et la présence, sur le marché du travail d'un grand nombre de personnes ayant un faible niveau de littératie. La première étape consiste à reconnaître l'importance de « l'emprise de l'emploi » sur la fréquence à laquelle les adultes s'investissent dans des activités d'apprentissage tant informel que structuré. Les données de l'Enquête relatives à la participation à l'éducation des adultes témoignent de la mutation profonde survenue au cours des quinze dernières années dans le nombre de programmes d'éducation offerts aux adultes (Bélanger et Valdivielso, 1997). Cette évolution reflète la place plus grande accordée à l'apprentissage comme condition préalable à la croissance économique (OCDE, 1996 ; Rubenson et Schuetze, 2000).

Le graphique 3.13 présente la probabilité de participation des travailleurs de différentes catégories professionnelles à des programmes d'éducation ou de formation financés par leur employeur. La comparaison est établie à partir de la probabilité que des ouvriers participent à la formation. L'explication de l'analyse des quotients de probabilité est donnée dans l'encadré 3C.

### Encadré 3C. Utilisation du quotient de probabilité

Les différences s'expriment en fonction de la probabilité de participation de divers groupes à l'éducation et à la formation financées par l'employeur. Un quotient de 1 représente un rapport de chances égal que les répondants bénéficient ou non d'un programme de formation. Lorsque la valeur du coefficient est inférieure à 1, on a moins de chances de bénéficier d'un tel programme ; lorsqu'elle est supérieure à 1, les chances sont plus grandes. Aux fins de la présente analyse, le quotient de probabilité pour les ouvriers a été fixé à 1 pour tous les pays.

Les résultats présentés dans le graphique 3.13 montrent que les gestionnaires et les membres d'une profession libérale reçoivent habituellement plus de formation que les ouvriers. En soi, ce résultat n'a rien d'étonnant et confirme la répartition de la formation observée dans bon nombre d'enquêtes nationales (OCDE, 1999). Plus frappante est l'ampleur des différences à l'intérieur des pays et entre eux. L'Australie présente un profil de formation beaucoup plus égal par groupe professionnel que le Canada, la Hongrie et la Slovaquie. Et, dans certains pays – le Canada, le Danemark et les États-Unis – les techniciens constituent le groupe professionnel ayant le plus de chances de participer à la formation. Il faudra mener une autre étude pour découvrir l'origine de ces différences.

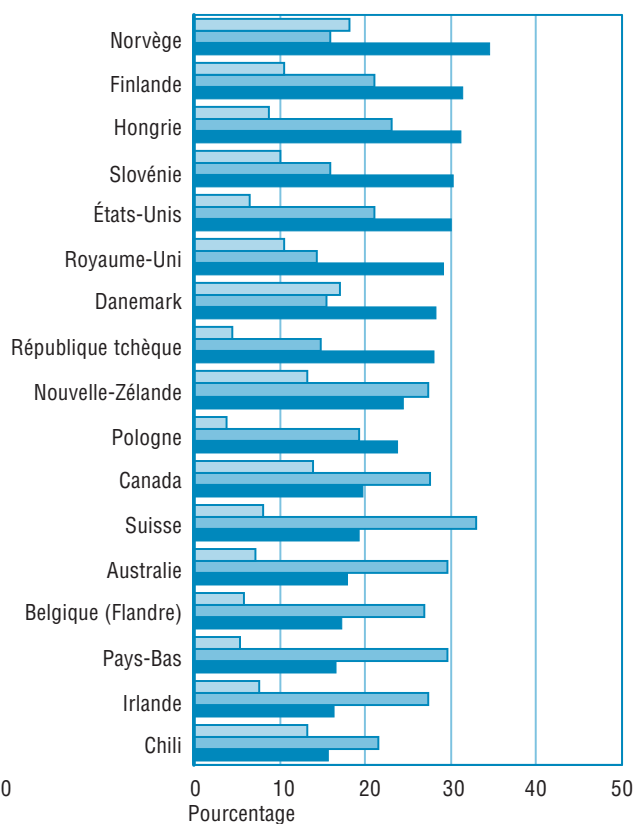
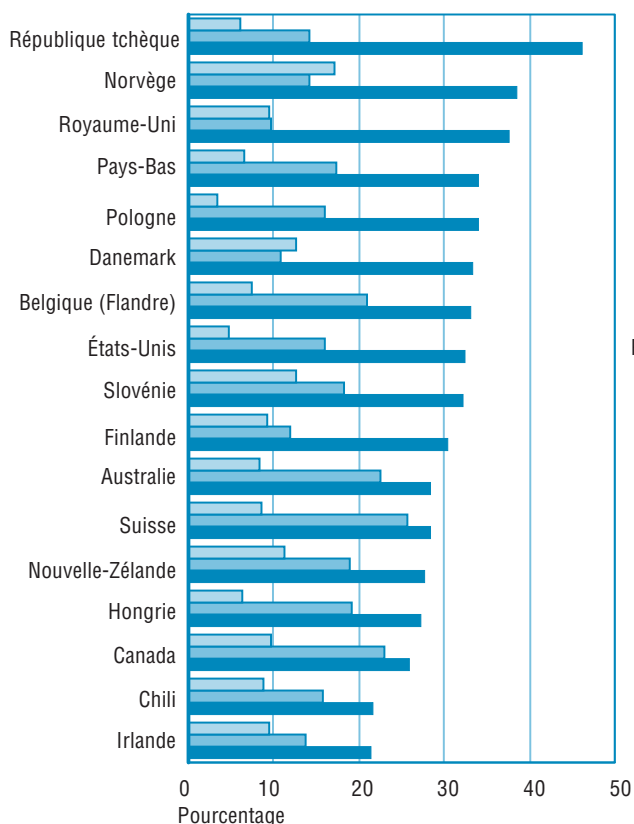
8. La République tchèque, où le taux de participation est relativement faible, enregistre aussi l'inégalité relative la plus faible.

GRAPHIQUE 3.14

SOURCES DE SOUTIEN FINANCIER À L'ÉDUCATION OU À LA FORMATION DES ADULTES

**A.** Pourcentage des hommes inscrits à des activités d'éducation ou de formation des adultes qui obtiennent leur financement de sources diverses, population âgée de 16 à 65 ans, 1994-1998

**B.** Pourcentage des femmes inscrites à des activités d'éducation ou de formation des adultes qui obtiennent leur financement de sources diverses, population âgée de 16 à 65 ans, 1994-1998



■ Gouvernement   ■ Autofinancement ou famille   ■ Employeurs

**A.** Les pays sont classés selon la participation de l'employeur au financement de l'éducation et de la formation des hommes.

**B.** Les pays sont classés selon la participation de l'employeur au financement de l'éducation et de la formation des femmes.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

Le graphique 3.14a-b présente, de façon distincte, des renseignements sur les diverses sources de soutien financier à la formation des hommes et à celle des femmes<sup>9</sup>. Les constatations confirment le rôle vital que jouent les employeurs sur le plan de la formation. Dans tous les pays, les employeurs sont de loin la principale source externe de soutien financier à l'éducation des adultes masculins. La proportion des hommes qui ont reçu de sources publiques un soutien financier à la formation est inférieure à 10 pour cent dans la quasi-totalité des pays, sauf au Danemark, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Slovénie. En comparant les graphiques 3.14a et 3.14b, on découvre que les hommes bénéficient plus souvent que les femmes du

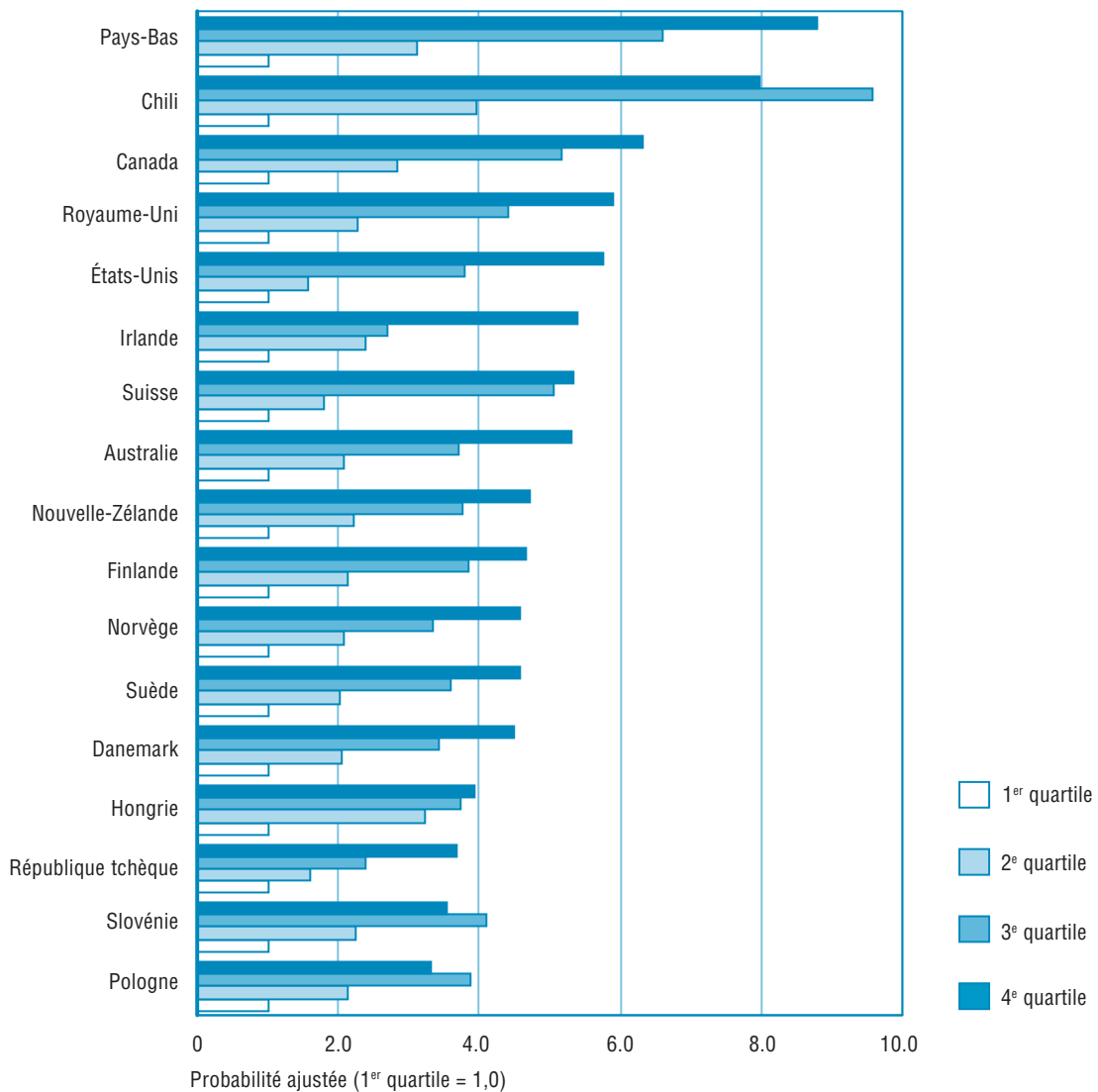
9. La question demandait si l'éducation ou la formation bénéficiait du soutien financier de la personne ou de sa famille, d'un employeur ou du gouvernement. Par conséquent, les données portent sur la source de l'aide financière, et non sur le montant effectivement engagé.



## GRAPHIQUE 3.15

## PROBABILITÉ DE PARTICIPATION SELON LES ACTIVITÉS DE LECTURE ET D'ÉCRITURE PRATIQUÉES AU TRAVAIL

Probabilité ajustée de participation à des programmes d'éducation ou de formation des adultes financés par l'employeur, selon les activités de lecture et d'écriture pratiquées au travail, population active âgée de 16 à 65 ans, 1994-1998



Les pays sont classés selon la probabilité ajustée que les personnes du 4<sup>e</sup> quartile participent à des programmes d'éducation ou de formation des adultes financés par l'employeur.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

soutien de leur employeur pour parfaire leur éducation. A cet égard, la disparité entre les sexes est particulièrement évidente en Belgique (Flandre), aux Pays-Bas et en République tchèque. Par conséquent, comme le montre le graphique 3.14b, les femmes doivent, plus que les hommes, compter sur d'autres sources – l'autofinancement étant la première. La disparité entre les sexes en ce qui concerne le financement de la formation découle en partie du taux de participation plus faible des femmes à la vie active et du fait qu'elles travaillent à temps partiel plus souvent que les hommes.

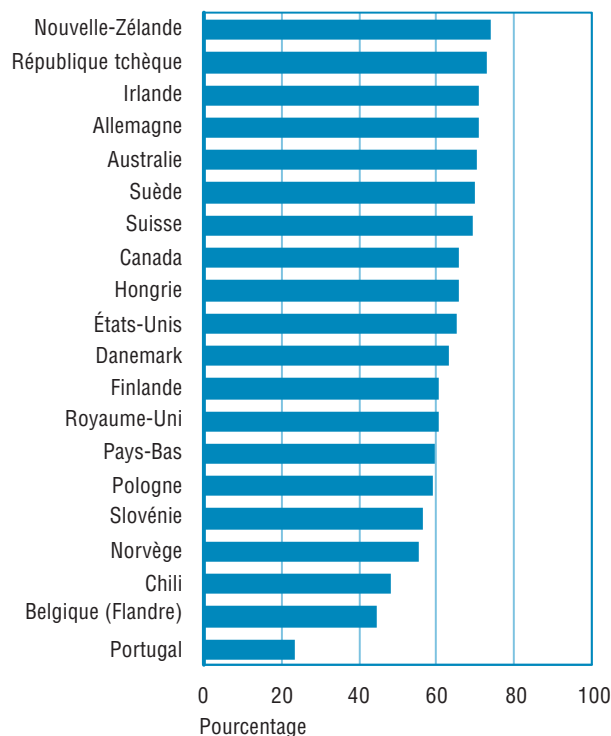
Toutefois, malgré l'inégalité entre les sexes, dans neuf pays sur dix-sept pour lesquels des renseignements étaient disponibles, les employeurs constituent la principale source de financement de la formation pour les femmes. Au Danemark, en Norvège, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Slovénie, les femmes sont environ deux fois plus nombreuses à bénéficier du soutien financier de leur employeur qu'à recourir à l'autofinancement. Au Canada, au Chili, au Danemark, en Norvège et en Nouvelle-Zélande, une proportion importante de femmes bénéficiaient du soutien financier de sources publiques. C'était également le cas pour les hommes danois, norvégiens et slovènes. Par contre, l'État joue un rôle très modeste en matière de financement dans la plupart des autres pays, notamment aux États-Unis, aux Pays-Bas, en Pologne et en République tchèque.

Le graphique 3.15 montre la probabilité de participation à des programmes d'éducation ou de formation des adultes financés par l'employeur selon les activités de lecture et d'écriture pratiquées au travail, mesurée selon la méthode décrite dans l'encadré 3D. Cette probabilité est ajustée selon la branche d'activité, l'emploi à temps plein ou à temps partiel, la taille de l'entreprise et la catégorie professionnelle<sup>10</sup>. La probabilité que les travailleurs bénéficient du soutien de l'employeur à la formation

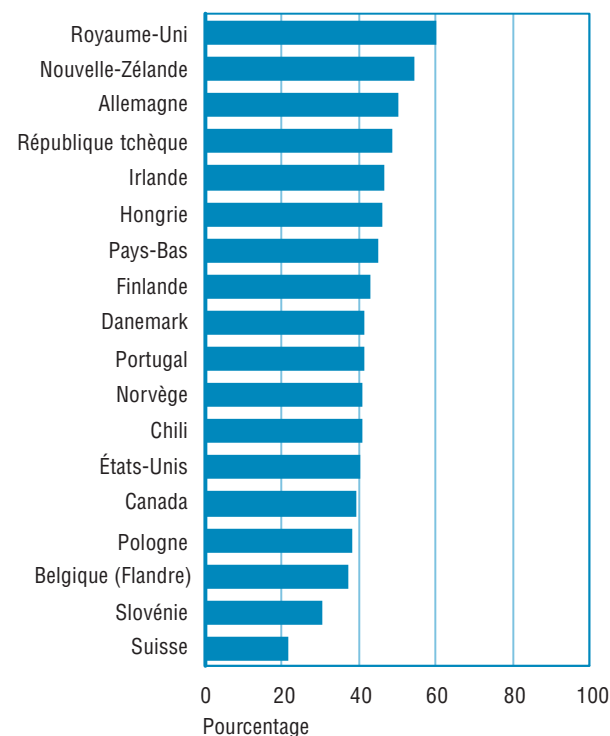
GRAPHIQUE 3.16

LIRE DES LIVRES ET REGARDER LA TÉLÉVISION

A. Proportion de la population âgée de 16 à 65 ans qui déclare lire un livre au moins une fois par mois, 1994-1998



B. Proportion de la population âgée de 16 à 65 ans qui déclare regarder la télévision pendant plus de 2 heures par jour, 1994-1998



A. Les pays sont classés selon la proportion des répondants qui lisent un livre au moins une fois par mois.

B. Les pays sont classés selon la proportion des répondants qui regardent la télévision pendant plus de deux heures par jour.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

10. Les quotients de probabilité ne sont pas ajustés pour tenir compte de la taille de l'entreprise aux Pays-Bas et en Suède, car cette variable n'est pas disponible.

est étroitement liée à la mesure dans laquelle ces travailleurs utilisent leurs capacités de lecture et d'écriture au travail. Ce rapport vaut probablement dans les deux sens. Au Chili et aux Pays-Bas, les travailleurs qui utilisent le moins ces capacités au travail ont respectivement huit et neuf fois moins de chances de participer à la formation financée par l'employeur que les travailleurs qui les utilisent le plus.

#### **Encadré D. Indice combiné des activités de lecture et d'écriture pratiquées au travail**

L'indice combiné des activités de lecture et d'écriture pratiquées au travail sert à étudier le lien qui existe entre l'utilisation des capacités de lecture et d'écriture au travail et le désir de l'employeur d'investir dans l'éducation et la formation continues du personnel. Fondé sur des quartiles, cet indice combine les indices de lecture et d'écriture décrits dans l'encadré 3B. Le premier quartile représente les travailleurs qui utilisent le moins leurs capacités de lecture et d'écriture au travail et le quatrième, ceux qui les utilisent le plus. Aux fins de l'analyse dont les résultats figurent dans le graphique 3.15, la probabilité que les travailleurs du premier quartile bénéficient du soutien de l'employeur à la formation a été fixée à 1.

Même lorsqu'on tient compte de l'emploi à temps plein ou à temps partiel, de la taille de l'entreprise et de la catégorie professionnelle, les travailleurs du Canada, du Chili, des États-Unis et du Royaume-Uni qui utilisent le plus leurs capacités de lecture et d'écriture au travail restent de six à huit fois plus susceptibles de bénéficier du soutien de leur employeur à l'éducation et à la formation que ceux qui les utilisent le moins. Le désir des employeurs d'investir dans l'éducation et la formation continues de leur personnel est réparti de façon un peu plus égale en Hongrie, en Pologne, en République tchèque et en Slovaquie.

### **3.6 Littératie, culture et civisme**

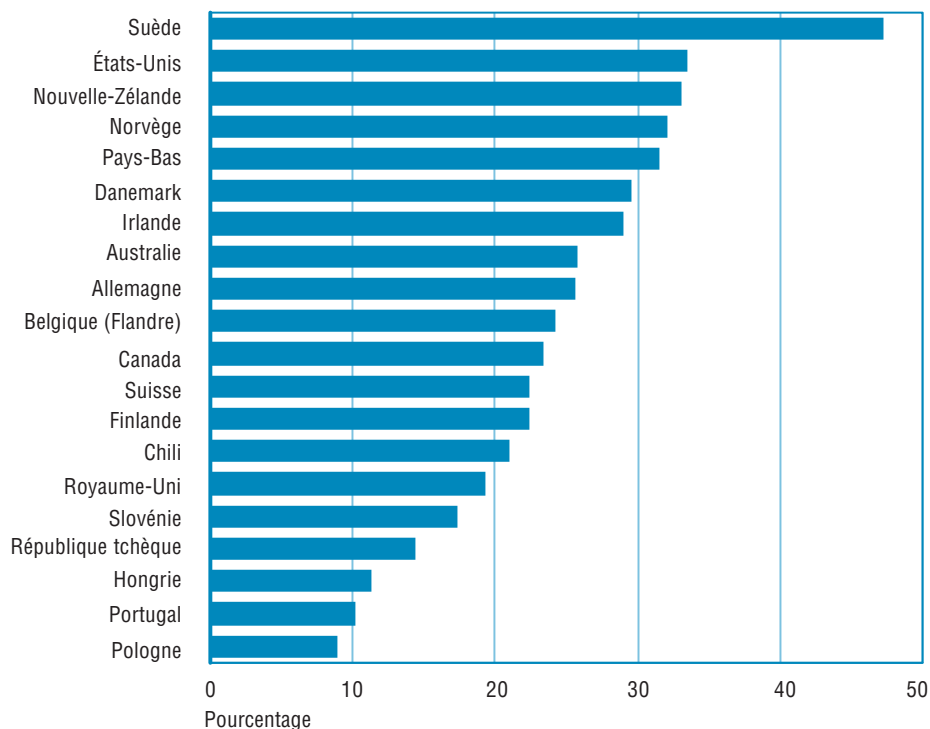
Les constatations de l'Enquête présentées jusqu'ici font ressortir l'importance d'élargir la conception des capacités nécessaires dans l'économie du savoir en ne se limitant pas à l'offre de capacités, mais en envisageant comment la structure de la demande détermine le désir des adultes de s'investir dans l'acquisition continue du savoir. Le questionnaire de base de l'Enquête comprenait quelques questions portant sur l'apprentissage extra-scolaire sous forme d'activités de lecture et d'écriture au travail (voir l'encadré 3B) et dans la vie quotidienne. Il est important de pratiquer régulièrement des activités de lecture, non seulement pour acquérir de nouvelles compétences, mais aussi pour maintenir la capacité d'apprentissage. L'analyse des données de l'Enquête montre que les résultats obtenus en littératie sont liés de façon positive à la pratique quotidienne de la lecture et de façon négative au nombre d'heures passées devant la télévision (OCDE, 1997, p. 77), ce qui laisse entendre que, faute d'être utilisées, les capacités de lecture et d'écriture se détériorent. Le graphique 3.16a-b présente la proportion de la population adulte qui déclare lire un livre au moins une fois par mois et regarder la télévision pendant plus de deux heures par jour. Une grande partie du public estime que la littératie et l'écoute de la télévision sont plutôt incompatibles. Les données de l'Enquête indiquent que le lien entre les deux varie d'un pays à l'autre.

D'après le graphique 3.16a, la lecture de livres varie considérablement selon les pays. Au Portugal, seulement un adulte sur quatre déclare lire un livre au moins une fois par mois. Au Chili, la proportion est de la moitié, alors que près de 75 pour cent des Néo-Zélandais lisent régulièrement des livres. Le graphique 3.16b indique qu'il existe aussi des différences appréciables en ce qui concerne l'écoute de la télévision. Les Allemands, les Britanniques et les Néo-Zélandais regardent avidement la télévision. Dans ces pays, au moins la moitié des répondants déclarent regarder la télévision, en moyenne, au moins deux heures par jour. Les Slovaques et les Suisses passent beaucoup moins de temps devant la télévision. Les résultats montrent

## GRAPHIQUE 3.17

## PARTICIPATION À DES ACTIVITÉS COMMUNAUTAIRES

Proportion de la population âgée de 16 à 65 ans qui déclare participer à des activités communautaires au moins une fois par mois, 1994-1998



Les pays sont classés selon la proportion des répondants qui participent à des activités communautaires au moins une fois par mois.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

également que le nombre d'heures passées à regarder la télévision est inversement lié au niveau de littératie des répondants<sup>11</sup>.

Les théoriciens du capital social soutiennent que la participation à des activités hors travail constitue un important facteur déterminant de la qualité de la vie en démocratie et du civisme (Coleman, 1988 ; Ostrom, 1994). Putnam (1993) estime que le capital social se manifeste dans la participation au sein d'associations bénévoles, dans des normes de réciprocité et de confiance et dans des réseaux d'engagement civique. Selon ses partisans, le capital social permet aux gens d'atteindre des objectifs qui n'auraient pas été possibles en son absence. Verba *et al.* (1995) affirment que certaines ressources, dont le civisme, sont nécessaires pour participer à la vie politique. Ils ajoutent que l'on acquiert le civisme au sein d'associations bénévoles. Tout comme la littératie constitue une condition préalable à l'apprentissage au travail, la participation à la vie de la société est nécessaire à l'acquisition du civisme. Les associations bénévoles et les activités communautaires constituent donc des tremplins importants pour l'apprentissage extra-scolaire, car elles favorisent l'acquisition de nouvelles compétences tout en empêchant l'atrophie d'autres compétences insuffisamment utilisées.

11. Données du graphique 4.10 de *Littératie, économie et société* (OCDE et Statistique Canada, 1995), p. 124.

L'Enquête a abordé la question du civisme et du capital social en demandant aux répondants dans quelle mesure ils participaient à des activités communautaires bénévoles. Le graphique 3.17 montre le rôle vital que joue le secteur bénévole dans la société suédoise, où près de 50 pour cent de la population adulte participent au moins une fois par mois aux activités d'associations bénévoles. Une enquête menée en Suède (SOU, 1996) révèle que ces associations constituent un contexte propice à l'apprentissage extra-scolaire, qui favorise les valeurs démocratiques et stimule l'activité intellectuelle. Les citoyens de la Hongrie, de la Pologne, du Portugal et de la République tchèque ne semblent pas avoir accès à un tremplin collectif équivalent pour l'apprentissage extra-scolaire. Dans ces pays, 15 pour cent ou moins des répondants ont déclaré participer régulièrement aux activités d'associations bénévoles.

Afin d'aider les personnes ayant un faible niveau de littératie, il faudra établir une stratégie qui s'étendra aux lieux de travail tout en misant sur le secteur communautaire et bénévole. Dans ses *Examens des politiques nationales d'éducation*, l'OCDE (1991 ; 1995) insiste sur l'importance du secteur bénévole pour assurer l'éducation des adultes et favoriser une culture de littératie et de civisme. Ce secteur est souple et touche les adultes qui, autrement, ne participeraient peut-être pas à l'éducation des adultes. La promotion du civisme est une tâche importante pour tous les pays de l'OCDE qui aspirent à la cohésion sociale au sein de l'économie du savoir.

Tous les pays de l'OCDE mettent en œuvre des politiques visant à renforcer la cohésion tout en tirant parti des avantages qu'offre la diversité culturelle et linguistique. La mondialisation et la mobilité accrue qui l'accompagne constituent des facteurs clés. Le tourisme de masse, par exemple, a ajouté une dimension toute nouvelle aux échanges sociaux et culturels. En plus du tourisme, on observe des tendances importantes au chapitre de la migration internationale. Depuis le début des années 80, la proportion des étrangers, des immigrants et des demandeurs d'asile a beaucoup augmenté au sein de la population totale de nombreux pays. Or, il faut trouver un moyen d'intégrer ces migrants à l'économie et à la société. Il faut donc tenir compte de la diversité linguistique et des obstacles culturels tout en trouvant un équilibre pour incorporer de nouvelles valeurs dans les valeurs existantes, en milieu de travail comme dans la collectivité. S'il est essentiel d'acquérir des capacités de lecture et d'écriture dans la langue dominante ou officielle pour accéder aux avantages économiques et sociaux du pays d'adoption, il importe également de promouvoir la diversité linguistique pour préserver de précieuses valeurs culturelles.

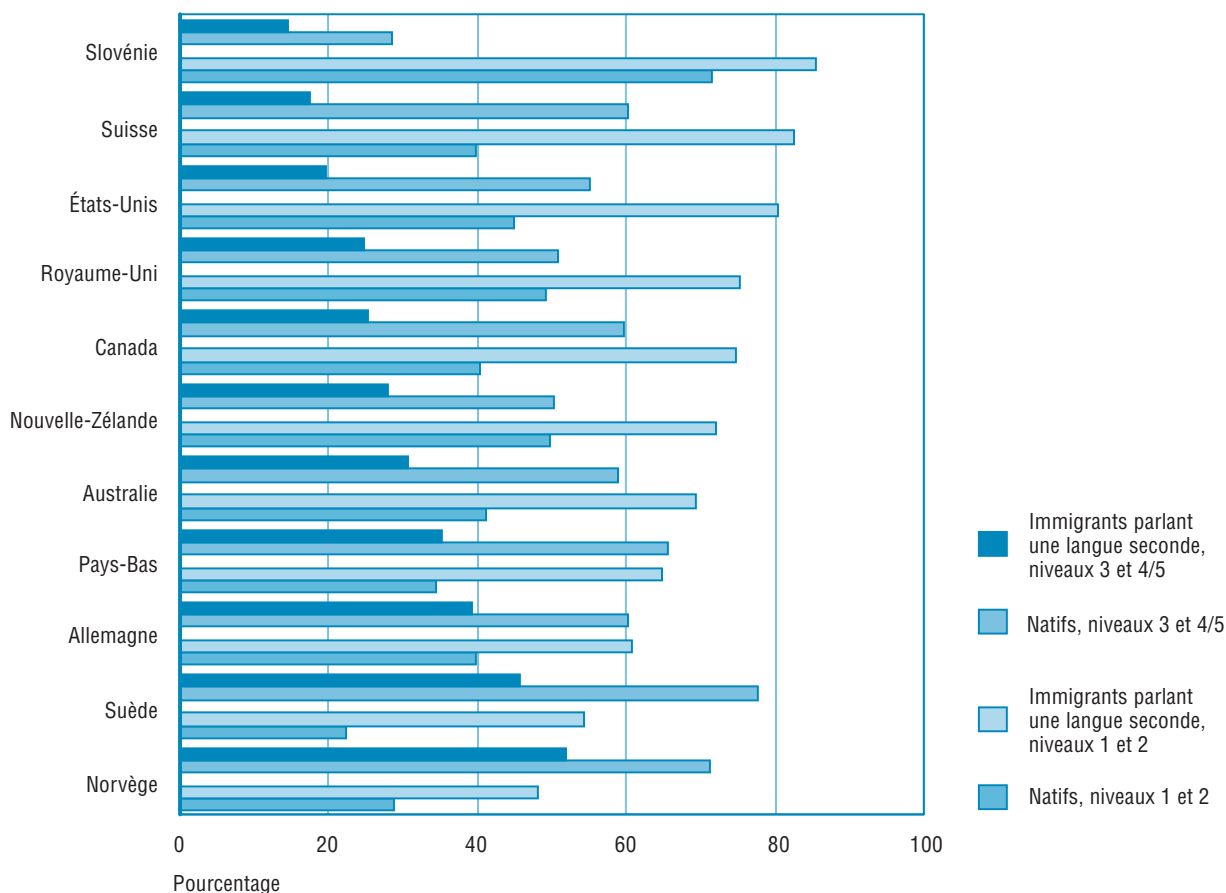
On a longtemps considéré l'immigration comme une source de nouveaux travailleurs. Or, les immigrants peuvent aussi avoir une incidence sur la répartition des niveaux de littératie, car ils apportent avec eux un bagage scolaire différent, ils peuvent avoir appris la langue officielle à titre de deuxième ou troisième langue, ou ils peuvent être moins familiers que la population native avec la culture dominante du pays.

Le graphique 3.18 présente des données sur les proportions des populations de natifs et d'immigrants d titre de deuxi

## GRAPHIQUE 3.18

## NIVEAUX DE LITTÉRATIE DES NATIFS ET DES IMMIGRANTS (LANGUE SECONDE)

Proportion des natifs et des immigrants de 16 à 65 ans parlant une langue seconde qui se situent à chaque niveau de littératie, échelle des textes chématiques, 1994-1998



Les pays sont classés selon la proportion des immigrants parlant une langue seconde qui se situent aux niveaux 3 et 4/5.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

compétences des immigrants sont conséquents, avec des différences importantes entre les natifs et les immigrants de langue étrangère qui possèdent un faible niveau de littératie, mais aussi un nombre considérable d'immigrants qui se situent à des niveaux de littératie élevés.

### 3.7 Auto-évaluation du niveau de littératie

Le jugement subjectif que portent les adultes sur leurs propres capacités présente la littératie sous un autre jour. Comme le montre le graphique 3.19, les adultes ayant un faible niveau de littératie évaluent différemment leurs capacités de lecture selon les pays. Dans la plupart des pays, moins de la moitié des personnes qui se situent au niveau 1 croient que leurs capacités laissent à désirer. Comme les répondants à cette question n'ont pas nécessairement la même conception de capacités de lecture « moyennes », les écarts peuvent s'expliquer en partie par des attentes différentes à cet égard, entre autres facteurs.

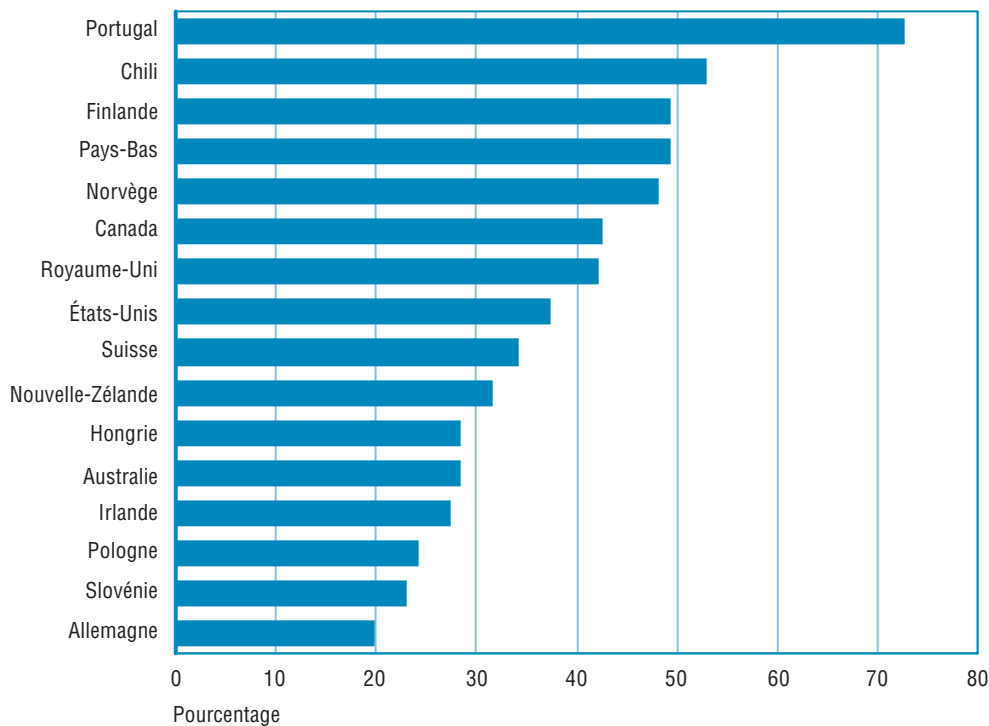
Le graphique 3.20 présente des données sur une auto-évaluation un peu moins subjective des capacités : on a demandé aux répondants dans quelle mesure leurs capacités répondaient aux exigences changeantes de leur lieu de travail. Là encore, on observe une variation considérable. Si l'on peut s'attendre à ce que l'expérience des exigences relatives aux capacités influence la façon dont les répondants portent un jugement sur cette question, il n'y a pourtant pas de relation simple entre la mesure de l'expérience fournie par les indices de lecture et d'écriture présentés dans les graphiques 3.9 et 3.10 et l'auto-évaluation des capacités présentée dans les graphiques 3.19 et 3.20. Au Canada et en Irlande, les adultes classés au niveau 1 obtiennent des résultats moyens très semblables quant à l'indice de lecture, mais évaluent de façon très différente leurs capacités et la mesure dans laquelle ces dernières les empêchent de répondre aux exigences de leur milieu de travail.

Ces observations sur l'auto-évaluation des capacités de lecture et d'écriture sont pertinentes en ce qui concerne les politiques. Bon nombre d'adultes qui obtiennent de piètres résultats au test de littératie n'estiment pas qu'il s'agit d'un problème. Un certain nombre d'études ont porté sur la façon dont les adultes qui ont faible niveau de littératie composaient avec les exigences de leur lieu de travail à cet égard (Fingeret, 1983). Selon ces études, les adultes en question mettent au point différentes stratégies d'adaptation pour gérer ou masquer l'insuffisance de leurs capacités et pour se débrouiller dans leur vie quotidienne. Néanmoins, les données sur la relation entre

### GRAPHIQUE 3.19

#### AUTO-ÉVALUATION DES CAPACITÉS DE LECTURE

Proportion de la population de 16 à 65 ans au niveau 1 sur l'échelle des textes suivis qui déclarent avoir des capacités de lecture faibles ou moyennes, 1994-1998



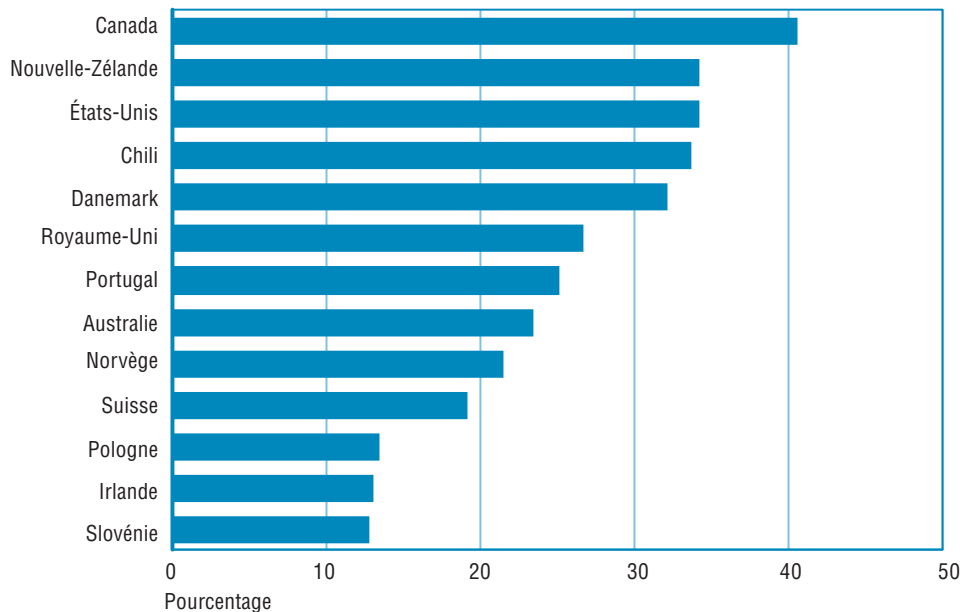
Les pays sont classés selon la proportion de la population qui déclare avoir des capacités de lecture faibles ou moyennes.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

## GRAPHIQUE 3.20

## LIMITES LIÉES À UN FAIBLE NIVEAU DE LECTURE

Proportion de la population âgée de 16 à 65 ans au niveau 1 de l'échelle des textes schématiques qui déclarent que leurs capacités de lecture nuisent à leurs possibilités d'avancement, 1994-1998



Les pays sont classés selon la proportion de la population dont les capacités de lecture limitent les possibilités d'avancement.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

le niveau de littératie et la participation à la vie active, que nous avons abordées dans la section 3.4 et sur lesquelles nous reviendrons plus longuement dans le chapitre 4, font ressortir les limites réelles qui accompagnent un faible niveau de littératie, que les répondants soient conscients ou non de ces limites.

### 3.8 Facteurs expliquant le niveau de littératie

Jusqu'ici, nous avons examiné dans ce chapitre un grand nombre de variables que l'on croit liées au rendement en littératie. Les variables étudiées ont été choisies de manière théorique ou en fonction de recherches antérieures. On a surtout utilisé des méthodes d'analyse à deux variables qui confirment, dans l'ensemble, l'existence de liens étroits entre les variables prédictives et le résultat, soit le niveau de littératie. Si les résultats révèlent des corrélations importantes, ils ne nous renseignent pas sur l'importance relative des différents facteurs dans l'explication de la littératie.

Il n'est pas possible d'établir des inférences causales probantes à partir de relations bidimensionnelles entre les variables, car les variables prédictives sont sans doute elles-mêmes en intercorrélation. Par exemple, les personnes dont la catégorie professionnelle est élevée ont plus de chances de lire souvent au travail. Dans ce cas, l'étroitesse de la relation bidimensionnelle entre le résultat et la variable prédictive ne témoigne pas nécessairement de la véritable influence du prédicteur, car elle reflète en partie l'influence d'autres variables non observées.

Dans cette dernière partie, on a utilisé une méthode plus perfectionnée, à plusieurs variables, pour déterminer l'apport relatif de douze facteurs différents à



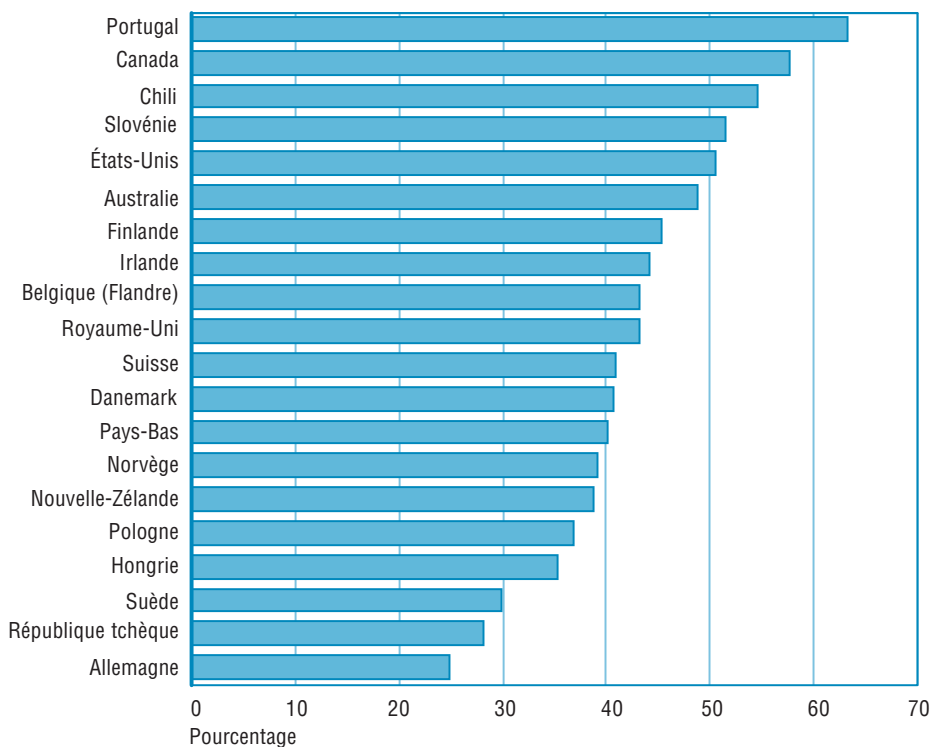
l'explication des données sur les niveaux de littératie observées dans vingt pays. L'objet de l'analyse des données consistait à trouver, premièrement, dans quelle mesure la variance du résultat pouvait être expliquée par les variables prédictives dans chaque pays et, deuxièmement, dans quelle mesure cette variance expliquée était attribuable à chacun des prédicteurs, les autres facteurs étant maintenus constants. La méthodologie est décrite dans l'encadré 3E.

Les barres du graphique 3.21 indiquent dans quelle mesure les douze variables antécédentes expliquent la variance observée dans le niveau de littératie. Au Canada, au Chili, aux États-Unis, au Portugal et en Slovénie, plus de 50 pour cent de la variance dans le rendement en littératie sont expliqués principalement par un petit sous-ensemble de variables prédictives. En Australie et en Finlande, la proportion se situe entre 45 et 49 pour cent. Comme le montre le graphique 3.21, la plupart des pays se situent dans la fourchette comprise entre 40 et 44 pour cent. Toutefois, le modèle s'avère beaucoup moins efficace en Allemagne, en République tchèque et en Suède, et cette constatation mérite d'être étudiée de plus près. Une grande partie de la variance non expliquée est certainement due aux différences dans la qualité de la scolarité initiale, mais d'autres facteurs interviennent également.

### GRAPHIQUE 3.21

#### VARIANCE EXPLIQUÉE EN LITTÉRATIE

Pourcentage de la variance ( $R^2$ ) expliquée en littératie par 12 variables prédictives, mesurée à titre de concept latent regroupant les trois échelles, population âgée de 25 à 65 ans, 1994-1998



Les pays sont classés selon le pourcentage de variance expliquée en littératie.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

**Encadré 3E. Comment sont obtenus les paramètres des modèles LISREL**

Le résultat, soit le niveau de littératie, est mesuré à titre de concept latent fondé sur les trois échelles de compréhension. Le modèle comprend douze variables prédictives, entrées dans l'ordre suivant : 1) sexe ; 2) âge ; 3) langue étrangère ; 4) niveau de scolarité des parents ; 5) niveau et années de scolarité du répondant ; 6) participation à la vie active ; 7) branche d'activité ; 8) catégorie professionnelle ; 9) fréquence de lecture de notes de service au travail ; 10) participation à l'éducation ou à la formation des adultes ; 11) fréquence de lecture de livres à la maison ; et 12) fréquence de participation à des activités bénévoles ou communautaires. Toutes les variables sont mesurées de manière identique d'un pays à l'autre.

L'incidence sur le niveau de littératie est évaluée selon les modèles à équations structurelles linéaires (LISREL). La méthode est expliquée dans Jöreskog et Sörbom (1996a ; 1996b) et dans Tuijnman et Keeves (1994). L'analyse porte sur la population adulte âgée de 25 à 65 ans.

Dans la première étape, on calcule les coefficients de corrélation en utilisant le poids de la population et différentes méthodes, selon le type de variable. Plusieurs variables sont mesurées sur des échelles dichotomiques avec deux catégories de réponse, par exemple, le sexe ou la participation à l'éducation des adultes. Dans ce cas, on utilise des fonctions d'estimation polychorique et polysériale, en plus de la fonction d'ajustement du moment mixte employée dans d'autres cas.

Les coefficients de corrélation servent de base à une analyse de régression qui, dans un premier temps, emploie la méthode des moindres carrés à deux degrés afin d'obtenir les valeurs initiales pour l'estimation des équations structurelles linéaires subséquentes selon la fonction d'ajustement de la probabilité maximale. Les coefficients de régression présentés dans le tableau 3.21 de l'annexe D sont des coefficients ajustés qui permettent d'établir des comparaisons significatives d'un modèle à l'autre, même si les pays ont utilisé des plans d'échantillonnage différents pour recueillir les données.

Le tableau 3.21 de l'annexe D et le tableau 3.22 plus loin présentent le poids de régression de chaque variable et l'erreur-type correspondante. Ils montrent également les valeurs  $R^2$  qui indiquent l'ampleur totale de la variance expliquée en littératie. Les résidus sont faibles et l'indice de qualité de l'ajustement est élevé, ce qui témoigne d'un ajustement acceptable des modèles.

Le tableau 3.22 page 57 présente un résumé des principaux résultats. Il renferme quatre variables pour chaque pays. Étant donné l'ampleur de la variance expliquée en littératie, ces variables ont le poids le plus élevé dans l'équation de régression ; on peut donc en déduire qu'elles exercent l'influence la plus importante sur la variable dépendante, soit le niveau de littératie.

Comme on pouvait sans doute s'y attendre, dans tous les pays sauf trois, le principal prédicteur du niveau de littératie est le niveau de scolarité. De plus, par rapport aux autres facteurs compris dans l'analyse des données, l'instruction pèse particulièrement lourd au Canada, au Chili, en Hongrie, en Irlande, au Portugal, en République tchèque et en Slovénie. Au Chili et au Portugal, l'instruction éclipse même toutes les autres variables de l'analyse. Trois pays se démarquent du profil global : l'Allemagne, l'Australie et la Suisse.

En Allemagne, c'est la catégorie professionnelle qui présente la relation la plus étroite avec le niveau de littératie. On peut sans doute qualifier cette relation de non récursive, puisqu'on s'attend à ce que le niveau de littératie détermine la catégorie professionnelle, et inversement. L'âge et le fait de parler une langue étrangère ont également une incidence importante – quoique négative dans le cas de l'âge – sur la littératie en Allemagne.

En Australie et en Suisse, c'est le fait de parler une langue étrangère qui exerce l'influence la plus importante sur le niveau de littératie. En ce qui concerne la Suisse, ce résultat n'est sans doute pas attribuable uniquement à la faiblesse des capacités des immigrants. La conception de l'Enquête menée dans ce pays était complexe, car

TABLEAU 3.22

## PRINCIPAUX DÉTERMINANTS DU NIVEAU DE LITTÉRATIE

Les quatre principaux facteurs ayant une incidence sur le niveau de littératie et leurs coefficients de régression ajustés, parmi douze facteurs, population âgée de 25 à 65 ans, 1994-1998

Pourcentage de la variance expliquée	Pays	Facteurs
<b>&gt;50</b>	<b>Canada</b>	Scolarité du répondant (0,47) ; Langue maternelle ou étrangère (0,18) ; Catégorie professionnelle (0,15) ; Participation à des activités bénévoles (0,09)
	<b>Chili</b>	Scolarité du répondant (0,57) ; Scolarité des parents (0,10) ; Activités de lecture au travail (0,08) ; Langue maternelle ou étrangère (0,07)
	<b>États-Unis</b>	Scolarité du répondant (0,39) ; Langue maternelle ou étrangère (0,25) ; Catégorie professionnelle (0,13) ; Participation à la vie active (0,10)
	<b>Portugal</b>	Scolarité du répondant (0,80) ; Sexe (0,15) ; Branche d'activité (-0,09) ; Langue maternelle ou étrangère (0,08)
	<b>Slovénie</b>	Scolarité du répondant (0,40) ; Âge (-0,18) ; Scolarité des parents (0,09) ; Participation à la vie active (0,08)
<b>45 à 49</b>	<b>Australie</b>	Langue maternelle ou étrangère (0,30) ; Scolarité du répondant (0,29) ; Catégorie professionnelle (0,16) ; Âge (-0,13)
	<b>Finlande</b>	Scolarité du répondant (0,32) ; Âge (-0,18) ; Scolarité des parents (0,16) ; Catégorie professionnelle (0,14)
<b>40 à 44</b>	<b>Belgique (Flandre)</b>	Scolarité du répondant (0,38) ; Langue maternelle ou étrangère (0,15) ; Age (-0,15) ; Activités de lecture à la maison (0,13)
	<b>Danemark</b>	Scolarité du répondant (0,33) ; Age (-0,24) ; Catégorie professionnelle (0,18) ; Sexe (0,11)
	<b>Irlande</b>	Scolarité du répondant (0,49) ; Participation à la vie active (0,10) ; Participation à des activités bénévoles (0,10) ; Catégorie professionnelle (0,07)
	<b>Pays-Bas</b>	Scolarité du répondant (0,35) ; Âge (-0,16) ; Participation à la vie active (0,11) ; Catégorie professionnelle (0,11)
	<b>Royaume-Uni</b>	Scolarité du répondant (0,29) ; Langue maternelle ou étrangère (0,18) ; Catégorie professionnelle (0,18) ; Participation à la vie active (0,13)
	<b>Suisse</b>	Langue maternelle ou étrangère (0,23) ; Scolarité du répondant (0,20) ; Catégorie professionnelle (0,17) ; Scolarité des parents (0,16)
<b>35 à 39</b>	<b>Hongrie</b>	Scolarité du répondant (0,43) ; Âge (-0,11) ; Participation à la vie active (0,08) ; Scolarité des parents (0,07)
	<b>Norvège</b>	Scolarité du répondant (0,33) ; Âge (-0,20) ; Langue maternelle ou étrangère (0,14) ; Catégorie professionnelle (0,14)
	<b>Nouvelle-Zélande</b>	Scolarité du répondant (0,34) ; Langue maternelle ou étrangère (0,24) ; Catégorie professionnelle (0,14) ; Participation à la vie active (0,11)
	<b>Pologne</b>	Scolarité du répondant (0,39) ; Âge (-0,16) ; Sexe (0,13) ; Participation à des activités bénévoles (0,12)
<b>&lt;35</b>	<b>Allemagne</b>	Catégorie professionnelle (0,20) ; Scolarité du répondant (0,18) ; Âge (-0,17) ; Langue maternelle ou étrangère (0,10)
	<b>République tchèque</b>	Scolarité du répondant (0,42) ; Participation à des activités bénévoles (0,09) ; Âge (-0,08) ; Scolarité des parents (0,07)
	<b>Suède</b>	Scolarité du répondant (0,24) ; Langue maternelle ou étrangère (0,18) ; Scolarité des parents (0,15) ; Âge (-0,12)

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

on a interrogé les populations des différents cantons en utilisant une version allemande, française ou italienne du questionnaire<sup>13</sup>.

A part le niveau de scolarité, les résultats brossent un tableau complexe. Dans tous les pays sauf le Chili, les États-Unis et le Portugal, l'âge a une incidence considérable et négative sur le niveau de littératie, abstraction faite de la variance attribuable aux différences entre les générations en ce qui concerne le niveau de scolarité. Le sexe, le niveau de scolarité des parents, la participation à la vie active et la catégorie professionnelle figurent parmi les autres variables qui présentent une relation significative avec la littératie dans un certain nombre de pays.

13. Comme, dans chaque canton, on a administré le test dans une seule langue, un nombre inconnu de répondants suisses ont dû subir le test dans une langue autre que leur langue maternelle. L'analyse porte à croire que cette pratique d'enquête a eu une incidence sur les résultats en littératie obtenus en Suisse.

La langue étrangère constitue un facteur non négligeable dans tous les pays anglophones : l'Australie, le Canada, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni. Elle exerce également un effet dans les petits pays européens qui comptent une forte population d'immigrants, par exemple la Belgique (Flandre), la Finlande, la Norvège, la Suède et la Suisse.

Le niveau de scolarité des parents est un important prédicteur du niveau de littératie en Finlande, en Suède et en Suisse. Si, en ce qui concerne la participation à la vie active et la catégorie professionnelle, la relation de cause à effet est moins certaine qu'elle ne l'est dans le cas des antécédents familiaux mesurés d'après le niveau de scolarité des parents, les variables ont manifestement leur importance, notamment en Australie, au Canada, aux Pays-Bas, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni.

Il convient de noter que l'incidence combinée des quatre variables liées au marché du travail – participation à la vie active, catégorie professionnelle, branche d'activité et fréquence de la lecture de notes de service au travail – sur le niveau de littératie est appréciable dans la plupart des pays. La littératie constitue sans l'ombre d'un doute un facteur de la probabilité d'obtenir un emploi et de poursuivre une carrière, mais l'inverse est probablement vrai. Fait intéressant, la branche d'activité n'exerce dans aucun pays un effet significatif sur le niveau de littératie lorsque la participation à la vie active et la catégorie professionnelle sont maintenues constantes dans le modèle.

La participation à l'éducation des adultes, la pratique de la lecture au travail et à la maison, ainsi que la participation à des activités bénévoles exercent sur la littératie une influence statistiquement significative, mais apparemment minime en termes concrets et par rapport à l'ampleur de l'influence de l'éducation initiale structurée.

### 3.9 Conclusion

Nous avons étudié, dans ce chapitre, les rapports entre les indicateurs de littératie et un certain nombre de variables prédictives. Dans la section précédente, des modèles d'équations structurelles ont servi à examiner les pondérations relatives à ces déterminants dans l'explication du niveau de littératie. Les rapports entre le niveau de littératie et plusieurs résultats socio-économiques sont abordés dans le prochain chapitre. On peut néanmoins tirer les conclusions suivantes de l'analyse des déterminants de la littératie :

- Le niveau de scolarité (éducation structurée) représente le principal déterminant du niveau de littératie. Dans dix-sept pays sur vingt, il constitue le premier et le principal prédicteur. Sur l'échelle de compréhension des textes suivis, on observe une différence de 73 points entre la plus forte et la plus faible des moyennes nationales chez ceux qui ont terminé leurs études secondaires, et de près de 80 points chez ceux qui n'ont pas atteint ce niveau. En moyenne, les résultats des jeunes et des adultes au test de l'Enquête (échelle des textes suivis) augmentent d'environ 10 points par année supplémentaire de scolarité.
- L'âge et la catégorie professionnelle constituent aussi des déterminants importants. La catégorie professionnelle des cadres hautement spécialisés correspond à un niveau de littératie élevé, mais plus le répondant est âgé, plus le niveau de littératie est faible (les autres variables étant égales).

- Le fait de parler une autre langue que celle utilisée aux fins du test constitue, en matière de littératie, un déterminant tout aussi important que la catégorie professionnelle et l'âge. C'est notamment le cas des pays anglophones visés par l'Enquête (à l'exception de l'Irlande, dont le proportion d'immigrants est relativement faible), mais aussi de quelques petits pays européens qui comptent deux ou plusieurs langues officielles (Belgique, Finlande, Norvège et Suisse) ou qui ont toujours été plutôt ouverts à l'immigration (Suède).
- La participation à la vie active, l'éducation structurée des adultes et l'apprentissage informel au travail mesuré par les pratiques d'écriture dégagent des associations significatives avec le niveau de littératie dans la plupart des pays. Leur rôle est néanmoins assez modeste par comparaison avec les autres variables déjà mentionnées. Ce résultat est attribuable en partie à la vigueur du rapport entre la littératie et la profession.
- Les résultats élevés obtenus par les jeunes des pays nordiques et de la République tchèque s'expliquent en grande partie par la réduction des inégalités socio-économiques accumulée au fil des décennies et mesurée d'après l'effet du niveau de scolarité des parents sur le niveau et la fourchette des résultats de littératie.
- Les niveaux de littératie des pays participants dont l'économie est en émergence s'améliorent à la fois en termes absolus et en termes relatifs, grâce surtout au niveau de littératie élevé de leurs citoyens qui ont fait des études poussées.
- Les pays qui s'emploient à atteindre le même niveau de littératie moyen que les pays nordiques pourraient axer leurs efforts en vue de réduire l'inégalité dans la fourchette des résultats de littératie, par exemple, en haussant le niveau de littératie des adultes qui ont fait peu d'études structurées, et particulièrement des jeunes qui sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé.

## Bibliographie

- BÉLANGER, P. et VALDIVIELSO, S. (1997), *The Emergence of Learning Societies: Who Participates in Adult Learning?*, Pergamon Press, Oxford.
- COLEMAN, J.S. (1988), « Social capital in the creation of human capital », *American Journal of Sociology*, vol. 94 (supplément), pp. 95-120.
- ELLEY, W.B. (1992), *How in the World do Students Read?*, Secrétariat de l'IEA, La Haye.
- FINGERET, H. A. (1983), « Social network: A new perspective on independence and illiterate adults », *Adult Education Quarterly*, vol. 33, n° 3, pp. 133-146.
- JÖRESKOG, K.G., et SÖRBOM, D. (1996a), *PRELIS 2 : User's Reference Guide*, Scientific Software International, Chicago.
- JÖRESKOG, K.G., et SÖRBOM, D. (1996b), *LISREL 8 : User's Reference Guide*, Scientific Software International, Chicago.
- OCDE (1991), *Examens des politiques nationales d'éducation : Norvège*, Paris.
- OCDE (1995), *Examens des politiques nationales d'éducation : Hongrie*, Paris.
- OCDE (1996), *Apprendre à tout âge*, Paris.
- OCDE (1997), *Analyse des politiques d'éducation*, Paris.
- OCDE (1999), *Perspectives de l'emploi*, juin, Paris.
- OSTROM, E. (1994), « Constituting social capital and collective action », *Journal of Theoretical Politics*, vol. 6, n° 4, pp. 527-562.
- POSTLETHWAITE, T.N. et ROSS, K.N. (1992), *Effective Schools in Reading: Implications for Educational Planners*, Secrétariat de l'IEA, La Haye.
- PUTNAM, R.D. (1993), *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton University Press, Princeton, N.J.
- RUBENSON, K. et SCHUETZE, H. (sous la dir. de) (2000), *Transitions to the Knowledge Economy*, University of British Columbia Press, Vancouver (C.-B.).
- SOU (1996), *Cirkelsamhället. Studiecirkelars betydelse för individ och lokalsamhälle*, Statens Offentliga Utredningar, n° 47, Ministère de l'Éducation et des Sciences, Stockholm.
- TUIJNMAN, A.C. et KEEVES, J.P. (1994), « Path analysis and linear structural relations analysis », *International Encyclopedia of Education* (deuxième édition), Pergamon Press, Oxford, pp. 4339-4352.
- TUIJNMAN, A.C., CHINAPAH, V. et FÄGERLIND, I. (1988), « Adult education and earnings : A 45-year longitudinal study of 834 Swedish men », *Economics of Education Review*, vol. 7(4), pp. 423-437.
- VERBA, D., LEHMAN, K., SCHOLZMAN, E. et BRADY, H. (1995), *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- WILLMS, J.D. (1998), « Community differentials in adult literacy skills in Northern Ireland », dans K. Sweeney (sous la dir. de), *Adult Literacy in Northern Ireland*, Northern Ireland Statistics & Research Agency, Belfast.
- WILLMS, J.D. (1999), « Inégalités en matière de capacités de lecture chez les jeunes au Canada et aux États-Unis », *Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, monographie n° 6*, Développement des ressources humaines Canada et Secrétariat national à l'alphabétisation, Ottawa (Ontario).

# CHAPITRE 4

## Résultats et avantages de la littératie

### 4.1 Introduction

Les avantages du capital humain ont été étudiés dans différents contextes, et les particuliers, les organismes et les pays ont reconnu la nécessité de le renforcer afin d'obtenir des taux élevés d'emploi, d'expansion économique et de progrès social. Depuis quelques années, l'acquisition continue du savoir et l'investissement dans le capital humain sont au cœur des politiques relatives à l'instruction et au marché du travail. Ils ont ainsi facilité l'amélioration du niveau de scolarité de la population, la progression du taux de formation de la main-d'œuvre et l'investissement dans la recherche-développement. Dans ce chapitre, la littératie est envisagée comme un terme de l'équation plus vaste du capital humain. Par contre, les mentions de compétences spécifiques en matière de littératie renvoient toujours à celles qui sont mesurées par l'Enquête.

Le stock de capacités de lecture et d'écriture détenu par la population est important pour l'essor économique d'un pays. Depuis les années 60, différentes théories cherchent à lier le capital humain à l'expansion économique. De Schultz (1960), Becker (1964) et Mincer (1974) jusqu'à Barro (1996), puis à De la Fuente et Domenech (2000), on continue de s'interroger au sujet de l'incidence de l'instruction, de l'expérience et des compétences sur la croissance économique. La recherche montre que la croissance des pays en développement est plus rapide lorsque le niveau de scolarité est plus élevé et la littératie plus répandue (Mingat et Tan, 1996). En se fondant sur un vaste ensemble de données accumulées, la plupart des analystes conviennent aujourd'hui que le stock de capital humain présent dans la population constitue un important facteur de la croissance économique. Toutefois, on ne s'entend pas sur les indicateurs à utiliser pour évaluer le capital humain, ni sur la mesure dans laquelle ils peuvent expliquer la croissance. On a cependant entrepris des travaux en ce sens. En vertu d'un mandat confié au Conseil ministériel en 1999, l'OCDE a commencé à examiner les facteurs qui sous-tendent les écarts de croissance économique entre les pays Membres.

Le niveau de littératie représente un élément du capital humain. Sur le plan individuel, la littératie contribue au perfectionnement personnel en améliorant la participation à la vie de la société, la situation sur le marché du travail et le revenu. Elle peut aussi favoriser le rendement socio-économique global, mais le rapport entre la littératie et les variables en question est complexe. Le grand nombre de variables qui influent sur la croissance et sur la société, l'insuffisance des données, les théories formulées pour expliquer l'apport du capital humain et social au

développement, tous ces facteurs – et d'autres encore – rendent complexe la compréhension de cette relation, tâche qui dépasse le cadre de cette publication.

L'objectif du présent chapitre est plus modeste. Il consiste à décrire, aux niveaux collectif et individuel, les relations entre les capacités de lecture et d'écriture et un certain nombre de variables liées à des phénomènes économiques et sociaux, et considérées individuellement. Cette approche bidimensionnelle constitue une première tentative d'étudier les associations possibles entre les mesures de la littératie et d'importants facteurs socio-économiques. Cependant, le but n'est pas d'expliquer les rapports de causalité en isolant l'influence d'une variable donnée dans un ensemble de facteurs corrélés susceptibles d'agir sur la réalisation de la littératie ou son incidence sur d'autres variables. Le chapitre s'ouvre sur une analyse de la littératie et des phénomènes liés au marché du travail, qui met l'accent sur les travailleurs, leur expérience sur le marché du travail et le fonctionnement des marchés du travail par rapport à l'économie du savoir. La section suivante présente les résultats de diverses analyses préparatoires dans lesquelles l'incidence de la littératie et du niveau de scolarité, entre autres variables, est mise en rapport avec les phénomènes liés aux marchés du travail, afin d'éclairer le débat qui entoure la mesure des indicateurs du capital humain. La dernière section propose un bref aperçu de certains avantages socio-économiques éventuels plus vastes de la littératie.

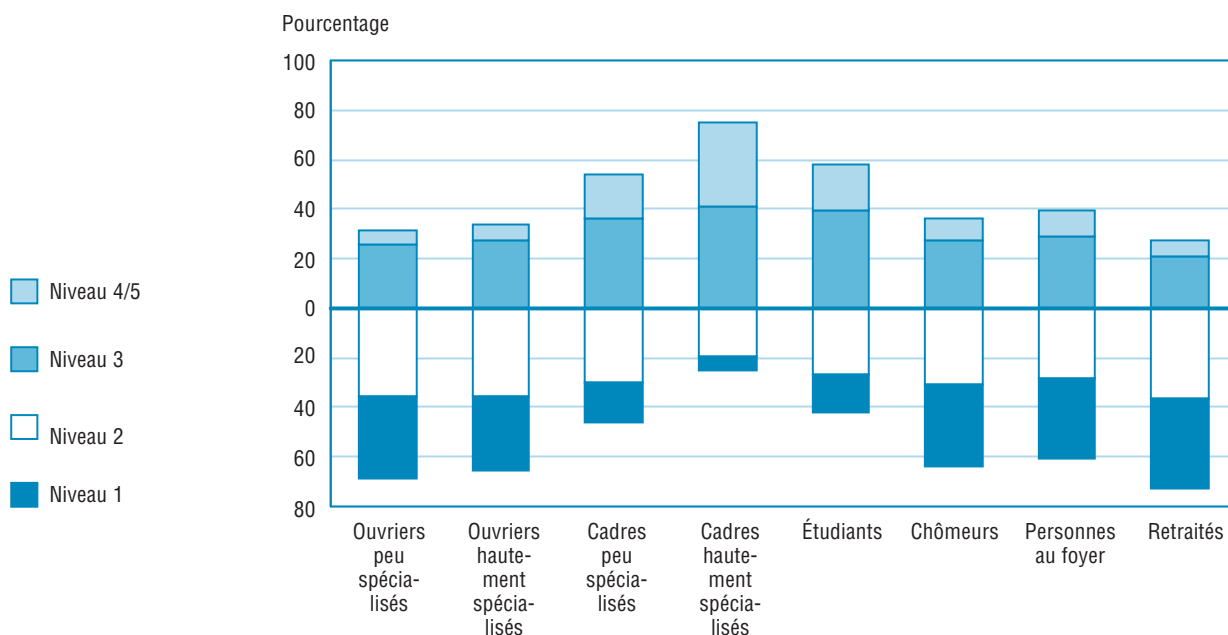
## 4.2 Littératie et population active

Cette section étudie les liens qui pourraient exister entre la littératie et un certain nombre de variables liées au marché du travail. Les capacités et les compétences ont une incidence sur le rendement d'une personne au sein de la population active ; qui plus est, elles contribuent à déterminer la structure de la

GRAPHIQUE 4.1

### NIVEAUX DE LITTÉRATIE ET CATÉGORIES SOCIO-PROFESSIONNELLES

Proportion de chaque catégorie socio-professionnelle à chaque niveau de littératie, échelle des textes suivis, population âgée de 16 à 65 ans, 1994-1998



Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.



population active d'un pays en augmentant les taux de participation, en réduisant les probabilités de chômage ou en gonflant les effectifs des travailleurs hautement spécialisés. Les liens entre les compétences en matière de littératie et la catégorie socio-professionnelle sont mis en évidence dans le graphique 4.1.

Le niveau de scolarité est proportionnel à la participation à la vie active. Cette relation est attestée par une abondante documentation, tant au niveau individuel qu'au niveau des pays. Selon les données de l'Enquête présentées dans le chapitre 3, la participation à la vie active est également liée aux capacités de lecture et d'écriture. Les personnes possédant un niveau de littératie élevé ont tendance à participer davantage à la vie active que les personnes ayant un faible niveau de littératie, comme le montre le graphique 3.6. Les perspectives plus intéressantes et les probabilités de chômage plus faibles liées à un niveau de littératie élevé ont pour effet de stimuler la participation. Cette interprétation est soutenue par les données sur la répartition des salaires de la population par niveau de littératie, présentées dans le graphique 4.9a-b, qui montrent qu'un faible salaire est lié à un faible niveau de compréhension de textes suivis et de textes schématiques.

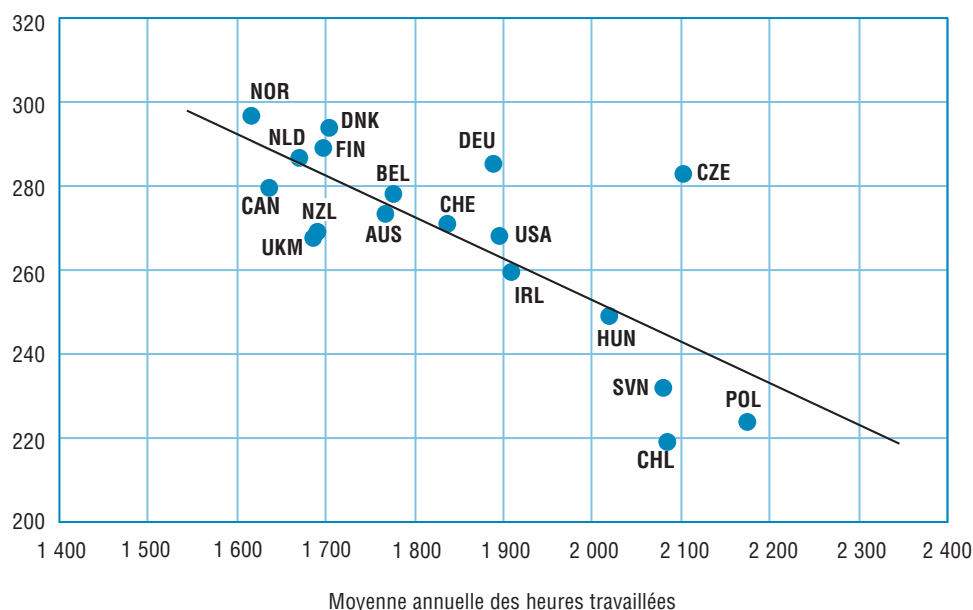
Le nombre d'heures travaillées par année donne une autre dimension de la participation à la vie active. On observe une relation intéressante entre le nombre agrégé d'heures travaillées par la population active et le niveau de littératie d'un pays. Les données du graphique 4.2 donnent à penser que dans les pays où le taux de littératie moyen (compréhension des textes schématiques) est élevé, les gens travaillent moins d'heures que dans ceux où le niveau de littératie est faible, à l'exception de la République tchèque. Dans les pays dont le PIB par habitant est faible, la population travaille un plus grand nombre d'heures que dans ceux où le PIB par habitant est

#### GRAPHIQUE 4.2

##### VOLUME DE TRAVAIL ET COMPRÉHENSION DES TEXTES SCHÉMATIQUES

Moyenne annuelle des heures travaillées par personne occupée et résultats moyens sur l'échelle des textes schématiques, population âgée de 16 à 65 ans, 1994-1998

Résultats moyens – textes schématiques



Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

élevé. Dans un marché du travail, les personnes ayant un niveau supérieur de compétences et, de ce fait, un salaire plus élevé, enregistrent habituellement un plus grand nombre d'heures travaillées. La relation évoquée dans le graphique 4.2 est fondée sur une comparaison de plusieurs pays et, partant, de divers types de marché du travail. Il faudrait approfondir l'analyse afin d'expliquer les processus qui seraient à l'origine de cette conclusion.

On peut envisager de diverses façons la relation entre les capacités de lecture et d'écriture et le chômage. Les données du graphique 3.7 indiquent que la fréquence du chômage diminue à mesure que le niveau de littératie des travailleurs augmente. Le chômage est systématiquement plus fréquent chez les personnes qui se situent au niveau 1 sur l'échelle des textes suivis que chez celles qui possèdent un niveau de littératie élevé. D'autres facteurs, dont l'expérience professionnelle, le niveau de scolarité et d'autres caractéristiques personnelles, influent sur le chômage, mais des études qui tenaient compte de ces facteurs ont tout de même établi un lien étroit entre un faible niveau de littératie et le chômage (Berlin et Sum, 1988 ; Raudenbush et Kasim, 1998 ; NCES, 2000). Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 1, la disponibilité d'une main-d'œuvre qualifiée constitue un facteur d'attraction des investissements dans le capital matériel et dans la technologie, qui, à leur tour, influent sur la demande de main-d'œuvre.

#### Encadré 4A. Le modèle logit

Les modèles estimés dans les graphiques 4.3a-c, 4.7a-b et 4.8 sont fondés sur une variable dichotomique dépendante expliquée par un ensemble de covariables. Ils font appel à une fonction logistique qui donne des valeurs prévues allant de 0 à 1 correspondant à la probabilité d'appartenir à la catégorie 1 de la variable dépendante.

Dans le graphique 4.3a-c, la variable dépendante est « être en chômage (1) ou non (0) ». Les variables explicatives sont le niveau de compréhension de textes suivis, le sexe, l'âge et le niveau de scolarité. On obtient les résultats des graphiques 4.3a-c en maintenant fixes les valeurs de toutes les variables explicatives, tout en laissant la compréhension de textes suivis varier entre 0 et 500 points. Aux fins de notre analyse, nous avons établi trois graphiques, dans lesquels la répartition en grappes des pays est fondée sur les différences dans la forme des courbes.

Dans les graphiques 4.7a-b et 4.8, la variable dépendante est l'appartenance à la catégorie professionnelle « cadre hautement spécialisé », « cadre peu spécialisé », « ouvrier hautement spécialisé » ou « ouvrier peu spécialisé ». On estime donc quatre équations ; la catégorie de référence de chaque équation comprend les trois autres possibilités combinées. L'ensemble de variables explicatives est le même que celui utilisé pour l'analyse résumée dans le graphique 4.3a-c et comprend également la branche d'activité. Ce modèle est plus complexe, car il ajoute à l'équation principale la valeur prévue de l'activité, estimée dans une première étape. On s'assure ainsi d'obtenir des estimations par régression non biaisées. L'analyse laisse les résultats obtenus sur l'échelle des textes suivis varier entre 0 et 500 points pour chaque profil professionnel.

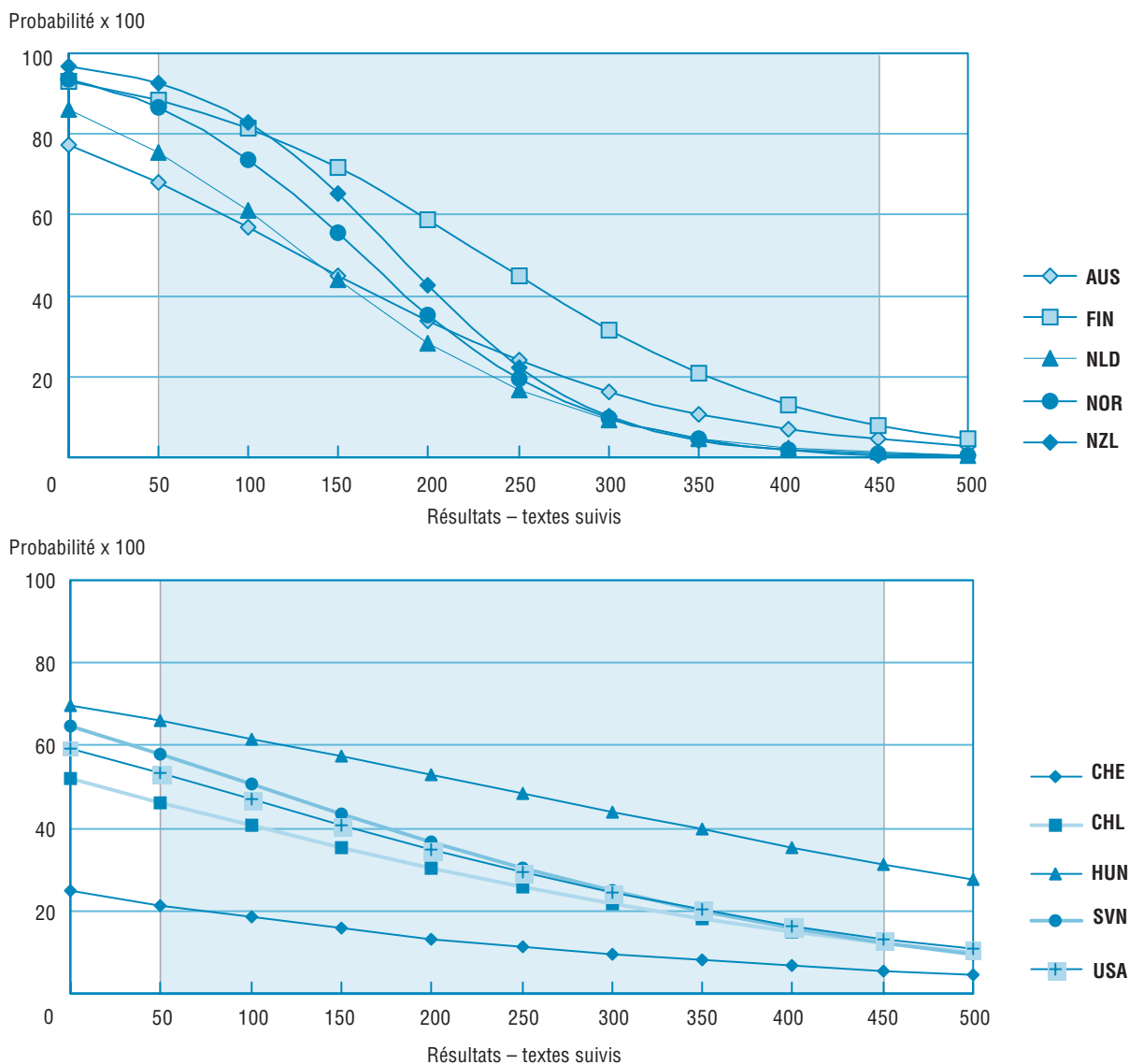
Le graphique 4.3a-c<sup>1</sup> illustre cette relation. Il montre la probabilité d'être en chômage selon une fourchette de résultats obtenus sur l'échelle des textes suivis, le sexe, l'âge et le niveau de scolarité étant fixes. Dans tous les pays analysés sauf la Pologne et le Portugal<sup>2</sup>, la probabilité d'être en chômage diminue à mesure que les résultats obtenus en littératie augmentent entre 0 et 500 points. D'après la forme de la courbe de chaque pays, on peut inférer de plus amples renseignements sur la

1. Le lecteur est invité à se concentrer d'abord sur la forme globale de la courbe, qui montre la variation de la probabilité d'appartenir à chacune des catégories selon l'amélioration des résultats obtenus sur l'échelle des textes suivis, puis sur les variations possibles de la pente de la courbe, qui indiquent différents degrés d'efficacité liés à l'amélioration des niveaux de littératie. Une courbe plate signifie que l'amélioration des résultats obtenus sur l'échelle des textes suivis n'a aucun effet.
2. Dans ces deux pays, la compréhension de textes suivis n'était pas statistiquement significative dans le modèle.

GRAPHIQUE 4.3

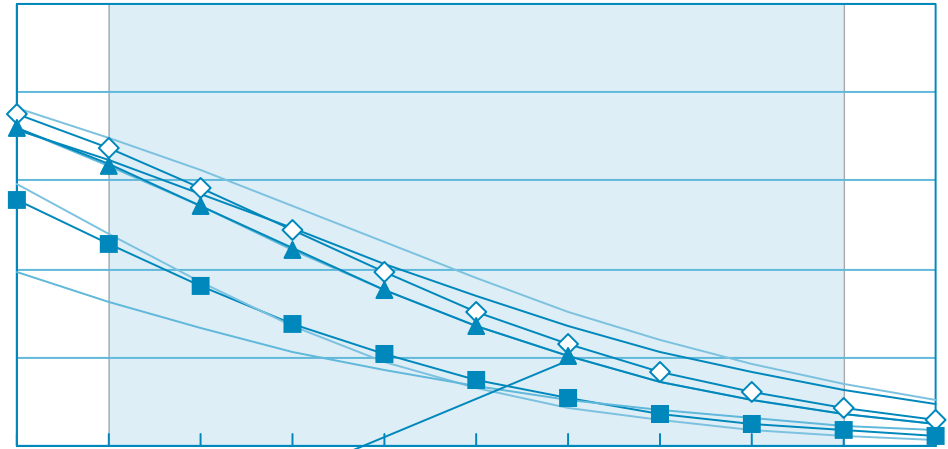
PROBABILITÉ DE CHÔMAGE ET NIVEAU DE LITTÉRATIE

Probabilité de chômage selon le résultat sur l'échelle des textes suivis, hommes âgés de 16 à 25 ans n'ayant pas terminé leurs études secondaires, 1994-1998



Note : Les probabilités dans les parties ombrées en bleu sont fondées sur les résultats observés pour l'échelle lorsque la taille effective de l'échantillon est suffisante.

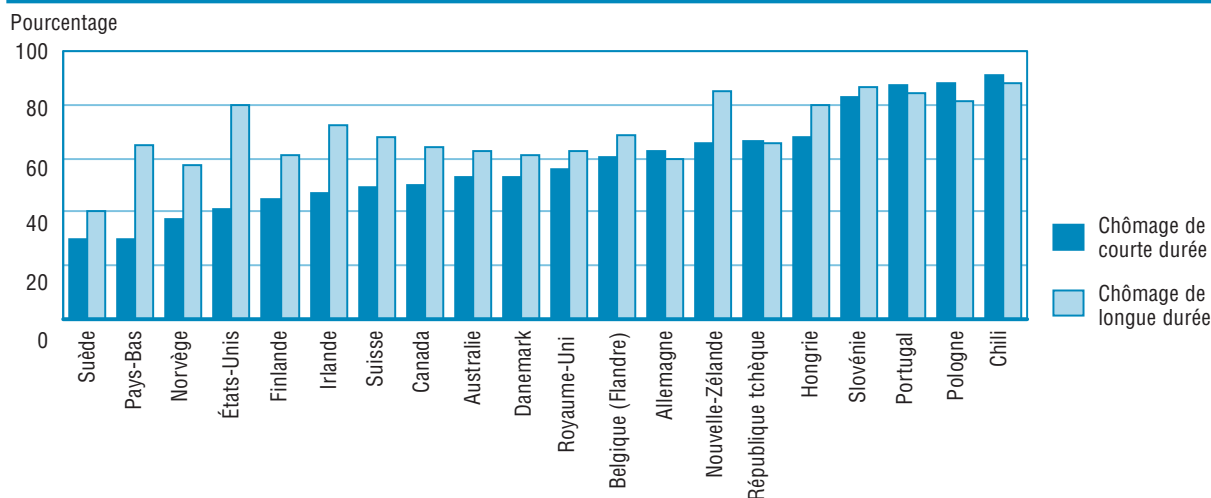
nature des efforts à consentir pour améliorer les niveaux de littératie. Dans presque tous les pays, la probabilité diminue à un rythme plus rapide à l'intérieur de la fourchette de 0 à 300 points, tel qu'il ressort du graphique 4.3a-c ; on peut en déduire que les efforts axés sur les personnes affichant des résultats plutôt faibles en matière de littératie sont plus efficaces pour réduire la probabilité d'être en chômage que les efforts axés sur celles situées à l'extrémité supérieure de l'échelle. Le graphique 4.3a montre qu'en Australie, en Finlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, les interventions auraient des chances d'être encore plus efficaces pour les personnes qui obtiennent de 100 à 300 points sur l'échelle des textes suivis. Il



GRAPHIQUE 4.4

CHÔMAGE DE COURTE ET DE LONGUE DURÉE, ET NIVEAU DE LITTÉRATIE

Proportion des adultes se situant aux niveaux 1 et 2 sur l'échelle des textes suivis, qui étaient en chômage depuis moins de 12 mois (courte durée) et depuis plus de 12 mois (longue durée) au moment de l'interview, population âgée de 16 à 65 ans, 1994-1998



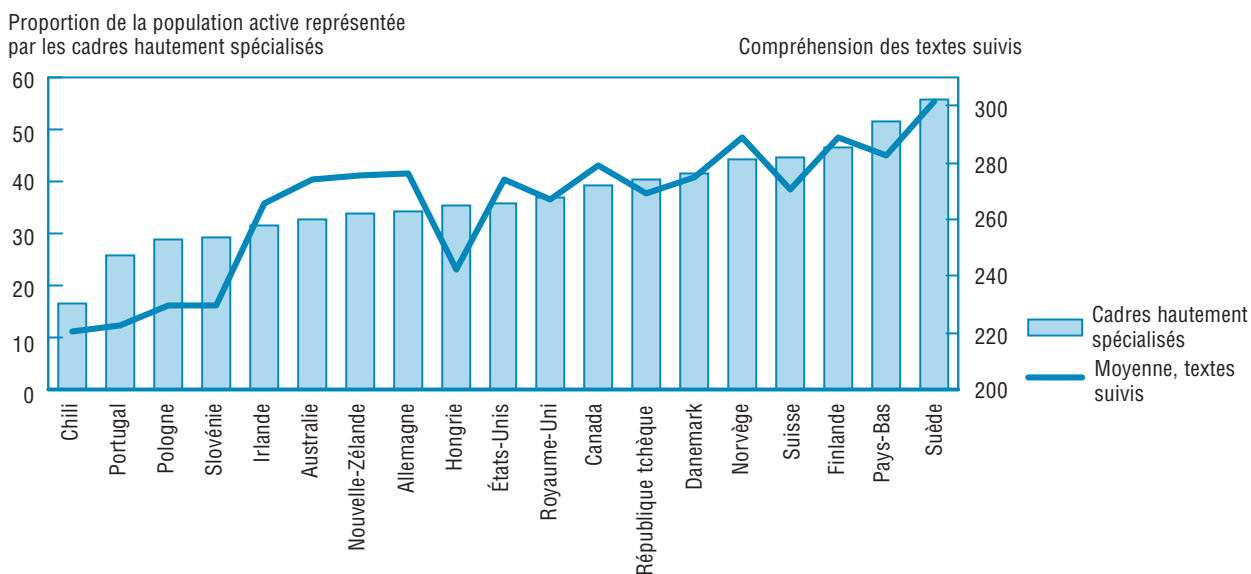
Les pays sont classés selon la proportion des personnes des niveaux 1 et 2 en chômage de courte durée.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

GRAPHIQUE 4.5

EMPLOI DANS L'ÉCONOMIE DU SAVOIR ET NIVEAU DE LITTÉRATIE

Proportion des cadres hautement spécialisés<sup>1</sup> et résultats moyens sur l'échelle des textes suivis, population active âgée de 16 à 65 ans, 1994-1998



Les pays sont classés selon le pourcentage de cadres hautement spécialisés dans la population active.

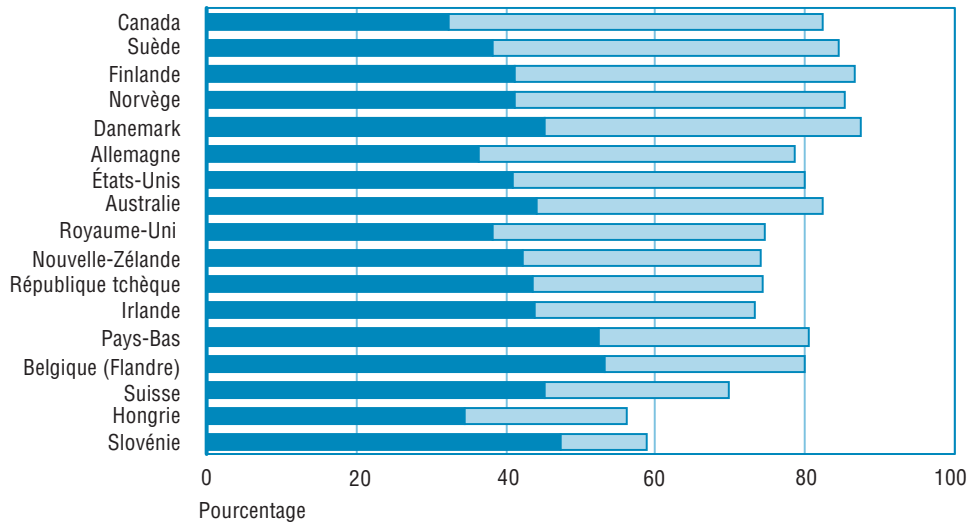
1. D'après la CITP de 1988, la catégorie des cadres hautement spécialisés englobe les législateurs, les hauts fonctionnaires et les gestionnaires, les spécialistes, les techniciens et les auxiliaires professionnels.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

GRAPHIQUE 4.6

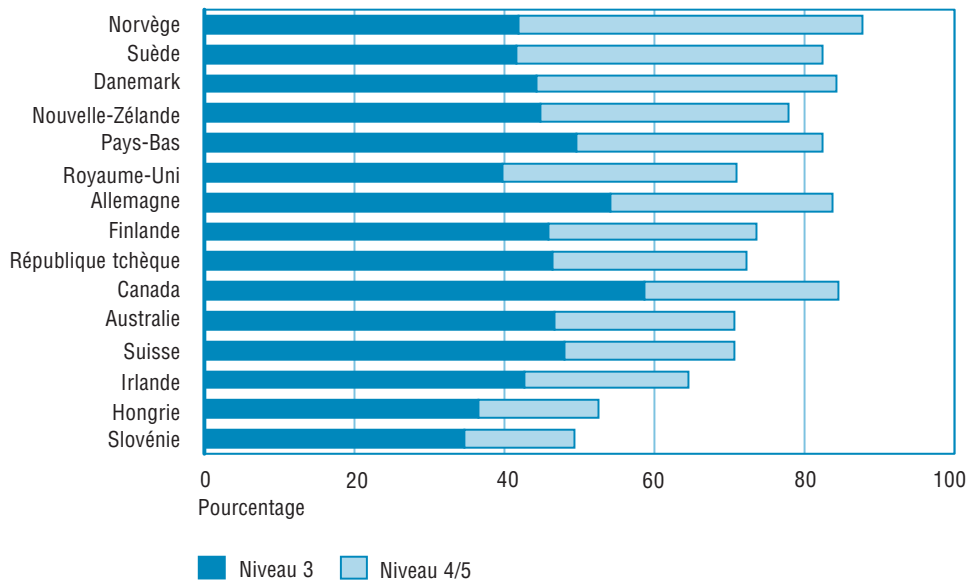
LITTÉRATIE ET CATÉGORIES PROFESSIONNELLES

A. Proportion de gestionnaires et de membres d'une profession libérale qui se situent au moins au niveau 3 sur l'échelle des textes schématiques, population âgée de 16 à 65 ans, 1994-1998



Les pays sont classés selon la proportion des gestionnaires et des membres d'une profession libérale qui se situent au niveau 4/5 de littératie.

B. Proportion de techniciens qui se situent au moins au niveau 3 sur l'échelle des textes schématiques, population âgée de 16 à 65 ans, 1994-1998

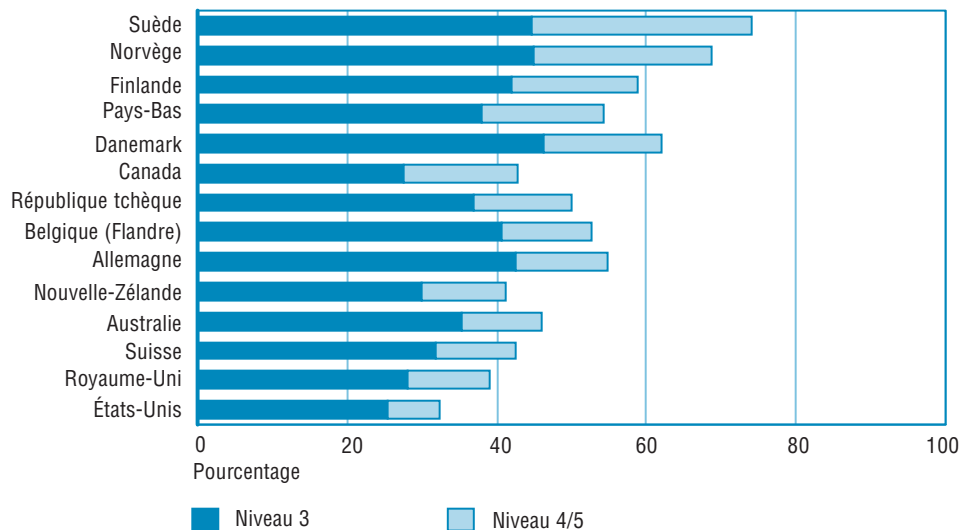


Les pays sont classés selon la proportion des techniciens qui se situent au niveau 4/5 de littératie.

## GRAPHIQUE 4.6 (fin)

## LITTÉRATIE ET CATÉGORIES PROFESSIONNELLES

C. Proportion d'ouvriers qualifiés et d'opérateurs-machines qui se situent au moins au niveau 3 sur l'échelle des textes schématiques, population âgée de 16 à 65 ans, 1994-1998



Les pays sont classés selon la proportion des ouvriers qui se situent au niveau 4/5 de littératie.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

On peut aussi envisager l'influence bénéfique de la littératie du point de vue de l'économie du savoir. Le graphique 4.5 fait ressortir la relation qui existe entre les compétences de la main-d'œuvre et la croissance des emplois axés sur le savoir, abordée dans le chapitre 1. Comme on pouvait s'y attendre, les données montrent, d'un pays à l'autre, une certaine corrélation entre le niveau de littératie (compréhension des textes suivis) et la proportion des travailleurs qui occupent un poste de cadre hautement spécialisé. Cette conclusion est confirmée par les données sur les individus présentées dans le graphique 4.7a-b, qui dégage une relation entre un résultat élevé sur l'échelle des textes suivis et la probabilité élevée d'appartenir à la catégorie des cadres hautement spécialisés.

Le profil de littératie d'un pays devrait avoir une incidence sur la répartition professionnelle de sa population active. En outre, dans l'économie du savoir, on s'attend à ce que les travailleurs hautement spécialisés soient vraisemblablement surreprésentés dans les professions nécessitant un niveau supérieur de compétences. Ces attentes sont confirmées par les données, présentées dans les graphiques 4.6a-c, sur les catégories professionnelles selon des groupements qui dépendent des exigences en matière de niveau de scolarité ou de compétences. Le graphique 4.6a résume la situation des gestionnaires et des membres d'une profession libérale. Cette catégorie professionnelle est manifestement dominée par des personnes qui ont un niveau de littératie allant de moyen à élevé (échelle des textes schématiques, niveaux 3 et 4/5). Aux Pays-Bas, par exemple, 80 pour cent des gestionnaires et des membres d'une profession libérale se situent au niveau 3 de littératie ou au-delà, alors que seulement 20 pour cent se retrouvent à un niveau de capacités inférieur. Le graphique 4.6b montre des proportions fort semblables de techniciens aux niveaux de littératie faible et élevé. Par contraste, environ 55 pour cent des ouvriers qualifiés et des opérateurs-machines se situent au moins au niveau 3 aux Pays-Bas (graphique 4.6c).

Les comparaisons internationales montrent l'influence que peut exercer le profil de compétences d'un pays sur la répartition des compétences parmi les professions. Dans le graphique 4.6a, par exemple, au moins 65 pour cent des gestionnaires et membres d'une profession libérale en Suisse se situent au niveau 3 de littératie ou à un niveau supérieur, alors que la proportion correspondante au Chili est de 40 pour cent. Par ailleurs, les données révèlent que dans certains pays, plus de la moitié des ouvriers qualifiés et des opérateurs-machines se situent au niveau 1 sur l'échelle des textes schématiques.

Le choix d'une profession est évidemment un enjeu complexe, et il existe un certain nombre de variables liées à la probabilité d'appartenir à l'une des catégories professionnelles susmentionnées. L'âge, le sexe, le niveau de scolarité, le niveau de littératie, l'éducation et la formation des adultes, ainsi que la branche d'activité sont des prédicteurs pertinents de la probabilité d'appartenir à une catégorie donnée. D'après l'analyse présentée dans le graphique 4.7a-b, les personnes ayant complété le deuxième cycle des études secondaires et affichant un niveau élevé de compréhension des textes suivis ont moins de chances d'occuper un poste d'ouvrier que les diplômés du secondaire affichant des résultats faibles ou moyens sur l'échelle des textes suivis, qui ont également moins de chances de recevoir des cours d'éducation ou de formation des adultes.

Selon l'analyse qui découle du graphique 4.7a-b, le niveau de littératie jouerait un rôle dans le relèvement des compétences. Chaque ligne représente la probabilité d'appartenir à une catégorie professionnelle donnée lorsque les niveaux de compréhension de textes suivis augmentent. Ainsi, la probabilité d'occuper un poste de cadre hautement spécialisé s'accroît à mesure que les résultats sur l'échelle des textes suivis augmentent entre 0 et 500 points, lorsque le niveau de scolarité et la formation sont tenus fixes. Le profil est évident dans les deux secteurs étudiés, soit les services et la fabrication. Le fait d'avoir un niveau de littératie élevé a aussi une influence évidente en faisant baisser la probabilité d'appartenir à la catégorie des ouvriers peu spécialisés dans les deux secteurs. L'incidence sur les postes de cadres peu spécialisés et d'ouvriers hautement spécialisés est semblable dans les deux secteurs.

Dans le secteur des services, la probabilité d'occuper un poste de cadre hautement spécialisé augmente à un rythme plus rapide entre 0 et 350 points, alors que l'augmentation de la rentabilité marginale de la littératie ralentit entre 350 et 500 points. Dans la catégorie des ouvriers peu spécialisés, la littératie exerce une influence maximale lorsqu'elle accroît les capacités d'une personne ayant un faible niveau initial de compréhension de textes suivis. Cette constatation est importante sur le plan de l'acquisition continue du savoir. Une formation qui a pour effet d'améliorer le niveau de littératie des travailleurs défavorisés permet à ces derniers d'améliorer leur situation sur le marché du travail. Dans le secteur manufacturier, l'amélioration du niveau de compréhension de textes suivis a une incidence sur tous les travailleurs, sauf les cadres peu spécialisés, pour qui la probabilité est faible sur l'ensemble de l'échelle. Un niveau de littératie plus élevé réduit la probabilité d'appartenir à la catégorie des ouvriers et augmente la probabilité d'occuper un poste de cadre hautement spécialisé.

### 4.3 Instruction, littératie et expérience

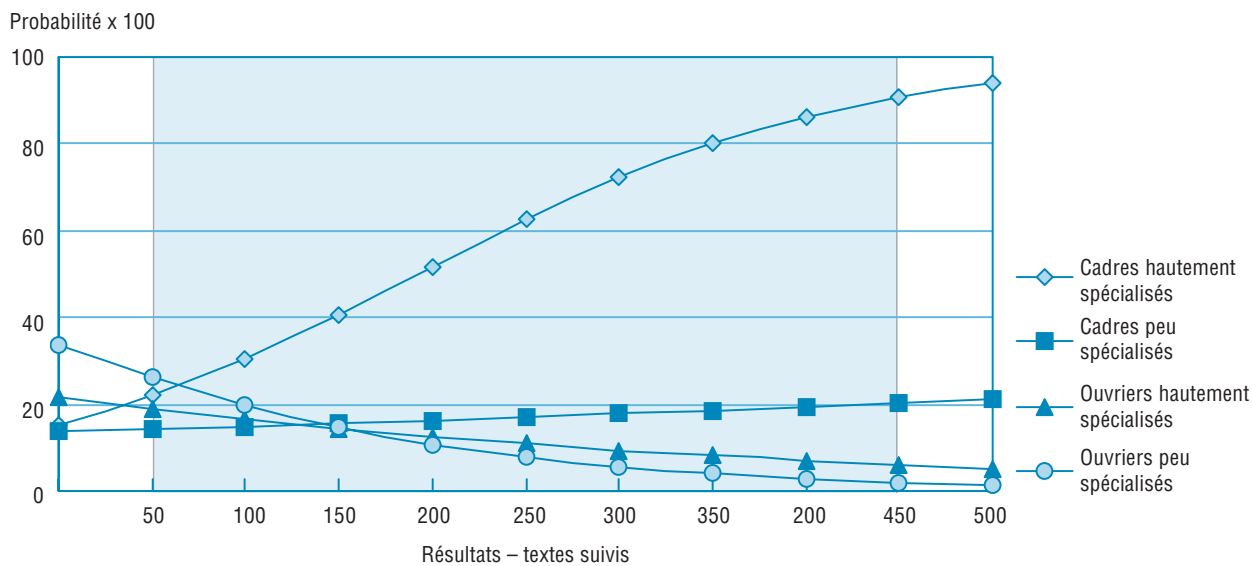
Un aspect important du débat entourant l'influence du capital humain tient à l'utilisation de différents indicateurs pour expliquer le développement économique et social. Dans les équations de croissance, on utilise couramment le niveau de scolarité comme indicateur substitutif des compétences (voir l'encadré 4B). Dans cette section, nous utilisons les capacités de lecture et d'écriture et le niveau de scolarité, entre autres variables, comme éléments d'explication de différents phénomènes liés au marché du travail. L'analyse des répercussions de variables diverses comme l'âge, le sexe, le niveau de scolarité et la littératie sur le chômage, la catégorie professionnelle et le salaire peut éclairer ce débat.



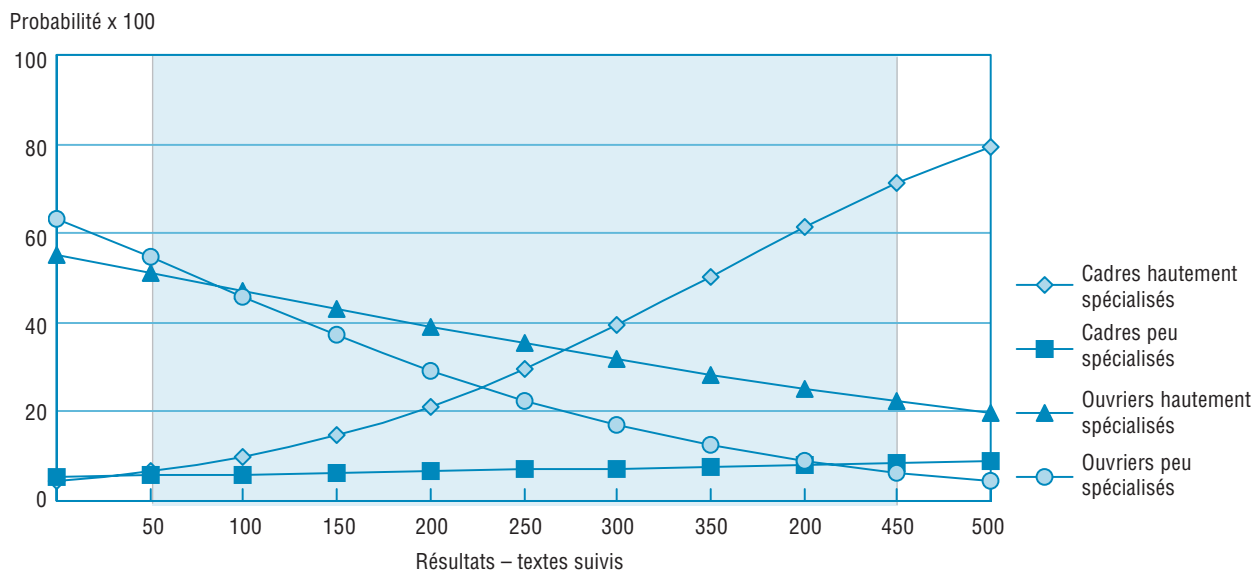
GRAPHIQUE 4.7

PROBABILITÉ D'APPARTENIR À UNE CATÉGORIE PROFESSIONNELLE SELON LA PROGRESSION DES RÉSULTATS DE LITTÉRATIE

A. Probabilité d'appartenir à une catégorie professionnelle selon la progression des résultats de littératie sur l'échelle des textes suivis, hommes ayant achevé le 2<sup>e</sup> cycle d'études secondaires œuvrant dans le secteur des services et ayant participé à un programme d'éducation ou de formation des adultes, population âgée de 36 à 45 ans, 1994-1998



B. Probabilité d'appartenir à une catégorie professionnelle selon la progression des résultats de littératie sur l'échelle des textes suivis, hommes ayant achevé le 2<sup>e</sup> cycle d'études secondaires œuvrant dans le secteur manufacturier et ayant participé à un programme d'éducation ou de formation des adultes, population âgée de 36 à 45 ans, 1994-1998



Note : Les probabilités dans les parties ombrées en bleu sont fondées sur les résultats observés pour l'échelle lorsque la taille effective de l'échantillon est suffisante.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

#### Encadré 4B. Compétences et salaires : un débat permanent

Les travaux sur l'influence du capital humain – « les connaissances, qualifications, compétences et autres qualités possédées par un individu et intéressant l'activité économique » (OCDE, 1998a, p. 9) – ont établi l'existence d'un lien étroit entre l'instruction, la productivité et le revenu.

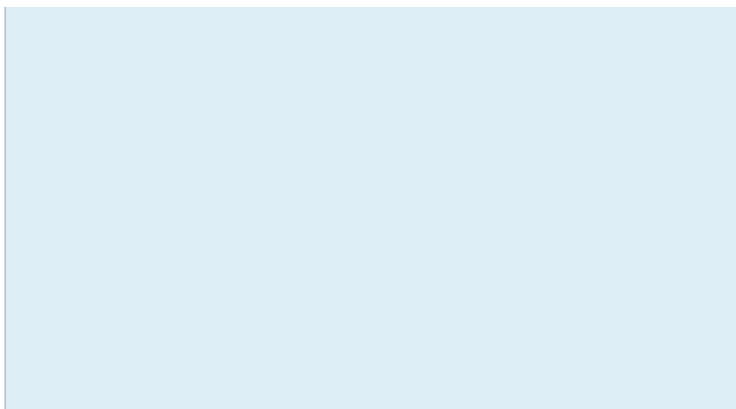
Des études transversales de profils de revenu selon l'âge moyen, menées dans les pays de l'OCDE, montrent que la relation entre la formation scolaire et le revenu devient de plus en plus étroite jusque vers l'âge de 40 ans, puis se stabilise (OCDE, 1998b). L'âge auquel cette relation plafonne est habituellement d'autant plus avancé que le niveau de scolarité initial est élevé. On interprète souvent cette constatation comme le signe d'une baisse de la productivité marginale, qui survient plus tôt chez les personnes ayant une formation scolaire de courte durée. L'éducation et la formation des adultes semblent aussi jouer un rôle : le revenu atteint un tournant à un âge plus avancé chez les travailleurs qui ont reçu une éducation et une formation supplémentaires, par rapport à ceux qui ne possèdent pas cette formation (Tuijnman, 1989 ; Mincer, 1991). Selon des données récentes, le niveau de littératie constitue un autre facteur de l'équation (Bloom *et al.*, 1997).

Il existe différentes façons de mesurer le capital humain. La méthode indirecte consiste à prendre le niveau de scolarité comme indicateur substitutif, car on s'attend à une forte corrélation entre l'instruction et les capacités, d'une part, et entre les capacités et le salaire, d'autre part. Toutefois, il peut s'avérer difficile d'utiliser comme mesure le niveau ou le nombre d'années de scolarité à la place du stock de capital humain (OCDE, 1998a ; Tuijnman, 2000), pour les raisons suivantes :

- Les exigences relatives aux niveaux de scolarité varient d'un pays à l'autre.
- Les personnes qui entrent sur le marché du travail avec un même niveau d'études ne possèdent pas nécessairement le même degré de maîtrise de certaines compétences. Les pays diffèrent quant à la mesure dans laquelle ils produisent des compétences standard, donc comparables, comme en témoignent les écarts-types observés dans les résultats obtenus en littératie par les nouveaux diplômés.
- L'acquisition de nouvelles compétences ne s'arrête pas avec la fin des études.
- Les compétences acquises grâce à la formation scolaire risquent de tomber en désuétude.
- Les niveaux de qualification et de compétence ne sont pas statiques ; ils augmentent graduellement avec le temps.

L'analyse de la probabilité d'être en chômage, présentée dans la section précédente, utilise à la fois la littératie et le niveau de scolarité comme variables prédictives. Les constatations provisoires donnent à penser que la variable « littératie » (niveau de capacités sur l'échelle des textes suivis) est plus souvent significative que le niveau de scolarité pour expliquer la probabilité d'être en chômage. Dans le modèle logit (voir l'encadré 4A) sur lequel est fondé le graphique 4.3a-c, on estime l'incidence du sexe, de l'âge, de la compréhension de textes suivis et du niveau de scolarité sur la probabilité d'être en chômage. L'incidence de la littératie est significative dans tous les pays analysés, sauf la Pologne et le Portugal. L'âge constitue également un facteur appréciable dans tous les pays, sauf l'Allemagne et le Portugal, alors que l'incidence du niveau de scolarité n'est significative que dans la moitié des pays. Au Chili, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, en République tchèque, en Slovaquie, en Suède et en Suisse, la compréhension de textes suivis et l'âge ont des répercussions importantes sur la probabilité d'être en chômage, mais pas le niveau de scolarité. En Australie, en Belgique (Flandre), au Canada, au Danemark, aux États-Unis, en Finlande, en Hongrie, en Irlande et au Royaume-Uni, le niveau de littératie et le niveau de scolarité sont pertinents dans la lutte contre le chômage, mais l'influence de l'âge n'est pas significative. Des stratégies visant à améliorer le niveau de littératie peuvent donc constituer un volet dans l'ensemble des politiques nécessaires pour favoriser l'employabilité et combattre le chômage.

On peut également suivre l'influence de la littératie et du niveau de scolarité par le biais d'une régression logistique mise au point pour évaluer la probabilité d'occuper un poste dans la catégorie des cadres hautement spécialisés. Le graphique 4.8 montre l'incidence du niveau de scolarité et des capacités de lecture et d'écriture (échelle des textes suivis) sur la probabilité d'occuper un poste dans la catégorie des cadres hautement spécialisés. Pour une personne âgée entre 26 et 35 ans qui travaille dans le secteur des entreprises (finances et services aux entreprises, services communautaires, sociaux et personnels), plus le niveau de littératie est élevé, plus les probabilités augmentent à un rythme rapide. Toutefois, les probabilités varient énormément selon le niveau de scolarité du travailleur, quoique les profils des travailleurs ayant suivi des études secondaires de premier et de deuxième cycles soient plus semblables que ceux des travailleurs ayant poursuivi des études supérieures. Plus le niveau de scolarité d'une personne est élevé, plus forte est la probabilité d'occuper un poste de cadre hautement spécialisé. Toutefois, il importe de noter qu'aux niveaux faibles et extrêmement élevés de compréhension de textes suivis, les écarts entre les niveaux de scolarité sont les moins prononcés. On peut en déduire que les personnes qui se situent aux niveaux de littératie les plus élevés ont à peu près les mêmes chances d'appartenir à la catégorie des cadres hautement spécialisés, et que les compétences réduisent l'importance du niveau de scolarité. Par contraste, entre 200 et 300 points, les écarts entre les courbes montrent que le niveau de scolarité est un facteur pertinent lorsque le niveau de littératie est faible ou moyen. En conclusion, les données semblent indiquer que l'instruction et les lev



Différentes études ont montré une corrélation positive entre le niveau de scolarité d'une personne et son revenu tiré d'un emploi (Psacharopoulos, 1994). Toutefois, on se demande encore comment interpréter ces constatations. Dans quelle mesure peut-on attribuer l'avantage observé à la scolarité initiale – par opposition à la scolarité ultérieure –, plutôt qu'aux compétences, et quel rôle joue l'expérience ? Ces relations seraient davantage atténuées par les caractéristiques structurelles du marché du travail, comme les conventions collectives qui ont une incidence sur les profils d'expérience et de revenu des pays.

On peut aussi envisager l'influence que l'évolution technologique, biaisée en faveur des compétences, exerce sur les avantages que procurent les compétences. Des données en provenance des États-Unis, fondées sur une analyse de la National Adult Literacy Survey, portent à croire que la rentabilité économique de la littératie augmente avec l'intensité du savoir inhérente aux emplois (Raudenbush et Kasim, 1998). Étant donné que la création d'emplois dans les pays de l'OCDE se concentre surtout dans des domaines d'emploi fortement axés sur le savoir, on peut s'attendre à ce que la littératie joue un rôle de plus en plus important lorsqu'il s'agit de déterminer la structure salariale dans les économies de l'OCDE.

Le graphique 4.9a-b montre la relation qui existe entre le niveau de littératie et le revenu sur deux échelles de compréhension, celle des textes suivis et celle des textes au contenu quantitatif. Les graphiques présentent, pour chaque niveau de littératie, les proportions des personnes âgées de 25 à 65 ans qui font partie des 60 pour cent des salariés les mieux rémunérés, exprimées sous forme d'écart en pourcentage par rapport au niveau 3. Les données des graphiques 4.9a et 4.9b indiquent clairement que le pourcentage des personnes au revenu relativement élevé augmente en même temps que leur niveau de littératie. On s'accorde à croire que cet avantage salarial découle en partie du fait que les personnes possédant un niveau de littératie supérieur sont plus productives au travail et qu'elles ont donc droit à une majoration de salaire. Cette dernière semble être relativement élevée aux États-Unis, en Irlande, en République tchèque et au Royaume-Uni. Inversement, l'écart par rapport aux faibles salaires liés aux compétences du niveau 1 est régulièrement plus élevé et plus variable dans tous les pays.

Autre constatation intéressante : dans certains pays, notamment le Canada, les États-Unis et le Royaume-Uni, la compréhension de textes au contenu quantitatif semble se caractériser par une plus grande dispersion et rapporter davantage que celle de textes suivis. Cette constatation concorde avec les récents travaux de recherche sur les écarts dans la rentabilité de différents types de compétences comme explication du creusement des écarts salariaux (voir, par exemple, Carliner, 1996 ; et Rivera-Batiz, 1994).

Les données présentées dans le graphique 4.9a-b ne peuvent offrir une approximation de la relation entre le niveau de littératie et le revenu, car un certain nombre d'autres variables ne sont pas prises en compte. Manifestement, le texte de l'encadré 4B exclut une interprétation simple du lien entre niveau de scolarité, littératie et revenu. On ne peut aborder la question qu'en incluant le niveau de scolarité et des mesures directes des compétences dans l'équation du revenu.

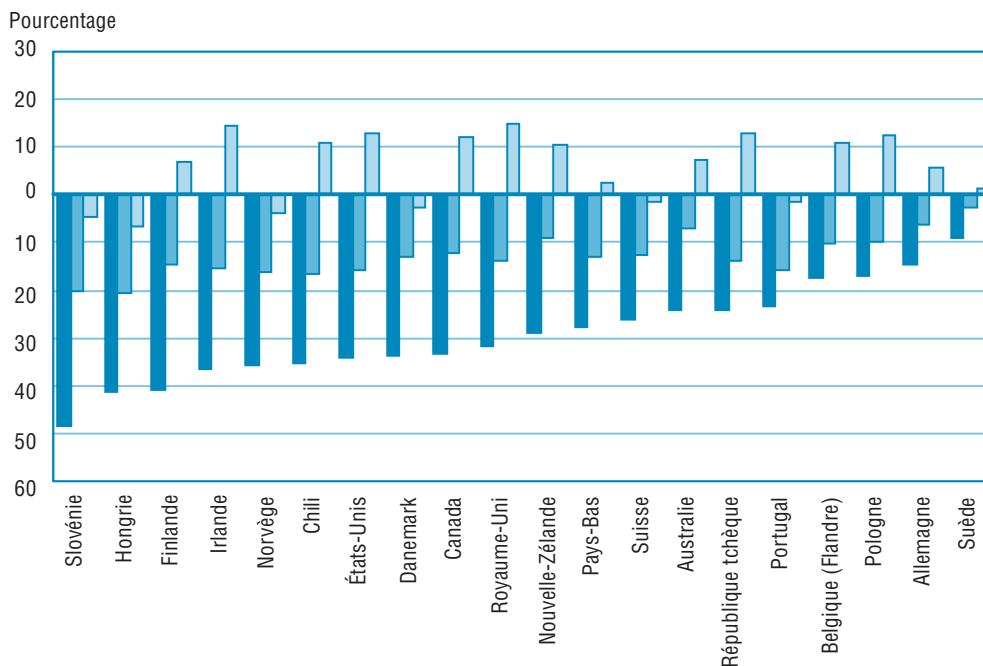
Les graphiques 4.10 et 4.11a-b présentent les résultats d'une analyse à plusieurs variables qui vise à estimer l'ampleur de l'incidence nette du niveau de scolarité, du niveau de littératie et de l'expérience<sup>3</sup> sur le revenu pour un groupe de pays, tout en tenant compte de l'incidence du sexe, du niveau de scolarité des parents et de la langue étrangère. La méthodologie est expliquée dans l'encadré 4C.

3. L'Enquête ne fournit pas d'information sur l'expérience cumulée de la main-d'oeuvre. L'expérience est donc une variable dérivée qui reflète essentiellement l'âge et qui ne prend pas en compte les diverses interruptions dont les hommes, et surtout les femmes, font l'expérience durant leur vie professionnelle.

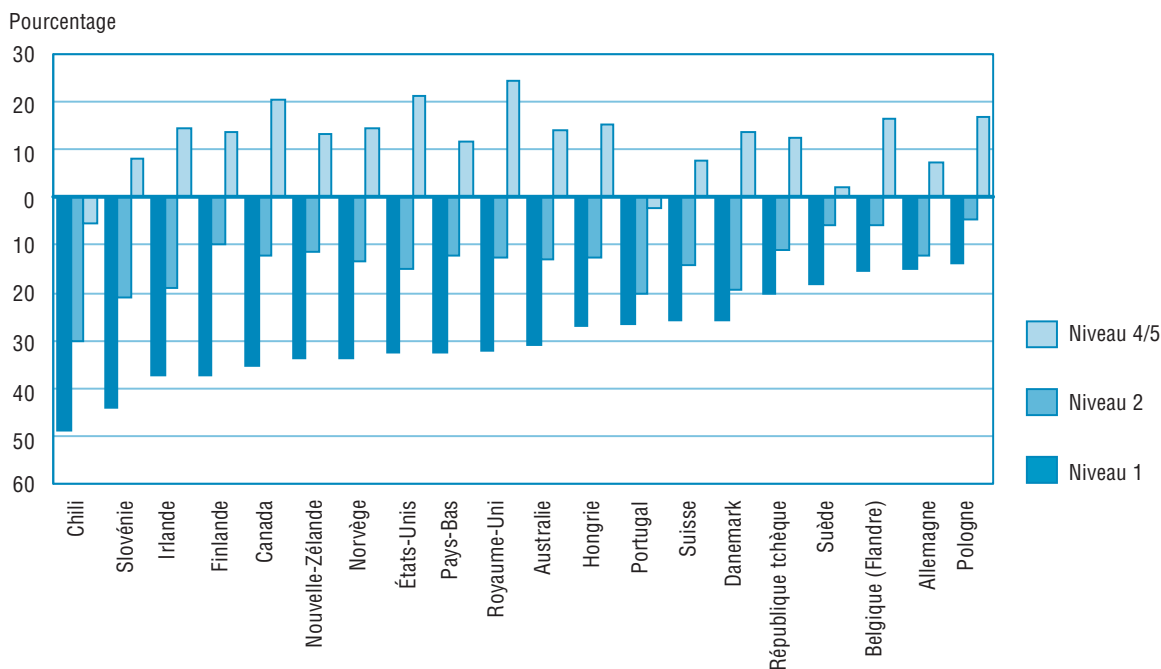
GRAPHIQUE 4.9

LITTÉRATIE DES ADULTES ET QUINTILES DE REVENU

A. Proportion de personnes âgées de 25 à 65 ans à chaque niveau de littératie faisant partie des 60 pour cent des salariés les mieux rémunérés, selon l'écart par rapport au niveau 3 en points de pourcentage, échelle des textes suivis, 1994-1998



B. Proportion de personnes âgées de 25 à 65 ans à chaque niveau de littératie faisant partie des 60 pour cent des salariés les mieux rémunérés, selon l'écart par rapport au niveau 3 en points de pourcentage, échelle des textes au contenu quantitatif, 1994-1998



Les pays sont classés selon la pénalité de revenu relative des travailleurs qui se situent au niveau 1 de littératie.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

### Encadré 4C. Comment interpréter les coefficients de régression

Les résultats présentés dans les graphiques 4.10 et 4.11a-b sont obtenus au moyen de modèles de relations structurelles linéaires (voir l'encadré 3E). Le niveau de scolarité est un concept latent mesuré d'après le niveau et le nombre d'années de scolarité. Le niveau de littératie est aussi un concept latent, fondé sur les trois échelles. L'expérience est une variable calculée, mesurée d'après le logarithme naturel suivant : âge moins nombre d'années de scolarité moins 5. Le revenu est mesuré sur une échelle à intervalles, répartie en quintiles, car on ne dispose pas de données continues sur les salaires pour tous les pays. Les modèles tiennent compte de la variance liée au sexe, au niveau de scolarité des parents et à la langue étrangère. Les estimations par régression sont des coefficients de régression ajustés obtenus au moyen de la fonction d'ajustement de la probabilité maximale.

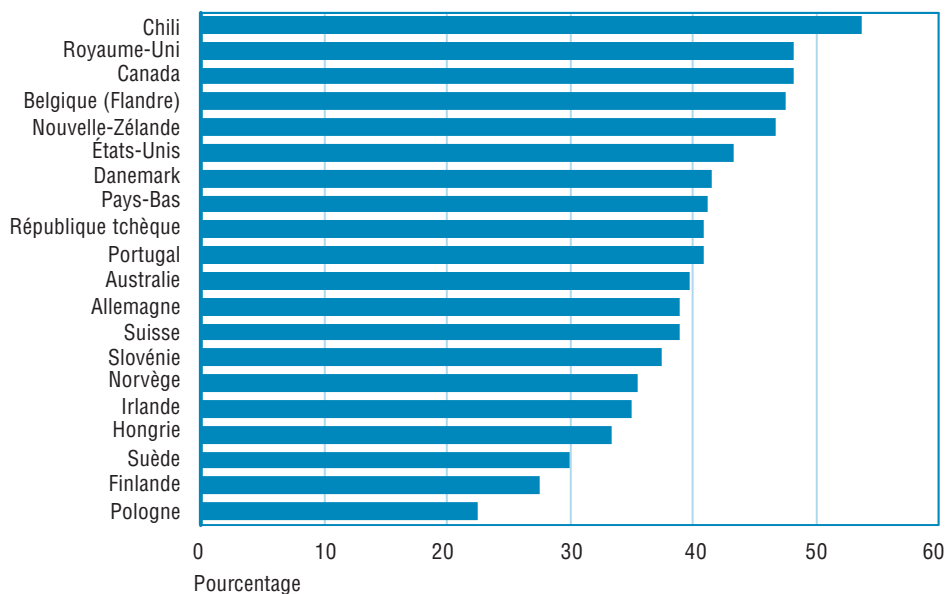
En raison de certaines différences dans la méthodologie appliquée, les résultats ne sont pas comparables à ceux qui sont présentés dans le tableau 2.10 de *Littératie et société du savoir* (OCDE et DRHC, 1997).

Le graphique 4.10 présente la proportion estimative de la variance expliquée dans la variable dépendante, les quintiles de revenu, selon les variables prédictives figurant dans l'équation du revenu. Le Chili se démarque, car plus de 50 pour cent de la variance sont expliqués par les variables prédictives. En Belgique (Flandre), au Canada, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, plus de 45 pour cent de la variance sont expliqués dans les quintiles de revenu. Les proportions sont inférieures à un tiers en Finlande, en Hongrie, en Pologne et en Suède, ce qui représente pourtant un degré important de détermination structurelle.

GRAPHIQUE 4.10

#### AMPLEUR DE LA VARIANCE EXPLIQUÉE DANS LE REVENU

Proportion de la variance ( $R^2$ ) expliquée dans le revenu selon six variables : sexe, niveau de scolarité des parents, langue seconde, niveau de scolarité du répondant, niveau de littératie et expérience, population âgée de 25 à 55 ans, 1994-1998



Les pays sont classés selon la proportion de la variance expliquée dans le revenu.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

Dans la plupart des pays, les trois variables de contrôle – sexe, langue étrangère et scolarité des parents – montrent des relations importantes avec le revenu. Le profil est surtout évident dans le cas du sexe, qui exerce une influence importante au Canada et au Chili. Le niveau de scolarité des parents a une incidence faible mais significative sur le revenu dans la plupart des pays, sauf en Pologne et au Portugal. Le fait de parler couramment une langue autre que celle utilisée pour le test national a une incidence négative sur le revenu, notamment en Nouvelle-Zélande.

Pour plus de transparence, les résultats des analyses salariales selon les modèles LISREL sont présentés dans deux graphiques qui font appel aux mêmes données. Alors que le graphique 4.11a est classé selon la taille des paramètres structurels relatifs au niveau de scolarité, le graphique 4.11b l'est selon la taille des paramètres liés au niveau de littératie.

Comme on pouvait s'y attendre, vu la théorie établie et les constatations de recherches antérieures, les coefficients de régression ajustés présentés dans le graphique 4.11a laissent entrevoir que le niveau de scolarité est le déterminant le plus important du revenu dans presque tous les pays, même si la variation des autres facteurs est maintenue constante. Cependant, l'ampleur de cette relation présente aussi des écarts importants entre les pays visés par l'Enquête. L'incidence est très forte en Belgique (Flandre) et en Slovénie. En Norvège, au Portugal et en Suède, l'incidence de l'instruction sur le revenu, compte tenu de la variation du niveau de littératie et de l'expérience, est beaucoup plus faible que dans les autres pays.

Le graphique 4.11b montre que le niveau de littératie est un déterminant un peu plus fort du revenu que le niveau de scolarité dans deux pays, soit le Canada et la Norvège. Toutefois, dans la plupart des pays étudiés, le niveau de littératie a, sur le revenu, une incidence appréciable qui est indépendante de celle des niveaux de scolarité et de l'expérience. Les exceptions sont l'Allemagne et la République tchèque, où l'incidence est statistiquement significative mais faible, et la Pologne, où elle est nulle. L'ampleur des coefficients d'incidence liés au niveau de littératie varie beaucoup d'un pays à l'autre.

Les marchés du travail en Australie, en Finlande, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni rétribuent les diplômés à peu près autant que le niveau de littératie. En Belgique (Flandre), au Danemark, en Hongrie, aux Pays-Bas, au Portugal et en Slovénie, le marché du travail rétribue substantiellement le niveau de scolarité et le niveau de littératie, quoique la rentabilité de l'instruction soit plus importante. Ainsi, les résultats de l'analyse des données, et notamment les indicateurs de la qualité de l'ajustement des modèles aux données présentées dans le tableau 4.10-11 de l'annexe D, soutiennent le principe – encore assez nouveau dans les ouvrages traitant d'économie – selon lequel le niveau de littératie offre un avantage net et mesurable dans les pays de l'OCDE<sup>4</sup>. La Pologne semble représenter la seule exception.

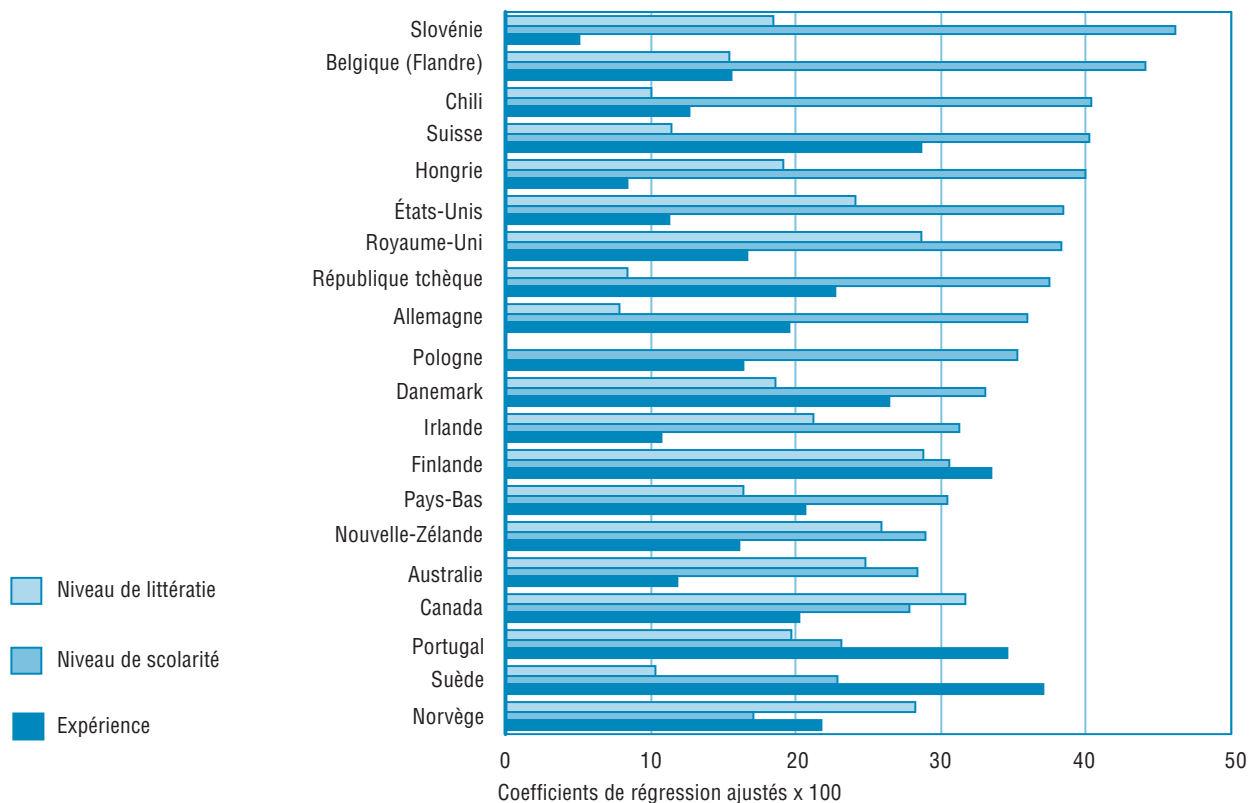
Dans tous les pays, sauf en Slovénie, l'expérience professionnelle a une incidence positive et significative sur le revenu ; les coefficients de régression ajustés vont de 0,37 en Suède à 0,05 en Slovénie. En Finlande, au Portugal et en Suède, l'incidence de l'expérience sur le revenu est importante : elle dépasse celle du niveau de scolarité et du niveau de littératie. Au Danemark, en Norvège, en République tchèque et en Suisse, l'expérience a aussi une incidence relativement importante sur le revenu. Cette influence est plutôt faible – quoique statistiquement significative – en Australie (0,12), au Chili (0,13), et aux États-Unis (0,12), en Hongrie (0,08), en Irlande (0,11), en Nouvelle-Zélande (0,16) et en Pologne (0,16).

4. A défaut de données fiables sur le rapport entre le revenu et les domaines de compétence autres que la littératie, il reste encore à déterminer dans quelle mesure cet avantage est imputable à la littératie, d'une part, et aux autres domaines de compétence qui n'ont pas encore été étudiés.

## GRAPHIQUE 4.11

## REVENU, SCOLARITÉ ET LITTÉRATIE

## A. Revenu et scolarité, compte tenu du niveau de littératie et de l'expérience, population âgée de 25 à 55 ans, 1994-1998



Les pays sont classés selon l'ampleur du paramètre associé au niveau de scolarité.

#### 4.4 Aperçu des avantages socio-économiques de la littératie

Les sections précédentes ont mis l'accent sur l'influence qu'exerce la littératie surtout sur le plan économique. Dans cette section, nous abordons un certain nombre de dimensions sociales plus vastes du niveau de littératie. Nous cherchons d'abord à savoir s'il y a une relation entre la littératie, les niveaux globaux de PIB par habitant et l'inégalité du revenu. Nous analysons ensuite les enjeux d'une plus grande portée liés aux éventuels effets externes de la littératie, comme les résultats sur la santé et la participation à la vie politique. Les données de l'Enquête peuvent s'avérer précieuses à cette analyse en permettant de mieux mesurer certains aspects du capital humain.

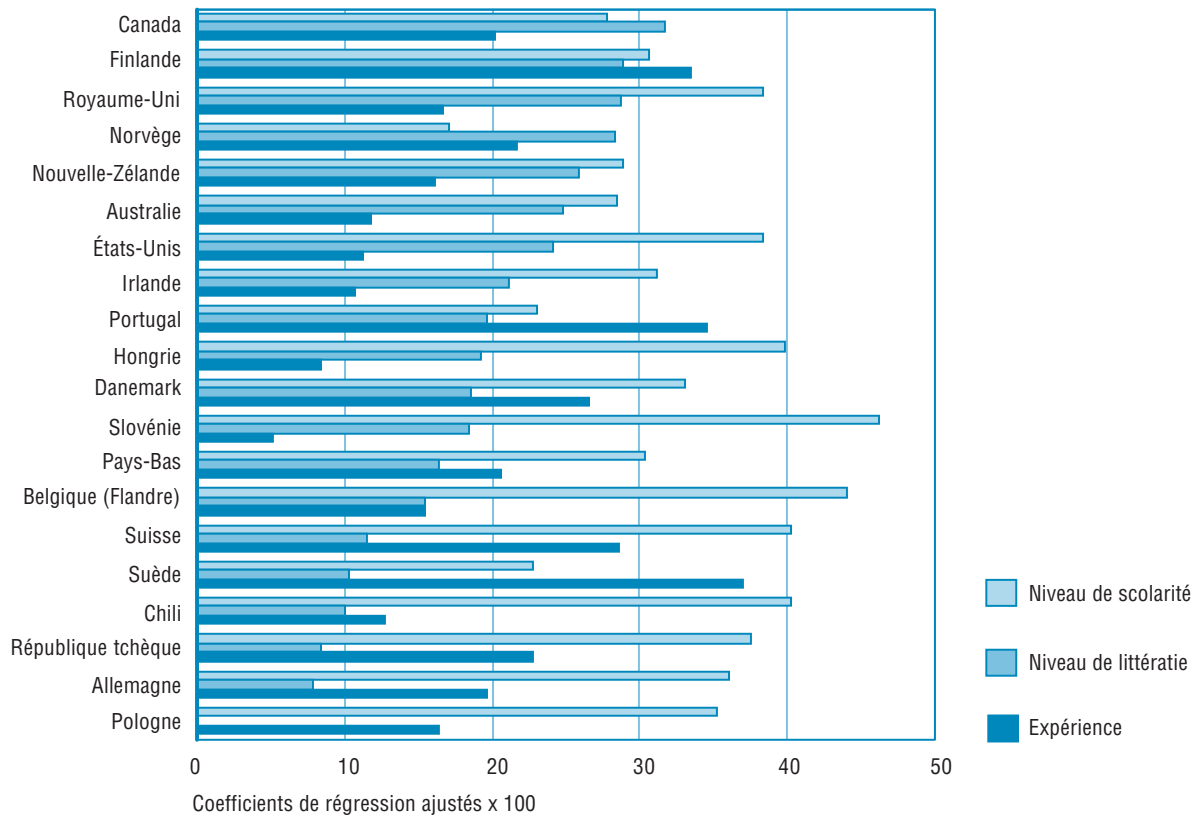
Le graphique 4.12a-b montre que la littératie et le produit intérieur brut (PIB) par habitant vont de pair dans les pays étudiés. Plus la proportion d'adultes ayant un faible niveau de littératie (échelle des textes suivis) est élevée dans un pays, plus faible est le revenu par habitant de ce pays (graphique 4.12a). Inversement, plus la proportion des adultes ayant un niveau de littératie élevé (niveau 4/5) est forte, plus le PIB par habitant est élevé (graphique 4.12b). Bien que les pays se rassemblent en deux groupes principaux – le Chili, la Hongrie, la Pologne, le Portugal et la Slovaquie à l'extrémité inférieure, et les autres à l'extrémité supérieure –, il se dégage des deux groupes une relation entre la littératie et le PIB par habitant. En outre, le rapport



GRAPHIQUE 4.11 (fin)

## REVENU, SCOLARITÉ ET LITTÉRATIE

## B. Revenu et niveau de littératie, compte tenu du niveau de scolarité et de l'expérience, population âgée de 25 à 55 ans, 1994-1998



Les pays sont classés selon l'ampleur du paramètre associé au niveau de littératie.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

entre les deux variables est bidirectionnel : les pays dont le revenu par habitant est plus élevé peuvent consacrer davantage de ressources à développer la littératie, tandis que le niveau de littératie peut contribuer à la croissance économique et à la productivité par habitant.

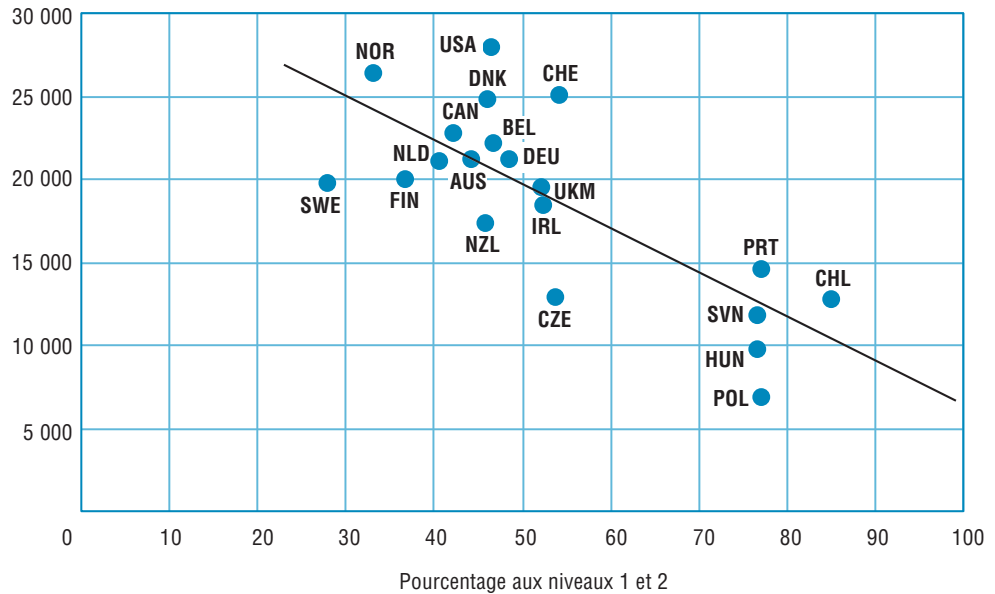
On peut aussi établir un lien entre les profils de littératie et la mesure de l'inégalité. L'inégalité du revenu, qui a augmenté dans un certain nombre de pays de l'OCDE du milieu des années 80 au milieu des années 90, découle de plusieurs facteurs. Le creusement des écarts dans les revenus des ménages selon le type d'emploi (à temps partiel, temporaire, etc.) a entraîné une augmentation simultanée des proportions de ménages riches et de ménages pauvres sur le plan du travail (OCDE, 1999b). D'autres facteurs peuvent aussi avoir une influence indirecte : Benabou (1996), ainsi qu'Alesina et Rodrik (1992), font état d'un lien indirect entre l'instruction et la répartition du revenu. Ils démontrent que la répartition du revenu peut influencer sur l'instruction ou sur les mécanismes économiques et politiques, entre autres facteurs, qui peuvent avoir une incidence indirecte sur la croissance économique. Dans ce contexte, il est bon de se demander s'il y a une relation entre l'inégalité du revenu et l'inégalité en littératie. Comme il ressort du graphique 4.13, un niveau élevé d'inégalité en matière de compréhension de textes suivis dans les différents

GRAPHIQUE 4.12

PIB PAR HABITANT ET LITTÉRATIE

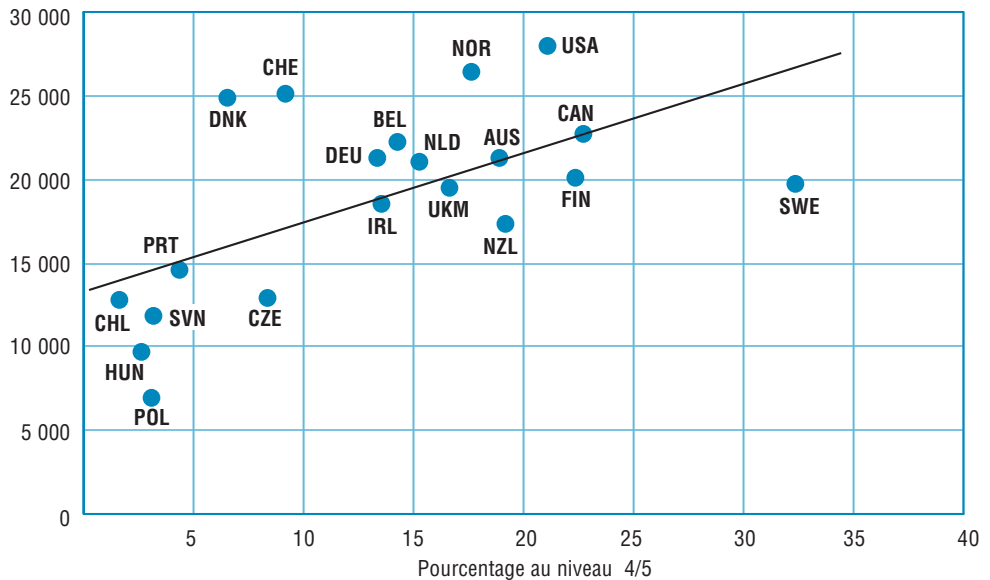
A. Rapport entre le PIB par habitant<sup>1</sup> et la proportion des personnes qui se situent aux niveaux de littératie 1 et 2, échelle des textes suivis, population âgée de 16 à 65 ans, 1994-1998

PIB par habitant



B. Rapport entre le PIB par habitant<sup>1</sup> et la proportion des personnes qui se situent au niveau de littératie 4/5, échelle des textes suivis, population âgée de 16 à 65 ans, 1994-1998

PIB par habitant



1. En prix courants, contre-valeur en dollars US convertis au moyen des parités des pouvoirs d'achat.

Sources : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998; base de données de l'OCDE; données économiques sur le Chili et la Slovénie tirées de PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain*, 1999.

pays visés par l'Enquête est associé à une plus grande inégalité dans la répartition du revenu (les notes sur la méthodologie sont reproduites dans l'encadré 4D).

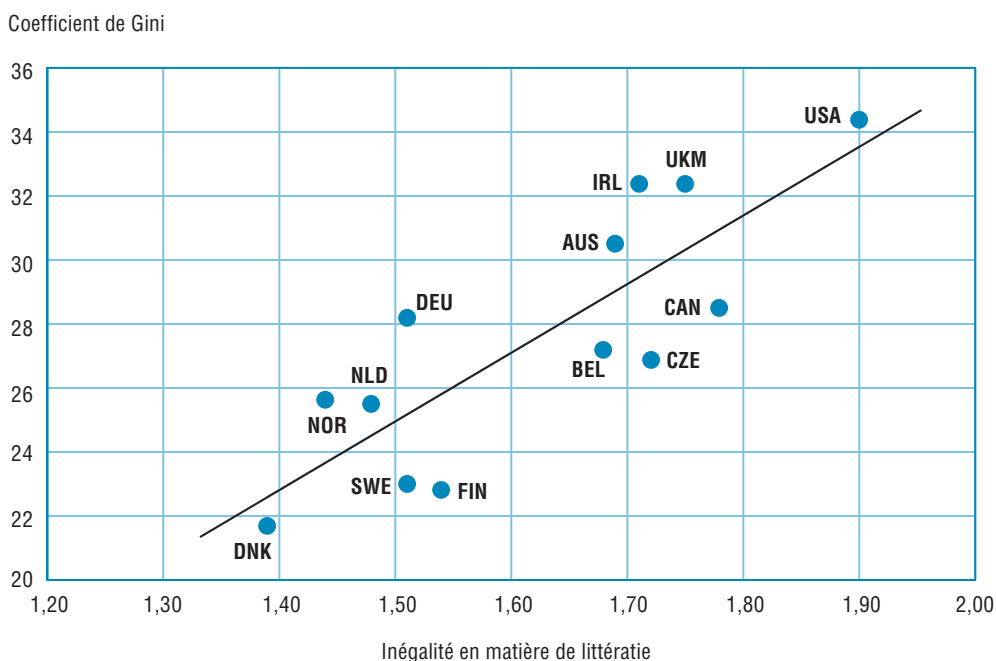
Il existe une vaste littérature sur la question de l'inégalité économique et des divers facteurs qui la sous-tendent. Les facteurs analysés à ce jour englobent la répartition du revenu, les politiques en matière d'éducation, les politiques sociales et du travail, ainsi que la structure de la population active (Osberg, 2000). Les renseignements présentés dans le graphique 4.13 ne se veulent pas une preuve d'un rapport de causalité direct. Dans la mesure où la répartition du capital humain dans une population influe sur l'inégalité du revenu de cette population, la répartition de la littératie a un rôle à jouer. Par contre, il peut y avoir un rapport de causalité inverse : un degré élevé d'inégalité du revenu peut provoquer des investissements inégaux au titre de l'instruction et de la littératie. En outre, d'autres variables peuvent provoquer les deux inégalités simultanément. Il est évident que ces rapports, importants aux fins de la cohésion sociale, méritent une recherche et une analyse approfondies et que les données de l'Enquête peuvent être utiles à cet égard.

La littératie offre d'autres avantages directs et indirects pour la société. Il existe des liens entre un niveau de littératie élevé, une plus grande cohésion sociale et un meilleur état de santé ; la littératie intervient aussi dans les phénomènes sociaux plus vastes analysés ci-dessous.

#### GRAPHIQUE 4.13

##### INÉGALITÉ ÉCONOMIQUE ET INÉGALITÉ EN MATIÈRE DE LITTÉRATIE

Rapport entre l'inégalité économique (coefficient de Gini) et l'inégalité de la répartition de la littératie (9<sup>e</sup> décile/1<sup>er</sup> décile) au sein des pays, échelle des textes suivis, 1994-1998



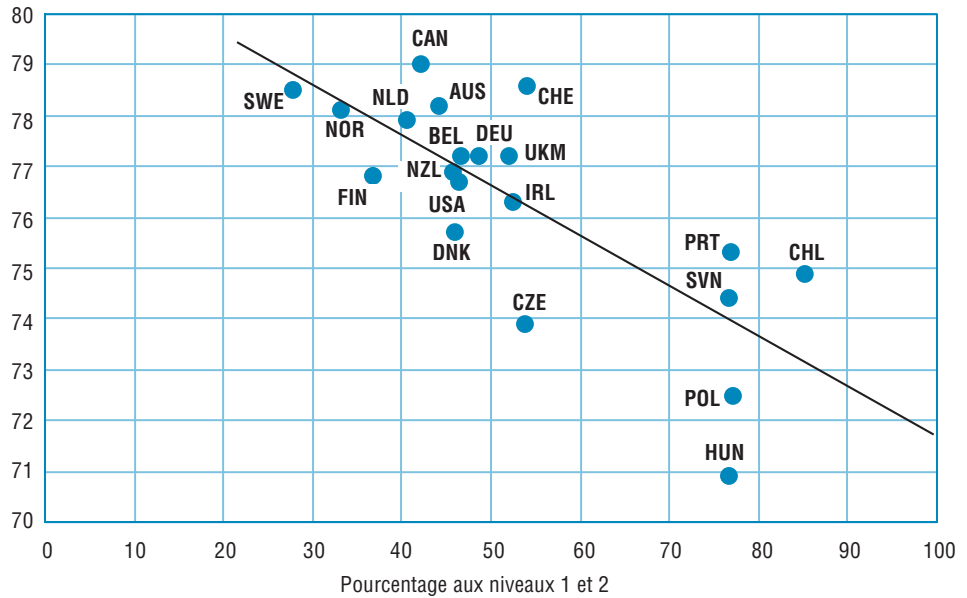
Sources : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998 ; OCDE, *Tendances de la distribution des revenus et de la pauvreté dans la zone OCDE*, 1999.

GRAPHIQUE 4.14

ESPÉRANCE DE VIE À LA NAISSANCE ET NIVEAU DE LITTÉRATIE

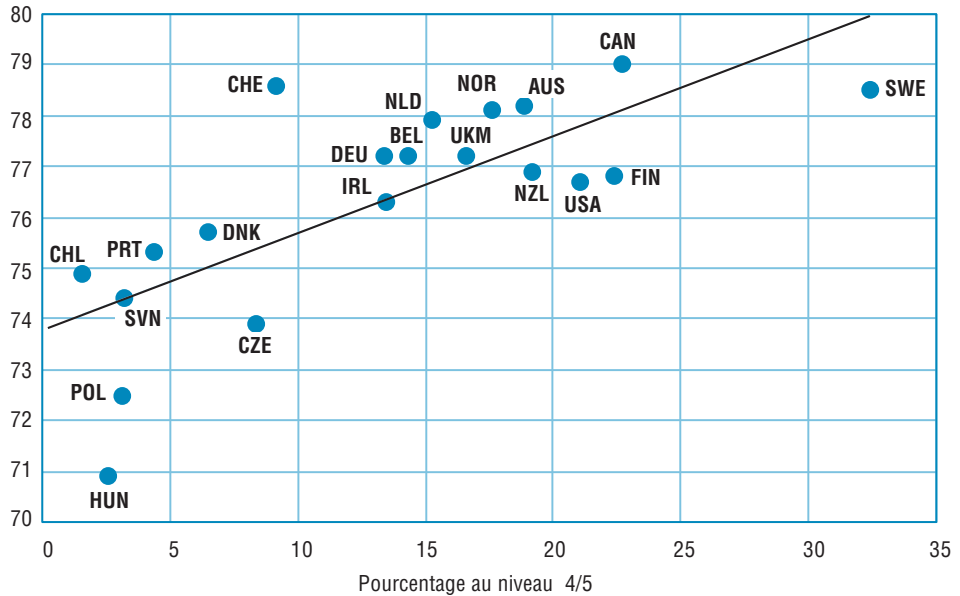
A. Rapport entre l'espérance de vie à la naissance en 1997 et la proportion d'adultes âgés de 16 à 65 ans aux niveaux de littératie 1 et 2, échelle des textes suivis, 1994-1998

Espérance de vie à la naissance



B. Rapport entre l'espérance de vie à la naissance en 1997 et la proportion d'adultes âgés de 16 à 65 ans au niveau de littératie 4/5, échelle des textes suivis, 1994-1998

Espérance de vie à la naissance



Sources : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998; PNUD, Rapport mondial sur le développement humain, 1999.

#### Encadré 4D. La mesure de l'inégalité

Utilisé pour mesurer l'inégalité du revenu, le coefficient de Gini témoigne de la répartition du revenu au sein d'une population. Plus le coefficient se rapproche de 0, plus la répartition du revenu parmi la population est égale ; plus il se rapproche de 1, plus forte devient l'inégalité. Aux fins de la présentation dans le graphique 4.13, le coefficient de Gini a été multiplié par 100.

Dans le graphique 4.13, l'inégalité de la répartition de la littératie est exprimée sous forme de ratio entre la tranche supérieure de 10 pour cent des résultats obtenus en littératie (D9) et la tranche inférieure de 10 pour cent (D1). Plus l'indice est proche de 1, plus grande est l'inégalité dans les résultats obtenus en littératie au sein de la population.

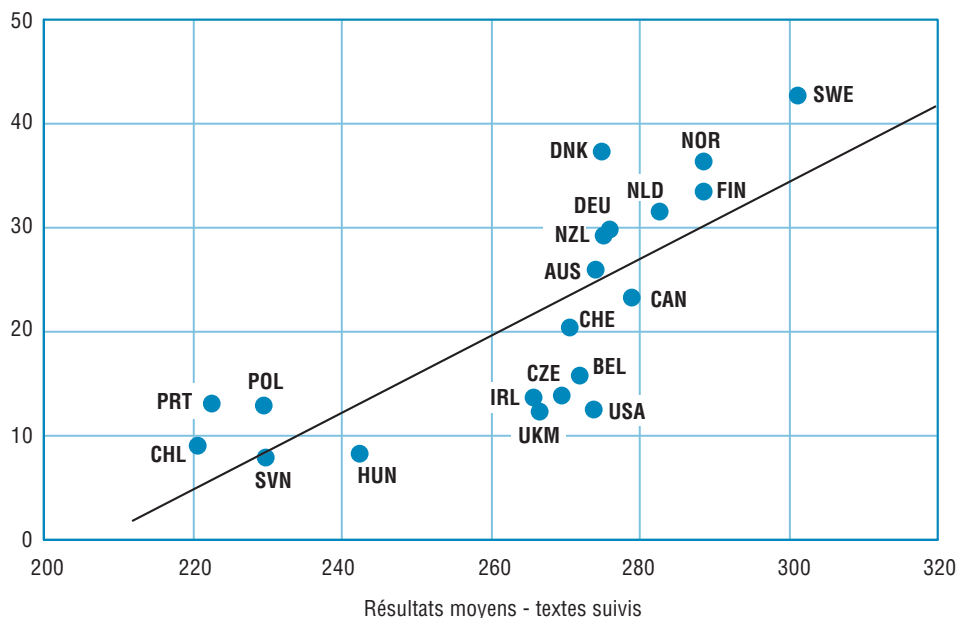
Différents auteurs ont entrepris des études sur l'influence sociale et hors marché de l'instruction. Wolfe et Haveman (2000) soutiennent que l'influence hors marché de l'instruction peut être aussi importante que son incidence économique. Les relations positives observées entre la scolarité et l'état de santé des membres de la famille, la pertinence des choix de consommation, la planification des naissances ou la non-participation à des activités criminelles relèvent de l'influence hors marché de l'instruction. Sur le plan individuel, un niveau de scolarité élevé semble avoir une incidence positive sur la pertinence des choix personnels, sans doute en faisant bénéficier une personne de renseignements qui favorisent la prise de décisions judicieuses. Ce phénomène est probablement attribuable, d'une part, à la capacité de bien apparier les idées et, d'autre part, à la réduction du temps consacré à la recherche de l'information nécessaire aux choix éclairés.

#### GRAPHIQUE 4.15

##### DÉPUTÉES ET NIVEAU DE LITTÉRATIE

Rapport entre la proportion de femmes siégeant au parlement et les résultats moyens sur l'échelle des textes suivis, population âgée de 16 à 65 ans, 1994-1998

Nombre de femmes siégeant au parlement



Sources : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998; PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain*, 1999.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, on peut établir un lien entre la littératie et l'amélioration de l

On étudie habituellement le lien entre le capital humain et les phénomènes liés au marché du travail en utilisant des indicateurs du niveau de scolarité initial. Dans le présent chapitre, nous avons innové en ajoutant d'autres variables considérées comme des déterminants essentiels du capital humain et des phénomènes liés au marché du travail. Plusieurs constatations intéressantes se dégagent de cette analyse.

Premièrement, il existe un lien entre la littératie et divers phénomènes liés au marché du travail – par exemple, l'augmentation de l'employabilité, la réduction des probabilités de chômage et l'augmentation des revenus – même lorsque le niveau de scolarité est maintenu constant. La littératie constitue donc un facteur important de la mutation vers l'économie du savoir. Parallèlement, l'analyse montre dans quelle mesure le niveau de scolarité et le niveau de littératie sont complémentaires.

Deuxièmement, dans le cas des ouvriers peu spécialisés, les avantages sont particulièrement intéressants lorsqu'on relève les compétences de ceux qui possèdent, au départ, un faible niveau de compréhension de textes suivis. Cette constatation est importante sur le plan de l'acquisition continue du savoir. Une formation qui a pour effet d'améliorer le niveau de littératie des travailleurs défavorisés permet à ces derniers d'améliorer leur situation sur le marché du travail.

Troisièmement, l'amélioration des niveaux de littératie de la population active a une incidence favorable sur le relèvement des compétences de la main-d'œuvre en augmentant la probabilité d'occuper des postes de cadres hautement spécialisés.

Quatrièmement, des analyses distinctes ont montré l'existence d'une relation entre l'inégalité économique et l'inégalité en littératie. Une analyse future pourrait tenter de déterminer s'il s'agit d'une cause ou d'un effet et s'il existe d'autres variables intermédiaires qui produisent les deux phénomènes.

Cinquièmement, des stratégies visant à améliorer le niveau de littératie peuvent donc constituer un volet dans l'ensemble des politiques nécessaires pour favoriser l'employabilité et combattre le chômage.

Sixièmement, le niveau de scolarité est le déterminant le plus important du revenu parmi les facteurs étudiés. Cependant, dans bon nombre de pays, le niveau de littératie a également une incidence appréciable sur le revenu, incidence nette qui est indépendante des effets de l'instruction. Ainsi, l'analyse soutient la conclusion que le niveau de littératie exerce une influence nette et mesurable dans bien des pays.

Enfin, la littératie présente des avantages hors marché appréciables. L'accroissement de la cohésion sociale et de la participation des femmes à la vie politique, ainsi que l'amélioration de l'état de santé, comptent parmi les liens que nous avons étudiés dans ce chapitre. Il est probable que ces avantages offrent un tableau incomplet de l'ampleur de l'incidence qu'a la littératie sur les conditions et la qualité de la vie dans les pays de l'OCDE. Nous espérons que les données de l'Enquête étudiées dans le présent rapport pourront faire progresser l'analyse des politiques et la recherche en cours afin de déchiffrer les relations complexes entre capital humain, phénomènes économiques et avantages sociaux.

## Bibliographie

- ALESINA, A. et RODRIK, D. (1992), « Income distribution and economic growth: A simple theory and empirical evidence », in A. Cukierman, Z. Hercowitz et L. Leiderman (sous la dir. de), *The Political Economy of Business Cycles and Growth*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- BARRO, R.J. (1996), « Determinants of economic growth: A cross-country empirical study », NBER Working Paper No. 5698, National Bureau of Economic Research, Cambridge, Massachusetts.
- BECKER, G. (1993), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, troisième édition, University of Chicago Press, Chicago.
- BENABOU, R. (1996), « Inequality and growth », *NBER Macroeconomics Annual 1996*, pp. 11-92.
- BERLIN, G. et SUM, A. (1988), « Toward a more perfect union: Basic skills, poor families », Occasional Paper No. 3, Ford Foundation Project on Social Welfare and the American Future, The Ford Foundation, New York.
- BLOOM, M.R., BURROWS, M., LAFLEUR, B. et SQUIRES, R. (1997), « The economic benefits of improving literacy skills in the workplace », document ronéotypé, Le Conference Board du Canada, Ottawa (Ontario).
- CAMPBELL, A., CONVERSE, P.E., MILLER, W.E., et STOKES, D.E. (1976), *The American Voter*, University of Chicago Press, Chicago.
- CARLINER, G. (septembre 1996), « The wages and language skills of US immigrants », NBER Working Paper No. 5763, National Bureau of Economic Research, Cambridge, Massachusetts.
- COMER, J.P. (1988), « Educating poor minority children », *Scientific American*, vol. 29, n° 5, pp. 42-48.
- De la FUENTE, A. et DOMENECH, R. (2000), « Human capital in growth regressions: How much difference does data quality make? », exposé présenté lors d'un congrès organisé par l'OCDE et par DRHC, « La contribution du capital humain et social à une croissance économique durable et au bien-être », 19-21 mars 2000, Québec (Québec).
- GRILICHES, Z. (1996), « Education, human capital and growth: A personal perspective », NBER Working Paper No. 5426, National Bureau of Economic Research, Cambridge, Massachusetts.
- KNACK, S. (2000), « Trust, associational life and economic performance in the OECD », exposé présenté lors d'un congrès organisé par l'OCDE et par DRHC, « La contribution du capital humain et social à une croissance économique durable et au bien-être », 19-21 mars 2000, Québec (Québec).
- MINCER, J. (1974), *Schooling, Experience and Earnings*, Columbia University Press, New York.
- MINCER, J. (1991), « Job training: Costs, returns and wage profiles », in D. Stern et J.M.M. Ritzen (sous la dir. de), *Market Failure in Training? New Economic Analysis and Evidence on Training of Adult Employees*, Springer-Verlag, Berlin.
- MINGAT, A. et TAN, J. (1996), « The full social returns to education: Estimates based on countries' economic growth performance », *Human Capital Development Working Papers*, Banque mondiale, Washington, D.C.
- NCES (2000), *Literacy in the Labor Force: Results from the National Adult Literacy Survey*, National Center for Education Statistics, US Department of Education, Washington, D.C.
- OCDE (1998a), *L'investissement dans le capital humain : une comparaison internationale*, Paris.
- OCDE (1998b), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, Paris.
- OCDE (1999a), *Perspectives de l'emploi*, juin, Paris.
- OCDE (1999b), « Tendances de la distribution des revenus et de la pauvreté dans la zone OCDE », Document DEELSA/ELSA/WP1(99)15, Paris.
- OCDE et DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA (1997), *Littératie et société du savoir : Nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*, Paris.
- OCDE et STATISTIQUE CANADA (1995), *Littératie, économie et société : Résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Paris et Ottawa.
- OSBERG, L. (2000), « Long run trends in economic inequality in five countries – A birth cohort view », version révisée d'un exposé présenté à l'atelier CRESP intitulé « Equality, Security and Community », Vancouver, 21 octobre 1999. (<http://www.is.dal.ca>)
- PNUD (1999), *Rapport mondial sur le développement humain, 1999*, Genève et New York.



- PSACHAROPOULOS, G. (1994), « Returns to investment in education: A global update », *World Development*, vol. 22, n° 9, pp. 1325-1343.
- RAUDENBUSH, S.W. et KASIM, R.M. (1998), « Cognitive skill and economic inequality: Findings from the National Adult Literacy Survey », *Harvard Educational Review*, vol. 68, n° 1, pp. 33-79.
- RIVERA-BATIZ, F.L. (1994), « Quantitative literacy and the likelihood of employment among young adults in the United States », *Journal of Human Resources*, vol. XXVII, n° 2, pp. 313-328.
- SANTÉ CANADA (1999), *Rapport statistique sur la santé des Canadiens*, Ottawa.
- SCHULTZ, T.W. (1960) « Capital formation by education », *Journal of Political Economy*, vol. 68, pp. 571-583.
- TEMPLE, J. (2000), « Growth effects of education and social capital in the OECD », exposé présenté lors d'un congrès organisé par l'OCDE et par DRHC, « La contribution du capital humain et social à une croissance économique durable et au bien-être », 19-21 mars 2000, Québec (Québec).
- TUIJNMAN, A.C. (1989), *Recurrent Education, Earnings, and Well-being: A 50-year Longitudinal Study of a Cohort of Swedish Men*, Almqvist & Wiksell International, Stockholm.
- TUIJNMAN, A.C. (2000), « Measuring human capital: Data gaps and survey requirements », in K. Rubenson et H. Schuetze (sous la dir. de), *Transitions to the Knowledge Economy*, University of British Columbia Press, Vancouver (C.-B.).
- UNITED STATES DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES (1998), *Health, United States 1998*, Hyattsville, Maryland.
- WOLFE, B. et HAVEMAN, R. (2000), « Accounting for the social and non-market effects of education », exposé présenté lors d'un congrès organisé par l'OCDE et par DRHC, « La contribution du capital humain et social à une croissance économique durable et au bien-être », 19-21 mars 2000, Québec (Québec).



# CHAPITRE 5

## Développement futur des données

### 5.1 Introduction

L'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes a, pour la première fois, recueilli des données fiables et comparables à l'échelle internationale sur le niveau et la répartition des capacités générales de la population adulte en matière de littératie. Dans le but de mettre cette nouvelle information à la disposition d'un vaste public, cet ouvrage rassemble les résultats des populations de vingt pays, énumérés dans le graphique 5.1. En 1998, les données portaient sur 10,3 pour cent de la population mondiale (Nations Unies, 1998) et 51,6 pour cent du PIB mondial (Banque mondiale, 1999)<sup>1</sup>.

Ce dernier chapitre a pour objet de décrire brièvement la nature novatrice de la méthodologie employée et de passer en revue un certain nombre de priorités qui devraient présider au développement futur des données. Les conclusions suscitent des enjeux d'envergure sur le plan des politiques. Si le présent rapport n'a pas abordé ces enjeux, les nouveaux ensembles de données seront néanmoins utiles à l'analyse complémentaire de politiques faisant appel à la modélisation à plusieurs niveaux et à plusieurs variables.

Jusqu'à maintenant, la possibilité d'étudier les relations fondamentales qui se dégagent des données de l'Enquête a été entravée par le manque d'hétérogénéité d'un pays à l'autre et par les limites imposées à la modélisation statistique par un nombre insuffisant de cas. Maintenant que l'Enquête compte au total 68 755 répondants et plus de 25 populations distinctes dans son échantillon de strates primaires, il est possible de lancer un vaste programme d'étude visant à déceler les déterminants et les conséquences de la répartition des compétences.

### 5.2 Progrès méthodologiques

L'Enquête a permis de faire progresser l'évaluation comparative internationale. Il s'agit de la toute première étude à employer à la fois les techniques de l'évaluation pédagogique et celles d'une enquête-ménage pour établir le profil des niveaux de littératie de la population adulte dans divers pays et en diverses langues. Pour y arriver, il a fallu surmonter d'énormes difficultés en ce qui concerne la gestion, le

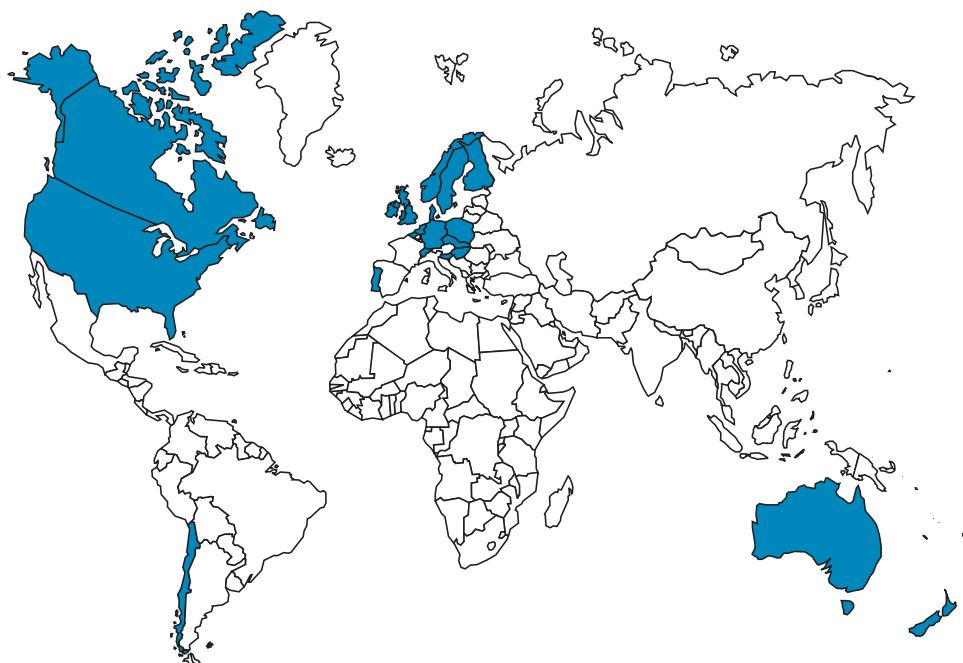
---

1. Exception faite de la France et de l'Italie.

financement, la dotation en personnel et l'assurance de la qualité. Malgré les difficultés évidentes éprouvées au cours de cette entreprise exigeante, l'Enquête a fait œuvre utile en établissant, à plusieurs égards, une nouvelle exigence de qualité dans la mesure des renseignements.

#### GRAPHIQUE 5.1

MAPPEMONDE PRÉSENTANT LA POPULATION DES PAYS VISÉS PAR L'ENQUÊTE INTERNATIONALE SUR LES CAPACITÉS DE LECTURE ET D'ÉCRITURE DES ADULTES



Premièrement, l'étude a établi une nouvelle norme de justification théorique de son cadre de mesure ; cette norme vise à repérer les facteurs qui expliquent la difficulté relative des textes et des tâches représentatifs des compétences dont les adultes ont besoin pour composer avec la complexité de leur vie quotidienne (annexe A).

Deuxièmement, l'étude a employé une méthode psychométrique perfectionnée, qui utilise des critères empiriques rigoureux pour établir des échelles de rendement communes aux pays participants. Cette méthode est utile pour déterminer plus précisément la validité et la fiabilité des comparaisons internationales des niveaux de compétences. Auparavant, on disposait rarement de ces renseignements pour procéder à l'étude comparative du rendement scolaire (annexe C).

Troisièmement, en appliquant des méthodes rigoureuses de contrôle de la qualité statistique, l'Enquête a atteint des niveaux de fiabilité sans précédent dans la notation des réponses aux questions ouvertes, d'une culture à l'autre et d'une langue à l'autre. La fiabilité de la double notation s'étant établie à près de 90 pour cent dans chaque pays et à l'échelle internationale, il est presque exclu que les variations observées entre les pays au chapitre des niveaux de compétences soient attribuables à des écarts dans la façon dont les correcteurs ont jugé les réponses. Peu d'études d'évaluation peuvent prétendre à un tel degré de fiabilité (annexe B).

Quatrièmement, grâce, en grande partie, à l'application de méthodes perfectionnées dans l'échelonnement des résultats de l'évaluation, l'Enquête a pris grand soin de tester explicitement les hypothèses psychométriques pouvant avoir une incidence sur l'exactitude et la comparabilité des constatations dans chaque pays et à l'échelle internationale. Par exemple, l'ajustement de chaque item de test au modèle statistique sous-jacent fait l'objet d'un test empirique au lieu d'être présumé (annexe A). Cette démarche améliore la pratique employée jusqu'ici dans les études internationales du rendement scolaire.

Enfin, on a amélioré considérablement le protocole d'assurance de la qualité employé lors de chaque cycle de collecte de données en tenant compte des faiblesses décelées au cours des cycles antérieurs (le lecteur trouvera des exemples à l'annexe B). Des études d'évaluation menées dernièrement ont également ajouté à nos connaissances quant à l'efficacité de la méthodologie appliquée (annexe C). Étant donné la nouveauté de l'évaluation par la méthode de l'enquête-ménage, ce genre d'amélioration continue est essentiel pour atteindre les objectifs scientifiques et pour soutenir les aspirations comparatives de l'étude. D'où l'importance d'effectuer de nouveaux travaux pour continuer de perfectionner la méthodologie d'évaluation des compétences.

Une étape cruciale consiste à reproduire l'Enquête dans d'autres pays au cours des prochaines années. Les décideurs veulent savoir comment la répartition des compétences observée lors de l'Enquête est appelée à évoluer. Idéalement, il faudrait disposer de données longitudinales sur le perfectionnement des compétences individuelles au cours d'une vie pour répondre à cette question. Cependant, comme il est difficile et onéreux de répéter des enquêtes longitudinales auprès des mêmes personnes, une solution de rechange consisterait à effectuer périodiquement des évaluations transversales. Si l'on prend soin de lier convenablement les données aux échelles initiales de l'Enquête, l'analyse répétée des cohortes pourrait alors servir à comparer les variations des niveaux de littératie dans le temps à celles des variables sous-jacentes connexes. C'est pour cette raison que la nouvelle enquête ALL (Adult Literacy and Lifeskills), qui devrait être menée sur le terrain en 2002, reproduira tous les aspects des échelles de compréhension de textes suivis et de textes schématiques utilisées dans le cadre de l'Enquête, tout en liant les données aux échelles initiales de l'Enquête.

Une autre priorité en ce qui concerne l'évaluation future consiste à étendre la couverture de l'étude à d'autres domaines de compétences. Pour cette raison, l'enquête ALL remplacera l'échelle de compréhension de textes au contenu quantitatif par une mesure plus générale de la capacité de calcul ; elle visera aussi à évaluer certains aspects du rendement en ce qui concerne la résolution de problèmes, le travail d'équipe et la capacité d'utiliser les technologies de l'information et des communications<sup>2</sup>.

Le programme de travail de l'OCDE en matière d'éducation vise à améliorer la disponibilité d'indicateurs internationaux des systèmes d'éducation. Dans le cadre de ce programme, l'OCDE a accepté d'étendre et de formaliser les travaux axés sur la définition et la mesure des compétences des adultes. Pour continuer d'évoluer dans ce domaine, il faudra utiliser la méthode d'évaluation fondée sur l'enquête-ménage. Cette démarche exigera un effort concerté et un investissement important de la part des pays intéressés. Elle tirera profit du succès déjà obtenu par l'Enquête et consolidera les travaux d'élaboration de l'enquête ALL et du programme DeSeCo (« Definition and Selection of Competencies »), parrainés à l'heure actuelle par la Suisse et par les États-Unis.

2. On peut obtenir des informations sur l'enquête ALL en consultant le site Web de NCES (2000), International Adult Literacy and Lifeskills survey (<http://www.nces.ed.gov/ilss>).

### 5.3 Principales constatations

Il existe une variation considérable entre les pays en ce qui concerne l'ampleur de l'inégalité dans la répartition de la littératie parmi les populations. D'après les résultats de l'étude, les pays qui ont enregistré les niveaux de capacités les plus élevés auraient réussi à soutenir le niveau de littératie de leurs citoyens les plus démunis. L'instruction initiale constitue le principal facteur d'amélioration du niveau de littératie, surtout parmi les jeunes des milieux socio-économiques les plus défavorisés.

La principale constatation du présent ouvrage est que, dans tous les pays, les compétences des cohortes de population âgées accusent un grave retard par rapport à celles des cohortes jeunes. Compte tenu de la variation liée à l'âge en ce qui concerne le niveau de scolarité, l'écart semble beaucoup plus important dans certains pays que dans d'autres. Ainsi, les pays ne réussissent pas dans la même mesure à mettre à jour et à rafraîchir le stock de compétences que la population a acquises par le biais de l'instruction initiale et par d'autres moyens. Cette constatation laisse entrevoir que l'investissement dans l'instruction initiale des jeunes ne suffira pas à régler rapidement le problème du retard accusé par les adultes au chapitre des compétences. Il faudra aussi prendre des mesures particulières en vue d'améliorer et de parfaire les compétences des adultes.

Selon une autre hypothèse, les jeunes cohortes, plus instruites, pourraient résister à l'atrophie des compétences. Si tel était le cas, les proportions d'adultes ayant un faible niveau de littératie continueraient de diminuer, ce qui modifierait considérablement l'orientation des politiques.

L'analyse des données de l'Enquête porte à croire que quatre facteurs se conjuguent pour modifier les compétences des adultes après la fin du cycle initial d'éducation et de formation. Premièrement, la participation à la vie active et particulièrement la situation professionnelle sont associées aux résultats en matière de littératie. Deuxièmement, le rythme inégal d'utilisation des capacités de lecture et d'écriture au travail, lié à des écarts sous-jacents dans les structures sectorielles et professionnelles et dans l'organisation du travail, a pour effet de soutenir ou d'entraver l'acquisition de ces capacités. Troisièmement, les taux variables de participation aux programmes d'éducation et de la formation des adultes semblent contribuer aux processus d'acquisition, de maintien ou de stagnation des compétences à l'âge adulte. Quatrièmement, les variations de la demande sociale des capacités de lecture et d'écriture à la maison ont aussi pour effet de soutenir ou de restreindre l'acquisition et le maintien de ces capacités.

Ces constatations, observées dans les données des pays ayant participé au premier cycle de collecte, sont corroborées par les données recueillies dans les pays qui ont participé aux cycles ultérieurs. Comme les nouveaux ensembles de données ajoutent à l'hétérogénéité des données, ils permettent aux chercheurs d'effectuer des analyses plus poussées. Par exemple, les analyses évoquées dans le présent ouvrage confirment l'importance fondamentale de la qualité et de la quantité de la scolarité initiale en vue de relever le niveau de littératie global d'un pays. L'hétérogénéité accrue des données provenant de nouvelles économies émergentes (Chili, Hongrie, République tchèque et Slovaquie) montre que la relation entre niveau de scolarité et niveau de littératie est encore plus étroite qu'on ne le croyait.

### 5.4 Questions à approfondir

Les données fournissent des renseignements importants sur les facteurs qui sous-tendent les écarts en matière de littératie dans chaque pays et à l'échelle internationale. Elles proposent également une information fiable concernant les facteurs qui influent sur les niveaux de littératie à l'âge adulte, laquelle est essentielle pour comprendre comment la répartition actuelle des compétences est appelée à

évoluer à l'ère de l'information. Les données de l'Enquête permettent de mieux comprendre la relation qui existe entre l'instruction, les compétences, la prospérité économique et la vie de la société, sur le plan tant individuel que national. Ces connaissances sont incontournables pour qui veut concevoir et cibler efficacement des programmes de prévention et de rattrapage, puis juger de l'urgence relative de ces interventions.

Les nouvelles données permettent d'éclairer les processus sous-jacents qui expliquent le phénomène de l'acquisition et du perfectionnement des capacités de lecture et d'écriture. Plus particulièrement, elles peuvent servir à aborder les questions suivantes :

- l'apport des facteurs familiaux et socio-économiques, des pratiques en milieu de travail et des variables culturelles dans la délimitation de la littératie et de sa répartition sociale au sein des divers pays ;
- le rôle de la littératie dans les processus d'investissement dans le capital humain et social et son incidence sur la croissance économique et l'équité sociale ;
- l'efficacité relative de l'instruction dans l'amélioration des résultats en matière de littératie pour les jeunes de différents pays ;

0 D 2974 . 1- 35373 les fact 5000 Ec (è) f 0. aii 1 v m71 1 Tf 0ae7F12 1 Tf 1.6338 0 TD 91





# ANNEXE A

## Définitions du rendement lié aux niveaux de littératie selon trois échelles

### Introduction

Les résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes ont été communiqués sur trois échelles de compréhension – textes suivis, textes schématiques, textes au contenu quantitatif – plutôt que sur une seule échelle. L'intervalle de chaque échelle va de 0 à 500 points. Les résultats obtenus sur les échelles ont ensuite été répartis entre cinq niveaux. Comme on le montre dans l'introduction du présent rapport, chacun de ces niveaux indique la capacité d'accomplir un sous-groupe de tâches de lecture. Cette annexe explique en détail comment interpréter ces données en décrivant les échelles et le genre de tâches utilisées dans ce test ainsi que les niveaux de capacités qui ont été adoptés.

Les échelles de niveaux de littératie permettent certes de comparer les compétences de diverses populations à l'égard de textes suivis, de textes schématiques et de textes au contenu quantitatif et d'étudier la relation qui existe entre les compétences liées aux capacités de lecture et d'écriture et divers facteurs ; mais les résultats des échelles ont, en soi, peu ou pas de signification. En d'autres termes, bien que la plupart des gens comprennent ce que signifie une température extérieure de 0°C, nous ne savons pas exactement ce que signifie qu'un groupe particulier se situe à 287 sur l'échelle de compréhension de textes suivis, à 250 sur celle des textes schématiques ou au niveau 2 sur celle des textes au contenu quantitatif.

Pour bien saisir ce que signifie un niveau donné sur l'échelle de capacités de lecture et d'écriture, on peut notamment définir un ensemble de variables qui expliquent le rendement obtenu à l'égard des tâches. Prises ensemble, ces variables constituent un cadre permettant de comprendre ce que mesure une évaluation particulière ainsi que les connaissances et les compétences que traduisent différents niveaux de capacités.

A cette fin, cette annexe explique comment les résultats sur les échelles ont été définis. On y présente des descriptions détaillées des échelles de compréhension de textes suivis, de textes schématiques et de textes au contenu quantitatif ainsi qu'une définition des cinq niveaux. Un échantillon des tâches est fourni pour illustrer les types de textes et les exigences qui caractérisent les niveaux.

### Définition des niveaux de littératie

Les méthodes servant à élaborer les échelles pour appuyer la théorie de la réponse par item (TRI) qui a été utilisée dans l'Enquête constituent une solution

statistique au défi de créer une ou plusieurs échelles pour un ensemble de tâches dont le degré de difficulté est essentiellement le même. Les tâches sont d'abord placées en ordre sur l'échelle selon la facilité avec laquelle les répondants les accomplissent. Chaque répondant se voit ensuite attribuer un résultat selon son rendement dans diverses tâches de niveaux de difficulté différents.

Le niveau de capacités attribué à chaque tâche est celui auquel il est probable que les personnes répondent correctement. Dans cette enquête, on a utilisé un taux de probabilité de bonne réponse de 80 pour cent. Cela signifie que les personnes qu'on estime se situer à un niveau précis de l'échelle réaliseront les tâches pour lesquelles elles ont une probabilité de réussite de 80 pour cent. Cela signifie également que la probabilité qu'elles exécutent les tâches situées à un niveau de capacités plus faible sur l'échelle est supérieure à 80 pour cent, mais pas que les personnes possédant certaines compétences données 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, plus le degré de difficulté de la tâche est élevé par rapport à leur niveau de capacités, plus la probabilité de bonne réponse est faible.

Une analogie peut aider à expliquer ce point. 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. A cette hauteur, la probabilité de réussite est élevée et il peut 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.

Lorsqu'on place les tâches de lecture et d'écriture le long de chaque échelle en utilisant le critère de 80 pour cent, il est possible de voir jusqu'à quel point les interactions entre les caractéristiques des diverses tâches reflètent la situation des tâches le long des échelles. L'analyse des caractéristiques des tâches, dont les documents consultés et les questions posées au sujet de ces documents, révèlent qu'il faut faire appel à des ensembles ordonnés de compétences de traitement de l'information pour réaliser avec succès les diverses tâches présentées sur chaque échelle (Kirsch et Mosenthal, 1993).

A cette fin, chaque échelle est divisée en cinq niveaux pour refléter la progression empirique des compétences et des stratégies de traitement de l'information. Même si certaines tâches se trouvent au bas de l'échelle et d'autres tout au haut, l'intervalle de la plupart des tâches est de 200 à 400. Il est important de reconnaître que ces niveaux n'ont pas été choisis en raison des propriétés statistiques des échelles, mais plutôt à cause des changements de compétences et de stratégies nécessaires pour réussir les diverses tâches placées le long des échelles, lesquelles varient de simples à complexes.

Le reste de cette annexe décrit chaque échelle en fonction de la nature des exigences pour chacun des cinq niveaux. Des échantillons de tâches sont présentés et les facteurs augmentant le degré de difficulté sont expliqués. La présente annexe a pour but de faciliter l'interprétation des résultats ainsi que des analyses de données présentées dans le corps du rapport.

## Interprétation des niveaux de littératie

### COMPRÉHENSION DE TEXTES SUIVIS

La capacité de comprendre et d'utiliser l'information contenue dans divers types de textes constitue un aspect important de la littératie. L'étude comporte donc un éventail de textes suivis tirés de journaux, de revues, de brochures et de dépliants.

Les textes choisis sont de longueur, de densité et de contenu variés, et renferment des particularités graphiques comme des en-têtes, des énumérations et des caractères spéciaux. Tous les textes choisis ont été reproduits en entier selon la même disposition et la même typographie que le texte original.

Chaque texte était accompagné d'une ou de plusieurs questions ou directives demandant au lecteur d'exécuter des tâches précises. Ces tâches représentent trois aspects principaux du traitement de l'information : le repérage, l'intégration et la formulation. Les tâches de repérage exigent du lecteur qu'il trouve des renseignements dans le texte à partir de conditions ou de caractéristiques précisées dans la question ou la directive. L'adéquation entre la question et la réponse peut être littérale ou synonymique, et le lecteur peut devoir faire des déductions pour répondre adéquatement. Les tâches d'intégration amènent le lecteur à relier dans le texte deux éléments d'information ou plus. L'information peut se trouver dans un seul paragraphe ou dans des sections ou des paragraphes différents. Pour les tâches de formulation, le lecteur doit élaborer une réponse écrite en traitant l'information contenue dans le texte et en faisant des déductions à partir du texte même ou de ses propres connaissances.

Dans l'ensemble, l'échelle des capacités de lecture et d'écriture pour la compréhension de textes suivis comporte 34 tâches dont le degré de difficulté varie de 188 à 377. Ces tâches sont réparties entre les niveaux suivants : niveau 1, 5 tâches ; niveau 2, 9 tâches ; niveau 3, 14 tâches ; niveau 4, 5 tâches ; et niveau 5, 1 tâche. Il est important de se rappeler que les tâches pour lesquelles le lecteur doit repérer, intégrer et élaborer une réponse couvrent différents degrés de difficulté du fait qu'elles conjuguent d'autres variables, par exemple :

- le nombre de catégories ou de caractéristiques d'information que le lecteur doit traiter ;
- la mesure dans laquelle les renseignements fournis dans la question ou la directive sont clairement liés aux données contenues dans le texte ;
- la quantité et l'emplacement des renseignements dans le texte, dont certaines caractéristiques sont les mêmes que celles des renseignements demandés et qui semblent applicables, mais qui en fait ne répondent pas entièrement à la question (ceux-ci sont appelés « éléments de distraction ») ;
- la longueur et la densité du texte.

Les cinq niveaux de compréhension de textes suivis sont définis comme suit.

**Niveau 1 de compréhension de textes suivis**

**Intervalle de résultats : 0 à 225**

La plupart des tâches

de jours, et ce renseignement est situé sous la rubrique « POSOLOGIE ». Le lecteur doit se reporter à cette partie de l'étiquette et repérer la phrase « pendant au plus 7 jours ».

#### Niveau 2 de compréhension de textes suivis

Intervalle de résultats : 226 à 275

A ce niveau, les tâches exigent habituellement du lecteur qu'il repère un ou plusieurs éléments d'information dans le texte ; ce dernier peut contenir plusieurs éléments de distraction, ou le lecteur peut devoir faire des déductions de faible niveau. Les tâches de ce niveau commencent aussi à demander au lecteur d'intégrer deux éléments d'information ou plus ou de comparer des données et de les mettre en opposition.

Comme pour le niveau 1, la plupart des tâches de niveau 2 amènent le lecteur à repérer de l'information. Les demandes sont cependant plus variées : on lui demande plus d'une réponse, ou le texte contient des éléments de distraction. Par exemple, une tâche fondée sur un article concernant les plantes nommées « impatientes » consiste à demander au lecteur ce qui arrive si elles sont exposées à des températures de 14 °C ou moins. Sous la rubrique « Soins généraux », on peut lire : « Si la plante est exposée à des températures de 12-14 °C, elle perd ses feuilles et cesse de fleurir ». On a attribué à la tâche une valeur de difficulté de 230, ce qui la situe dans l'intervalle du niveau 2.

Cette tâche a été jugée un peu plus difficile que celle du niveau 1 parce que la phrase précédente du texte contient des renseignements sur les besoins des impatientes à différents degrés de température. Ces renseignements peuvent avoir distraint certains lecteurs et compliqué légèrement la tâche. Une tâche similaire faisant appel au même texte consiste à demander au lecteur « ce qu'il peut déduire de la surface lisse des feuilles et des tiges de cette plante ». Le deuxième paragraphe de l'article s'intitule « Apparence » et contient la phrase suivante : « ... les tiges sont ramifiées et très juteuses, ce qui, en raison de l'origine tropicale de cette plante, la rend très fragile au froid ». Cette phrase distraint le lecteur de la dernière phrase du même paragraphe : « La surface lisse des feuilles et les tiges montrent que cette plante a besoin de beaucoup d'eau ». La valeur de difficulté attribuée à cette tâche est 254, ce qui la place au milieu de l'intervalle du niveau 2.

#### Niveau 3 de compréhension de textes suivis

Intervalle de résultats : 276 à 325

Les tâches de ce niveau exigent habituellement du lecteur qu'il trouve des renseignements en faisant des déductions de faible niveau ou en respectant des conditions précises. On demande parfois au lecteur de repérer plusieurs éléments d'information situés dans des phrases ou des paragraphes différents plutôt que dans une seule phrase. On peut également demander au lecteur d'intégrer ou de comparer et de mettre en opposition des renseignements trouvés dans des paragraphes ou des sections de texte.

Une tâche de niveau 3 (dont la valeur de difficulté est de 281) reporte le lecteur à une page d'un manuel de bicyclette et lui demande de trouver comment s'assurer que le siège est dans la bonne position. Le lecteur doit repérer la section intitulée « Réglage de la bicyclette » et trouver et résumer l'information par écrit en s'assurant que les conditions énoncées sont contenues dans son résumé. Une deuxième tâche de niveau 3, dont la valeur de difficulté est de 310, demande au lecteur de lire quatre critiques de film et de trouver la moins favorable. Certaines critiques évaluent les films en fonction du nombre de points ou d'étoiles, ces critiques ne contiennent pas d'indicateurs semblables. Le lecteur doit parcourir le texte de chaque critique pour comparer ce qu'on dit afin de déterminer quel film a reçu la cote la moins favorable.

Une autre question de niveau 3 porte sur un article concernant les couches en coton. On demande au lecteur d'écrire trois raisons pour lesquelles l'auteur préfère les couches de coton aux couches jetables. La tâche est relativement difficile (318)

en raison de plusieurs variables. D'abord, le lecteur doit donner plusieurs réponses en faisant des déductions à partir du texte. L'auteur ne dit nulle part dans le texte : « Je préfère les couches de coton parce que... ». Les déductions sont un peu plus difficiles parce que le type d'information demandée est une « raison » plutôt qu'une réponse plus concrète comme une date ou une personne. Finalement, le texte contient aussi de l'information pouvant distraire le lecteur.

#### Niveau 4 de compréhension de textes suivis

Intervalle de résultats : 326 à 375

Ces tâches demandent au lecteur d'effectuer l'adéquation de plusieurs caractéristiques ou de fournir plusieurs réponses pour lesquelles il est nécessaire de faire des déductions à partir du texte. A ce niveau, les tâches peuvent également amener le lecteur à intégrer ou à mettre en opposition des éléments d'information parfois présentés dans des textes relativement longs. Ces textes contiennent habituellement plus d'éléments de distraction et l'information demandée est plus abstraite.

Une tâche se situant au milieu du niveau 4 (338) exige du lecteur qu'il utilise l'information contenue dans un dépliant sur les entrevues d'emploi et qu'il « écrive dans ses mots une différence entre l'entrevue par jury et l'entrevue en groupe ». On présente ici au lecteur une brève description de chaque type d'entrevue ; ensuite, au lieu de simplement repérer un fait concernant chaque type ou d'établir des similitudes, il doit intégrer ce qu'il a lu pour trouver une caractéristique qui différencie les deux types d'entrevues. L'expérience retenue d'autres évaluations à grande échelle révèle que les tâches demandant au lecteur de mettre des éléments d'information en opposition sont plus difficiles, en moyenne, que les tâches pour lesquelles on lui demande de trouver des similitudes.

#### Niveau 5 de compréhension de textes suivis

Intervalle de résultats : 376 à 500

Certaines tâches de ce niveau exigent habituellement du lecteur qu'il recherche de l'information dans un texte dense qui contient un certain nombre d'éléments de distraction plausibles. D'autres exigent du lecteur qu'il fasse des déductions de haut niveau ou qu'il se serve de connaissances spécialisées.

Cette évaluation compte une tâche de niveau 5, dont la valeur de difficulté est de 377. On demande au lecteur de lire une annonce faite par un service du personnel et de « citer deux façons dont le CMIE (un groupe d'appui des salariés d'une entreprise) peut aider les personnes qui perdront leur emploi par suite d'une restructuration de leur service ». Pour trouver la bonne réponse, le lecteur doit parcourir tout le texte pour repérer la phrase suivante, cachée dans le corps du texte : « Le CMIE joue un rôle de médiateur auprès des employés qui risquent de perdre leur emploi par suite d'une restructuration et il les aide au besoin à trouver de nouveaux postes ». Cette tâche est difficile parce que l'annonce est centrée sur des renseignements qui sont différents de ceux 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 CMIE 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 la phrase contenant l'information conditionnelle énoncée dans la directive, c'est-à-dire la phrase concernant ceux qui perdent leur emploi en raison d'une réorganisation de leur service.

### COMPRÉHENSION DE TEXTES SCHÉMATIQUES

Les adultes doivent souvent lire du matériel comme des listes, des diagrammes, des graphiques, des cartes et des formulaires, à la maison, au travail ou lorsqu'ils voyagent. Les connaissances et les compétences nécessaires pour traiter l'information contenue dans ces documents constituent donc un aspect important de la littératie

dans une société moderne. La capacité de traiter des documents semble dépendre, en partie du moins, de la capacité de repérer de l'information sous diverses formes de présentation et de l'utiliser de diverses manières. Il faut parfois posséder une connaissance des procédés pour transférer de l'information d'une source à une autre, comme c'est le cas pour remplir des formulaires de demande ou des bons de commande.

Trente-quatre tâches ont été réparties le long de l'échelle de compréhension de textes schématiques dans l'intervalle allant de 182 à 408, d'après les réponses fournies par les adultes de chacun des pays participants. Ces tâches sont réparties de la façon suivante : niveau 1, 6 tâches ; niveau 2, 12 tâches ; niveau 3, 13 tâches ; niveau 4, 2 tâches ; et niveau 5, 1 tâche. En étudiant les tâches associées à chacun des niveaux de capacités, on peut déterminer les caractéristiques susceptibles de rendre les tâches relatives à un document donné plus ou moins difficiles. Il y a essentiellement quatre types de questions associées aux diverses tâches de compréhension de textes schématiques : le repérage, le regroupement des caractéristiques, l'intégration et la formulation. Pour les tâches de repérage, le lecteur doit apparier un ou plusieurs éléments d'information énoncés dans la question à des renseignements identiques ou synonymiques présents dans le document. Les tâches de regroupement des caractéristiques invitent le lecteur à repérer et à apparier un ou plusieurs éléments d'information ; elles diffèrent cependant des tâches de repérage du fait que le lecteur doit apparier une série de caractéristiques pour satisfaire aux conditions énoncées dans la question. Les tâches d'intégration demandent habituellement au lecteur de comparer et de mettre en opposition des renseignements contenus dans des parties adjacentes du document. Pour les tâches de formulation, le lecteur doit fournir une réponse écrite en traitant l'information trouvée dans le document et en faisant des déductions à partir du texte ou de ses propres connaissances.

Comme pour les tâches relatives à l'évaluation de la compréhension d'un texte suivi, chaque type de question couvre un intervalle de difficulté important en raison de la multiplication d'autres variables :

- le nombre de catégories ou d'éléments d'information dans la question que le lecteur doit traiter ou apparier ;
- le nombre de catégories ou d'éléments d'information dans le document qui semblent plausibles ou exacts parce qu'ils partagent avec la bonne réponse certaines caractéristiques ;
- la mesure dans laquelle l'information demandée dans les questions est clairement liée à l'information énoncée dans le document ;
- la structure et le contenu du document.

Dans les pages suivantes, on examine plus en détail les cinq niveaux de compréhension de textes schématiques.

<p><b>Niveau 1 de compréhension de textes schématiques</b></p>	<p><b>Intervalle de ré</b></p>
--	--------------------------------

Une tâche similaire porte sur le diagramme d'un journal présentant la quantité prévue de déchets radioactifs par pays. Cette tâche, dont la valeur de difficulté est de 218, exige du lecteur qu'il trouve le pays dans lequel on prévoit la plus faible quantité de déchets d'ici l'an 2000. Ici encore, un seul pourcentage est associé à chaque pays ; cependant, le lecteur doit d'abord déterminer le pourcentage associé à la plus petite quantité de déchets puis l'apparier au pays.

**Niveau 2 de compréhension  
de textes schématiques**

**Intervalle de  
résultats : 226 à 275**

Les tâches relatives à la compréhension de textes schématiques de ce niveau sont un peu plus variées. Bien que certaines exigent encore que le lecteur apparie une seule caractéristique, il peut y avoir des éléments d'information plus distrayants ou l'appariement peut exiger une déduction de faible niveau. Certaines tâches à ce niveau exigent du lecteur qu'il inscrive des renseignements sur un formulaire ou regroupe des caractéristiques à partir de l'information contenue dans un document.

Une des tâches du niveau 2 présentée sur l'échelle de compréhension de textes schématiques (242) demande au lecteur de consulter un diagramme pour déterminer l'année durant laquelle on a enregistré le plus petit nombre de personnes qui ont été blessées par des feux d'artifice aux Pays-Bas. La tâche est un peu plus difficile que celles du niveau 1 parce qu'il y a deux diagrammes au lieu d'un seul. L'un d'eux, intitulé « Feux d'artifice aux Pays-Bas », indique les années et les sommes dépensées en millions de dollars canadiens tandis que l'autre, intitulé « Victimes d'accidents de feux d'artifice », présente sur une courbe le nombre de personnes traitées dans les hôpitaux. Il vaut la peine de noter que dans la deuxième version de cette évaluation, ce label a été changé pour « Nombre de blessés ».

Plusieurs tâches du niveau 2 demandent au lecteur d'utiliser les renseignements fournis pour remplir un formulaire. Dans un cas, on lui demande de remplir un bon de commande pour acheter des billets pour assister à une pièce de théâtre devant avoir lieu à une date et à une heure précises. Dans un autre, on lui demande de remplir la section de disponibilité d'un formulaire de demande d'emploi à partir de l'information fournie qui comprend : le nombre total d'heures durant lesquelles il est prêt à travailler, les heures durant lesquelles il est disponible, comment il a entendu parler de l'emploi, et le transport utilisé.

**Niveau 3 de compréhension  
de textes schématiques**

**Intervalle de  
résultats : 276 à 325**

Les tâches de ce niveau sont plus variées. Certaines exigent du lecteur qu'il effectue des adéquations littérales ou synonymiques ; en général, cependant, le lecteur doit tenir compte de renseignements conditionnels ou effectuer des appariements en se basant sur de multiples éléments d'information. Certaines tâches exigent du lecteur qu'il intègre l'information contenue dans un ou plusieurs documents d'information. D'autres exigent qu'il parcoure un document en entier pour fournir des réponses multiples.

Une tâche dont la difficulté se situe environ au milieu du niveau 3, dont la valeur de difficulté attribuée est de 295, porte sur le diagramme des feux d'artifice présenté plus tôt (voir *Niveau 2 des textes schématiques*). Cette tâche demande au lecteur de rédiger une brève description du lien qui existe entre les ventes et les blessures à partir de l'information fournie dans les deux diagrammes. Une deuxième tâche, dont la valeur de difficulté se situe à l'extrémité supérieure du niveau 3 (321), comporte l'utilisation d'un formulaire de demande de travaux d'impression que l'on peut trouver dans un milieu de travail. Cette tâche demande au lecteur de dire si le centre de copie rapide peut faire 300 copies d'un texte de 105 pages. En réponse à cette directive, le lecteur doit déterminer si les conditions énoncées dans la question satisfont celles prévues dans la demande d'impression.

**Niveau 4 de compréhension  
de textes schématiques****Intervalle de  
résultats : 326 à 375**

Les tâches de ce niveau, comme celles des niveaux précédents, amènent le lecteur à effectuer des appariements en se basant sur de multiples éléments d'information, à parcourir des documents et à intégrer de l'information ; il arrive fréquemment cependant que ces tâches demandent au lecteur de faire des déductions plus poussées pour trouver la bonne réponse. Parfois, des renseignements conditionnels contenus dans le document doivent être pris en compte par le lecteur.

Une des deux tâches de ce niveau (341) demande au lecteur d'examiner deux diagrammes circulaires illustrant l'utilisation du pétrole en 1970 et en 1989. On demande au lecteur de résumer comment les pourcentages de pétrole consommé à différentes fins ont changé au cours de la période précisée. Le lecteur doit passer d'un diagramme à l'autre en comparant les pourcentages de chacune des quatre utilisations et en donnant un avis qui reflète ces changements.

**Niveau 5 de compréhension  
de textes schématiques****Intervalle de  
résultats : 376 à 500**

Les tâches de ce niveau exigent du lecteur qu'il examine des documents d'information complexes contenant de multiples éléments de distraction, fasse des déductions de haut niveau et traite des renseignements conditionnels ou fasse appel à des connaissances spécialisées.

La seule tâche du niveau 5 dans cette évaluation internationale (dont la valeur de difficulté est de 408) porte sur une page tirée d'une revue pour consommateurs dans laquelle on évalue les radios-réveils. On demande au lecteur de donner le prix moyen annoncé pour le radio-réveil de base ayant obtenu la meilleure cote globale. Cette tâche demande au lecteur de traiter deux types de renseignements conditionnels. Premièrement, il doit trouver la radio ayant obtenu la cote globale la plus élevée en choisissant parmi les trois types de radios-réveils évalués : ceux possédant toutes les caractéristiques, ceux de base et ceux avec lecteur de cassettes. Deuxièmement, il doit repérer un prix. En faisant cet appariement final, il doit constater que deux prix sont fournis : le prix de détail suggéré, suivi du prix moyen annoncé.

On utilise le même document pour effectuer une deuxième tâche considérablement plus facile se situant à l'extrémité inférieure du niveau 4 (327). On demande au lecteur de déterminer « quel radio-réveil possédant toutes les caractéristiques est le mieux coté à l'égard du rendement ». Une fois de plus, il faut repérer la bonne catégorie de radio-réveil, mais le lecteur doit traiter un moins grand nombre de conditions. Il suffit de distinguer entre la « cote globale » et le « rendement ». Il est possible que certains adultes notent l'élément de distraction « cote globale » plutôt que le critère précisé dans la question, « rendement le plus élevé ». Un autre facteur qui pourrait contribuer à la difficulté de cette tâche est que la « cote globale » est donnée selon une valeur numérique, tandis que les autres caractéristiques sont cotées au moyen d'un symbole. De plus, il se peut que certains adultes trouvent la bonne catégorie (« rendement »), mais qu'ils choisissent le premier radio-réveil énuméré sous prétexte qu'il doit donner le meilleur rendement. Le texte accompagnant ce tableau indique que les radios sont cotées dans la catégorie selon une cote globale. Il est facile d'imaginer que, pour certaines personnes, « cote globale » correspond à « rendement global ».

**COMPRÉHENSION DE TEXTES AU CONTENU QUANTITATIF**

Comme les adultes sont souvent appelés à effectuer des opérations arithmétiques dans la vie de tous les jours, la capacité d'accomplir des tâches liées à la compréhension de textes au contenu quantitatif constitue un autre aspect important



de la littératie. Les compétences peuvent sembler à prime abord fondamentalement différentes des types de connaissances et de capacités associées à la compréhension de textes suivis et schématiques et peuvent sembler pousser le concept de littératie au-delà des limites habituelles. L'expérience de l'Amérique du Nord faite au moyen d'évaluations à grande échelle chez les adultes indique que le traitement d'information imprimée joue un rôle important dans la détermination de la difficulté des tâches le long de l'échelle quantitative (Montigny *et al.*, 1991 ; Kirsch *et al.*, 1993).

En général, un grand nombre de personnes semblent pouvoir effectuer des opérations arithmétiques simples lorsque les nombres et les opérations sont tous deux explicites. Cependant, lorsque les nombres à utiliser doivent être repérés et extraits de différents types de documents contenant d'autres renseignements semblables mais non pertinents, lorsque les opérations à utiliser doivent être déduites à partir de directives imprimées et lorsque de multiples opérations doivent être exécutées, les tâches deviennent d'autant plus difficiles.

L'échelle de compréhension de textes au contenu quantitatif de l'Enquête comporte 33 tâches dont l'intervalle de difficulté varie de 225 à 409. Ces tâches sont réparties de la façon suivante : niveau 1, 1 tâche ; niveau 2, 9 tâches ; niveau 3, 16 tâches ; niveau 4, 5 tâches ; et niveau 5, 2 tâches. La difficulté de ces tâches et leur situation sur l'échelle semblent être fonction de plusieurs facteurs, dont :

- l'opération arithmétique particulière requise par la tâche ;
- le nombre d'opérations nécessaires pour réussir la tâche ;
- la mesure dans laquelle les nombres sont « cachés » dans les documents imprimés ;
- la mesure dans laquelle une déduction doit être faite pour trouver le type d'opération à effectuer.

On présente en détail ci-dessous les cinq niveaux de compréhension de textes au contenu quantitatif.

#### Niveau 1 de compréhension de textes au contenu quantitatif

Intervalle de résultats : 0 à 225

Bien qu'aucune tâche de compréhension de textes au contenu quantitatif utilisée dans l'évaluation ne comporte une cote de moins de 225, l'expérience porte à croire que de telles tâches exigent du lecteur qu'il effectue une opération unique relativement simple (habituellement une addition) pour laquelle soit les nombres et l'opération requise dans le document, soit les nombres sont fournis et l'opération n'oblige pas le lecteur à les chercher.

La tâche la plus facile concernant la compréhension de textes au contenu quantitatif (225) demande au lecteur de remplir un bon de commande. La dernière ligne de la formule se lit : « Total avec manutention ». La ligne au-dessus se lit : « Frais de manutention 2.00 \$ ». Le lecteur n'a qu'à additionner les 2.00 \$ aux 50.00 \$ inscrits sur la ligne précédente pour indiquer le coût des billets. Dans cette tâche, un des chiffres était fourni et il était facile de déterminer l'opération à partir du mot « Total » ; en outre, le lecteur n'avait pas besoin d'effectuer la fonction « d'emprunt » ou de « report » de l'addition. De plus, le format même du formulaire se présentait sous forme de colonne simple, ce qui facilitait d'autant la tâche du lecteur.

#### Niveau 2 de compréhension de textes au contenu quantitatif

Intervalle de résultats : 226 à 275

Les tâches de ce niveau exigent habituellement du lecteur qu'il effectue une opération arithmétique simple (souvent une addition ou une soustraction) en utilisant des nombres facilement repérables dans le texte ou le document. L'opération à exécuter peut être déduite facilement d'après la question ou le format du document (par exemple, un formulaire de dépôt bancaire ou un bon de commande).

Une tâche type du niveau 2 sur l'échelle de compréhension de textes au contenu quantitatif amène le lecteur à utiliser le tableau de température d'un journal pour déterminer de combien de degrés la température du jour sera plus élevée à Bangkok qu'à Séoul. Le lecteur doit ici parcourir le tableau pour trouver les deux températures et les soustraire l'une de l'autre pour obtenir la différence. On a attribué à la tâche une valeur de difficulté de 255.

Une tâche semblable, mais légèrement plus difficile (268), demande au lecteur d'utiliser le diagramme sur les femmes enseignantes qui est présenté au niveau 1 pour l'échelle de compréhension de textes schématiques. Cette tâche demande au lecteur de calculer le pourcentage d'hommes enseignants en Italie. Cette tâche ainsi que celle mentionnée précédemment exigent qu'on calcule la différence entre deux nombres ; dans le premier cas, cependant, les deux températures pouvaient être repérées dans le tableau du journal. Dans le cas de la tâche portant sur les hommes enseignants en Italie, le lecteur doit déduire que le pourcentage est égal à 100 pour cent moins le pourcentage de femmes enseignantes.

### Niveau 3 de compréhension de textes au contenu quantitatif

Intervalle de résultats : 276 à 325

Les tâches de ce niveau amènent habituellement le lecteur à exécuter une opération unique. Cependant, les opérations deviennent plus variées : on trouve quelques multiplications et divisions. Parfois le lecteur doit repérer deux nombres ou plus quelque part dans le document, et ces nombres sont souvent cachés dans une présentation complexe. Bien qu'on utilise souvent des termes de relation sémantique comme « combien » ou « calculer la différence », certaines de ces tâches exigent que le lecteur fasse des déductions plus poussées pour trouver l'opération appropriée.

Une tâche qui se situe à 302 sur l'échelle exige du lecteur qu'il regarde deux graphiques comportant des renseignements sur les consommateurs et les producteurs d'énergie primaire. On demande au lecteur de calculer combien d'énergie le Canada produit de plus qu'il n'en consomme. Ici, l'opération n'est pas facilitée par le format du document ; le lecteur doit repérer l'information en utilisant les deux diagrammes en bâtons. Une autre tâche portant sur ce document demande au lecteur de calculer la quantité totale d'énergie en quadrillions ( $10^{15}$ ) de BTU (British Thermal Units) qui est consommée au Canada, au Mexique et aux États-Unis. Cette tâche, qui se situe à 300 sur l'échelle, amène le lecteur à additionner trois nombres. La présence de deux graphiques contribue vraisemblablement à la difficulté de la tâche ; certains répondants peuvent effectuer le calcul approprié pour les trois pays précisés en utilisant le graphique de production d'énergie plutôt que le graphique de consommation d'énergie.

Une autre tâche de ce niveau fait appel au diagramme sur les feux d'artifice présenté antérieurement pour l'échelle de compréhension de textes schématiques. On demande au lecteur de calculer combien de personnes de plus ont été blessées en 1989 comparativement à 1988. On a attribué à cette tâche une valeur de difficulté de 293 parce que l'un des nombres n'était pas donné dans le diagramme. Le lecteur doit interpoler le nombre à partir des données fournies sur l'axe vertical.

Une tâche située à 280 sur l'échelle demande au lecteur de lire une recette d'œufs brouillés aux tomates. La recette donne les ingrédients pour quatre portions : 3 cuillerées à table d'huile, 1 gousse d'ail, 1 cuillerée à thé de sucre, 500 g de tomates rouges fraîches et 6 œufs. On demande au lecteur de déterminer le nombre d'œufs nécessaires pour faire la recette pour six personnes. Il doit ici savoir comment calculer ou déterminer le rapport nécessaire. Cette tâche est relativement plus facile qu'on pourrait s'y attendre comparativement à d'autres de même niveau du fait que les gens sont probablement habitués à suivre des recettes et à les adapter à des situations particulières.

Une autre question portant sur la même recette demande au lecteur de déterminer la quantité d'huile nécessaire pour deux portions. On a attribué à cette tâche la valeur 253 sur l'échelle. Un fort pourcentage de répondants a trouvé plus facile de couper un ingrédient de moitié que de l'augmenter de 50 pour cent. On ne s'explique pas très bien pourquoi. Il se peut que certains répondants aient un algorithme pour répondre à certaines tâches familières qui ne nécessite pas l'application de principes arithmétiques généraux.

**Niveau 4 de compréhension de textes au contenu quantitatif**

**Intervalle de résultats : 326 à 375**

A une exception près, les tâches de ce niveau exigent du lecteur qu'il effectue une opération arithmétique unique où les quantités ou les opérations sont habituellement difficiles à déterminer. Cela signifie que, pour la plupart des tâches de ce niveau, la question ou la directive ne comporte pas de termes de relation sémantique, comme « combien » ou « calculer la différence », pour aider le lecteur.

Une tâche à ce niveau porte sur un tableau d'intérêts composés. On demande au lecteur de « calculer le montant total d'argent qu'il aura s'il place 100 \$ à un taux de 6 pour cent pendant 10 ans ». On a attribué à cette tâche la valeur de difficulté de 348, en partie parce qu'un grand nombre de personnes ont traité cette tâche comme une tâche de compréhension d'un texte schématique plutôt que de compréhension d'un texte au contenu quantitatif et ont simplement recherché le montant d'intérêt qui serait gagné. Ils ont vraisemblablement oublié d'ajouter l'intérêt à leur placement de 100 \$.

Une autre tâche de ce niveau demande au lecteur de lire un article de journal décrivant les résultats d'une recherche associant les allergies à une mutation génétique particulière. La question demande au lecteur de calculer le nombre de personnes chez qui on a décelé un gène mutant. Pour répondre à la question correctement, le lecteur doit savoir comment convertir le terme « 64 pour cent » en un nombre décimal et le multiplier par le nombre de patients soumis à l'étude (400). Le texte n'offre pas d'indice sur la façon de poser le problème.

Une troisième tâche fait appel à un tableau de distances. On demande au lecteur de « calculer le nombre total de kilomètres parcourus pour voyager de Guadalajara à Tecomán, et ensuite à Zamora ». Il y a ici un terme de relation sémantique, mais la présentation de l'information est complexe et les quantités ne sont pas faciles à déterminer. On a donc attribué à cette tâche une valeur de difficulté de 335. Dans une tâche de niveau 3 portant sur le même tableau, on demande aux répondants de déterminer de combien de kilomètres la distance entre Guadalajara et Tecomán est plus courte que celle entre Guadalajara et Puerto Vallarta. Dans cette tâche (308), les quantités sont relativement simples à repérer.

**Niveau 5 de compréhension de textes au contenu quantitatif**

**Intervalle de résultats : 376 à 500**

Ces tâches exigent du lecteur qu'il effectue de multiples opérations en séquence, puis repère les caractéristiques du problème dans le document fourni ou s'appuie sur ses propres connaissances pour déterminer les quantités ou les opérations requises.

L'une des tâches les plus difficiles sur l'échelle de compréhension de textes au contenu quantitatif (381) demande au lecteur de consulter un tableau d'analyse de la valeur nutritive des aliments puis, à l'aide de l'information fournie, de déterminer le pourcentage de calories dans un Big Mac<sup>md</sup> qui proviennent des matières grasses totales. Pour répondre à cette question, le lecteur doit d'abord réaliser que les renseignements concernant les matières grasses totales sont donnés en grammes. Dans la question, on lui dit qu'un gramme de gras correspond à 9 calories. Ainsi, il

doit convertir le nombre de grammes de gras en calories. Il doit ensuite calculer le nombre de calories selon le pourcentage du nombre total de calories donné pour un Big Mac<sup>md</sup>. Une cote plus élevée a été attribuée à un seul autre aliment dans cette échelle.

### Estimation du rendement du répondant dans l'ensemble des niveaux

Les niveaux de littératie non seulement offrent un moyen d'analyser la progression des exigences à l'égard du traitement de l'information dans chacune des échelles, mais peuvent également être utilisés pour expliquer comment les capacités démontrées par les personnes supposent qu'elles répondront correctement à une vaste gamme de tâches utilisées dans cette évaluation ainsi qu'à toute tâche comportant les mêmes caractéristiques. En pratique, cela signifie que les personnes dont le rendement est de 250 sur chacune des échelles devraient pouvoir accomplir les tâches moyennes des niveaux 1 et 2 avec un niveau de capacités élevé, c'est-à-dire avec une probabilité moyenne de 80 pour cent ou plus. Cela ne signifie pas qu'il leur sera impossible d'accomplir des tâches de niveau 3 ou plus. On s'attendrait à ce qu'elles puissent en accomplir quelques-unes, mais pas de façon constante.

Les tableaux A.1 à A.3 présentent la probabilité que des personnes dont le rendement se situe à des degrés choisis sur chacune des échelles donnent une bonne réponse à des tâches de difficultés variées. Par exemple, un lecteur dont le niveau de compréhension de textes suivis se situe à 150 présente moins de 50 pour cent de probabilité de donner une bonne réponse aux tâches de niveau 1. Par ailleurs, les personnes dont le niveau de capacités se situe à 200 ont 80 pour cent de probabilité environ de répondre correctement à ces tâches.

Pour ce qui touche les exigences relatives à la tâche, on peut déduire que les adultes qui ont un niveau de rendement de 200 sur l'échelle de compréhension de textes suivis pourront vraisemblablement repérer un élément d'information dans un texte court lorsqu'il n'y a pas d'élément de distraction ou si des renseignements plausibles mais incorrects sont présents et éloignés de la bonne réponse. Cependant, ces personnes éprouveront vraisemblablement beaucoup plus de difficulté avec des tâches de niveaux 2 à 5. Par exemple, la probabilité qu'elles accomplissent une tâche de niveau 2 correctement ne serait que de 40 pour cent, la probabilité qu'elles réussissent les tâches de niveau 3 serait de 18 pour cent et de 7 pour cent ou moins pour les tâches de niveaux 4 et 5.

Par opposition, le répondant démontrant un niveau de capacités de 300 sur l'échelle de compréhension de textes suivis présente une probabilité de 80 pour cent ou plus de réussir les tâches des niveaux 1, 2 et 3. Cela signifie qu'il réussit des tâches l'amenant à faire des déductions de faible niveau et à prendre en compte certains renseignements conditionnels. Il peut également intégrer ou comparer et mettre en opposition de l'information facilement repérable dans un texte. Par ailleurs, il éprouve vraisemblablement une certaine difficulté avec des tâches où il doit effectuer des déductions plus complexes ou traiter un type d'information plus abstrait. Ces tâches plus difficiles peuvent également l'amener à faire appel à des connaissances plus spécialisées ou qu'il possède moins bien et qui ne sont pas contenues dans le texte. En moyenne, il présente une probabilité de 50 pour cent de réussir les tâches de niveau 4 ; pour les tâches de niveau 5, la probabilité qu'il réponde correctement tombe à 40 pour cent.

On peut effectuer des interprétations semblables à l'aide de l'information présentée pour les échelles de compréhension de textes suivis et de textes au contenu quantitatif. Par exemple, une personne qui se situe à 200 sur l'échelle de compréhension de textes au contenu quantitatif présente en moyenne une probabilité de 67 pour cent de répondre correctement aux tâches de niveau 1. La probabilité qu'elle réponde correctement tombe à 47 pour cent pour les tâches de niveau 2, à 21 pour cent pour les tâches de niveau 3, à 6 pour cent pour les tâches de niveau 4 et

à 2 pour cent seulement pour les tâches de niveau 5. De la même façon, le lecteur qui se situe à 300 sur l'échelle de compréhension de textes au contenu quantitatif présenterait une probabilité de 92 pour cent ou plus de répondre correctement aux tâches de niveaux 1 et 2. Cette probabilité moyenne tomberait à 81 pour cent pour les tâches de niveau 3, à 57 pour cent pour les tâches de niveau 4 et à 20 pour cent pour les tâches de niveau 5.

TABLEAU A.1

## PROBABILITÉ MOYENNE DE RÉUSSITE EN POURCENTAGE, ÉCHELLE DE COMPRÉHENSION DE TEXTES SUIVIS

Niveau de compréhension de textes suivis	Quelques résultats de rendement				
	150	200	250	300	350
1	48	81	95	99	100
2	14	40	76	94	99
3	6	18	46	78	93
4	2	7	21	50	80
5*	2	6	18	40	68

\* Les probabilités sont fondées sur une seule tâche.

TABLEAU A.2

## PROBABILITÉ MOYENNE DE RÉUSSITE EN POURCENTAGE, ÉCHELLE DE COMPRÉHENSION DE TEXTES SCHÉMATIQUES

Niveau de compréhension de textes schématiques	Quelques résultats de rendement				
	150	200	250	300	350
1	40	72	94	99	100
2	20	51	82	95	99
3	7	21	50	80	94
4	4	13	34	64	85
5*	<1	1	3	13	41

\* Les probabilités sont fondées sur une seule tâche.

TABLEAU A.3

## PROBABILITÉ MOYENNE DE RÉUSSITE EN POURCENTAGE, ÉCHELLE DE COMPRÉHENSION DE TEXTES AU CONTENU QUANTITATIF

Niveau de compréhension de textes au contenu quantitatif	Quelques résultats de rendement				
	150	200	250	300	350
1*	34	67	89	97	99
2	21	47	76	92	98
3	7	21	51	81	94
4	1	6	22	57	86
5	1	2	7	20	53

\* Les probabilités sont fondées sur une seule tâche.

## Estimation de la variabilité des tâches testées dans les pays participants

L'un des buts visés par les enquêtes internationales est de comparer les populations en fonction d'échelles communes. Dans le cadre de la présente étude, trois échelles des capacités de lecture et d'écriture ont été utilisées pour comparer à la fois la répartition des capacités et les rapports entre ces capacités et un éventail de variables sociales, éducatives et d'activité sur le marché du travail. Chacune des échelles des capacités de lecture comportait plus de 30 tâches de lecture auxquelles on attribuait des paramètres d'items définissant la difficulté de la tâche et dans quelle mesure celle-ci permettait de faire des distinctions entre les populations adultes. Ces paramètres étaient déterminés en fonction de la manière dont les adultes s'acquittaient de chaque tâche par rapport aux autres adultes de leur pays et aux autres pays participants.

D'après les hypothèses types de la théorie de réponse par item (TRI), les paramètres des items sont censés être invariables parmi les répondants et les pays de même que parmi les sous-groupes de chaque pays. Toutefois, on a découvert en effectuant des évaluations à grande échelle que cette hypothèse ne se vérifiait pas toujours. Yamamoto (1997) signale que certaines populations par langue ou pays réagissent différemment à un sous-ensemble de tâches de lecture. Tel qu'il est décrit dans le rapport technique de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes (Murray *et al.*, 1997), des items individuels étaient enlevés de l'évaluation si au moins sept des populations par langue ou pays sur le nombre initial de dix montraient qu'elles n'utilisaient pas les mêmes paramètres des items – c'est-à-dire si les données de réponse pour un item particulier indiquaient une mauvaise correspondance par rapport aux paramètres des items communs au reste des populations par langue ou pays. En outre, si à l'égard de certains items on enregistrait une différence seulement dans un, deux ou trois pays, ces pays pouvaient utiliser des paramètres uniques pour cet item particulier. Il en est résulté qu'au total 13 items ont été éliminés de l'évaluation et que 31 items ont été dotés d'un paramètre unique pour une population par langue ou pays, 16 pour deux populations par langue ou par pays et six pour trois populations par langue ou par pays. Il existe une autre façon d'envisager cela, à savoir de prendre un total de 1 010 jeux de contraintes (114 items moins les 13 qui ont été éliminés multiplié par 10 échantillons de langue). De ce nombre, on a demandé ou permis l'attribution de paramètres des items uniques dans 81 cas, ce qui signifie que 92 pour cent des jeux de contraintes relèvent d'une échelle commune au sein des dix populations par langue ou pays initiales.

Ces écarts étaient attribuables dans une large mesure aux différences de traduction au sein des pays ou aux différences dans l'interprétation des résultats pour les items individuels. La performance différente pour certains items se reflétait aussi dans la variation de langue et de culture bien qu'aucune raison évidente ou particulière n'ait pu être identifiée. Le fait que tous les items n'aient pas eu de paramètres d'items identiques a entraîné des variations de deux types. Premièrement, ces différences pouvaient influencer la répartition des résultats concernant les niveaux de compétence pour un groupe par langue ou pays, même dans une faible mesure. Des analyses ont indiqué que la conséquence de l'utilisation d'un ensemble de paramètres des items différents sur la répartition des compétences pour une population donnée était minime. Pour une population, lorsqu'on estimait que la répartition des compétences était fondée soit sur un ensemble d'items qui comprenaient ceux qui étaient communs à tous les pays aussi bien que ceux qui étaient propres à un seul pays donné, ou encore sur un ensemble d'items qui étaient optimaux pour une population différente, la moyenne et l'écart-type des compétences estimées différaient de moins de la moitié d'une erreur-type. Habituellement, les erreurs-types d'estimation se situaient entre 1 et 3 points sur les échelles de 500 points, selon la population par langue ou pays étudiée.

Le deuxième type de variation qui résulte du choix d'un petit ensemble d'items dotés de paramètres uniques se retrouve dans le placement des tâches particulières sur les échelles en fonction d'une probabilité de réponse de 80 pour cent (PR80). Au début de la présente annexe, il a été mentionné qu'un critère de 80 pour cent avait été utilisé, ce qui signifie que les tâches placées sur une échelle basée sur la probabilité qu'une personne possédant ce niveau de compétence a 80 pour cent de chances de réussir cette tâche et d'autres semblables. Le fait qu'un petit sous-ensemble de tâches ait des paramètres uniques pour certains groupes par pays ou par langue a pour conséquence que certaines tâches se situent à différents points sur chaque échelle. Étant donné que la présente annexe vise à décrire ce que signifie le fait de se situer à un point particulier sur une échelle des capacités de lecture et qu'elle utilise des tâches exemplaires pour étayer son explication, il semble important de tenter de décrire l'étendue de cette variation.

Afin d'évaluer la variabilité des PR80 pour chaque population par langue ou pays, on a examiné l'écart des PR80 par rapport à la PR80 commune. Il est important de souligner qu'aucun pays n'a reçu tous les paramètres des items communs. C'est-à-dire qu'au moins un item pour chaque pays a reçu un ensemble unique de paramètres. Toutefois, au moins sept des populations par langue ou pays initiales ont reçu des paramètres communs pour chacun des 101 items. Au total, il y a 24 groupes par langue ou pays pour lesquels il existe des données pour l'estimation de cette variation. Neuf de ces groupes proviennent de la première évaluation de 1995, six proviennent de l'évaluation de 1997, et neuf de l'évaluation qui vient tout juste de se terminer. Il y a eu au total 101 exercices de lecture, cela signifie qu'il y avait une possibilité d'enregistrer 1 515 écarts (101 fois 15).

L'écart moyen des PR80 était de 4,7, tandis que l'écart-type était de 15,3. Cela signifie que la variation moyenne au sein des PR80 pour les tâches de lecture se situait à 4,7 points sur une échelle de 500 points, ou de moins de 10 pour cent des 50 points qui indiquent un niveau particulier de capacités de lecture. De plus, un petit nombre d'items enregistrait de larges écarts qui constituaient un pourcentage élevé de cette variation. Seulement 2 pour cent des écarts réels observés est responsable d'environ 35 pour cent de l'écart moyen. Autrement dit, 98 pour cent des écarts ont une moyenne de 3,0, ou une réduction de 35 pour cent par rapport à la moyenne de 4,7.

Le tableau A.4 montre l'écart moyen des PR80 pour chacun des 23 groupes par pays ou par langue ; on peut voir que la moyenne se situe entre le plus faible résultat de 1,1 pour les Suisses francophones et 10,3 pour les Hongrois.

TABLEAU A.4

## ÉCART MOYEN DES VALEURS DES PR80 PAR PAYS OU PAR GROUPE LINGUISTIQUE

<b>Allemagne</b>	5,3	<b>Irlande du Nord</b>	6,9
<b>Australie</b>	7,6	<b>Norvège (Bokmål)</b>	2,7
<b>Belgique (Flandre)</b>	5,8	<b>Nouvelle-Zélande</b>	7,2
<b>Canada (anglophone)</b>	3,6	<b>Pays-Bas</b>	3,4
<b>Canada (francophone)</b>	3,2	<b>Pologne</b>	5,4
<b>Chili</b>	3,5	<b>République tchèque</b>	3,7
<b>Danemark</b>	3,2	<b>Slovénie</b>	5,3
<b>États-Unis</b>	2,0	<b>Suisse (francophone)</b>	1,1
<b>Finlande</b>	3,6	<b>Suisse (germanophone)</b>	4,0
<b>Grande-Bretagne</b>	5,2	<b>Suisse (italophone)</b>	6,0
<b>Hongrie</b>	10,3	<b>Suède</b>	5,2
<b>Irlande</b>	4,5		

## Conclusion

L'un des objectifs des enquêtes de grande envergure est de fournir de l'information afin d'assister les décideurs au cours du processus d'élaboration de décisions. Pour atteindre cet objectif, il est important de présenter cette information de façon à élargir la compréhension de ce qui a été mesuré et des conclusions tirées des données. Cette annexe a proposé un cadre permettant de comprendre la cohérence des réponses à différentes tâches démontrées par les adultes de plusieurs pays. Ce cadre dresse une série de variables qui sous-tendent l'accomplissement avec succès d'une vaste gamme de tâches de lecture, d'écriture et de calcul. 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 dont la généralisation et la validité se maintiennent pour l'ensemble des estimations et des groupes.

Notre notion de l'élaboration de tests est en pleine évolution. On ne se contente plus d'attribuer une valeur numérique ; on attribue désormais une signification à ce nombre. Au fur et à mesure que l'intérêt se porte moins sur les comportements discrets ou les observations isolées et plus sur la recherche d'un résultat concluant, nous obtenons un niveau de mesure supérieur (Messick, 1989).

## Bibliographie

- KIRSCH, I.S. et MOSENTHAL, P. (1993), « Interpreting the IEA Reading/Literacy Scales », dans M. Binkley, K. Rust et M. Winglee (sous la dir. de), *Methodological Issues in Comparative Educational Studies: The Case of the IEA Reading Literacy Study*, National Center for Education Statistics, Département américain de l'Éducation, Washington, DC.
- KIRSH, I.S., JUNGEBLUT, A. , JENKINS, L. et KOLSTAD, A. (sous la dir. de), *Adult Literacy in America: A First Look at the Results of the National Adult Literacy Survey*, National Center for Education Statistics, Département américain de l'Éducation, Washington, DC.
- MESSICK, S. (1989), « Validity », dans R. Linn (sous la dir. de), *Educational Measurement*, 3<sup>e</sup> édition, Macmillan, New York.
- MONTIGNY, G., KELLY, K. et JONES, S. (1991), *L'alphabétisation des adultes au Canada : résultats d'une étude nationale*, publication n° 89-525F au catalogue, Statistique Canada, Ministère de l'Industrie, des Sciences et de la Technologie, Ottawa.
- MURRAY, T.S., KIRSCH, I.S. et JENKINS, L. (sous la dir. de) (1997), *Adult Literacy in OECD Countries: Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*, Département américain de l'Éducation, Washington, DC.
- YAMAMOTO, K. (1997), « Scaling and scale linking », dans T.S. Murray, I.S. Kirsch et L. Jenkins (sous la dir. de), *Adult Literacy in OECD Countries: Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*, Département américain de l'Éducation, Washington, DC.



# ANNEXE B

## Méthodologie de l'Enquête et qualité des données

### Introduction

L'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes est la première tentative, fondée sur une enquête-ménage à grande échelle, en vue d'évaluer le niveau de littératie des adultes sur le plan international. Elle a comporté un test à questions ouvertes de niveau de compréhension de la lecture, mené dans différentes langues auprès de personnes appartenant à différentes cultures. En raison de ces caractéristiques, il a fallu disposer d'une méthodologie d'enquête sûre et exercer un contrôle qualitatif de tous les instants. Parallèlement, étant donné les particularités d'une évaluation fondée sur une enquête-ménage, les équipes nationales et internationales ont dû apprendre la meilleure façon de mener ce genre d'enquête au fur et à mesure que celle-ci se déroulait.

Les lignes directrices concernant la méthodologie de l'Enquête stipulaient que les pays participants devaient suivre chacune des étapes de l'enquête en respectant certaines méthodes d'assurance de la qualité des données. Au cours du deuxième cycle de l'Enquête, ces méthodes ont été améliorées en fonction de l'expérience acquise lors du premier cycle. Il en est résulté un degré élevé de qualité des données, d'où la possibilité de procéder à une analyse significative et d'établir des comparaisons internationales fiables.

L'Enquête a été menée sous forme d'enquête-ménage auprès d'adultes âgés de 16 à 65 ans dans chacun des pays participants<sup>1</sup>. Au cours d'une interview sur place, chaque répondant a rempli un questionnaire de base, puis un test de littératie d'une durée d'environ une heure. Le questionnaire de base renfermait une série de questions concernant, par exemple, les caractéristiques démographiques du répondant, sa situation familiale, sa situation par rapport au marché du travail, ses activités de lecture au travail et à la maison, sa participation à la formation continue et une auto-évaluation de son niveau de littératie. Le test de littératie comprenait deux parties : un livret de tâches préliminaires et un livret de tâches principales. Le premier livret renfermait six tâches de lecture simples conçues pour reconnaître les personnes très peu instruites. Les adultes qui répondaient correctement à au moins deux des six questions préliminaires passaient ensuite au test principal.

Cette annexe décrit les principales étapes de l'enquête et explique les méthodes d'assurance de la qualité des données qui ont été mises en œuvre. Comme on a pris

---

1. Plusieurs pays ont inclus dans leur échantillon des personnes de moins de 16 ans et de plus de 65 ans.

des mesures supplémentaires d'assurance de la qualité au cours du deuxième cycle, les résultats des pays ayant participé au premier et au deuxième cycles sont présentés séparément.

## Matériel d'enquête

A l'étape de l'élaboration de l'enquête, on a remis aux pays participants une version « de référence », en anglais, du questionnaire de base et des livrets de tâches. S'agissant du questionnaire de base, la version de référence indiquait clairement quelles questions étaient facultatives ou obligatoires, dans quelle mesure les pays pouvaient adapter les catégories de réponses à leurs besoins spécifiques et comment ils pouvaient le faire.

Quant aux livrets de tâches, on a remis aux pays une abondante documentation indiquant quelles modifications ils pouvaient apporter aux items de test. Au moment du deuxième cycle de l'Enquête, on leur a fourni des explications sur la théorie et sur les réponses prévues à chaque item. Par exemple, l'une des tâches de lecture consistait à lire l'article sur une nageuse de longue distance reproduit ci-dessous.

Tâche : Souligner la phrase dans laquelle on apprend ce que M<sup>me</sup> Chanin a mangé durant la traversée.

### UNE NAGEUSE RÉUSSIT LE MARATHON DE MANHATTAN

#### The Associated Press

NEW YORK – Ce mercredi, Stacy Chanin – étudiante en dernière année à l'université du Maryland – fut la première à faire trois fois le tour de Manhattan à la nage, réalisant ainsi un parcours de 45 km.

Mlle Chanin, 23 ans, originaire de Virginie, est sortie de l'eau (East River) à hauteur de la 96<sup>e</sup> rue à 21 h 30. Le départ avait eu lieu mardi midi.

Roy Brunett, porte-parole de la nageuse, a déclaré que Mlle Chanin avait gardé ses forces en mangeant des bananes, du miel, des sandwiches, des barres de céréales et en buvant du chocolat chaud et beaucoup d'eau.

Mlle Chanin avait déjà fait deux fois le tour de Manhattan à la nage et s'était entraînée à cette nouvelle épreuve en parcourant 45,7 km par semaine. Cette jeune fille originaire de Yonkers nage en compétition depuis l'âge de quinze ans et espère convaincre les autorités olympiques de créer une épreuve de natation d'endurance.

Pour chaque « mile » parcouru l'Association Américaine des Leucémiques demandait des promesses de dons.

En juillet 1983, Julie Ridge fut la première à réaliser deux fois le tour de Manhattan à la nage. Avec ses trois tours, Stacy Chanin a frôlé le record détenu par Diana Nyad qui avait parcouru la distance séparant la Floride de Cuba.

*Les modifications ou adaptations suivantes étaient autorisées :*

On peut supprimer « The Associated Press ».

On peut remplacer 28 miles par 45 km.

On peut remplacer 9:30 pm par 21 h 30.

On peut remplacer 28.4 miles par 45,7 km.

**Observations :** L'article doit figurer au coin inférieur droit de la page 2 du journal. Les aliments consommés par M<sup>me</sup> Chanin doivent être mentionnés dans une phrase figurant dans le troisième paragraphe de la première colonne.

*La description de ce que la tâche visait à mesurer reposait sur les éléments suivants :*

Il s'agit d'une tâche de repérage.

La directive précise qu'il faut repérer une seule phrase dans l'article de journal.

L'article est relativement court, ce qui facilite le repérage de la tâche.

Il n'y a pas de concordance exacte entre la question et le texte (par exemple, on ne trouve pas le mot « mangé »).

La tâche nécessite un faible niveau d'inférence (banane, etc. = aliment = manger).

Pour ne pas distraire le répondant, aucun autre aliment n'est mentionné dans l'article.

Une fois ces modifications apportées, Statistique Canada a passé en revue les items et les livrets de tâches adaptés et traduits. On a relevé les écarts par rapport aux lignes directrices et on les a communiqués par écrit aux pays participants pour que ces derniers les corrigent ou expliquent pourquoi ils n'avaient pu apporter la modification.

De plus, à la suite du test pilote, on a repéré les items qui ne répondaient pas aux normes d'équivalence psychométrique de l'Enquête et l'on a demandé aux pays de vérifier s'il pouvait y avoir des problèmes de traduction, d'adaptation ou de notation. À l'aide de ces renseignements supplémentaires, les pays ont pu améliorer l'adaptation et la traduction de leur matériel.

## Population visée et couverture de la base de sondage

Chaque pays a constitué un échantillon censé être représentatif de sa population civile, hors établissement, âgée de 16 à 65 ans. Seules quelques exclusions étaient admissibles. Les tableaux B.1a et B.1b montrent le taux élevé de couverture atteint par chacun des pays participants.

On a demandé aux pays de constituer des échantillons dont la taille était assez importante pour donner 3 000 unités après élimination des non-réponses, afin de produire par la suite une analyse et des estimations fiables des profils de littératie.

TABLEAU B.1a

### COUVERTURE DE L'ENQUÊTE ET EXCLUSIONS (PREMIER CYCLE)

Pays	Couverture (en %)	Exclusions
<b>Australie</b>	98	Membres des forces armées permanentes ; diplomates étrangers ; personnes vivant dans des logements spéciaux ; membres des strates d'aborigènes du Queensland et du Territoire-du-Nord
<b>Belgique<sup>1</sup> (Flandre)</b>	99	Résidents d'établissements
<b>Canada</b>	98	Résidents d'établissements ; personnes vivant dans des réserves indiennes ; membres des forces armées ; résidents du Yukon et des Territoires du Nord-Ouest
<b>États-Unis</b>	97	Membres des forces armées en service actif ; personnes résidant à l'étranger ; personnes sans domicile fixe
<b>Irlande</b>	100	Aucune
<b>Nouvelle-Zélande</b>	99	Résidents d'établissements ; îles côtières, îles territoriales, voies navigables et bras de mer
<b>Pays-Bas</b>	99	Résidents d'établissements
<b>Pologne</b>	99	Personnes résidant au pays depuis moins de trois mois
<b>Royaume-Uni</b>	97	Résidents d'établissements ; habitants des Highlands de l'Écosse et des îles situées au nord du canal Calédonien
<b>Suède</b>	98	Résidents d'établissements (y compris les personnes qui font leur service militaire) ; personnes vivant à l'étranger durant la période d'enquête
<b>Suisse (francophone et germanophone)</b>	89	Personnes vivant dans les régions italienne et rhéto-romane ; résidents d'établissements ; personnes sans téléphone

1. L'échantillon prélevé par la Belgique aux fins de l'Enquête est représentatif de la « région flamande », à l'exclusion de Bruxelles. Dans la présente publication, on emploie donc le terme « Flandre », au lieu de l'expression « Communauté flamande », plus répandue.

TABLEAU B.1b

## COUVERTURE DE L'ENQUÊTE ET EXCLUSIONS (DEUXIÈME CYCLE)

Pays	Couverture (en %)	Exclusions
<b>Chili</b>	98	Résidents d'établissements ; personnes vivant en région éloignée
<b>Danemark</b>	99	Résidents d'établissements
<b>Finlande</b>	94	Résidents d'établissements ; citoyens vivant à l'étranger ; personnes dont la langue maternelle est le suédois
<b>Hongrie</b>	99	Résidents d'établissements ; personnes sans domicile fixe
<b>Norvège</b>	99	Résidents d'établissements depuis plus de six mois
<b>Portugal</b>	91	Exclusions de l'enquête sur la population active ; certaines régions éloignées dont la population est très restreinte
<b>République tchèque</b>	98	Résidents d'établissements ; membres des forces armées ; citoyens vivant à l'étranger
<b>Slovénie</b>	98	Résidents d'établissements ; réfugiés ; étrangers
<b>Suisse (italophone)</b>	99	Résidents d'établissements ; personnes sans téléphone

Les pays participants pouvaient mener l'enquête en plus d'une langue. Le Canada, la Norvège et la Suisse ont choisi cette voie. Au Canada, les répondants avaient le choix de répondre en anglais ou en français. En Norvège, les enquêtes ont été menées en Bokmål et en Nynorsk. En Suisse, les répondants des cantons francophones, germanophones ou italophones (surtout le Tessin) devaient répondre dans la langue du canton (les régions où l'on parle le rhéto-roman étaient exclues). En ce qui concerne l'échantillon de la Suisse italophone, la taille visée a été fixée à 1 500 unités, soit le nombre nécessaire pour produire des profils de littératie fiables.

Dans tous les pays, lorsque les répondants ne parlaient pas la langue désignée du test, on a tenté de recueillir des renseignements au moyen du questionnaire de base afin d'imputer les renseignements manquants sur la littératie et, par conséquent, de réduire le risque d'obtenir des résultats biaisés.

Le tableau B.2 montre la population visée et la langue du test utilisée dans chaque pays. Si, de façon générale, la population visée se composait de personnes âgées de 16 à 65 ans, les pays étaient libres d'échantillonner des adultes plus jeunes ou plus âgés. Le Canada, la Suède et la Suisse ont échantillonné des personnes d'au moins 16 ans, mais sans fixer de limite supérieure, alors que les Pays-Bas ont échantillonné des personnes de 16 à 74 ans, et l'Australie, des personnes de 15 à 74 ans. Le Chili a aussi inclus de jeunes adultes de 15 ans.

Le tableau B.2c montre le nombre total de répondants aux deux cycles de l'Enquête.

### Plan d'échantillonnage

Les responsables de l'Enquête ont demandé à tous les pays d'employer un échantillon probabiliste représentatif de la population nationale âgée de 16 à 65 ans. Aucune méthodologie d'échantillonnage n'a été imposée, en raison des différences entre les sources de données et les ressources disponibles dans chacun des pays participants. Avant les opérations de collecte de données, Statistique Canada a procédé à un examen exhaustif des plans d'échantillonnage pour s'assurer que les pays répondaient aux critères prescrits. Lors du deuxième cycle, on a demandé aux pays de fournir une documentation plus détaillée sur l'échantillonnage, ce qui a permis de réaliser un examen plus complet. Les plans d'échantillonnage utilisés par les pays participants sont décrits ci-dessous. Le nombre de répondants à l'Enquête correspond à l'échantillon complet ; voir les tableaux B.6a et B.6b.

TABLEAU B.2a

**LANGUE DU TEST, TAILLE DE LA POPULATION VISÉE ET NOMBRE DE RÉPONDANTS  
À L'ENQUÊTE (PREMIER CYCLE)**

Pays	Langue du test	Population âgée de 16 à 65 ans	Répondants âgés de 16 à 65 ans
<b>Allemagne</b>	Allemand	53 800 000	2 062
<b>Australie</b>	Anglais	11 900 000	8 204
<b>Belgique (Flandre)</b>	Néerlandais	4 500 000	2 261
<b>Canada</b>	Anglais Français	13 700 000 4 800 000	3 130 1 370
<b>États-Unis</b>	Anglais	161 100 000	3 053
<b>France</b>	Français	36 432 464	2 996
<b>Irlande</b>	Anglais	2 200 000	2 423
<b>Nouvelle-Zélande</b>	Anglais	2 100 000	4 223
<b>Pays-Bas</b>	Néerlandais	10 500 000	2 837
<b>Pologne</b>	Polonais	24 500 000	3 000
<b>Royaume-Uni</b>	Anglais	37 000 000	6 718
<b>Suède</b>	Suédois	5 400 000	2 645
<b>Suisse</b>	Français Allemand	1 000 000 3 000 000	1 435 1 393

TABLEAU B.2b

**LANGUE DU TEST, TAILLE DE LA POPULATION VISÉE ET NOMBRE DE RÉPONDANTS  
(DEUXIÈME CYCLE)**

Pays	Langue du test	Population âgée de 16 à 65 ans	Répondants âgés de 16 à 65 ans
<b>Chili</b>	Espagnol	9 400 000	3 502
<b>Danemark</b>	Danois	3 400 000	3 026
<b>Finlande</b>	Finlandais	3 200 000	2 928
<b>Hongrie</b>	Hongrois	7 000 000	2 593
<b>Norvège</b>	Bokmål	2 800 000	3 307
<b>Portugal</b>	Portugais	6 700 000	1 239
<b>République tchèque</b>	Tchèque	7 100 000	3 132
<b>Slovénie</b>	Slovène	1 400 000	2 972
<b>Suisse (italophone)</b>	Italien	200 000	1 302

TABLEAU B.2c

**NOMBRE TOTAL DE RÉPONDANTS (PREMIER ET DEUXIÈME CYCLES)**

Cycle de l'Enquête	Nombre de répondants âgés de 16 à 65 ans
Premier	44 754
Deuxième	24 001
<b>Total</b>	<b>68 755</b>

**PLANS D'ÉCHANTILLONNAGE – PREMIER CYCLE**

**Allemagne :** On a utilisé un échantillon principal de points d'échantillonnage et l'on a choisi des adresses au moyen de la méthode du trajet aléatoire. A chacun des 525 points d'échantillonnage, on a suivi un seul trajet aléatoire et, sur chaque trajet, on a choisi huit adresses. Dans chaque ménage, on a choisi une seule personne à interviewer au moyen de la méthode Kish. L'échantillon comprenait 4 033 adresses, dont 997 n'appartenaient pas à la population visée. Le nombre total de répondants s'est élevé à 2 062.

**Australie :** On a prélevé un échantillon en utilisant la même base de sondage probabiliste que dans le cas de l'enquête mensuelle sur la population, importante enquête-ménage à grande échelle. Il s'agissait d'une base aréolaire à plusieurs degrés dont le premier consistait à choisir des districts de recensement, le deuxième, des logements, et le dernier, une seule personne par ménage. Le nombre total de répondants était de 9 302 personnes.

**Belgique (Flandre) :** L'aire désignée de la Flandre a été répartie en secteurs statistiques, parmi lesquels on en a choisi 200 dont la probabilité de sélection était proportionnelle à la taille. Puis, on a choisi 40 personnes à partir d'une liste exhaustive de personnes de chacun des secteurs choisis. Enfin, pour obtenir une répartition égale par niveau de scolarité, on a intégré les personnes choisies à l'échantillon final en fonction de leur niveau de scolarité. Aux personnes qui n'ont pas été échantillonnées en raison de leur niveau de scolarité, on a remis un bref questionnaire, mais sans intégrer ces résultats à l'échantillon. Cette méthode explique, en partie, le taux de réponse relativement faible atteint pour l'échantillon final, qui se composait au total de 2 261 répondants.

**Canada :** On a combiné deux échantillons. L'échantillon principal de l'enquête était un sous-échantillon de l'enquête sur la population active (EPA) de mai 1994, prélevé selon un échantillonnage probabiliste à tous les degrés. Le sous-échantillon de 6 427 répondants à l'EPA a été stratifié, certains groupes comportant un intérêt particulier y étant surreprésentés. L'échantillon se composait de 4 703 répondants. L'autre sous-échantillon était un échantillon probabiliste à trois degrés composé de francophones de l'Ontario, choisis à partir du recensement de 1991. Cet échantillon a permis de mener 1 044 interviews. Le nombre total de répondants s'est élevé à 5 660.

**États-Unis :** On a choisi l'échantillon à partir des ménages visés par les dernières interviews de l'enquête sur l'état de la population, menées de mars à juin 1994. On a choisi un échantillon probabiliste de 4 901 personnes en utilisant un plan d'échantillonnage stratifié disproportionné, les strates étant constituées par race ou par ethnie et par niveau de scolarité. Cette répartition visait à assurer un couplage efficace entre l'Enquête et la National Adult Literacy Survey (NALS), menée auparavant. Les étudiants résidant sur les campus de collège ou d'université étaient exclus de l'échantillon. Le nombre total de répondants s'est élevé à 3 053.

**Irlande :** On a utilisé un échantillonnage probabiliste à trois degrés de sélection. Au premier degré de l'échantillonnage, on a choisi des circonscriptions électorales par strate, les strates étant définies en fonction de la taille de la population et du type de zone (urbaine ou rurale). A l'intérieur de chaque division choisie, on a utilisé les listes électorales pour sélectionner un ménage. On a ensuite choisi au hasard un seul adulte par ménage, selon la date de naissance. Le nombre total de répondants s'est élevé à 2 423.

**Nouvelle-Zélande :** La base de sondage initiale était une liste de régions géographiques ou « arrondissements ». On a stratifié le pays par région et par taille de population et, à l'intérieur des strates, on a choisi des arrondissements dont la probabilité de sélection était proportionnelle à la taille. On a ensuite sélectionné au hasard des ménages à l'intérieur de chaque arrondissement. Enfin, on a utilisé une grille d'échantillonnage Kish pour choisir une seule personne par ménage. Le nombre total de répondants s'est élevé à 4 223.

**Pays-Bas :** On a utilisé un échantillonnage systématique à deux degrés. Au premier degré, on a choisi des codes postaux ; au deuxième, on a choisi une adresse à partir de chaque code postal choisi, puis on a déterminé au hasard, selon sa date de naissance, la personne à interviewer dans chaque ménage échantillonné. Le nombre total de répondants s'est élevé à 3 090.

**Pologne :** On a utilisé un plan d'échantillonnage stratifié à plusieurs degrés en employant un échantillonnage probabiliste aux divers degrés. On a choisi l'échantillon à partir du Registre national des citoyens, qui recense toutes les personnes vivant en permanence (depuis plus de trois mois) au pays. Le nombre total de répondants s'est élevé à 3 000.

**Royaume-Uni :** On a choisi deux échantillons, l'un pour la Grande-Bretagne, l'autre pour l'Irlande du Nord. En Grande-Bretagne, on a utilisé le fichier des codes postaux pour choisir l'échantillon initial d'adresses par secteur postal. A chacune des 35 adresses comprises dans chaque secteur, on a utilisé la méthode Kish pour choisir un seul adulte. En Irlande du Nord, on a utilisé une liste de toutes les adresses privées pour choisir un premier échantillon systématique de 7 000 personnes. A chacune de ces adresses, on a choisi une seule personne en faisant appel à la méthode Kish. Le Royaume-Uni a ainsi prélevé un échantillon total de 6 718 répondants : 3 811 en Grande-Bretagne et 2 907 en Irlande du Nord.

**Suède :** On a utilisé un échantillon principal stratifié autopondéré, prélevé à partir d'un registre national de la population. Le nombre total de répondants s'est élevé à 3 038.

**Suisse (francophone et germanophone) :** On a réparti la population visée en deux strates correspondant aux régions germanophone et francophone. On a choisi les numéros de téléphone de certains ménages, puis sélectionné dans chaque ménage le premier membre par ordre alphabétique du prénom. Dans le canton de Genève, on a constitué un échantillon complémentaire en utilisant les mêmes méthodes que dans le cas de l'échantillon principal. Le nombre total de répondants s'est élevé à 3 000.

Les douze pays participants au premier cycle de l'Enquête ont utilisé un échantillonnage probabiliste pour la plupart des degrés de leur plan d'échantillonnage ; dix d'entre eux l'ont même utilisé à tous les degrés. Deux pays – l'Allemagne et la Suisse – ont recouru à une méthode d'échantillonnage non probabiliste à un degré de leur plan d'échantillonnage à plusieurs degrés. La Suisse a utilisé un tri alphabétique pour choisir un seul membre par ménage. Comme la probabilité d'une corrélation entre le prénom et le niveau de littératie est faible, cette méthode de sélection devrait donner des résultats non biaisés. L'Allemagne a utilisé la méthode du « trajet aléatoire » pour choisir les ménages de l'échantillon. On fait souvent appel à cette méthode non probabiliste, avec des bases aréolaires, en raison de contraintes d'ordre pratique – en l'occurrence, le coût lié au dénombrement de chaque ménage à l'intérieur d'une région – liées au prélèvement d'un échantillon probabiliste. Dans le cas d'un échantillonnage non probabiliste, on ne dispose d'aucun renseignement sur les propriétés des estimations produites ; on ne peut donc pas se prononcer de façon absolue sur la qualité des données. Cela signifie non pas que la qualité est meilleure ou pire que celle d'un échantillon probabiliste, mais plutôt que le niveau de qualité est inconnu. Cet aspect est approfondi dans Murray *et al.* (1997).

### Plans d'échantillonnage – deuxième cycle

**Chili :** On a utilisé un plan d'échantillonnage stratifié à quatre degrés ; les unités d'échantillonnage étaient réparties selon l'ordre suivant : districts, secteurs de recensement, logements et personnes. On a stratifié les districts par région et par type de zone (urbaine ou rurale). La probabilité qu'un district soit choisi était systématiquement proportionnelle à la taille. Dans les districts choisis, on a prélevé des secteurs de recensement, la probabilité de sélection étant encore une fois proportionnelle à la taille. Au cours d'une visite préliminaire, on a dressé une liste de logements et de personnes dans les secteurs choisis. On a sélectionné les logements

en utilisant la méthode des blocs mobiles et on a choisi au hasard une seule personne par logement sélectionné en utilisant la table de Kish. On a attribué aux personnes très instruites une probabilité de sélection deux fois plus élevée que celle des autres personnes. Le nombre total de répondants s'est élevé à 3 583.

**Danemark :** La base de sondage était le Registre de la population, qui est tenu à jour et qui recense toutes les personnes vivant au Danemark. On a choisi les personnes au hasard, à même la base de sondage. On a procédé à la stratification par âge et par région. Le nombre total de répondants s'est élevé à 3 026.

**Finlande :** On a choisi l'échantillon de personnes par échantillonnage aléatoire systématique à partir du Registre central de la population. On a trié la base de sondage selon un code de domicile unique et selon l'âge. L'ordre de tri assurait une stratification proportionnelle implicite selon la densité de la population de chaque région. Le nombre total de répondants s'est élevé à 2 928.

**Hongrie :** La base de sondage comportait deux parties : une composante autoreprésentative (Budapest et les chefs-lieux) et le reste du pays. Dans la composante autoreprésentative, on a choisi directement les personnes à partir de la base de données informatisées du Bureau central des élections et de l'enregistrement. Dans le reste du pays, on a procédé à la stratification selon les comtés et la taille des cantons. Les cantons étaient les unités primaires d'échantillonnage, dont la probabilité de sélection était proportionnelle à la taille. On a ensuite choisi les personnes au hasard en utilisant la même base de données que dans le cas de la composante autoreprésentative. On a retenu le même nombre de personnes dans chaque canton, ce qui a donné un plan d'échantillonnage autopondéré. Le nombre total de répondants s'est élevé à 2 593.

**Norvège :** La base de sondage comportait deux parties : une composante autoreprésentative de municipalités comptant une population de 30 000 âmes et plus, et le reste du pays. Dans la composante autoreprésentative, on a choisi systématiquement les personnes à même le Registre de la population. Dans le reste du pays, on a procédé à une stratification en profondeur, d'abord selon les comtés, puis selon diverses caractéristiques. Les unités primaires d'échantillonnage étaient des municipalités ou des groupes de municipalités, dont la probabilité de sélection était proportionnelle à la taille. Au deuxième degré de sélection (au premier dans le cas de la composante autoreprésentative), on a ensuite stratifié les personnes selon leur niveau de scolarité afin de surreprésenter dans l'échantillon les personnes les plus instruites et les moins instruites. On a choisi les personnes au moyen d'un échantillonnage systématique. On a complété l'échantillon par un échantillon spécial de chercheurs d'emploi, choisis à partir d'un registre spécial selon des méthodes semblables à celles employées dans le cas de l'échantillon principal. Le nombre total de répondants s'est élevé à 3 307.

**Portugal :** On a mené une enquête sur la littératie dans le cadre d'un programme de recherche parrainé par l'Union européenne et mis en œuvre indépendamment des deux cycles de l'Enquête, mais en utilisant une méthodologie semblable et un matériel de test identique. Pour cette raison, le pays n'a pas été tenu d'appliquer les méthodes de contrôle et d'assurance de la qualité des données imposées aux autres pays participants. D'après les renseignements tirés de ONS (2000), on a appliqué la méthodologie décrite ci-dessous.

L'échantillon prélevé par le Portugal aux fins de l'Enquête était fondé sur un suivi de l'enquête sur la population active (EPA) ; ainsi, on a constitué un échantillon à deux degrés à partir de l'échantillon des répondants à l'EPA. Au premier degré, on a choisi un sixième de l'échantillon des répondants à l'EPA, puis on l'a stratifié selon le niveau de scolarité le plus élevé. A l'intérieur de chaque strate, on a choisi les personnes au hasard à partir de sections statistiques (environ 300 logements ; certaines régions éloignées comptant une population très restreinte ont été exclues). Pour s'assurer d'avoir obtenu suffisamment d'items pour l'élaboration des échelles,



on a pondéré l'échantillon en faveur des répondants les plus instruits ; ainsi, on a prélevé 10 pour cent de l'échantillon parmi les personnes ayant terminé leur études primaires et le reste à parts égales parmi celles qui avaient terminé le premier cycle d'études secondaires et celles qui avaient terminé au moins le deuxième.

Comme on s'attendait à un taux élevé de non-réponse, on a choisi, pour chaque personne échantillonnée, un ou deux remplaçants présentant les mêmes caractéristiques. Au total, on a sélectionné 3 020 personnes. On a remplacé les personnes échantillonnées qu'on n'a pu joindre, qui ont refusé de participer, qui étaient incapables de répondre ou qui n'avaient pas répondu au moins au tiers des questions du questionnaire de base, du livret préliminaire et du livret principal.

**République tchèque :** On a utilisé une base aréolaire dont les unités primaires d'échantillonnage étaient des unités de recensement, définies comme des secteurs de villes ou de villages comptant en moyenne 80 ménages. On a stratifié les unit

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.

La collecte de données aux fins de l'Enquête a eu lieu entre 1994 et 1998, selon le cycle auquel les pays participaient. Le tableau B.3 présente les périodes de collecte de données.

Pour assurer un haut degré de qualité des données, les lignes directrices relatives à l'exécution de l'Enquête<sup>2</sup> stipulaient que chaque pays devait travailler avec un organisme ou une entreprise de collecte de données réputé possédant, de préférence, ses propres intervieweurs professionnels et expérimentés. La méthode de rémunération de ces intervieweurs devait favoriser une réponse maximale. Les interviews ont été menées à domicile, de manière impartiale et sans aucune pression. Les pays devaient assurer la formation et la supervision des intervieweurs en mettant l'accent sur le choix d'une seule personne par ménage (dans la mesure du possible), le choix de l'un des sept livrets de tâches principales (dans la mesure du possible), la notation du livret de tâches préliminaires et l'attribution des codes d'état. Enfin, on devait superviser le travail des intervieweurs en exerçant de fréquents contrôles de la qualité au début de la collecte de données, moins de contrôles par la suite, et en offrant aux intervieweurs de l'aide durant la période de collecte de données.

Les responsables de l'Enquête ont pris quelques précautions contre les erreurs dues aux non-réponses, comme le stipulaient les lignes directrices relatives à l'exécution de l'Enquête. Les intervieweurs avaient pour instruction formelle de retourner à plusieurs reprises chez les ménages non répondants afin d'obtenir le plus de réponses possible. De plus, on a demandé à tous les pays de retrouver les répondants qui avaient déménagé, dans la mesure où le plan d'échantillonnage le permettait.

TABLEAU B.3a

## PÉRIODES DE COLLECTE DE DONNÉES (PREMIER CYCLE)

Pays	Période de collecte
<b>Allemagne</b>	Septembre à novembre 1994
<b>Australie</b>	Mai à juillet 1996
<b>Belgique (Flandre)</b>	1996
<b>Canada</b>	Septembre et octobre 1994
<b>États-Unis</b>	Octobre et novembre 1994
<b>Irlande</b>	1996
<b>Nouvelle-Zélande</b>	1996
<b>Pays-Bas</b>	Septembre à décembre 1994
<b>Pologne</b>	Octobre 1994 à janvier 1995
<b>Royaume-Uni</b>	1996
<b>Suède</b>	Octobre 1994 à février 1995
<b>Suisse (francophone et germanophone)</b>	1994

2. Aux fins de l'Enquête, on a rédigé un grand nombre de lignes directrices, de spécifications techniques et d'autres documents concernant la planification internationale, l'échantillonnage, l'exécution de l'Enquête et la notation des résultats, et on les a mis à la disposition des équipes d'enquête des pays participants. Ces documents sont disponibles auprès de la Division des enquêtes spéciales de Statistique Canada.

TABLEAU B.3b

## PÉRIODES DE COLLECTE DE DONNÉES (DEUXIÈME CYCLE)

Pays	Période de collecte
<b>Chili</b>	Mai et juin 1998
<b>Danemark</b>	Avril, mai et août 1998
<b>Finlande</b>	Février à juin 1998
<b>Hongrie</b>	Août et septembre 1998
<b>Norvège</b>	Octobre 1997 à avril 1998
<b>Portugal</b>	1998
<b>République tchèque</b>	Décembre 1997 à mars 1998
<b>Slovénie</b>	Septembre à novembre 1998
<b>Suisse (italophone)</b>	Mars à septembre 1998

TABLEAU B.4

## RENSEIGNEMENTS SUR LES INTERVIEWEURS (DEUXIÈME CYCLE)

Pays	Nombre d'intervieweurs	Nombre de superviseurs	Expérience des intervieweurs
<b>Chili</b>	230	12	Environ la moitié des intervieweurs étaient des étudiants universitaires en sciences sociales ; les autres étaient des intervieweurs professionnels possédant en moyenne deux ans d'expérience
<b>Danemark</b>	112	5	Intervieweurs professionnels possédant entre cinq et dix ans d'expérience
<b>Finlande</b>	135	3	Intervieweurs professionnels possédant en moyenne 13 ans de service
<b>Hongrie</b>	150	5	Intervieweurs professionnels
<b>Norvège</b>	150	6	Intervieweurs professionnels possédant en moyenne cinq ans d'expérience
<b>République tchèque</b>	Données non disponibles		
<b>Slovénie</b>	127	8	Environ 90 % avaient l'expérience des interviews. Les autres avaient peu ou pas d'expérience en matière d'enquête
<b>Suisse (italophone)</b>	56	2	On a formé des intervieweurs spécialement pour cette enquête

Au cours du deuxième cycle, les chargés d'enquête ont rempli des questionnaires de collecte de données pour vérifier qu'on avait bien suivi les lignes directrices. Le tableau B.4 montre les renseignements sur les intervieweurs tirés de ces questionnaires.

Comme condition à leur participation à l'Enquête, on a demandé aux pays de saisir et de traiter leurs fichiers en utilisant des méthodes qui assuraient une cohérence logique et des niveaux acceptables d'erreur dans la saisie de données. Plus précisément, on leur a demandé d'effectuer 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.

Chaque pays devait également coder l'industrie, la profession et le niveau de scolarité en utilisant les codes types établis à cette fin (Classification internationale type des professions, des branches d'activité é

Statistique Canada a fourni des codes pour toutes les questions ouvertes, et les pays ont reçu des directives précises relativement au codage de ces questions.

Pour améliorer la comparabilité de l'analyse des données, on a demandé à chaque pays participant à l'Enquête de schématiser son ensemble de données national sous forme de disposition d'enregistrement très structurée et uniformisée. Outre qu'elle précisait la position, le format et la longueur de chaque champ, la disposition d'enregistrement internationale comprenait une description de chaque variable et indiquait les catégories et les codes à fournir pour cette variable. Dès la réception du fichier d'un pays, Statistique Canada a effectué une série de contrôles des limites pour garantir la conformité avec le format prescrit. Au cours du deuxième cycle de l'Enquête, Statistique Canada a aussi effectué des contrôles de cohérence et de flux de données des fichiers reçus. Advenant des anomalies, on signalait les problèmes aux pays et on leur demandait de présenter des fichiers épurés.

## Notation des tests de lecture et d'écriture

Dans chaque pays participant à l'Enquête, 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'Enquête. Pour assurer davantage l'exactitude, on a contrôlé de deux façons la qualité de la notation effectuée par les pays.

Premièrement, à l'intérieur d'un pays, au moins 20 pour cent des tests ont dû faire l'objet d'une deuxième notation. Les deux ensembles de notes devaient concorder dans une proportion d'au moins 95 pour cent pour qu'on puisse 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 97 pour cent. Lorsqu'il y avait des erreurs, on a demandé au pays de reprendre les questionnaires et 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 pour cent, 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 tests 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 a évalué les résultats. Encore une fois, on a exigé une exactitude rigoureuse, soit une concordance de 90 pour cent, 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 B.5 montre le haut niveau de concordance des notes d'un pays à un autre.

## Réponse à l'enquête et pondération

Le matériel de l'Enquête comportait trois parties : (i) le questionnaire de base, servant à obtenir des renseignements démographiques sur le répondant ; (ii) le livret de tâches préliminaires, servant à repérer les répondants ayant un très faible niveau de littératie ; (iii) le livret de tâches principales, servant à étalonner les niveaux de littératie.

Aux termes de l'Enquête, un répondant est une personne ayant rempli entièrement ou partiellement le questionnaire de base. À l'aide de ce renseignement, ainsi que de la raison pour laquelle le répondant n'a pas rempli le livret de tâches, il était possible d'imputer un profil de littératie (sous réserve d'un nombre suffisant de réponses). L'Enquête stipulait donc que chaque personne échantillonnée devait remplir au moins le questionnaire de base. Le tableau B.6 résume les taux de réponse atteints par les pays participants.

TABLEAU B.5a

## FIABILITÉ DE LA DEUXIÈME NOTATION ENTRE LES PAYS (PREMIER CYCLE)

Pays d'origine	Nombre de livrets soumis à un deuxième notation	Concordance moyenne (en %)	Pays chargé de la deuxième notation
<b>Australie</b>	300	96	Nouvelle-Zélande
<b>Allemagne</b>	270	94	Suisse
<b>Belgique (Flandre)</b>	300	94	Pays-Bas
<b>Canada (anglophone)</b>	158	97	États-Unis
<b>Canada (francophone)</b>	142	97	France
<b>États-Unis</b>	315	97	Canada
<b>Irlande</b>	300	97	États-Unis
<b>Nouvelle-Zélande</b>	300	98	Australie
<b>Pays-Bas</b>	300	96	Pays-Bas*
<b>Pologne</b>	300	97	Canada
<b>Royaume-Uni / Grande-Bretagne</b>	300	97	Irlande du Nord
<b>Royaume-Uni / Irlande du Nord</b>	300	98	Grande-Bretagne
<b>Suède</b>	300	97	Suède*
<b>Suisse (francophone)</b>	154	96	France
<b>Suisse (germanophone)</b>	153	96	Allemagne

\* En raison de la pénurie de correcteurs étrangers spécialisés en néerlandais et en suédois, les Pays-Bas et la Suède ont effectué une deuxième notation à l'échelle tant nationale qu'internationale ; on a constitué des groupes distincts pour procéder à la deuxième notation.

TABLEAU B.5b

## FIABILITÉ DE LA DEUXIÈME NOTATION ENTRE LES PAYS (DEUXIÈME CYCLE)

Pays d'origine	Nombre de livrets soumis à un deuxième notation	Concordance moyenne (en %)	Pays chargé de la deuxième notation
<b>Chili</b>	349	92	Italie
<b>Danemark</b>	350	88	Canada
<b>Finlande</b>	354	95	Hongrie
<b>Hongrie</b>	346	91	Slovénie
<b>Norvège</b>	346	90	Danemark
<b>Portugal</b>	Données non disponibles	Données non disponibles	Données non disponibles
<b>République tchèque</b>	349	86	Canada
<b>Slovénie</b>	349	90	Canada
<b>Suisse (italophone)</b>	327	80	Canada

Note: La fiabilité de la deuxième notation dans les pays ayant participé au deuxième cycle de l'Enquête est élevée mais, en général, quelque peu inférieure à celle des pays ayant participé au premier cycle. On croit que ce résultat est attribuable à une plus grande hétérogénéité des langues lors du deuxième cycle de collecte de données.

La variation du nombre d'unités hors du champ de l'enquête témoigne du fait que tous les pays ont utilisé un ou des plans d'échantillonnage différents.

Lors d'une réunion tenue avant la principale collecte de données aux fins de la deuxième enquête, on avait demandé aux pays de fournir la taille de leur échantillon global, à savoir celle qui permettrait d'obtenir le nombre voulu de répondants (1 500 ou 3 000) compte tenu de la non-réponse. On leur avait également recommandé de ne pas prélever d'échantillon supplémentaire pour atteindre leur objectif. Il s'agissait d'éviter l'échantillonnage par la méthode des quotas. Néanmoins, deux pays – le Danemark et la République tchèque – ont prélevé un échantillon supplémentaire. Or, vu la petite taille de ces échantillons supplémentaires (surtout celui du Danemark) et les taux de réponse satisfaisants obtenus dans les deux pays, on a jugé que l'incidence éventuelle des échantillons supplémentaires serait négligeable.

TABLEAU B.6a

## TAUX DE RÉPONSE PAR PAYS (PREMIER CYCLE)

Pays	Âge des répondants	Nombre de répondants	Taux de réponse (en %)
<b>Allemagne</b>	de 16 à 65 ans	2 062	69
<b>Australie</b>	de 15 à 74 ans	9 302	96
<b>Belgique (Flandre)<sup>1</sup></b>	de 16 à 65 ans	2 261	36
<b>Canada</b>	16 ans et plus	5 660	69
<b>États-Unis</b>	de 16 à 65 ans	3 053	60
<b>Irlande</b>	de 16 à 65 ans	2 423	60
<b>Nouvelle-Zélande</b>	de 16 à 65 ans	4 223	74
<b>Pays-Bas<sup>1</sup></b>	de 16 à 74 ans	3 090	45
<b>Pologne<sup>2</sup></b>	de 16 à 65 ans	3 000	75
<b>Royaume-Uni</b>	de 16 à 65 ans	6 718	63
<b>Suède</b>	16 ans et plus	3 038	60
<b>Suisse (francophone et germanophone)</b>	16 ans et plus	3 000	55

1. Dans le cas des non-réponses, on a mené des enquêtes de suivi.

2. Le taux de réponse de la Pologne comprend uniquement le premier groupe de personnes échantillonnées, avant le suivi effectué par les intervieweurs.

TABLEAU B.6b

TAUX DE RÉPONSE<sup>1</sup> PAR PAYS (DEUXIÈME CYCLE)

Pays	Âge des répondants	Échantillon initial	Échantillon supplémentaire	Échantillon total	Unités hors champ	Nombre de répondants	Taux de réponse <sup>1</sup> (en %)
<b>Chili</b>	de 15 à 65 ans	5 200		5 200	384	3 583	74,4
<b>Danemark</b>	de 16 à 65 ans	4 500	115	4 615	9	3 026	65,7
<b>Finlande</b>	de 16 à 65 ans	4 250		4 250	10	2 928	69,1
<b>Hongrie</b>	de 16 à 65 ans	5 000		5 000	9	2 593	52,0
<b>Norvège</b>	de 16 à 65 ans	5 500		5 500	68	3 307	60,9
<b>Portugal</b>	de 16 à 65 ans	2 086		2 086	7	1 239	59,6
<b>République tchèque</b>	de 16 à 65 ans	5 000	643	5 643	554	3 132	61,5
<b>Slovénie</b>	de 16 à 65 ans	4 290		4 290	12	2 972	69,5
<b>Suisse (italophone)</b>	de 16 à 65 ans	4 000		4 000	1 229	1 302	47,0

1. Nombre de répondants divisé par l'échantillon total, moins les unités hors du champ de l'enquête.

S'il y a lieu de se préoccuper d'un faible taux de réponse à une enquête, c'est qu'il risque d'entraîner un biais dans les estimations qui en découlent. On a pris plusieurs précautions contre les erreurs dues aux non-réponses. Les intervieweurs avaient pour instruction de retourner à plusieurs reprises chez les ménages non répondants afin d'obtenir le plus de réponses possible. De plus, tous les plans d'échantillonnage comportaient une certaine surreprésentation, qui consiste à inclure dans un échantillon plus de ménages choisis au hasard qu'il n'est nécessaire pour le nombre d'interviews à effectuer, afin d'assurer un nombre suffisant de réponses. Enfin, les lignes directrices relatives à l'échantillonnage prévoient, à l'étape de la pondération, un rajustement visant à corriger les erreurs dues aux non-réponses.

Cette correction, appelée stratification a posteriori, consiste à rajuster les coefficients de pondération de la population pour qu'ils correspondent à des chiffres de population connus, par exemple par groupe d'âge ou par niveau de scolarité. Tous les pays ont procédé à la stratification a posteriori de leurs données en fonction de tels chiffres. Cette compensation des non-réponses repose sur l'hypothèse selon laquelle les répondants et les non-répondants présentent le même profil de littératie à l'égard de la caractéristique pour laquelle on procède au rajustement. Le tableau B.7 indique les ajustements appliqués aux non-réponses.

TABLEAU B.7a

## VARIABLES DE STRATIFICATION A POSTERIORI PAR PAYS (PREMIER CYCLE)

Pays	Variables repères
<b>Allemagne</b>	Nombre de membres du ménage âgés de 16 à 65 ans, âge, sexe, citoyenneté
<b>Australie</b>	Âge, sexe, région
<b>Belgique</b>	Âge, sexe, niveau de scolarité
<b>Canada</b>	Province, région économique, région métropolitaine de recensement, âge, sexe, jeunes scolarisés, jeunes non scolarisés, bénéficiaires de l'assurance-chômage, bénéficiaires de l'aide sociale
<b>États-Unis</b>	Niveau de scolarité
<b>Irlande</b>	Région, sexe, âge
<b>Nouvelle-Zélande</b>	Sexe, âge, taille du ménage, zone urbaine ou rurale
<b>Pays-Bas</b>	Région, âge, sexe, niveau de scolarité
<b>Pologne</b>	Région, zone urbaine ou rurale, âge
<b>Royaume-Uni</b>	Niveau de scolarité, emploi, région, âge, sexe
<b>Suède</b>	Région, niveau de scolarité, âge, sexe
<b>Suisse (francophone et germanophone)</b>	Nombre de membres du ménage âgés de 16 à 65 ans, nombre total de membres du ménage, niveau de scolarité, taille de la localité, âge, sexe

TABLEAU B.7b

## VARIABLES DE STRATIFICATION A POSTERIORI PAR PAYS (DEUXIÈME CYCLE)

Pays	Variables repères (nombre de catégories)
<b>Chili</b>	Zone urbaine ou rurale (2), âge (5), sexe (2)
<b>Danemark</b>	Région (4), niveau de scolarité (3), âge (5), sexe (2)
<b>Finlande</b>	Province (6), niveau de scolarité (5), âge (5), sexe (2), densité de population (3)
<b>Hongrie</b>	Région (4), âge (5), sexe (2)
<b>Norvège</b>	Âge (5), sexe (2), puis niveau de scolarité (3)
<b>Portugal</b>	Âge (2), sexe (2), niveau de scolarité (3)
<b>République tchèque</b>	Niveau de scolarité (4), âge (3), sexe (2), puis région (8)
<b>Slovénie</b>	Âge (10), sexe (2)
<b>Suisse (italophone)</b>	Niveau de scolarité (3), âge (3), sexe (2)

En Norvège et en République tchèque, on a procédé à la stratification a posteriori en deux étapes. Par conséquent, les estimations finales ne coïncidaient pas parfaitement avec les totaux repères obtenus dans le cas du premier groupe de variables.

## Évaluation globale de la qualité des données

Au cours du deuxième cycle de l'Enquête, on a effectué une analyse approfondie de la qualité des données de chaque pays. Cette analyse a permis de repérer, dans certaines méthodologies, quelques problèmes qui risquaient d'avoir une incidence sur la comparabilité internationale. Ces problèmes sont décrits ci-dessous.

**Hongrie :** Deux problèmes se sont posés en Hongrie. Premièrement, le taux de réponse était extrêmement faible à Budapest, soit 26 pour cent, contre 55 pour cent et plus dans les autres régions du pays. Deuxièmement, les données portent à croire que dans les régions rurales, on a procédé à l'échantillonnage par la méthode des quotas, ce qui remet en question la nature probabiliste de l'échantillon. Par conséquent, on ne peut écarter la possibilité qu'il existe un biais ayant une incidence non négligeable sur les estimations relatives à la littératie dans ce pays.

**Norvège :** Il semble que les coefficients de pondération répétés mis au point pour calculer la précision des estimations ne correspondent pas au plan d'échantillonnage utilisé dans ce pays. La complication n'a rien à voir avec le fait que le pays a mené des enquêtes dans les deux langues nationales, le Bokmål et le Nynorsk. Par conséquent, les variances, les coefficients de variation et les intervalles de confiance sont légèrement sous-estimés. Les estimations relatives aux niveaux de littératie ne sont pas touchées.

**Suisse (italophone) :** La Suisse a enregistré un taux de réponse assez faible (47 pour cent). D'après une étude de suivi des non-réponses, le problème est surtout attribuable à la sélection de l'échantillon de personnes. L'analyse des résultats a révélé une surreprésentation des femmes, ce qui a remis en question la nature aléatoire de la sélection. Une enquête indépendante menée par le Bureau fédéral de la statistique de Suisse a confirmé qu'une proportion appréciable d'intervieweurs n'avaient pas suivi à la lettre les méthodes de sélection au hasard. L'échantillon de la Suisse italophone est considéré comme quelque peu biaisé en faveur des personnes les plus susceptibles d'être à la maison durant la journée.

## Conclusion

L'objectif primordial de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes consistait à produire pour la première fois des profils valides, fiables et comparables des niveaux de littératie des adultes à l'intérieur de certains pays et entre les pays. Les conclusions présentées dans le présent rapport permettent d'affirmer sans ambages que l'étude a produit une foule de données importantes sur le plan des politiques publiques, ce qui a aiguisé l'appétit des décideurs.

L'Enquête visait également un certain nombre d'objectifs scientifiques, notamment en vue de ramener l'erreur de mesure à des niveaux acceptables grâce à la combinaison inédite de l'évaluation pédagogique et de la recherche fondée sur une enquête-ménage. Les données présentées dans la présente annexe portent à croire qu'on a réalisé bon nombre des objectifs de l'étude, souvent dans une mesure remarquable.

## Bibliographie

MURRAY, T.S., KIRSCH, I.S. et JENKINS, L.B. (sous la dir. de) (1998), *Adult Literacy in OECD Countries: Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*, National Center for Education Statistics, US Department of Education, Washington, DC.

ONS (2000), *Measuring Adult Literacy: The International Adult Literacy Survey in the European Context*, Office for National Statistics, Londres.



## Introduction

Une fois terminées la collecte et l'analyse des données du premier groupe de pays ayant participé à l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, et avant la publication des résultats (OCDE et Statistique Canada, 1995), la France a retiré ses résultats de l'étude. La Commission européenne a alors demandé au Office of National Statistics (ONS) du Royaume-Uni de passer l'Enquête en revue<sup>1</sup>. Avant que l'ONS n'amorce son examen, on avait recueilli les données de quatre autres pays ou régions. Ces données ont été publiées (OCDE et Développement des ressources humaines Canada, 1997), de même que celles qui avaient déjà fait l'objet de la publication de 1995. Pendant que l'examen de l'ONS suivait son cours, les neuf autres pays ou régions dont fait état le nouveau rapport ont recueilli des données. L'examen a été publié (ONS, 2000) lorsque le nouveau rapport était en préparation. La présente note constitue une réponse à l'examen.

L'Enquête a innové en combinant pour la première fois les méthodes de l'évaluation pédagogique et celles de l'enquête-ménage. Les données des trois cycles de l'Enquête, évoquées dans le présent ouvrage, témoignent du fait que les capacités mesurées affichent des écarts intéressants d'un pays à l'autre et qu'elles semblent jouer un rôle essentiel dans la situation des individus et des sociétés à l'égard du marché du travail.

L'innovation s'est faite au prix d'une certaine polémique. Le retrait de la France, survenu malgré la participation de ce pays à la conception, à l'élaboration et à la mise à l'essai de l'étude, a été motivé par des préoccupations concernant la comparabilité des résultats de l'Enquête, qu'on s'apprêtait à publier, selon lesquelles ils sous-estimaient les compétences réelles de littératie de la population adulte française par rapport aux populations des autres pays participants. Trois aspects auraient entraîné une sous-estimation des niveaux de littératie en France. Premièrement, les items du test auraient été biaisés en faveur des cultures « anglo-saxonnes » aux dépens des cultures latines, l'enquête ayant été conçue en Amérique du Nord. Deuxièmement, la traduction et l'adaptation en fran

Ayant effectué un examen des méthodes de l'Enquête avant la publication initiale, trois spécialistes internationaux indépendants ont recommandé de publier les résultats, mais ont relevé plusieurs cas où il y avait lieu d'améliorer les méthodes d'enquête (Kalton *et al.*, 1995). Le rapport technique produit à la suite du premier cycle de collecte de données de l'Enquête (NCES, 1998) fait aussi état de faiblesses possibles dans les méthodes de l'Enquête. Enfin, l'examen de l'ONS (ONS, 2000) présente une diversité de renseignements et d'opinions concernant la méthodologie de l'Enquête ainsi que la validité, la fiabilité et la comparabilité des données de l'Enquête, plus particulièrement dans le contexte européen. Comme cet examen porte exclusivement sur les méthodes employées lors du premier cycle de collecte de données de l'Enquête, il ne tient pas compte des améliorations apportées aux deuxième et troisième cycles, ce que l'ONS reconnaît (p. 239).

## Le Programme de travail de l'Enquête

Au milieu des années 80, certains décideurs ne voulaient plus substituer le niveau de scolarité aux connaissances et capacités des travailleurs et des étudiants (Niece et Adset, 1992). Leur insatisfaction s'est manifestée par la volonté de mesurer ces capacités de façon plus directe, en administrant des tests de compétence. Jones (1998a) définit trois approches distinctes de l'évaluation directe :

- les modèles d'item, qui ne cherchent pas à généraliser au-delà des items du test ;
- les modèles de compétence, qui supposent que le rendement général est en parfaite corrélation avec le rendement atteint à l'égard des items retenus pour le test ;
- les modèles de capacité, qui reposent sur des théories explicites de la difficulté des items pour soutenir la généralisation au-delà des items retenus pour le test.

L'Enquête a opté pour la dernière approche. Elle s'est notamment inspirée des aspects théoriques et méthodologiques de quatre enquêtes nord-américaines de grande envergure, axées sur les modèles de capacité :

- la Functional Reading Study, menée aux États-Unis par le Educational Testing Service au début des années 70 ;
- la Young Adult Literacy Study, menée aux États-Unis par le Educational Testing Service en 1985 ;
- l'Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement, menée au Canada par Statistique Canada en 1989 ;
- la National Adult Literacy Survey (NALS), menée aux États-Unis par le Educational Testing Service en 1990.

Les résultats de ces études ont suscité suffisamment d'intérêt à l'échelle internationale pour qu'un consortium composé de Statistique Canada, du National Center for Education Statistics et du Educational Testing Service des États-Unis décide d'élaborer, puis de mener l'Enquête en collaboration avec l'OCDE, EUROSTAT et l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation. Les pays intéressés, dont la France, ont participé à la conception du matériel et des méthodes de l'Enquête et neuf d'entre eux, dont la France, ont mené l'enquête-pilote qui visait à valider le matériel et les méthodes de collecte de données. Tous les pays ont examiné les résultats empiriques de l'enquête-pilote et ont convenu de mettre en œuvre l'étude telle qu'elle était conçue. Parmi les textes utilisés comme items du test dans l'évaluation finale, 48 pour cent provenaient des États-Unis et du Canada, ce qui était dicté dans une

large mesure par la décision des pays participants de lier l'Enquête aux échelles utilisées dans la NALS. Les autres items du test provenaient en grande partie de pays européens<sup>2</sup>, comme le montre le tableau C.1.

TABLEAU C.1

**SOURCES DES TEXTES DES ITEMS DE LITTÉRATIE UTILISÉS LORS DU PREMIER CYCLE DE L'ENQUÊTE**

Pays d'origine	Nombre de textes	Pourcentage des textes
Canada	2	5
États-Unis	17	44
Mexique	2	5
<b>Total partiel, Amérique du Nord</b>	<b>21</b>	<b>54</b>
Allemagne	4	10
France	2	5
Irlande	1	2
Pays-Bas	9	24
<b>Total partiel, Europe</b>	<b>16</b>	<b>42</b>
Taiwan	2	5
<b>Total partiel, Asie</b>	<b>2</b>	<b>5</b>
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100</b>

On a demandé aux pays participants de traduire et d'adapter dans leur langue nationale le matériel d'évaluation conçu en anglais. On a adopté un protocole d'assurance de la qualité pour réduire au minimum l'incidence de la traduction et de l'adaptation sur l'équivalence psychométrique du matériel. Cette méthode consistait à retraduire l'évaluation adaptée et à l'examiner afin de déceler les problèmes d'adaptation et de négocier les modifications pertinentes. On a procédé à un deuxième examen des items problématiques en tenant compte des résultats de l'enquête-pilote, qui avaient permis de cerner un petit nombre d'items dont les résultats laissaient à désirer. Au terme de cet examen, le problème était résolu ou l'item était retiré de l'évaluation. Au cours de l'examen du matériel français, on a trouvé plusieurs items problématiques, mais l'équipe nationale chargée de l'étude n'était pas toujours disposée à mettre en œuvre les modifications proposées. Cette situation fait ressortir une faiblesse de la démarche collégiale employée dans l'Enquête : en fin de compte, la qualité de l'Enquête dépendait de l'aptitude des participants à adhérer aux spécifications et aux méthodes convenues. Si les participants sont peu disposés à suivre ces méthodes ou manquent de ressources ou de compétences techniques suffisantes pour le faire, la comparabilité et la qualité des estimations s'en trouvent réduites.

A la première étape de l'analyse des données effectuée aux fins de l'Enquête, on a fait appel à une méthode statistique pour déterminer empiriquement si certains items du test donnaient des résultats différents dans certains pays ; le plus souvent, les différences sont imputables à des difficultés de traduction et d'adaptation. Les indices de difficulté calculés par item et par pays précisent non seulement s'il existe des différences dans le niveau de difficulté relative des items, mais aussi quelle est l'ampleur de l'écart. Dans les analyses de l'Enquête, on a attribué aux items qui présentaient ces écarts des paramètres de difficulté propres au pays visé, plutôt que les paramètres de difficulté internationaux. Cette stratégie a réduit au minimum,

2. Le Mexique et Taiwan ont participé à l'élaboration initiale du projet, mais n'ont pas pu recueillir de données. L'équipe hollandaise d'enquête a activement collaboré à la conception de l'étude et a fourni aux équipes des autres pays un grand nombre de textes pilotes. Le tableau C.1 indique que plusieurs textes provenant des Pays-Bas ont été utilisés dans l'évaluation finale. La Pologne et la Suède n'ont rejoint l'enquête que plus tard et n'ont donc pas pu fournir de textes pilotes.

dans l'estimation des niveaux de littératie globaux du pays, le moindre biais qu'auraient pu entraîner des variations de la difficulté relative des items du test. Comme l'ajustement dépend des variations de la difficulté relative de chaque item, la méthode ne permettait pas de déceler la fluctuation de la difficulté de tous les items d'un pays. Dans l'ensemble, 92 pour cent des items satisfaisaient au critère d'uniformité de la difficulté relative dans tous les pays ; on a donc attribué à tous ces items les paramètres de difficulté internationaux<sup>3</sup>. Le tableau C.2 montre le nombre d'items pour lesquels on a admis des paramètres nationaux uniques afin de compenser des variations arbitraires de la difficulté relative.

TABLEAU C.2

**PARAMÈTRES DE DIFFICULTÉ UNIQUES ATTRIBUÉS AUX ITEMS DES PAYS AYANT PARTICIPÉ  
AU PREMIER CYCLE DE L'ENQUÊTE**

Pays	Nombre d'items uniques
Allemagne	12
Canada (anglophone)	12
Canada (francophone)	8
États-Unis	4
France	6
Pays-Bas	11
Pologne	1
Suède	14
Suisse (francophone)	2
Suisse (germanophone)	3

Les données du tableau C.2 montrent que, pour la France, on a repéré six items dont la traduction et l'adaptation avaient modifié le niveau de difficulté relative. On peut en déduire que 23 des 27 items repérés lors de l'analyse effectuée par l'INED (Institut national d'études démographiques) ont donné les résultats escomptés.

## Conclusions relatives à l'examen de l'ONS

La recherche de l'ONS était répartie en plusieurs volets distincts, dont chacun visait à étudier un aspect distinct de la méthodologie de l'Enquête. Le rapport de l'ONS se divise en deux parties : la partie A présente l'opinion de spécialistes sur la démarche adoptée pour la mesure et l'échelonnement, et la partie B, des preuves empiriques fondées sur une analyse secondaire des données de l'Enquête et sur des données supplémentaires recueillies dans plusieurs pays. La deuxième partie est particulièrement utile, car elle est fondée sur des preuves et non sur une opinion.

Aux fins de la présente annexe, il convient de regrouper les constatations de l'ONS dans les trois catégories suivantes : conclusions concernant l'exécution de l'Enquête en Europe, conclusions concernant les modèles psychométriques utilisés pour résumer les résultats de l'Enquête à l'égard des niveaux de littératie, et conclusions concernant la traduction et l'adaptation du matériel ainsi que la question de la motivation différentielle.

### EXÉCUTION DE L'ENQUÊTE EN EUROPE

La revue de l'exécution de l'Enquête portait sur trois aspects :

- plan et méthodes d'échantillonnage ;
- exécution de l'Enquête ;
- travail sur le terrain et traitement des données.

3. Voir le tableau 10.8 dans NCES (1998), p. 171.

Les résultats de l'examen de l'ONS sont quelque peu contrastés. En ce qui concerne les méthodes de l'Enquête appliquées lors du premier cycle de collecte de données, l'ONS a décelé plusieurs cas où l'on a inutilement toléré une certaine variation entre les pays dans l'exécution, variation qui aurait pu ou non avoir une incidence nuisible sur la comparabilité des résultats de l'Enquête. Compte tenu des différences qui existent entre les pays au chapitre des connaissances techniques et de l'infrastructure institutionnelle, ce type d'étude comporte inévitablement une certaine variabilité. Ce qui est clair, toutefois, c'est que la réduction de cette variation dépend du concours de plusieurs facteurs : normes précises et réalistes, consortiums d'institutions compétentes et expérimentées, budgets suffisants pour répondre aux exigences techniques et opérationnelles complexes de ce genre d'étude, bonnes méthodes d'assurance de la qualité pour réduire au minimum l'écart par rapport aux spécifications et pour cerner les problèmes à une étape où on peut encore les régler et, enfin, volonté des pays participants d'adhérer aux normes et aux lignes directrices convenues, ce dernier facteur étant peut-être le plus important. A bien des égards, l'Enquête a atteint cet objectif au cours des deuxième et troisième cycles de collecte de données, où l'adoption de spécifications et de méthodes d'assurance de la qualité plus rigoureuses a permis de réduire la variation inutile entre les pays dans l'exécution de l'Enquête.

Afin d'évaluer l'incidence que la variation dans l'exécution de l'Enquête a pu avoir sur la comparabilité des niveaux de littératie moyens dans chaque pays, l'ONS a choisi des sous-échantillons représentatifs des répondants de l'Enquête en Grande-Bretagne, en France, au Portugal<sup>4</sup> et en Suède et les a soumis à un nouveau test en utilisant des méthodes d'enquête « optimales » (ONS, 2000, p. 9). Les résultats des groupes de contrôle évalués selon les méthodes « optimales » et selon celles de l'Enquête sont publiés dans ONS (*op. cit.*, pp. 172-177)<sup>5</sup>. La Grande-Bretagne est le seul pays où l'utilisation des méthodes de collecte « optimales » a produit des différences minimales mais statistiquement significatives dans l'évaluation des niveaux de littératie ; dans les autres pays, les résultats obtenus étaient, à toutes fins pratiques, les mêmes que dans l'Enquête initiale (*op. cit.*, p. 177).

### MODÈLES PSYCHOMÉTRIQUES UTILISÉS POUR RÉSUMER LES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN MATIÈRE DE LITTÉRATIE

Le rapport de l'ONS présente des points de vue divergents sur l'opportunité de recourir, dans le cadre de l'Enquête, à la théorie de réponse d'item<sup>6</sup> pour obtenir des estimations sommaires du niveau de littératie de sous-groupes de population. D'une part, Albert Beaton, du Boston College, directeur d'un certain nombre d'enquêtes américaines et internationales sur le rendement des étudiants, affirme que le modèle de réponse d'item constitue la meilleure méthode de traitement des données d'une évaluation à grande échelle (ONS, 2000, pp. 26-33). Il précise qu'on l'a utilisé avec succès dans toutes les évaluations comparatives internationales récentes et dans la presque totalité des programmes d'évaluation à grande échelle menés aux niveaux national et infranational.

Par contre, Harvey Goldstein, de l'Institute of Education de Londres, soutient que la théorie de réponse d'item ne constitue pas une base satisfaisante pour l'élaboration de tests, l'étalonnage psychométrique ni, par conséquent, les comparaisons entre pays (*op. cit.*, pp. 34-40). Goldstein arrive à cette conclusion en se fondant uniquement sur des arguments théoriques. Bien que la base de données de l'Enquête soit à la disposition des chercheurs intéressés depuis 1996, les autres

4. Au Portugal, les questions de l'enquête ont été posées à un échantillon provenant de l'enquête nationale sur la population active.

5. Les estimations de l'Enquête concernant les niveaux moyens de littératie et la répartition des capacités en France figurent aux pages 181 à 185 de la publication de l'ONS.

6. La littérature universitaire emploie également le terme de « modèles de réponse d'item ».

modèles qu'il propose n'ont pas fait l'objet de tests empiriques. Ses conclusions vont aussi à l'encontre des résultats d'analyses approfondies des ensembles de données de l'Enquête, effectuées par des chercheurs des pays participants ; ces analyses révèlent un haut degré de cohérence interne et externe dans l'ensemble de données. Sur la base des résultats de l'Enquête, plusieurs gouvernements nationaux ont lancé des programmes relativement vastes et coûteux pour relever les niveaux de littératie de leur population adulte.

Goldstein avance une autre affirmation qui témoigne d'une nette divergence d'opinion au sujet de la meilleure façon de mesurer en matière d'instruction. La stratégie qu'il préconise consiste à rassembler des données liées à des tâches très diverses et à étudier la dimensionalité de l'espace ainsi produite. Une autre stratégie consiste à énoncer d'abord une théorie précise du phénomène à mesurer, fondée sur une recherche empirique antérieure, et à élaborer le test en fonction de cette théorie. La dimensionalité n'est donc pas l'objet de la recherche, mais une caractéristique imposée à la conception de l'enquête, puis vérifiée à l'aide de données réelles. Comme le mentionne l'annexe A, l'équipe d'élaboration des tests de l'Enquête a puisé dans les travaux de Kirsch et Mosenthal la conception théorique de la littératie à partir de laquelle elle a élaboré son matériel. La théorie de réponse d'item utilisé a permis d'évaluer la conformité des données au modèle théorique. Des analyses ont confirmé l'efficacité de cette théorie en montrant qu'elle permettait de prévoir une forte proportion de la variabilité observée dans la difficulté des items<sup>7</sup>.

A l'instar de Goldstein, Patrick Heady, de l'ONS, préfère la « découverte » empirique de la dimensionalité à une définition *a priori* de cette dernière (ONS, 2000, pp. 99-117). Mais, contrairement à Goldstein, selon lequel on aurait pu établir davantage de dimensions en utilisant un ensemble d'items différent, Heady conclut que pour expliquer les données de l'Enquête, on a besoin de moins de dimensions que les trois qui sont imposées par la théorie retenue, soit la compréhension de textes suivis, de textes schématiques et de textes au contenu quantitatif. Cette affirmation est peut-être statistiquement vraie, mais elle transformerait l'évaluation de l'Enquête en la faisant passer d'un modèle de capacité à un modèle de compétence ou même à un modèle d'item. En mettant davantage l'accent sur des comportements discrets et des observations isolées, cette simplification réduirait la signification et la possibilité d'interprétation de l'échelle obtenue et entraînerait une grave dégradation de la qualité de la mesure (Messick, 1989). Les évaluations comme celle de l'Enquête visent à intégrer des échantillons représentatifs des individus et des domaines d'intérêt. Une démarche réductrice comme celle que propose Heady compromettrait ce dernier objectif et, ce faisant, réduirait considérablement la validité scientifique et apparente des mesures aux yeux des utilisateurs des données.

### TRADUCTION ET ADAPTATION DU MATÉRIEL ET MOTIVATION DIFFÉRENTIELLE

Alain Blum et France Guérin-Pace, de l'Institut national d'études démographiques de Paris (INED), affirment avoir repéré dans la version française du matériel de l'Enquête des items présentant des problèmes de traduction et d'adaptation, mais sans prouver que ces erreurs ont eu une incidence significative sur les résultats des répondants français de l'Enquête. Sur les 27 items problématiques repérés par Blum et Guérin-Pace dans l'analyse effectuée par l'INED, on avait attribué à quatre items des paramètres de difficulté spécifiques à la France plutôt que les paramètres de difficulté internationaux utilisés pour l'analyse de l'Enquête<sup>8</sup>. En outre,

7. Les proportions de la variance expliquée étaient de 80 pour cent sur l'échelle des textes suivis, de 88 pour cent sur celle des textes schématiques et de 78 pour cent sur celle des textes au contenu quantitatif ; voir le tableau 7.8 dans NCES (1998, p. 127).

8. Les 27 items problématiques ont été repérés à l'aide de la proportion de réponses correctes, et non sur la base des valeurs plausibles produites par le modèle à deux paramètres qui a été employé. La proportion de réponses correctes offre une base à partir de laquelle on peut dériver des estimations mais ne correspond pas au classement exact des pays.

les répondants n'ont répondu qu'à une partie de l'ensemble des items utilisés lors de l'Enquête. Pour déterminer si les problèmes de traduction et d'adaptation du matériel de l'Enquête en France ont eu une incidence sur les résultats des répondants français, il ne suffit pas de savoir combien d'items ont été touchés. On doit également savoir quelle a été l'incidence sur les résultats réels des sous-groupes de population ayant répondu à certains blocs d'items. Menée par le Educational Testing Service, une analyse dont la valeur informationnelle provient de la totalité du schéma de réponse de tous les sous-groupes de population et qui explique la répartition sous-jacente des compétences à partir des principales covariables des niveaux de littératie (dont le niveau de scolarité) conclut que les anomalies repérées par Blum et Guérin-Pace sont fallacieuses et n'ont aucune incidence sur la capacité du test de l'Enquête de distinguer et de refléter la difficulté relative des items et les compétences.

Si Blum et Guérin-Pace ne présentent aucune preuve concluante à l'égard de cette question essentielle, on en trouve ailleurs dans le rapport de l'ONS, c'est-à-dire dans les résultats d'un sous-échantillon des premiers répondants à l'Enquête en France qui ont fait l'objet d'un nouveau test mené avec un matériel d'évaluation « corrigé »<sup>9</sup> et les méthodes « optimales » de collecte de données. Les estimations du niveau de littératie moyen obtenues à la suite de cet exercice se situent à l'intérieur de l'erreur-type des estimations initiales, ce qui porte à croire que l'incidence nette des erreurs de traduction et d'adaptation sur la comparabilité des résultats français avec ceux des autres pays était négligeable.

A un niveau plus général, des données semblables tirées d'un deuxième test mené au Portugal ne soutiennent pas les allégations de biais culturel en faveur des répondants d'origine « anglo-saxonne »<sup>10</sup>. En 1996, on a obtenu des estimations de la littératie au Portugal en menant des tests fondés sur le cadre théorique de l'Enquête et en appliquant les méthodes de collecte de données de l'Enquête, mais en employant uniquement des textes et des tâches authentiquement portugais, ainsi qu'une méthode d'échelonnement beaucoup plus simple pour calculer les estimations des niveaux de littératie de la population adulte (Benevente *et al.*, 1996). Dans le cadre de la revue de l'ONS, un deuxième test, mené auprès d'un sous-échantillon représentatif de ces répondants, avec le matériel de l'Enquête dûment adapté en portugais et les résultats échelonnés selon la méthode de réponse d'item de l'Enquête, a produit des estimations du niveau de littératie moyen qui ne sont pas statistiquement différentes des estimations initiales. S'il existait un grave biais culturel, l'écart serait significatif.

En donnant à entendre que le risque de biais culturel dans les premiers questionnaires du test, ainsi que les problèmes de traduction et d'adaptation, n'ont pas eu d'incidence appréciable sur les résultats des répondants français à l'Enquête, on n'affirme pas pour autant que ces aspects sont dénués d'importance. Afin d'éliminer tout risque de biais linguistique, culturel ou géographique dans la future enquête sur les capacités de lecture et d'écriture et les connaissances pratiques des adultes, on a confié l'élaboration des items à un vaste réseau international. Ainsi, le matériel-pilote proposé pour la nouvelle enquête a été tiré de 15 langues et d'un nombre de pays beaucoup plus grand, comparativement au matériel de l'Enquête.

Enfin, plusieurs expériences à petite échelle, axées sur le paiement d'incitations financières (ONS, 2000, p. 9), un certain nombre d'interviews en profondeur menées dans plusieurs pays européens (*op. cit.*, chapitres 9 et 12) ainsi qu'une analyse de la durée de l'interview du test, de l'omission de certains items et des taux d'items non concluants, publiée dans le rapport technique de l'Enquête (Jones, 1998b), portent à croire que la motivation différentielle ne constitue pas un facteur dans l'explication des écarts entre les niveaux de littératie nationaux.

9. Entre autres mesures, on a utilisé le matériel de la Suisse francophone.

10. L'hétérogénéité des 28 populations des pays ayant participé à l'Enquête s'étend bien au-delà des populations à majorité anglophone.

## Conclusion

Comme dans le cas de toute nouvelle technique de mesure, il reste encore beaucoup de place à l'amélioration. Lors de chaque cycle de collecte de données, les méthodes d'assurance de la qualité ont été améliorées et développées en réaction aux problèmes décelés. Au moment de la conception initiale de l'Enquête, on estimait que l'adaptation du matériel, notamment celle du matériel d'évaluation, comporterait le risque inhérent le plus important. La plupart des méthodes d'assurance de la qualité mises en œuvre lors du premier cycle de collecte de données ont donc été consacrées aux aspects psychométriques de l'étude.

Cependant, l'évaluation du niveau de qualité obtenu, effectuée après la collecte, laisse entendre que la plupart des questions relatives à la qualité étaient liées aux aspects plus prosaïques de la recherche par enquête-ménage, comme la sélection d'un échantillon scientifiquement crédible de la population adulte, l'administration du matériel de l'enquête selon un ensemble prescrit de méthodes de collecte, et le traitement des données (NCES, 1998). Les méthodes d'assurance de la qualité liées à ces aspects de l'étude ont donc été améliorées lors des cycles subséquents de collecte de données de l'Enquête.

Il ne faut pas oublier que la technique de mesure mise en œuvre au cours de l'Enquête est nouvelle et qu'elle combine deux méthodes traditionnelles, auparavant distinctes : l'évaluation pédagogique et l'enquête sociale. Le rapport technique de l'Enquête (NCES, 1998), les annexes comprises dans les publications internationales de l'Enquête et l'étude de l'ONS font état d'améliorations souhaitables. Bon nombre de ces améliorations ont d'ailleurs été intégrées aux cycles subséquents de collecte de données de l'Enquête. D'autres améliorations seront incorporées dans la conception et l'exécution de la future enquête sur les capacités de lecture et d'écriture et les connaissances pratiques des adultes. L'évolution future des méthodes d'enquête dépendra en grande partie d'une collaboration internationale continue et de la diffusion de documents connexes sur la recherche empirique, facteur essentiel à la plupart des progrès scientifiques.



## Bibliographie

- BENEVENTE, A., ROSA, A., DA COSTA, F. et AVILA, P. (1996), *A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monographica*, Fundacao Calouste Gulbenkian et Conselho Nacional de Educacao, Lisbonne.
- JONES, S. (1998a), « Measuring adult basic skills: A literature review », in A.C. Tuijnman, I.S. Kirsch et D.A. Wagner (sous la dir. de), *Adult Basic Skills: Innovations in Measurement and Policy Analysis*, Hampton Press, Creskil, New Jersey.
- JONES, S. (1998b), « Incentives and the motivation to do well », *Adult Literacy in OECD Countries: Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*, National Center for Education Statistics, United States Department for Education, Washington, D.C.
- KALTON, G., LYBERG, L. et REMPP, J.M. (1995), « Review of methodology », Statistique Canada, Ottawa. Reproduit dans NCES (1998), *Adult Literacy in OECD Countries: Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*, National Center for Education Statistics, United States Department for Education, Washington, D.C.
- MESSICK, S. (1989), « Validity », in R. Linn (sous la dir. de), *Educational Measurement*, 3<sup>e</sup> édition, Macmillan, New York.
- MURRAY, T.S. (à paraître), « The assessment of adult literacy: History and prospects », Background Papers for the 2000 INES General Assembly, OCDE, Paris.
- NCES (1998), *Adult Literacy in OECD Countries: Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*, National Center for Education Statistics, United States Department for Education, Washington, D.C.
- NIECE, D. et ADSET, M. (1992), « Direct versus proxy measures of adult functional literacy: A preliminary re-examination », *Adult Illiteracy and Economic Performance*, OCDE, Paris.
- OCDE et STATISTIQUE CANADA (1995), *Littératie, économie et société : Résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Paris et Ottawa.
- ONS (2000), *Measuring Adult Literacy: The International Adult Literacy Survey in the European Context*, Office for National Statistics, Londres.
- STATISTIQUE CANADA (1990), « An international assessment of adult literacy: A proposal », document ronéotypé inédit, Ottawa.



# ANNEXE D

## Données des graphiques

La présente annexe renferme les tableaux de données où le lecteur trouvera les valeurs numériques utilisées pour produire les graphiques accompagnant le texte. Afin de faciliter la compréhension, les pays sont classés en trois groupes, selon la période où la plupart des principales données ont été recueillies. Le fait que certains pays ont recueilli leurs données quelques années avant ou après les autres n'a, estime-t-on, aucune incidence sur la comparabilité internationale des données de l'Enquête pour deux raisons : les profils de littératie de la population sont très stables, et on s'attendrait normalement à ce qu'ils évoluent lentement au fil des ans.

Les valeurs entre parenthèses représentent les erreurs-types des estimations. Les méthodes « jackknife » habituelles ont été employées pour calculer ces erreurs-types, qui doivent être considérées comme des indices de l'étendue d'erreur probable, étant donné que d'autres méthodes pourraient donner des résultats légèrement différents. Pour des renseignements sur la fiabilité et la comparabilité des données non issues de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, nous renvoyons le lecteur aux sources originales.

Toutes les estimations de l'Enquête fondées sur moins de 30 cas sont accompagnées d'un astérisque (\*). Les estimations sont alors réputées sujettes à caution, même si les erreurs-types sont parfois minimales. Dans certains cas notés par un (—), les pays n'ont pas inclus toutes les questions dans leur questionnaire de base, ou les ont posées différemment du questionnaire standard.

TABLEAU 1.1

COMMERCE<sup>1</sup> DU SECTEUR MANUFACTURIER DES PAYS DE L'OCDE<sup>2</sup> SELON L'INTENSITÉ TECHNOLOGIQUE (INDICE 1985 = 100)

	Haute technologie	Moyenne/haute technologie	Moyenne/faible technologie	Faible technologie	Total, secteur manufacturier
1985	100	100	100	100	100
1986	121	124	107	123	119
1987	145	147	125	150	143
1988	177	166	142	168	162
1989	194	177	157	177	174
1990	226	205	178	206	202
1991	243	207	175	210	205
1992	258	222	179	226	218
1993	262	212	171	214	210
1994	298	240	186	236	235
1995	361	286	222	275	279
1996	379	294	223	276	285

1. Valeur moyenne des exportations et des importations.

2. La Corée, la Hongrie, le Mexique, la Pologne et la République tchèque ne sont pas pris en compte dans le total OCDE.

Source : OCDE (1999), *Tableau de bord de l'OCDE de la science, de la technologie et de l'industrie 1999*.

TABLEAU 1.2

## SECTEURS ET SERVICES FONDÉS SUR LE SAVOIR

	Produits de technologie moyennement haute	Produits de haute technologie	Services de communication	Finances, assurances et autres services aux entreprises	Services communautaires, sociaux et personnels	Total
Australie	3,16	0,93	2,93	26,13	14,86	48,01
Autriche	9,64 <sup>1</sup>	x	2,91	25,24	5,97	43,76
Belgique	8,68 <sup>1</sup>	x	2,20	35,37 <sup>2</sup>	x	46,25
Canada	6,05	2,19	3,29	24,09	15,39	51,01
Danemark (1995)	6,86	1,77	2,48	23,93	7,04	42,07
Finlande	8,17	2,99	2,99	24,48	3,44	42,08
France	7,02	2,97	2,87	29,10	8,00	49,95
Allemagne	11,07	2,86	2,57	42,08 <sup>2</sup>	x	58,57
Grèce (1995)	2,01	0,89	2,39	33,58 <sup>2</sup>	x	38,88
Islande (1995)	0,68	0,00	2,34	21,76	6,65	31,42
Italie	6,39	1,45	2,13	31,37	x	41,33
Japon	8,61	3,75	2,98	37,67 <sup>2</sup>	x	52,99
Corée	8,39	5,35	2,37	19,51	4,68	40,31
Mexique	6,42	1,78	1,59	17,82	13,98	41,59
Pays-Bas (1995)	5,01	2,72	2,51	27,51	12,46	50,22
Nouvelle-Zélande (1995)	3,85	0,52	3,59	26,41	5,51	39,88
Norvège	4,12	0,87	2,55	21,09	6,63	35,26
Portugal (1993)	3,95	1,45	2,80	16,42	9,25	33,87
Espagne (1994)	7,18	1,58	2,48	20,41	6,27	37,93
Suède (1994)	9,13	2,65	3,00	30,29	5,65	50,72
Royaume-Uni (1995)	7,22	3,26	3,31	28,33	9,38	51,51
États-Unis	6,12	3,03	2,95	30,79	12,36	55,25
<b>UE (1994)</b>	<b>7,69</b>	<b>2,54</b>	<b>2,72</b>	<b>35,46<sup>2</sup></b>	<b>x</b>	<b>48,42</b>
<b>OCDE (1994)</b>	<b>6,95</b>	<b>2,92</b>	<b>2,84</b>	<b>38,19<sup>2</sup></b>	<b>x</b>	<b>50,89</b>

x Compris dans la catégorie précédente.

1. Comprend les produits de haute technologie.

2. Comprend les services communautaires, sociaux et personnels.

TABLEAU 1.2 (fin)

## SECTEURS ET SERVICES FONDÉS SUR LE SAVOIR

	Industrie du savoir	Total, secteur des entreprises		Industrie du savoir	Total, secteur des entreprises
Australie	4,3	3,4	Mexique (1988-96)	3,8	2,9
Autriche	3,7	2,9	Pays-Bas (1986-95)	2,9	2,7
Belgique	3,0	2,4	Norvège	1,7	3,2
Canada	3,2	2,3	Portugal (1986-93)	6,9	4,6
Danemark (1985-95)	1,4	2,0	Espagne (1986-94)	2,9	2,5
Finlande	4,0	2,0	Suède (1985-94)	2,4	1,7
France	2,8	2,0	Royaume-Uni	4,1	2,9
Allemagne	3,7	2,5	États-Unis	3,1	3,0
Grèce (1985-95)	2,9	1,8			
Italie	2,8	2,2	<b>UE (1986-94)</b>	<b>3,1</b>	<b>2,4</b>
Japon	4,0	3,3			
Corée	12,5	9,1	<b>OCDE (1986-94)</b>	<b>3,4</b>	<b>2,9</b>

Source : OCDE (1999), *Tableau de bord de l'OCDE de la science, de la technologie et de l'industrie 1999*.

TABLEAU 1.3 Se reporter au texte, page 5

TABLEAU 1.6

**POURCENTAGE DE L'APPORT DES CATÉGORIES PROFESSIONNELLES À LA CROISSANCE ANNUELLE MOYENNE  
DE L'EMPLOI ENTRE LES ANNÉES INDIQUÉES**

		Cadres hautement spécialisés	Toutes les autres catégories professionnelles
Australie	(1986-91)	1,09	0,71
Canada	(1981-91)	0,87	0,45
Finlande	(1980-90)	0,86	-0,47
France	(1982-95)	0,55	-0,51
Allemagne	(1980-90)	0,55	-0,12
Irlande	(1987-95)	0,80	0,92
Italie	(1981-95)	0,28	-0,58
Japon	(1980-90)	0,56	0,32
Nouvelle-Zélande	(1981-95)	1,25	0,74
Royaume-Uni	(1981-95)	0,91	-0,53
États-Unis	(1983-93)	0,68	1,18

Source : OCDE (1998), *Technologie, productivité et création d'emplois*.

TABLEAU 1.7

**POURCENTAGE DE L'APPORT DES CATÉGORIES PROFESSIONNELLES À LA CROISSANCE ANNUELLE MOYENNE  
DE L'EMPLOI DANS LE SECTEUR MANUFACTURIER ET DES SERVICES ENTRE LES ANNÉES INDIQUÉES**

		Secteur manufacturier				Services			
		Cadres hautement spécialisés	Cadres peu spécialisés	Ouvriers hautement spécialisés	Ouvriers peu spécialisés	Cadres hautement spécialisés	Cadres peu spécialisés	Ouvriers hautement spécialisés	Ouvriers peu spécialisés
Australie	(1986-91)	0,61	0,11	0,03	-0,50	1,55	0,83	0,01	0,34
Canada	(1981-91)	0,42	0,08	-0,20	-0,75	1,06	0,83	0,01	0,12
Finlande	(1980-90)	0,37	-0,15	-1,03	-0,87	1,28	0,54	0,01	0,10
France	(1982-90)	0,34	-0,21	-0,22	-1,43	1,07	0,45	0,02	0,19
Allemagne	(1980-90)	0,34	0,02	-0,01	-0,53	0,84	0,62	0,13	-0,15
Italie	(1981-91)	0,21	-0,05	-0,99	-0,48	0,56	0,72	0,09	0,25
Japon	(1980-90)	0,33	0,52	-0,15	0,22	0,74	0,97	-0,11	0,13
Nouvelle-Zélande	(1981-91)	0,06	-0,23	-1,73	-0,74	2,68	0,49	-0,10	0,19
Royaume-Uni	(1981-91)	0,29	-0,56	-0,88	-0,94	1,40	0,48	-0,04	-0,02
États-Unis	(1983-93)	0,14	-0,09	-0,08	-0,10	0,85	1,39	0,07	0,22

Source : OCDE (1998), *Technologie, productivité et création d'emplois*.

TABLEAU 2.1

RÉSULTATS MOYENS, ÉCART-TYPES ET RÉSULTATS AUX 5<sup>e</sup>, 25<sup>e</sup>, 75<sup>e</sup> ET 95<sup>e</sup> CENTILES DANS UN INTERVALLE ALLANT DE 0 À 500 POINTS, ÉCHELLE DES TEXTES SUIVIS, SCHÉMATIQUES ET AU CONTENU QUANTITATIF, POPULATION ÂGÉE DE 16 À 65 ANS, 1994-1998

	5 <sup>e</sup> centile	25 <sup>e</sup> centile	Moyenne	Écart- type	75 <sup>e</sup> centile	95 <sup>e</sup> centile
<b>A. Textes suivis</b>						
Canada	144,5	242,6	278,8 (3,2)	10,0	321,7	363,4
Allemagne	199,6	245,0	275,9 (1,0)	11,2	308,0	350,2
Irlande	159,6	230,6	265,7 (3,3)	19,8	307,4	352,3
Pays-Bas	202,8	257,7	282,7 (0,8)	30,0	312,7	349,0
Pologne	115,3	194,4	229,5 (1,1)	15,3	272,3	318,1
Suède	214,0	271,1	301,3 (0,8)	11,9	335,1	381,1
Suisse (francophone)	150,8	240,6	264,8 (1,7)	12,3	302,6	336,9
Suisse (germanophone)	150,3	238,2	263,3 (1,4)	10,5	299,2	341,0
États-Unis	136,7	236,7	273,7 (1,6)	10,4	320,0	368,1
Australie	145,1	245,8	274,2 (1,0)	25,5	315,7	359,0
Belgique (Flandre)	161,0	240,3	271,8 (3,9)	30,0	308,8	353,6
Nouvelle-Zélande	164,8	240,7	275,2 (1,3)	19,1	315,3	362,9
Royaume-Uni	151,2	233,0	266,7 (1,8)	29,2	311,0	353,2
Chili	123,4	186,5	220,8 (2,1)	21,0	259,1	301,4
République tchèque	195,1	244,1	269,4 (0,8)	28,5	299,2	334,0
Danemark	209,5	253,6	275,0 (0,7)	14,9	301,0	329,6
Finlande	198,8	259,0	288,6 (0,7)	27,9	322,2	360,9
Hongrie	162,1	214,3	242,4 (1,1)	18,1	274,2	313,3
Norvège	208,8	264,1	288,5 (1,0)	16,9	317,5	351,7
Portugal	93,3	172,6	222,6 (3,7)	18,7	272,7	324,6
Slovénie	117,9	192,6	229,7 (1,5)	25,9	272,8	316,9
Suisse (italophone)	162,8	235,3	264,3 (2,2)	21,3	301,9	337,0
<b>B. Textes schématiques</b>						
Canada	133,9	243,3	279,3 (3,0)	11,7	326,1	377,4
Allemagne	207,2	256,1	285,1 (1,0)	17,8	317,8	361,1
Irlande	146,7	225,3	259,3 (3,2)	14,0	300,6	345,3
Pays-Bas	202,4	260,1	286,9 (0,9)	29,3	319,0	355,6
Pologne	85,2	181,1	223,9 (1,8)	11,2	274,3	330,2
Suède	218,6	276,0	305,6 (0,9)	11,6	341,4	386,8
Suisse (francophone)	153,8	246,9	274,1 (1,7)	10,6	313,5	353,6
Suisse (germanophone)	117,1	241,2	269,7 (2,0)	7,8	313,2	360,1
États-Unis	125,4	230,1	267,9 (1,7)	15,8	315,8	368,0
Australie	143,7	246,0	273,3 (1,0)	26,6	314,1	358,0
Belgique (Flandre)	170,4	251,2	278,2 (3,2)	30,0	314,2	353,6
Nouvelle-Zélande	153,8	233,8	269,1 (1,3)	15,7	312,0	360,5
Royaume-Uni	143,3	230,2	267,5 (1,9)	30,0	314,4	363,6
Chili	120,4	187,7	218,9 (2,2)	20,0	256,7	299,0
République tchèque	190,6	249,9	282,9 (0,9)	18,0	318,8	365,8
Danemark	211,5	265,3	293,8 (0,8)	19,5	326,6	363,7
Finlande	189,9	257,8	289,2 (0,9)	19,7	326,4	372,2
Hongrie	146,4	212,5	249,0 (1,2)	19,2	287,4	341,2
Norvège	202,5	268,4	296,9 (1,2)	15,1	331,3	369,5
Portugal	92,7	180,6	220,4 (3,7)	23,5	268,6	314,1
Slovénie	102,1	190,8	231,9 (1,7)	21,5	279,5	327,4
Suisse (italophone)	167,6	243,8	271,0 (2,2)	25,6	307,6	346,2

TABLEAU 2.1 (fin)

RÉSULTATS MOYENS, ÉCART-TYPES ET RÉSULTATS AUX 5<sup>e</sup>, 25<sup>e</sup>, 75<sup>e</sup> ET 95<sup>e</sup> CENTILES DANS UN INTERVALLE ALLANT DE 0 À 500 POINTS, ÉCHELLE DES TEXTES SUIVIS, SCHÉMATIQUES ET AU CONTENU QUANTITATIF, POPULATION ÂGÉE DE 16 À 65 ANS, 1994-1998

	5 <sup>e</sup> centile	25 <sup>e</sup> centile	Moyenne	Écart- type	75 <sup>e</sup> centile	95 <sup>e</sup> centile
<b>C. Textes au contenu quantitatif</b>						
Canada	155,1	246,8	281,0 (3,8)	7,8	323,0	375,6
Allemagne	217,8	265,0	293,3 (1,1)	9,0	323,7	366,5
Irlande	146,2	226,4	264,6 (3,2)	20,5	308,8	360,7
Pays-Bas	200,9	260,8	287,7 (1,0)	30,0	319,5	359,4
Pologne	97,6	192,9	234,9 (1,7)	12,8	286,2	334,9
Suède	215,9	275,6	305,9 (1,0)	8,9	342,0	390,7
Suisse (francophone)	145,7	257,7	280,1 (1,7)	15,8	319,6	356,7
Suisse (germanophone)	146,1	252,1	278,9 (1,8)	9,9	318,4	357,2
États-Unis	138,3	236,9	275,2 (1,7)	17,2	322,5	376,3
Australie	149,5	246,0	275,9 (1,0)	28,7	316,6	359,9
Belgique (Flandre)	158,4	249,9	282,0 (3,8)	30,0	322,6	369,3
Nouvelle-Zélande	154,1	236,6	270,7 (1,3)	22,3	312,7	360,0
Royaume-Uni	141,5	230,5	267,2 (1,9)	30,0	314,1	362,0
Chili	83,7	166,5	208,9 (2,8)	18,3	257,9	312,5
République tchèque	198,1	265,9	298,1 (1,0)	21,4	334,1	381,5
Danemark	219,0	272,1	298,4 (0,7)	19,3	329,5	366,5
Finlande	197,1	258,5	286,1 (1,0)	21,7	318,4	356,9
Hongrie	162,9	235,2	269,9 (1,4)	14,1	310,4	357,7
Norvège	208,9	269,1	296,8 (1,0)	17,4	328,8	367,0
Portugal	103,0	185,3	231,4 (3,8)	22,5	280,0	326,2
Slovénie	106,2	200,7	242,8 (1,9)	21,0	292,0	340,1
Suisse (italophone)	159,5	241,4	274,4 (2,3)	30,0	314,0	354,7

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 2.2

POURCENTAGE DE LA POPULATION DE 16 À 65 ANS SE SITUANT À CHACUN DES NIVEAUX SUR L'ÉCHELLE DES TEXTES SUIVIS, SCHÉMATIQUES ET AU CONTENU QUANTITATIF, 1994-1998

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5
<b>A. Textes suivis</b>				
Canada	16,6 (1,6)	25,6 (1,8)	35,1 (2,4)	22,7 (2,3)
Allemagne	14,4 (0,9)	34,2 (1,0)	38,0 (1,3)	13,4 (1,0)
Irlande	22,6 (1,4)	29,8 (1,6)	34,1 (1,2)	13,5 (1,4)
Pays-Bas	10,5 (0,6)	30,1 (0,9)	44,1 (1,0)	15,3 (0,6)
Pologne	42,6 (0,9)	34,5 (0,9)	19,8 (0,7)	3,1 (0,3)
Suède	7,5 (0,5)	20,3 (0,6)	39,7 (0,9)	32,4 (0,5)
Suisse (francophone)	17,6 (1,3)	33,7 (1,6)	38,6 (1,8)	10,0 (0,7)
Suisse (germanophone)	19,3 (1,0)	35,7 (1,6)	36,1 (1,3)	8,9 (1,0)
États-Unis	20,7 (0,8)	25,9 (1,1)	32,4 (1,2)	21,1 (1,2)
Australie	17,0 (0,5)	27,1 (0,6)	36,9 (0,5)	18,9 (0,5)
Belgique (Flandre)	18,4 (1,5)	28,2 (2,1)	39,0 (2,4)	14,3 (1,2)
Nouvelle-Zélande	18,4 (0,9)	27,3 (1,0)	35,0 (0,8)	19,2 (0,7)
Royaume-Uni	21,8 (1,0)	30,3 (1,2)	31,3 (1,1)	16,6 (0,7)
Chili	50,1 (1,7)	35,0 (1,2)	13,3 (1,2)	1,6 (0,4)
République tchèque	15,7 (0,5)	38,1 (1,0)	37,8 (0,9)	8,4 (0,4)
Danemark	9,6 (0,6)	36,4 (0,9)	47,5 (1,0)	6,5 (0,4)
Finlande	10,4 (0,4)	26,3 (0,7)	40,9 (0,7)	22,4 (0,6)
Hongrie	33,8 (1,0)	42,7 (1,4)	20,8 (0,9)	2,6 (0,4)
Norvège	8,5 (0,5)	24,7 (1,0)	49,2 (0,9)	17,6 (0,9)
Portugal	48,0 (2,0)	29,0 (2,3)	18,5 (1,2)	4,4 (0,5)
Slovénie	42,2 (1,1)	34,5 (1,0)	20,1 (0,9)	3,2 (0,3)
Suisse (italophone)	19,6 (1,3)	34,7 (1,5)	37,5 (1,8)	8,3 (0,9)



TABLEAU 2.2 (fin)

POURCENTAGE DE LA POPULATION DE 16 À 65 ANS SE SITUANT À CHACUN DES NIVEAUX SUR L'ÉCHELLE DES TEXTES SUIVIS, SCHÉMATIQUES ET AU CONTENU QUANTITATIF, 1994-1998

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5
<b>B. Textes schématiques</b>				
Canada	18,2 (1,9)	24,7 (1,5)	32,1 (1,8)	25,1 (1,3)
Allemagne	9,0 (0,7)	32,7 (1,2)	39,5 (1,0)	18,9 (1,0)
Irlande	25,3 (1,7)	31,7 (1,2)	31,5 (1,3)	11,5 (1,2)
Pays-Bas	10,1 (0,7)	25,7 (0,8)	44,2 (0,9)	20,0 (0,8)
Pologne	45,4 (1,3)	30,7 (1,0)	18,0 (0,7)	5,8 (0,3)
Suède	6,2 (0,4)	18,9 (0,7)	39,4 (0,8)	35,5 (0,6)
Suisse (francophone)	16,2 (1,3)	28,8 (1,4)	38,9 (1,3)	16,0 (1,1)
Suisse (germanophone)	18,1 (1,0)	29,1 (1,5)	36,6 (0,8)	16,1 (1,0)
États-Unis	23,7 (0,8)	25,9 (1,1)	31,4 (0,9)	19,0 (1,0)
Australie	17,0 (0,5)	27,8 (0,7)	37,7 (0,7)	17,4 (0,6)
Belgique (Flandre)	15,3 (1,7)	24,2 (2,8)	43,2 (4,1)	17,2 (0,9)
Nouvelle-Zélande	21,4 (0,9)	29,2 (1,1)	31,9 (0,8)	17,6 (0,7)
Royaume-Uni	23,3 (1,0)	27,1 (1,0)	30,5 (1,0)	19,1 (1,0)
Chili	51,5 (1,8)	35,4 (1,0)	11,7 (0,9)	1,5 (0,5)
République tchèque	14,3 (0,7)	28,0 (1,0)	38,1 (0,9)	19,6 (0,7)
Danemark	7,8 (0,5)	24,2 (0,8)	42,6 (0,9)	25,4 (0,7)
Finlande	12,6 (0,5)	24,1 (0,8)	38,1 (0,8)	25,1 (0,6)
Hongrie	32,9 (0,9)	34,2 (1,0)	25,0 (0,9)	8,0 (0,7)
Norvège	8,6 (0,5)	21,0 (1,0)	40,9 (1,0)	29,4 (1,2)
Portugal	49,1 (2,5)	31,0 (2,4)	16,6 (0,9)	3,2 (0,4)
Slovénie	40,9 (1,1)	31,8 (0,9)	22,0 (0,9)	5,3 (0,5)
Suisse (italophone)	17,5 (1,3)	30,7 (1,6)	38,3 (1,4)	13,6 (1,1)
<b>C. Textes au contenu quantitatif</b>				
Canada	16,9 (1,8)	26,1 (2,5)	34,8 (2,1)	22,2 (1,8)
Allemagne	6,7 (0,4)	26,6 (1,2)	43,2 (0,8)	23,5 (0,9)
Irlande	24,8 (1,5)	28,3 (0,8)	30,7 (1,0)	16,2 (1,6)
Pays-Bas	10,3 (0,7)	25,5 (0,9)	44,3 (1,0)	19,9 (0,8)
Pologne	39,1 (1,1)	30,1 (1,2)	23,9 (0,6)	6,8 (0,5)
Suède	6,6 (0,4)	18,6 (0,6)	39,0 (0,9)	35,8 (0,7)
Suisse (francophone)	12,9 (0,9)	24,5 (1,4)	42,2 (1,6)	20,4 (1,0)
Suisse (germanophone)	14,2 (1,0)	26,2 (1,3)	40,7 (1,5)	19,0 (1,3)
États-Unis	21,0 (0,7)	25,3 (1,1)	31,3 (0,8)	22,5 (1,0)
Australie	16,8 (0,5)	26,5 (0,6)	37,7 (0,7)	19,1 (0,6)
Belgique (Flandre)	16,7 (1,8)	23,0 (1,7)	37,8 (2,0)	22,6 (1,3)
Nouvelle-Zélande	20,4 (1,0)	28,9 (1,1)	33,4 (0,8)	17,2 (0,8)
Royaume-Uni	23,2 (0,9)	27,8 (1,0)	30,4 (0,9)	18,6 (1,0)
Chili	56,4 (1,8)	26,6 (1,1)	14,3 (1,6)	2,6 (0,5)
République tchèque	8,9 (0,5)	22,3 (0,9)	37,0 (0,9)	31,9 (1,0)
Danemark	6,2 (0,4)	21,5 (0,8)	43,9 (1,2)	28,4 (0,9)
Finlande	11,0 (0,4)	27,2 (0,8)	42,1 (0,8)	19,7 (0,6)
Hongrie	20,5 (1,0)	31,6 (1,0)	31,7 (1,0)	16,1 (0,8)
Norvège	7,7 (0,5)	22,0 (1,0)	42,9 (1,3)	27,4 (1,2)
Portugal	41,6 (2,0)	30,2 (1,8)	23,0 (1,3)	5,2 (0,6)
Slovénie	35,0 (1,2)	30,4 (1,0)	26,0 (1,0)	8,6 (0,6)
Suisse (italophone)	17,0 (1,4)	28,1 (1,7)	37,9 (1,6)	17,0 (1,9)

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 2.3 Pour les données du Graphique 2.3 voir Tableau 2.1, page 141

TABLEAU 2.4

RÉSULTATS MOYENS SUR L'ÉCHELLE DES TEXTES SUIVIS, SCHÉMATIQUES ET AU CONTENU QUANTITATIF, DANS UN INTERVALLE ALLANT DE 0 À 500 POINTS, SELON LE NIVEAU DE SCOLARITÉ, POPULATION ÂGÉE DE 16 À 65 ANS, 1994-1998

	Scolarité inférieure au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire		Études secondaires de 2 <sup>e</sup> cycle achevées		Études supérieures achevées	
<b>A. Textes suivis</b>						
Canada	233,4	(4,6)	283,8	(3,8)	314,8	(5,3)
Allemagne	265,6	(1,4)	283,8	(2,2)	310,1	(2,6)
Irlande	238,8	(2,8)	288,2	(2,7)	308,3	(2,6)
Pays-Bas	257,5	(1,2)	297,0	(1,3)	312,1	(1,4)
Pologne	210,5	(1,2)	252,7	(1,6)	277,3	(2,3)
Suède	275,4	(2,1)	302,3	(1,2)	329,1	(1,7)
Suisse (francophone)	228,1	(4,3)	274,1	(2,0)	298,3	(2,7)
Suisse (germanophone)	227,3	(5,0)	273,4	(1,8)	288,9	(2,4)
États-Unis	207,1	(3,5)	270,7	(2,8)	308,4	(2,5)
Australie	250,6	(1,6)	280,0	(1,3)	310,4	(1,4)
Belgique (Flandre)	242,5	(6,9)	281,0	(2,1)	312,3	(1,7)
Nouvelle-Zélande	252,1	(2,3)	290,6	(1,9)	307,3	(1,5)
Royaume-Uni	247,9	(2,2)	281,9	(2,7)	309,5	(1,8)
Chili	196,8	(1,7)	243,5	(2,6)	271,4	(2,8)
République tchèque	254,9	(0,8)	285,5	(1,5)	302,4	(1,9)
Danemark	252,8	(1,1)	278,1	(0,8)	298,5	(1,0)
Finlande	261,6	(1,6)	295,9	(1,3)	316,9	(1,4)
Hongrie	213,2	(2,1)	249,6	(1,1)	271,2	(2,5)
Norvège	254,5	(2,8)	284,4	(1,2)	315,1	(1,0)
Portugal	206,6	(4,5)	291,5	(2,7)	304,8	(2,7)
Slovénie	191,8	(2,4)	243,2	(1,7)	279,2	(2,5)
Suisse (italophone)	239,7	(4,8)	273,3	(1,7)	302,7	(2,7)
<b>B. Textes schématiques</b>						
Canada	227,1	(5,7)	288,0	(5,3)	318,4	(4,9)
Allemagne	276,1	(1,1)	295,4	(2,2)	314,5	(1,6)
Irlande	231,5	(2,6)	280,5	(2,9)	303,5	(3,3)
Pays-Bas	262,6	(1,5)	302,3	(1,4)	311,2	(1,6)
Pologne	201,5	(1,7)	251,5	(2,0)	275,6	(3,9)
Suède	280,6	(2,4)	308,3	(1,0)	331,2	(2,0)
Suisse (francophone)	235,0	(4,1)	283,4	(2,2)	312,5	(2,7)
Suisse (germanophone)	230,6	(6,2)	283,2	(2,1)	300,4	(2,7)
États-Unis	199,9	(4,6)	266,1	(2,3)	302,5	(2,4)
Australie	248,5	(1,5)	281,9	(1,3)	308,0	(1,2)
Belgique (Flandre)	250,9	(5,3)	288,6	(2,1)	313,3	(1,5)
Nouvelle-Zélande	244,5	(2,3)	287,3	(2,0)	302,1	(1,5)
Royaume-Uni	247,4	(2,4)	285,5	(3,1)	311,8	(1,9)
Chili	196,5	(2,1)	239,0	(2,9)	266,2	(2,9)
République tchèque	266,3	(1,0)	301,0	(1,6)	320,1	(2,3)
Danemark	266,9	(1,5)	298,2	(1,0)	319,3	(1,5)
Finlande	257,3	(1,7)	297,4	(1,2)	322,3	(1,7)
Hongrie	214,1	(2,6)	258,1	(1,5)	280,9	(3,5)
Norvège	257,0	(3,8)	293,1	(1,7)	326,7	(1,2)
Portugal	206,7	(4,6)	282,9	(2,3)	289,9	(3,0)
Slovénie	189,5	(2,7)	246,6	(1,8)	285,4	(2,7)
Suisse (italophone)	248,2	(4,6)	279,6	(1,8)	306,3	(2,9)

TABLEAU 2.4 (fin)

RÉSULTATS MOYENS SUR L'ÉCHELLE DES TEXTES SUIVIS, SCHÉMATIQUES ET AU CONTENU QUANTITATIF, DANS UN INTERVALLE ALLANT DE 0 À 500 POINTS, SELON LE NIVEAU DE SCOLARITÉ, POPULATION ÂGÉE DE 16 À 65 ANS, 1994-1998

	Scolarité inférieure au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire		Études secondaires de 2 <sup>e</sup> cycle achevées		Études supérieures achevées	
<b>C. Textes au contenu quantitatif</b>						
Canada	233,7	(4,5)	285,6	(5,6)	320,5	(6,0)
Allemagne	285,2	(1,6)	300,2	(2,4)	321,0	(2,4)
Irlande	236,8	(2,6)	285,6	(3,1)	310,5	(3,2)
Pays-Bas	263,7	(1,6)	300,2	(1,5)	316,2	(2,0)
Pologne	213,2	(1,7)	263,2	(1,8)	285,8	(3,2)
Suède	282,3	(2,1)	307,4	(1,1)	331,7	(2,0)
Suisse (francophone)	243,8	(3,8)	293,0	(1,9)	311,7	(3,1)
Suisse (germanophone)	245,4	(6,4)	289,7	(1,7)	305,3	(2,4)
États-Unis	208,4	(4,8)	270,1	(2,3)	311,8	(2,5)
Australie	250,0	(1,5)	284,7	(1,2)	311,9	(1,3)
Belgique (Flandre)	251,7	(7,0)	291,3	(2,3)	324,2	(2,0)
Nouvelle-Zélande	246,9	(2,3)	287,8	(2,0)	302,9	(1,6)
Royaume-Uni	246,4	(2,4)	285,0	(2,8)	314,6	(1,8)
Chili	179,2	(2,7)	236,1	(3,6)	272,8	(3,3)
République tchèque	280,7	(1,2)	317,2	(1,9)	336,7	(2,1)
Danemark	272,3	(1,4)	303,6	(1,1)	321,3	(1,4)
Finlande	259,9	(1,6)	291,6	(1,3)	316,2	(1,6)
Hongrie	231,5	(2,6)	278,6	(1,5)	308,5	(3,2)
Norvège	262,2	(3,5)	291,6	(1,4)	326,6	(1,0)
Portugal	218,0	(4,7)	289,4	(2,4)	304,3	(3,1)
Slovénie	198,2	(2,9)	258,0	(2,0)	300,3	(3,2)
Suisse (italophone)	246,0	(4,7)	286,3	(2,0)	313,9	(3,6)

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 2.5

PROPORTION DES PERSONNES DE 16 À 65 ANS QUI N'ONT PAS TERMINÉ LE 2<sup>E</sup> CYCLE DU SECONDAIRE, MAIS QUI ONT TOUT DE MÊME ATTEINT LES NIVEAUX 3 OU 4/5 SUR L'ÉCHELLE DES TEXTES SCHÉMATIQUES, 1994-1998

	Pourcentage ayant atteint les niveaux 3 ou 4/5	
Canada	27,3	(2,7)
Allemagne	50,6	(1,1)
Irlande	23,0	(1,7)
Pays-Bas	42,3	(1,2)
Pologne	14,0	(0,7)
Suède	59,3	(2,3)
Suisse (francophone)	20,6	(2,8)
Suisse (germanophone)	24,6	(3,7)
États-Unis	17,1	(1,9)
Australie	37,6	(0,8)
Belgique (Flandre)	40,2	(8,3)
Nouvelle-Zélande	30,3	(1,3)
Royaume-Uni	36,7	(1,2)
Chili	4,0	(0,6)
République tchèque	46,2	(1,3)
Danemark	45,0	(1,5)
Finlande	39,6	(1,7)
Hongrie	11,6	(1,2)
Norvège	42,9	(3,9)
Portugal	12,2	(1,1)
Slovénie	11,2	(1,1)
Suisse (italophone)	34,5	(3,0)

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 3.1

RÉSULTATS MOYENS SUR L'ÉCHELLE DES TEXTES SUIVIS, SCHÉMATIQUES ET AU CONTENU QUANTITATIF, DANS UN INTERVALLE ALLANT DE 0 À 500 POINTS, SELON LE NIVEAU DE SCOLARITÉ, POPULATION ÂGÉE DE 20 À 25 ANS, 1992-1998

	Scolarité inférieure au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire		Études secondaires de 2 <sup>e</sup> cycle achevées		Études supérieures achevées	
<b>A. Textes suivis</b>						
Canada	231,3	(36,1)	293,5	(11,9)	309,9	(6,4)
Allemagne	269,5	(7,7)	298,8	(6,5)	328,9*	(12,9)
Irlande	236,1	(6,8)	287,1	(3,7)	306,2	(5,6)
Pays-Bas	266,1	(5,3)	305,5	(3,6)	321,8	(6,3)
Pologne	227,1	(4,9)	270,0	(4,2)	291,5	(5,7)
Suède	282,9	(15,2)	311,3	(2,6)	341,0	(5,7)
Suisse <sup>1</sup>	263,3*	(8,0)	288,6	(3,4)	300,0	(6,1)
États-Uni <sup>2</sup>	227,7	(4,0)	270,2	(2,0)	313,4	(2,3)
Australie	262,3	(3,3)	291,3	(2,2)	312,6	(4,9)
Belgique (Flandre)	259,9*	(13,4)	295,8	(5,9)	319,3	(5,0)
Nouvelle-Zélande	242,2	(10,4)	289,7	(4,2)	313,1	(5,6)
Royaume-Uni	261,0	(5,5)	290,6	(6,5)	304,7	(7,6)
Chili	206,4	(5,3)	248,6	(3,5)	276,8	(4,0)
République tchèque	267,5	(4,3)	294,2	(2,3)	325,2	(6,7)
Danemark	257,5	(4,4)	295,5	(1,8)	303,9	(4,3)
Finlande	280,2	(9,6)	321,6	(3,1)	336,0*	(5,1)
Hongrie	216,4	(6,5)	265,6	(3,1)	287,0	(9,0)
Norvège	265,7	(8,7)	298,1	(3,9)	326,9	(3,5)
Portugal	237,9	(4,6)	302,0	(3,0)	315,0	(6,3)
Slovénie	202,9	(7,8)	272,9	(3,9)	300,2	(7,4)
<b>B. Textes schématiques</b>						
Canada	217,8	(37,0)	301,9	(13,7)	322,6	(9,1)
Allemagne	277,3	(5,2)	311,3	(6,9)	344,6*	(10,1)
Irlande	230,0	(7,3)	281,1	(3,2)	300,5	(6,9)
Pays-Bas	273,0	(6,5)	311,7	(3,2)	320,9	(5,9)
Pologne	217,4	(6,7)	272,6	(4,2)	292,1	(6,3)
Suède	292,7	(10,9)	314,4	(2,8)	339,1	(5,5)
Suisse <sup>1</sup>	265,4*	(16,1)	300,9	(4,5)	316,1	(7,3)
États-Unis <sup>2</sup>	228,0	(4,3)	271,5	(2,1)	312,2	(1,9)
Australie	263,0	(2,9)	293,9	(2,3)	312,4	(4,0)
Belgique (Flandre)	276,2*	(12,9)	303,7	(5,1)	323,3	(4,4)
Nouvelle-Zélande	238,3	(12,1)	291,1	(3,6)	311,0	(5,3)
Royaume-Uni	261,3	(6,6)	294,6	(7,3)	304,4	(6,6)
Chili	207,1	(5,5)	241,0	(4,5)	272,6	(4,0)
République tchèque	275,8	(6,4)	311,6	(4,2)	348,0	(8,9)
Danemark	277,4	(5,6)	321,8	(2,0)	327,2	(6,3)
Finlande	280,0	(9,7)	325,2	(3,4)	341,0*	(6,6)
Hongrie	212,0	(8,9)	276,5	(4,2)	300,7	(9,6)
Norvège	265,8	(12,4)	307,6	(5,0)	341,4	(4,1)
Portugal	237,7	(7,5)	288,7	(3,3)	294,7	(7,0)
Slovénie	210,6	(8,9)	277,2	(3,8)	310,0	(6,6)

TABLEAU 3.1 (fin)

RÉSULTATS MOYENS SUR L'ÉCHELLE DES TEXTES SUIVIS, SCHÉMATIQUES ET AU CONTENU QUANTITATIF, DANS UN INTERVALLE ALLANT DE 0 À 500 POINTS, SELON LE NIVEAU DE SCOLARITÉ, POPULATION ÂGÉE DE 20 À 25 ANS, 1992-1998

	Scolarité inférieure au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire		Études secondaires de 2 <sup>e</sup> cycle achevées		Études supérieures achevées	
<b>C. Textes au contenu quantitatif</b>						
Canada	226,6	(35,7)	286,3	(14,9)	310,9	(7,8)
Allemagne	282,4	(4,7)	313,2	(6,3)	344,3*	(15,0)
Irlande	233,0	(6,2)	283,6	(4,1)	302,8	(6,8)
Pays-Bas	266,9	(5,8)	306,4	(3,9)	322,0	(5,6)
Pologne	224,0	(5,6)	276,4	(4,4)	289,5	(6,6)
Suède	288,8	(11,8)	309,3	(2,9)	332,6	(6,0)
Suisse <sup>1</sup>	274,4*	(8,7)	300,2	(3,4)	307,5	(6,7)
États-Unis <sup>2</sup>	221,9	(4,1)	270,1	(2,2)	310,0	(2,4)
Australie	259,1	(3,2)	291,4	(2,4)	308,5	(4,3)
Belgique (Flandre)	277,1*	(15,1)	304,4	(6,3)	331,5	(5,7)
Nouvelle-Zélande	236,2	(11,4)	286,8	(3,6)	302,5	(5,3)
Royaume-Uni	251,4	(6,3)	285,8	(6,8)	300,7	(7,0)
Chili	189,9	(8,0)	235,1	(6,9)	275,9	(4,6)
République tchèque	289,2	(6,1)	320,2	(3,5)	354,0	(9,3)
Danemark	272,5	(5,5)	317,3	(2,5)	321,4	(6,5)
Finlande	272,9	(9,3)	308,4	(3,1)	323,0*	(7,6)
Hongrie	222,0	(8,6)	291,3	(3,5)	324,7	(10,9)
Norvège	264,7	(9,0)	298,7	(4,5)	331,3	(5,5)
Portugal	244,2	(6,4)	294,5	(2,9)	305,3	(6,6)
Slovénie	217,8	(9,4)	286,0	(3,6)	324,0	(8,5)

\* Estimation peu fiable.

1. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

2. Une anomalie d'échantillonnage dans la collecte des données de l'Enquête relatives aux étudiants aux États-Unis limite la possibilité de comparer les résultats pour ce groupe d'âge ; les données sur la population américaine jeune proviennent donc de la National Adult Literacy Survey (1992).

Note : La Belgique (Flandre), la Finlande, l'Allemagne et la Suisse ne sont pas comprises dans les graphiques 3.1 a-c parce que leurs données sont sujettes à caution.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 3.2

RELATION ENTRE LES RÉSULTATS DES RÉPONDANTS AUX TESTS SUR L'ÉCHELLE DES TEXTES SCHÉMATIQUES ET LE NIVEAU DE SCOLARITÉ DE LEURS PARENTS, POPULATION ÂGÉE DE 16 À 25 ANS, 1992-1998

		Coefficients non ajustés		Coefficients ajustés	
		B		$\beta$	Moyenne
Canada	Constante	-1,49	(0,15)		
	Niveau de scolarité des parents	0,16	(0,01)	0,34	11,47 (0,07)
Allemagne	Constante	-1,40	(0,34)		
	Niveau de scolarité des parents	0,16	(0,03)	0,27	10,74 (0,07)
Irlande	Constante	-1,52	(0,18)		
	Niveau de scolarité des parents	0,15	(0,02)	0,32	9,61 (0,08)
Pays-Bas	Constante	-0,92	(0,21)		
	Niveau de scolarité des parents	0,13	(0,02)	0,32	10,59 (0,09)
Pologne	Constante	-2,45	(0,23)		
	Niveau de scolarité des parents	0,19	(0,02)	0,31	10,13 (0,07)
Suède	Constante	-0,22	(0,16)		
	Niveau de scolarité des parents	0,08	(0,01)	0,23	10,95 (0,10)
Suisse <sup>1</sup>	Constante	-1,04	(0,20)		
	Niveau de scolarité des parents	0,12	(0,02)	0,30	11,91 (0,09)
États-Unis <sup>2</sup>	Constante	-1,76	(0,05)		
	Niveau de scolarité des parents	0,14	(0,00)	0,48	12,41 (0,05)
Australie	Constante	-1,00	(0,12)		
	Niveau de scolarité des parents	0,10	(0,01)	0,25	11,26 (0,06)
Belgique (Flandre)	Constante	-0,87	(0,11)		
	Niveau de scolarité des parents	0,11	(0,01)	0,39	10,99 (0,10)
Nouvelle-Zélande	Constante	-1,66	(0,26)		
	Niveau de scolarité des parents	0,15	(0,02)	0,27	11,47 (0,08)
Royaume-Uni	Constante	-1,28	(0,23)		
	Niveau de scolarité des parents	0,12	(0,02)	0,18	10,78 (0,05)
Chili	Constante	-1,61	(0,07)		
	Niveau de scolarité des parents	0,10	(0,01)	0,42	9,10 (0,12)
République tchèque	Constante	-0,84	(0,20)		
	Niveau de scolarité des parents	0,10	(0,02)	0,25	11,27 (0,10)
Danemark	Constante	-1,13	(0,23)		
	Niveau de scolarité des parents	0,13	(0,02)	0,29	12,26 (0,07)
Finlande	Constante	-0,26*	(0,21)		
	Niveau de scolarité des parents	0,08	(0,02)	0,18	11,84 (0,08)
Hongrie	Constante	-3,04	(0,26)		
	Niveau de scolarité des parents	0,25	(0,02)	0,43	11,58 (0,07)
Norvège	Constante	-0,75	(0,21)		
	Niveau de scolarité des parents	0,11	(0,02)	0,24	12,35 (0,07)
Portugal	Constante	-1,42	(0,15)		
	Niveau de scolarité des parents	0,13	(0,02)	0,32	8,17 (0,10)
Slovénie	Constante	-2,55	(0,20)		
	Niveau de scolarité des parents	0,20	(0,02)	0,41	11,40 (0,07)

\* Estimation peu fiable.

1. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

2. Une anomalie d'échantillonnage dans la collecte des données de l'Enquête relatives aux étudiants aux États-Unis limite la possibilité de comparer les résultats pour ce groupe d'âge ; les données sur la population américaine jeune proviennent donc de la National Adult Literacy Survey (1992).

Note : Les valeurs diffèrent quelque peu de celles qui ont déjà paru dans *Littératie et société du savoir : Nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes* (OCDE et DRHC, 1997) car on a fait appel à l'écart-type et à la moyenne internationale dans les 20 pays pour normaliser les estimations.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998 ; US National Adult Literacy Survey, 1992.

TABLEAU 3.3

RELATION ENTRE LES RÉSULTATS DES RÉPONDANTS AUX TESTS SUR L'ÉCHELLE DES TEXTES SCHÉMATIQUES ET LE NIVEAU DE SCOLARITÉ DE LEURS PARENTS, POPULATION ÂGÉE DE 25 À 65 ANS, 1994-1998

		Coefficients non ajustés		Coefficients ajustés	Moyenne	
		B		β		
<b>Canada</b>	Constante	-1,22	(0,05)			
	Niveau de scolarité des parents	0,15	(0,01)	0,47	9,42	(0,06)
<b>Allemagne</b>	Constante	-0,92	(0,18)			
	Niveau de scolarité des parents	0,12	(0,02)	0,17	10,33	(0,03)
<b>Irlande</b>	Constante	-1,64	(0,09)			
	Niveau de scolarité des parents	0,18	(0,01)	0,39	8,71	(0,05)
<b>Pays-Bas</b>	Constante	-1,01	(0,07)			
	Niveau de scolarité des parents	0,14	(0,01)	0,35	9,49	(0,04)
<b>Pologne</b>	Constante	-2,01	(0,07)			
	Niveau de scolarité des parents	0,17	(0,01)	0,40	8,03	(0,05)
<b>Suède</b>	Constante	-0,56	(0,06)			
	Niveau de scolarité des parents	0,13	(0,01)	0,39	9,03	(0,05)
<b>Suisse<sup>1</sup></b>	Constante	-1,41	(0,06)			
	Niveau de scolarité des parents	0,14	(0,01)	0,41	10,73	(0,04)
<b>États-Unis</b>	Constante	-1,86	(0,10)			
	Niveau de scolarité des parents	0,18	(0,01)	0,40	11,21	(0,05)
<b>Australie</b>	Constante	-1,10	(0,04)			
	Niveau de scolarité des parents	0,13	(0,00)	0,38	9,86	(0,04)
<b>Belgique (Flandre)</b>	Constante	-0,63	(0,06)			
	Niveau de scolarité des parents	0,09	(0,01)	0,33	8,75	(0,08)
<b>Nouvelle-Zélande</b>	Constante	-0,99	(0,07)			
	Niveau de scolarité des parents	0,11	(0,01)	0,33	10,22	(0,05)
<b>Royaume-Uni</b>	Constante	-1,76	(0,10)			
	Niveau de scolarité des parents	0,19	(0,01)	0,28	10,06	(0,02)
<b>Chili</b>	Constante	-1,35	(0,03)			
	Niveau de scolarité des parents	0,10	(0,00)	0,47	6,59	(0,08)
<b>République tchèque</b>	Constante	-0,84	(0,08)			
	Niveau de scolarité des parents	0,11	(0,01)	0,28	9,89	(0,04)
<b>Danemark</b>	Constante	-1,02	(0,09)			
	Niveau de scolarité des parents	0,13	(0,01)	0,31	10,98	(0,03)
<b>Finlande</b>	Constante	-0,97	(0,06)			
	Niveau de scolarité des parents	0,14	(0,01)	0,40	9,10	(0,05)
<b>Hongrie</b>	Constante	-1,57	(0,09)			
	Niveau de scolarité des parents	0,13	(0,01)	0,32	9,71	(0,13)
<b>Norvège</b>	Constante	-1,16	(0,09)			
	Niveau de scolarité des parents	0,15	(0,01)	0,34	10,97	(0,04)
<b>Portugal</b>	Constante	-1,38	(0,05)			
	Niveau de scolarité des parents	0,13	(0,01)	0,48	4,33	(0,08)
<b>Slovénie</b>	Constante	-2,17	(0,07)			
	Niveau de scolarité des parents	0,17	(0,01)	0,44	9,57	(0,06)

1. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Note : Les valeurs diffèrent quelque peu de celles qui ont déjà paru dans *Littérature et société du savoir : Nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes* (OCDE et DRHC, 1997) car on a fait appel à l'écart-type et à la moyenne internationale dans les 20 pays pour normaliser les estimations.

Sources : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 3.4

RÉSULTATS MOYENS ET RÉSULTATS AUX 5<sup>e</sup>, 25<sup>e</sup>, 75<sup>e</sup> ET 95<sup>e</sup> CENTILES DANS UN INTERVALLE ALLANT DE 0 À 500 POINTS, SUR L'ÉCHELLE DES TEXTES SUIVIS, SCHÉMATIQUES ET AU CONTENU QUANTITATIF, POPULATION ÂGÉE DE 26 À 35 ANS ET DE 56 À 65 ANS, 1994-1998

	Âge	5 <sup>e</sup> centile	25 <sup>e</sup> centile	Moyenne	75 <sup>e</sup> centile	95 <sup>e</sup> centile
<b>A. Textes suivis</b>						
<b>Canada</b>	26-35	179,8	255,2	287,3 (5,0)	326,2	365,6
	56-65	105,3	174,8	234,1 (11,9)	290,3	328,2
<b>Allemagne</b>	26-35	205,6	255,2	284,3 (3,3)	315,5	353,9
	56-65	178,9	234,9	256,8 (2,0)	283,3	326,0
<b>Irlande</b>	26-35	184,0	246,8	272,3 (3,5)	305,0	344,1
	56-65	127,6	199,4	237,3 (9,3)	283,1	330,8
<b>Pays-Bas</b>	26-35	219,7	276,0	295,0 (2,0)	322,1	351,6
	56-65	184,6	234,3	255,7 (2,6)	284,2	314,5
<b>Pologne</b>	26-35	139,9	212,0	241,8 (2,6)	276,3	322,1
	56-65	84,9	132,2	186,1 (3,7)	233,0	285,9
<b>Suède</b>	26-35	232,1	291,7	313,5 (2,7)	344,6	381,3
	56-65	179,6	244,7	275,5 (3,6)	309,9	354,7
<b>Suisse<sup>1</sup></b>	26-35	157,3	251,5	273,1 (3,7)	307,0	338,4
	56-65	131,2	218,6	243,9 (3,9)	276,1	318,3
<b>États-Unis</b>	26-35	124,8	241,3	275,4 (3,3)	322,4	364,5
	56-65	136,8	238,2	265,6 (3,2)	306,2	356,6
<b>Australie</b>	26-35	186,5	258,5	284,1 (1,1)	321,4	356,7
	56-65	86,8	211,8	241,4 (2,5)	289,1	335,3
<b>Belgique (Flandre)</b>	26-35	179,5	260,0	284,8 (3,4)	320,4	353,2
	56-65	128,3	194,5	234,1 (4,0)	275,0	321,9
<b>Nouvelle-Zélande</b>	26-35	179,4	250,5	277,4 (2,2)	313,6	350,9
	56-65	175,4	228,0	261,2 (3,8)	298,2	342,6
<b>Royaume-Uni</b>	26-35	173,7	247,1	275,2 (2,4)	316,7	352,1
	56-65	125,3	207,8	235,9 (2,9)	275,4	324,7
<b>Chili</b>	26-35	135,1	193,7	226,7 (2,4)	260,3	306,5
	56-65	109,3	149,3	190,4 (6,2)	229,0	270,2
<b>République tchèque</b>	26-35	216,6	256,6	279,7 (2,3)	307,0	334,3
	56-65	178,7	226,8	248,6 (3,1)	277,0	309,0
<b>Danemark</b>	26-35	225,1	268,4	283,9 (1,2)	304,9	328,4
	56-65	190,5	229,2	253,2 (1,7)	281,6	306,3
<b>Finlande</b>	26-35	238,5	284,8	306,9 (1,9)	333,4	365,1
	56-65	173,8	217,9	248,9 (1,8)	282,1	317,3
<b>Hongrie</b>	26-35	176,3	225,9	250,6 (2,6)	277,2	315,3
	56-65	141,0	190,6	214,7 (2,5)	241,2	284,5
<b>Norvège</b>	26-35	218,7	280,6	296,7 (2,1)	321,5	351,0
	56-65	184,8	228,9	258,3 (3,0)	286,4	322,4
<b>Portugal</b>	26-35	122,7	184,2	231,6 (7,0)	284,9	325,1
	56-65	92,8	121,3	184,4 (11,2)	239,7	287,8
<b>Slovénie</b>	26-35	139,4	219,3	245,6 (2,0)	282,1	320,0
	56-65	102,7	142,3	183,6 (3,9)	226,4	267,5



TABLEAU 3.4 (suite)

RÉSULTATS MOYENS ET RÉSULTATS AUX 5<sup>e</sup>, 25<sup>e</sup>, 75<sup>e</sup> ET 95<sup>e</sup> CENTILES DANS UN INTERVALLE ALLANT DE 0 À 500 POINTS, SUR L'ÉCHELLE DES TEXTES SUIVIS, SCHÉMATIQUES ET AU CONTENU QUANTITATIF, POPULATION ÂGÉE DE 26 À 35 ANS ET DE 56 À 65 ANS, 1994-1998

	Âge	5 <sup>e</sup> centile	25 <sup>e</sup> centile	Moyenne	75 <sup>e</sup> centile	95 <sup>e</sup> centile
<b>B. Textes schématiques</b>						
<b>Canada</b>	26-35	163,6	260,6	292,3 (5,6)	336,7	396,5
	56-65	66,7	159,3	221,0 (16,4)	282,1	330,3
<b>Allemagne</b>	26-35	223,6	267,4	293,6 (2,3)	325,1	363,0
	56-65	193,0	238,6	266,2 (3,0)	293,8	336,2
<b>Irlande</b>	26-35	164,2	236,0	266,5 (3,9)	301,5	344,7
	56-65	118,0	190,1	228,6 (9,1)	276,0	325,0
<b>Pays-Bas</b>	26-35	221,3	278,5	299,2 (1,8)	328,2	357,7
	56-65	178,1	233,1	258,0 (2,9)	284,9	321,1
<b>Pologne</b>	26-35	101,7	199,7	237,2 (3,7)	280,0	333,1
	56-65	63,6	105,3	176,2 (3,9)	238,3	288,9
<b>Suède</b>	26-35	242,2	294,2	319,2 (3,1)	352,9	385,7
	56-65	189,0	248,6	279,3 (3,7)	316,9	360,6
<b>Suisse<sup>1</sup></b>	26-35	128,9	259,6	281,3 (4,5)	322,8	356,4
	56-65	116,8	228,4	252,8 (4,1)	291,0	328,3
<b>États-Unis</b>	26-35	125,4	239,1	271,8 (2,9)	323,5	358,5
	56-65	112,0	218,8	254,1 (3,2)	299,5	358,5
<b>Australie</b>	26-35	185,8	257,8	283,8 (1,4)	319,5	356,4
	56-65	82,7	207,7	238,7 (2,5)	285,9	331,5
<b>Belgique (Flandre)</b>	26-35	203,8	269,6	292,3 (3,2)	325,9	351,9
	56-65	134,3	204,4	241,0 (3,8)	284,6	326,2
<b>Nouvelle-Zélande</b>	26-35	154,8	248,3	274,3 (2,2)	310,3	353,7
	56-65	148,8	203,8	244,9 (4,6)	281,6	329,3
<b>Royaume-Uni</b>	26-35	170,0	242,3	277,8 (2,6)	323,9	366,7
	56-65	109,0	198,8	232,6 (3,6)	279,1	324,4
<b>Chili</b>	26-35	137,0	138,3	225,6 (2,5)	257,0	302,0
	56-65	103,8	195,6	187,4 (5,7)	227,5	260,1
<b>République tchèque</b>	26-35	217,6	129,7	295,3 (2,2)	326,6	370,9
	56-65	172,9	264,9	262,4 (3,3)	297,0	333,2
<b>Danemark</b>	26-35	237,6	234,6	308,0 (1,5)	332,9	364,6
	56-65	184,2	288,6	265,3 (2,3)	299,5	335,9
<b>Finlande</b>	26-35	229,7	236,4	309,9 (2,4)	339,3	376,8
	56-65	152,6	285,0	244,8 (2,5)	281,6	323,3
<b>Hongrie</b>	26-35	162,8	214,4	258,9 (3,4)	291,7	336,3
	56-65	121,8	228,2	216,6 (3,2)	249,2	295,1
<b>Norvège</b>	26-35	224,3	204,4	307,9 (2,4)	339,4	368,0
	56-65	163,7	287,9	259,5 (3,6)	293,8	337,4
<b>Portugal</b>	26-35	114,2	187,5	228,6 (7,5)	274,1	316,1
	56-65	84,1	194,4	183,2 (11,4)	226,0	287,7
<b>Slovénie</b>	26-35	130,8	222,2	250,6 (2,6)	290,8	329,2
	56-65	84,5	129,7	179,1 (4,7)	229,0	280,6

TABLEAU 3.4 (fin)

RÉSULTATS MOYENS ET RÉSULTATS AUX 5<sup>e</sup>, 25<sup>e</sup>, 75<sup>e</sup> ET 95<sup>e</sup> CENTILES DANS UN INTERVALLE ALLANT DE 0 À 500 POINTS, SUR L'ÉCHELLE DES TEXTES SUIVIS, SCHÉMATIQUES ET AU CONTENU QUANTITATIF, POPULATION ÂGÉE DE 26 À 35 ANS ET DE 56 À 65 ANS, 1994-1998

	Âge	5 <sup>e</sup> centile	25 <sup>e</sup> centile	Moyenne	75 <sup>e</sup> centile	95 <sup>e</sup> centile
<b>C. Textes au contenu quantitatif</b>						
<b>Canada</b>	26-35	168,3	258,5	291,5 (5,5)	329,9	382,2
	56-65	122,3	192,2	237,6 (11,5)	292,4	332,9
<b>Allemagne</b>	26-35	229,5	275,3	299,8 (2,5)	329,9	366,9
	56-65	206,8	252,0	277,6 (2,5)	300,3	345,0
<b>Irlande</b>	26-35	160,1	239,4	270,7 (4,2)	311,2	360,7
	56-65	117,0	196,3	238,0 (9,5)	285,5	341,7
<b>Pays-Bas</b>	26-35	213,3	275,3	298,2 (1,6)	329,0	360,3
	56-65	182,5	241,2	267,3 (3,1)	298,7	333,3
<b>Pologne</b>	26-35	114,5	212,3	246,4 (3,5)	291,2	336,1
	56-65	82,6	126,7	197,0 (3,8)	258,8	309,1
<b>Suède</b>	26-35	235,0	288,6	316,5 (3,3)	350,7	389,9
	56-65	188,3	250,3	285,1 (3,9)	322,5	367,0
<b>Suisse<sup>1</sup></b>	26-35	142,4	268,0	287,3 (3,8)	325,0	355,4
	56-65	144,9	241,8	266,7 (3,5)	300,8	340,0
<b>États-Unis</b>	26-35	132,4	243,3	278,2 (3,2)	326,5	370,5
	56-65	142,5	234,5	267,6 (3,5)	310,3	353,6
<b>Australie</b>	26-35	183,8	256,8	285,1 (1,3)	320,9	360,7
	56-65	104,1	214,0	247,5 (2,7)	295,2	340,8
<b>Belgique (Flandre)</b>	26-35	198,4	269,5	297,7 (3,9)	333,4	369,2
	56-65	115,6	202,6	242,3 (4,3)	293,5	353,4
<b>Nouvelle-Zélande</b>	26-35	161,5	247,8	274,1 (2,2)	309,8	350,9
	56-65	153,5	220,8	253,3 (4,5)	291,3	338,6
<b>Royaume-Uni</b>	26-35	175,7	239,9	276,5 (2,6)	323,1	365,0
	56-65	122,8	204,5	240,6 (3,4)	284,8	333,6
<b>Chili</b>	26-35	99,3	176,9	216,4 (3,3)	259,6	313,5
	56-65	66,7	117,0	175,7 (7,5)	229,6	276,6
<b>République tchèque</b>	26-35	223,2	280,1	309,0 (2,3)	343,3	381,6
	56-65	178,8	255,7	282,2 (3,6)	317,8	356,0
<b>Danemark</b>	26-35	234,1	288,0	307,0 (1,3)	332,3	364,7
	56-65	195,8	252,7	280,4 (2,2)	313,4	349,5
<b>Finlande</b>	26-35	228,3	277,5	299,8 (2,0)	326,8	357,8
	56-65	167,0	225,4	255,7 (2,5)	289,4	327,7
<b>Hongrie</b>	26-35	176,2	244,3	276,3 (3,3)	314,1	356,6
	56-65	145,9	211,4	244,5 (2,7)	281,1	330,6
<b>Norvège</b>	26-35	216,6	283,6	304,1 (2,2)	333,8	364,5
	56-65	181,6	244,9	271,9 (3,2)	304,9	344,7
<b>Portugal</b>	26-35	111,9	192,2	237,8 (7,0)	287,4	334,6
	56-65	99,9	140,4	198,9 (10,6)	248,1	297,7
<b>Slovénie</b>	26-35	127,2	228,8	259,5 (2,6)	302,5	346,8
	56-65	93,1	138,8	194,8 (5,0)	252,2	301,0

1. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 3.5

**RÉSULTATS MOYENS SUR L'ÉCHELLE DES TEXTES SUIVIS, SCHÉMATIQUES ET AU CONTENU QUANTITATIF, PERSONNES DE DIFFÉRENTS GROUPES D'ÂGE AYANT ACHÉVÉ LEURS ÉTUDES SECONDAIRES, 1992-1998**

	16-25		26-35		36-45		46-65	
<b>A. Textes suivis</b>								
Canada	295,1	(8,0)	283,3	(7,0)	291,8	(8,6)	273,9	(8,5)
Allemagne	297,7	(5,6)	292,2	(4,9)	275,6	(7,0)	270,3	(3,7)
Irlande	287,8	(3,1)	290,1	(4,7)	286,4	(4,5)	285,3	(6,2)
Pays-Bas	306,3	(3,2)	303,7	(2,5)	296,5	(3,0)	278,8	(2,9)
Pologne	270,4	(3,7)	261,2	(2,5)	252,5	(3,7)	234,0	(3,8)
Suède	311,1	(2,4)	310,2	(2,5)	299,6	(2,9)	285,3	(4,3)
Suisse <sup>1</sup>	286,7	(2,8)	282,5	(2,2)	268,0	(3,9)	260,9	(3,2)
États-Unis <sup>2</sup>	273,3	(1,9)	272,4	(4,5)	276,6	(7,1)	273,8	(3,7)
Australie	294,0	(2,3)	286,3	(2,1)	278,7	(3,4)	258,6	(2,5)
Belgique (Flandre)	297,6	(4,9)	279,0	(4,9)	279,6	(3,8)	265,0	(5,2)
Nouvelle-Zélande	288,4	(4,3)	291,8	(5,0)	288,6	(3,9)	288,3	(5,8)
Royaume-Uni	284,0	(5,7)	286,4	(4,9)	278,2	(5,2)	273,7	(6,0)
Chili	252,1	(3,6)	242,3	(4,0)	237,4	(5,3)	243,2	(6,7)
République tchèque	292,3	(2,3)	291,1	(3,4)	287,6	(3,4)	276,0	(2,4)
Danemark	294,5	(2,0)	282,9	(1,7)	280,2	(2,1)	263,4	(1,4)
Finlande	321,4	(2,8)	306,2	(2,3)	289,4	(2,6)	274,1	(2,1)
Hongrie	264,8	(3,0)	253,4	(2,4)	243,2	(2,2)	233,7	(2,1)
Norvège	298,6	(2,6)	290,5	(2,7)	285,9	(2,3)	270,9	(2,5)
Portugal	301,7	(3,3)	288,3	(5,5)	271,2	(6,3)	276,7	(8,1)
Slovénie	271,1	(3,3)	249,4	(2,5)	239,9	(4,0)	216,5	(3,1)
<b>B. Textes schématiques</b>								
Canada	305,3	(9,5)	289,0	(3,8)	295,1	(11,1)	269,6	(8,0)
Allemagne	309,7	(5,3)	301,9	(4,7)	287,2	(8,4)	281,3	(3,5)
Irlande	281,8	(2,7)	283,8	(5,7)	279,9	(4,2)	274,6	(6,0)
Pays-Bas	312,4	(3,1)	309,0	(2,1)	300,8	(3,0)	284,0	(3,3)
Pologne	270,8	(3,0)	259,8	(3,2)	255,3	(5,0)	228,1	(4,6)
Suède	314,1	(2,2)	316,3	(2,4)	305,9	(2,9)	292,5	(3,5)
Suisse <sup>1</sup>	299,4	(3,9)	292,6	(3,1)	276,3	(3,8)	270,3	(3,7)
États-Unis <sup>2</sup>	274,2	(1,9)	270,0	(4,8)	269,9	(6,6)	265,7	(2,6)
Australie	296,0	(2,1)	288,2	(2,3)	279,8	(3,5)	259,4	(2,6)
Belgique (Flandre)	304,8	(4,3)	290,3	(5,0)	284,0	(3,9)	271,9	(5,3)
Nouvelle-Zélande	288,1	(3,2)	290,4	(5,5)	283,2	(4,2)	280,4	(5,8)
Royaume-Uni	288,2	(6,1)	290,2	(5,6)	284,6	(6,0)	275,4	(6,2)
Chili	245,7	(4,4)	238,6	(3,1)	233,4	(6,5)	237,6	(6,3)
République tchèque	307,5	(3,7)	307,1	(3,4)	303,0	(4,1)	291,7	(2,8)
Danemark	320,4	(2,3)	307,4	(1,9)	301,4	(2,9)	276,9	(1,6)
Finlande	324,6	(3,1)	310,0	(2,6)	290,1	(2,3)	274,5	(2,3)
Hongrie	275,4	(4,1)	260,6	(3,3)	253,3	(3,0)	241,0	(2,9)
Norvège	307,2	(3,2)	301,2	(3,2)	295,4	(3,2)	278,1	(3,0)
Portugal	289,2	(3,3)	281,0	(4,0)	267,2	(7,2)	267,0	(6,7)
Slovénie	274,1	(3,4)	254,9	(3,4)	246,9	(4,5)	218,0	(3,6)
<b>C. Textes au contenu quantitatif</b>								
Canada	288,7	(10,3)	291,4	(4,4)	292,7	(9,2)	273,0	(8,5)
Allemagne	310,3	(5,4)	306,9	(4,6)	290,6	(8,0)	290,0	(4,3)
Irlande	284,4	(3,0)	289,1	(6,4)	285,1	(4,4)	284,9	(7,1)
Pays-Bas	306,5	(3,6)	305,6	(2,3)	299,7	(2,8)	289,0	(3,5)
Pologne	273,2	(3,2)	270,1	(2,8)	268,2	(4,2)	246,7	(5,1)
Suède	308,8	(2,2)	312,0	(2,6)	308,4	(2,7)	297,1	(3,6)
Suisse <sup>1</sup>	298,6	(2,9)	297,7	(2,7)	288,7	(3,3)	281,0	(3,0)
États-Unis <sup>2</sup>	271,8	(2,1)	272,7	(4,9)	275,8	(6,9)	275,3	(3,0)

TABLEAU 3.5 (fin)

**RÉSULTATS MOYENS SUR L'ÉCHELLE DES TEXTES SUIVIS, SCHÉMATIQUES ET AU CONTENU QUANTITATIF, PERSONNES DE DIFFÉRENTS GROUPES D'ÂGE AYANT ACHÉVÉ LEURS ÉTUDES SECONDAIRES, 1992-1998**

	16-25		26-35		36-45		46-65	
Australie	292,2	(2,2)	290,4	(2,1)	286,1	(3,0)	267,7	(2,7)
Belgique (Flandre)	305,5	(5,2)	290,7	(5,8)	288,9	(4,6)	278,0	(6,1)
Nouvelle-Zélande	284,6	(3,6)	290,2	(5,3)	286,3	(3,9)	288,6	(5,3)
Royaume-Uni	278,7	(5,9)	289,9	(5,0)	288,4	(5,9)	283,9	(8,0)
Chili	239,5	(6,2)	233,1	(3,9)	234,0	(7,2)	242,6	(7,8)
République tchèque	317,3	(3,3)	321,8	(4,1)	319,7	(4,7)	311,2	(3,0)
Danemark	315,9	(2,6)	307,5	(2,0)	306,7	(3,0)	290,9	(1,5)
Finlande	307,2	(3,0)	299,6	(2,5)	287,6	(2,5)	278,7	(2,4)
Hongrie	290,1	(3,5)	280,6	(4,0)	277,3	(4,0)	265,2	(3,0)
Norvège	296,7	(2,7)	295,7	(3,0)	293,7	(3,0)	284,8	(3,2)
Portugal	294,2	(3,1)	285,6	(4,6)	279,0	(6,9)	285,2	(8,1)
Slovénie	282,5	(3,4)	264,3	(3,7)	257,6	(4,5)	234,1	(3,7)

- Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.
- Une anomalie d'échantillonnage dans la collecte des données de l'Enquête relatives aux étudiants aux États-Unis limite la possibilité de comparer les résultats pour ce groupe d'âge ; les données sur la population américaine jeune proviennent donc de la National Adult Literacy Survey (1992).

Sources : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998 ; US National Adult Literacy Survey, 1992.

TABLEAU 3.6

**TAUX DE PARTICIPATION À LA VIE ACTIVE SELON QUE LE NIVEAU DE LITTÉRATIE EST FAIBLE (NIVEAUX 1 ET 2) ET MOYEN À ÉLEVÉ (NIVEAUX 3 ET 4/5), ÉCHELLES DES TEXTES SUIVIS, SCHÉMATIQUES ET AU CONTENU QUANTITATIF, POPULATION ÂGÉE DE 25 À 65 ANS, 1994-1998**

		Actifs		Inactifs	
<b>A. Textes suivis</b>					
<b>Canada</b>	Niveaux 1 et 2	67,1	(4,2)	32,9	(4,2)
	Niveaux 3 et 4/5	81,7	(4,6)	18,3	(4,6)
<b>Allemagne</b>	Niveaux 1 et 2	60,9	(3,1)	39,1	(3,1)
	Niveaux 3 et 4/5	72,0	(1,3)	28,0	(1,3)
<b>Irlande</b>	Niveaux 1 et 2	55,5	(1,7)	44,5	(1,7)
	Niveaux 3 et 4/5	72,9	(1,3)	27,1	(1,3)
<b>Pays-Bas</b>	Niveaux 1 et 2	55,8	(1,6)	44,2	(1,6)
	Niveaux 3 et 4/5	77,0	(1,3)	23,0	(1,3)
<b>Pologne</b>	Niveaux 1 et 2	66,8	(0,7)	33,2	(0,7)
	Niveaux 3 et 4/5	81,9	(2,2)	18,1	(2,2)
<b>Suède</b>	Niveaux 1 et 2	71,0	(1,7)	29,0	(1,7)
	Niveaux 3 et 4/5	87,0	(1,1)	13,0	(1,1)
<b>Suisse<sup>1</sup></b>	Niveaux 1 et 2	75,8	(2,8)	24,2	(2,8)
	Niveaux 3 et 4/5	83,8	(2,0)	16,2	(2,0)
<b>États-Unis</b>	Niveaux 1 et 2	73,8	(1,7)	26,2	(1,7)
	Niveaux 3 et 4/5	83,7	(1,3)	16,3	(1,3)
<b>Australie</b>	Niveaux 1 et 2	67,0	(1,1)	33,0	(1,1)
	Niveaux 3 et 4/5	84,0	(0,6)	16,0	(0,6)
<b>Belgique (Flandre)</b>	Niveaux 1 et 2	63,1	(1,7)	36,9	(1,7)
	Niveaux 3 et 4/5	83,4	(1,3)	16,6	(1,3)
<b>Nouvelle-Zélande</b>	Niveaux 1 et 2	70,0	(1,9)	30,0	(1,9)
	Niveaux 3 et 4/5	81,4	(1,1)	18,6	(1,1)
<b>Royaume-Uni</b>	Niveaux 1 et 2	67,9	(1,3)	32,1	(1,3)
	Niveaux 3 et 4/5	87,0	(0,9)	13,0	(0,9)
<b>Chili</b>	Niveaux 1 et 2	65,2	(1,4)	34,8	(1,4)
	Niveaux 3 et 4/5	80,8	(2,3)	19,2	(2,3)
<b>République tchèque</b>	Niveaux 1 et 2	71,0	(1,4)	29,0	(1,4)
	Niveaux 3 et 4/5	84,5	(1,4)	15,5	(1,4)

TABLEAU 3.6 (suite)

Taux de participation à la vie active selon que le niveau de littératie est faible (niveaux 1 et 2) et moyen à élevé (niveaux 3 et 4/5), échelles des textes suivis, schématiques et au contenu quantitatif, population âgée de 25 à 65 ans, 1994-1998

		Actifs		Inactifs	
Danemark	Niveaux 1 et 2	74,6	(0,9)	25,4	(0,9)
	Niveaux 3 et 4/5	85,6	(1,3)	14,4	(1,3)
Finlande	Niveaux 1 et 2	68,7	(1,5)	31,3	(1,5)
	Niveaux 3 et 4/5	86,0	(0,8)	14,0	(0,8)
Hongrie	Niveaux 1 et 2	63,0	(1,1)	37,0	(1,1)
	Niveaux 3 et 4/5	84,6	(2,2)	15,4	(2,2)
Norvège	Niveaux 1 et 2	72,7	(1,5)	27,3	(1,5)
	Niveaux 3 et 4/5	88,8	(0,8)	11,2	(0,8)
Portugal	Niveaux 1 et 2	71,1	(2,9)	28,9	(2,9)
	Niveaux 3 et 4/5	89,8	(3,6)	10,2 *	(3,6)
Slovénie	Niveaux 1 et 2	71,8	(0,7)	28,2	(0,7)
	Niveaux 3 et 4/5	92,0	(1,3)	8,0	(1,3)
<b>B. Textes schématiques</b>					
Canada	Niveaux 1 et 2	66,3	(3,2)	33,7	(3,2)
	Niveaux 3 et 4/5	82,7	(4,9)	17,3	(4,9)
Allemagne	Niveaux 1 et 2	59,1	(3,2)	40,9	(3,2)
	Niveaux 3 et 4/5	71,9	(1,1)	28,1	(1,1)
Irlande	Niveaux 1 et 2	55,7	(1,3)	44,3	(1,3)
	Niveaux 3 et 4/5	74,6	(1,4)	25,4	(1,4)
Pays-Bas	Niveaux 1 et 2	51,6	(1,6)	48,4	(1,6)
	Niveaux 3 et 4/5	78,2	(1,2)	21,8	(1,2)
Pologne	Niveaux 1 et 2	65,2	(0,7)	34,8	(0,7)
	Niveaux 3 et 4/5	86,9	(1,5)	13,1	(1,5)
Suède	Niveaux 1 et 2	70,6	(2,5)	29,4	(2,5)
	Niveaux 3 et 4/5	86,4	(0,9)	13,6	(0,9)
Suisse <sup>1</sup>	Niveaux 1 et 2	76,1	(3,0)	23,9	(3,0)
	Niveaux 3 et 4/5	82,4	(1,9)	17,6	(1,9)
États-Unis	Niveaux 1 et 2	72,0	(1,6)	28,0	(1,6)
	Niveaux 3 et 4/5	86,1	(1,2)	13,9	(1,2)
Australie	Niveaux 1 et 2	65,0	(1,2)	35,0	(1,2)
	Niveaux 3 et 4/5	86,1	(0,7)	13,9	(0,7)
Belgique (Flandre)	Niveaux 1 et 2	60,1	(1,8)	39,9	(1,8)
	Niveaux 3 et 4/5	83,2	(1,5)	16,8	(1,5)
Nouvelle-Zélande	Niveaux 1 et 2	67,1	(1,8)	32,9	(1,8)
	Niveaux 3 et 4/5	85,8	(0,9)	14,2	(0,9)
Royaume-Uni	Niveaux 1 et 2	67,2	(1,1)	32,8	(1,1)
	Niveaux 3 et 4/5	87,2	(0,9)	12,8	(0,9)
Chili	Niveaux 1 et 2	65,2	(1,3)	34,8	(1,3)
	Niveaux 3 et 4/5	82,4	(2,2)	17,6	(2,2)
République tchèque	Niveaux 1 et 2	70,8	(1,6)	29,2	(1,6)
	Niveaux 3 et 4/5	81,9	(1,4)	18,1	(1,4)
Danemark	Niveaux 1 et 2	69,6	(1,2)	30,4	(1,2)
	Niveaux 3 et 4/5	85,9	(0,9)	14,1	(0,9)
Finlande	Niveaux 1 et 2	68,1	(1,3)	31,9	(1,3)
	Niveaux 3 et 4/5	86,5	(0,9)	13,5	(0,9)
Hongrie	Niveaux 1 et 2	60,9	(1,2)	39,1	(1,2)
	Niveaux 3 et 4/5	81,9	(1,7)	18,1	(1,7)
Norvège	Niveaux 1 et 2	69,7	(1,9)	30,3	(1,9)
	Niveaux 3 et 4/5	89,2	(0,8)	10,8	(0,8)
Portugal	Niveaux 1 et 2	72,2	(2,8)	27,8	(2,8)
	Niveaux 3 et 4/5	87,4	(3,0)	12,6 *	(3,0)
Slovénie	Niveaux 1 et 2	70,5	(0,9)	29,5	(0,9)
	Niveaux 3 et 4/5	92,9	(1,0)	7,1	(1,0)

TABLEAU 3.6 (fin)

**TAUX DE PARTICIPATION À LA VIE ACTIVE SELON QUE LE NIVEAU DE LITTÉRATIE EST FAIBLE (NIVEAUX 1 ET 2)  
ET MOYEN À ÉLEVÉ (NIVEAUX 3 ET 4/5), ÉCHELLES DES TEXTES SUIVIS, SCHÉMATIQUES ET AU CONTENU QUANTITATIF,  
POPULATION ÂGÉE DE 25 À 65 ANS, 1994-1998**

		Actifs	Inactifs
<b>C. Textes au contenu quantitatif</b>			
<b>Canada</b>	Niveaux 1 et 2	67,2 (2,9)	32,8 (2,9)
	Niveaux 3 et 4/5	81,6 (4,8)	18,4 (4,8)
<b>Allemagne</b>	Niveaux 1 et 2	56,7 (3,0)	43,3 (3,0)
	Niveaux 3 et 4/5	71,3 (1,6)	28,7 (1,6)
<b>Irlande</b>	Niveaux 1 et 2	53,6 (1,4)	46,4 (1,4)
	Niveaux 3 et 4/5	75,3 (1,6)	24,7 (1,6)
<b>Pays-Bas</b>	Niveaux 1 et 2	51,7 (1,7)	48,3 (1,7)
	Niveaux 3 et 4/5	77,5 (1,0)	22,5 (1,0)
<b>Pologne</b>	Niveaux 1 et 2	64,9 (0,8)	35,1 (0,8)
	Niveaux 3 et 4/5	81,5 (1,0)	18,5 (1,0)
<b>Suède</b>	Niveaux 1 et 2	72,2 (2,1)	27,8 (2,1)
	Niveaux 3 et 4/5	85,7 (1,1)	14,3 (1,1)
<b>Suisse<sup>1</sup></b>	Niveaux 1 et 2	75,5 (3,7)	24,5 (3,7)
	Niveaux 3 et 4/5	82,0 (1,7)	18,0 (1,7)
<b>États-Unis</b>	Niveaux 1 et 2	72,8 (1,6)	27,2 (1,6)
	Niveaux 3 et 4/5	84,3 (1,2)	15,7 (1,2)
<b>Australie</b>	Niveaux 1 et 2	64,0 (1,2)	36,0 (1,2)
	Niveaux 3 et 4/5	85,7 (0,7)	14,3 (0,7)
<b>Belgique (Flandre)</b>	Niveaux 1 et 2	60,1 (1,8)	39,9 (1,8)
	Niveaux 3 et 4/5	82,8 (1,4)	17,2 (1,4)
<b>Nouvelle-Zélande</b>	Niveaux 1 et 2	68,7 (1,9)	31,3 (1,9)
	Niveaux 3 et 4/5	83,5 (1,0)	16,5 (1,0)
<b>Royaume-Uni</b>	Niveaux 1 et 2	67,7 (1,1)	32,3 (1,1)
	Niveaux 3 et 4/5	86,5 (1,0)	13,5 (1,0)
<b>Chili</b>	Niveaux 1 et 2	64,0 (1,3)	36,0 (1,3)
	Niveaux 3 et 4/5	84,1 (2,3)	15,9 (2,3)
<b>République tchèque</b>	Niveaux 1 et 2	70,5 (1,3)	29,5 (1,3)
	Niveaux 3 et 4/5	80,0 (1,3)	20,0 (1,3)
<b>Danemark</b>	Niveaux 1 et 2	69,5 (1,3)	30,5 (1,3)
	Niveaux 3 et 4/5	84,6 (0,9)	15,4 (0,9)
<b>Finlande</b>	Niveaux 1 et 2	69,3 (1,6)	30,7 (1,6)
	Niveaux 3 et 4/5	85,4 (1,0)	14,6 (1,0)
<b>Hongrie</b>	Niveaux 1 et 2	58,2 (1,3)	41,8 (1,3)
	Niveaux 3 et 4/5	78,0 (1,5)	22,0 (1,5)
<b>Norvège</b>	Niveaux 1 et 2	72,3 (1,9)	27,7 (1,9)
	Niveaux 3 et 4/5	87,7 (0,9)	12,3 (0,9)
<b>Portugal</b>	Niveaux 1 et 2	70,9 (2,9)	29,1 (2,9)
	Niveaux 3 et 4/5	85,9 (3,3)	14,1 (3,3)
<b>Slovénie</b>	Niveaux 1 et 2	69,4 (1,0)	30,6 (1,0)
	Niveaux 3 et 4/5	89,6 (1,2)	10,4 (1,2)

\* Estimation peu fiable.

1. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 3.7

**TAUX DE CHÔMAGE SELON LE NIVEAU DE LITTÉRATIE DE LA POPULATION ACTIVE ÂGÉE DE 16 À 65 ANS, ÉCHELLE DES TEXTES SUIVIS, SCHÉMATIQUES ET AU CONTENU QUANTITATIF, 1994-1998**

	Textes suivis		Textes schématiques		Textes au contenu quantitatif	
	Niveaux 1 et 2	Niveaux 3 et 4/5	Niveaux 1 et 2	Niveaux 3 et 4/5	Niveaux 1 et 2	Niveaux 3 et 4/5
Canada	16,0 (3,9)	7,8 (1,1)	17,0 (2,6)	7,2 (1,5)	17,7 (2,5)	6,6 (1,9)
Allemagne	14,2 (1,7)	7,8 (1,4)	16,5 (1,9)	7,2 (1,3)	16,1 (1,8)	8,6 (1,3)
Irlande	23,1 (2,9)	11,3 (1,9)	23,4 (2,9)	9,9 (1,6)	24,4 (3,0)	10,2 (1,4)
Pays-Bas	9,3 (1,2)	5,1 (0,7)	9,8 (1,4)	5,2 (0,7)	10,3 (1,3)	5,1 (0,6)
Pologne	16,9 (1,1)	11,1 (1,9)	17,0 (1,1)	11,5 (1,6)	17,3 (1,0)	12,1 (1,7)
Suède	11,1 (1,2)	7,4 (0,6)	12,8 (1,5)	7,0 (0,6)	11,2 (1,6)	7,5 (0,7)
Suisse <sup>1</sup>	4,5 (0,9)	3,4 (0,8)	4,1 (0,9)	3,8 (0,8)	5,4 (1,0)	3,1 (0,7)
États-Unis	6,9 (1,2)	3,6 (0,8)	7,1 (1,0)	3,4 (0,9)	7,4 (1,1)	3,3 (0,8)
Australie	10,5 (0,8)	5,1 (0,5)	11,3 (0,8)	4,6 (0,5)	11,3 (0,9)	4,8 (0,5)
Belgique (Flandre)	17,4 (2,7)	6,8 (1,0)	17,7 (3,0)	8,0 (1,0)	20,3 (3,2)	6,6 (1,0)
Nouvelle-Zélande	16,1 (1,7)	3,8 (0,7)	15,2 (1,6)	3,8 (0,6)	15,0 (1,4)	4,1 (0,7)
Royaume-Uni	15,5 (1,2)	9,1 (0,9)	17,5 (1,4)	7,7 (0,8)	17,0 (1,4)	8,0 (0,8)
Chili	14,0 (1,0)	8,2* (1,8)	13,7 (1,1)	9,0* (2,3)	14,5 (1,1)	7,2* (1,7)
République tchèque	7,6 (0,9)	4,3 (0,7)	7,7 (0,9)	4,9 (0,6)	8,3 (1,1)	5,1 (0,7)
Danemark	9,0 (1,1)	5,3 (0,7)	10,7 (1,5)	5,3 (0,6)	11,5 (1,8)	5,4 (0,6)
Finlande	20,6 (1,7)	9,3 (0,7)	21,7 (1,7)	8,8 (0,6)	19,1 (1,4)	10,0 (0,7)
Hongrie	15,0 (1,2)	13,4 (2,2)	17,2 (1,5)	10,2 (1,7)	18,2 (1,7)	11,4 (1,5)
Norvège	5,6 (0,8)	3,0 (0,4)	6,2 (0,8)	2,9 (0,4)	5,8 (0,8)	3,0 (0,3)
Portugal	15,4 (2,3)	9,0 (1,3)	14,4 (2,2)	12,0* (3,1)	16,0 (2,4)	8,8 (2,1)
Slovénie	13,6 (1,0)	7,5 (1,5)	14,6 (1,1)	5,9 (1,0)	14,6 (1,2)	7,8 (1,2)

\* Estimation peu fiable.

1. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Note : le Chili n'est pas compris dans le graphique 3.7 parce que ses données sont sujettes à caution.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 3.8

**NOMBRE MOYEN DE SEMAINES TRAVAILLÉES PAR LES PERSONNES OCCUPÉES PENDANT L'ANNÉE QUI A PRÉCÉDÉ L'INTERVIEW, SELON LE NIVEAU DE LITTÉRATIE ATTEINT SUR L'ÉCHELLE DES TEXTES AU CONTENU QUANTITATIF, POPULATION ÂGÉE DE 25 À 65 ANS, 1994-1998**

	Niveau 1		Niveaux 2 et plus		Tous les niveaux	
Canada	38,9	(2,2)	45,8	(0,8)	44,9	(0,7)
Allemagne	48,5	(1,4)	50,2	(0,4)	50,1	(0,3)
Irlande	46,3	(0,7)	48,5	(0,4)	48,1	(0,4)
Pays-Bas	46,8	(1,3)	49,0	(0,3)	48,9	(0,3)
Pologne	47,9	(0,3)	49,2	(0,3)	48,7	(0,2)
Suède	48,0	(1,6)	47,3	(0,2)	47,4	(0,3)
Suisse <sup>1</sup>	47,6	(1,1)	48,9	(0,2)	48,7	(0,2)
États-Unis	46,4	(0,9)	48,4	(0,4)	48,1	(0,3)
Australie	44,5	(0,7)	47,8	(0,2)	47,4	(0,2)
Belgique (Flandre)	49,4	(1,4)	49,9	(0,3)	49,8	(0,3)
Nouvelle-Zélande	43,5	(1,3)	46,5	(0,3)	46,1	(0,4)
Royaume-Uni	47,6	(0,9)	48,3	(0,3)	48,2	(0,3)
Chili	45,7	(0,8)	48,5	(0,4)	46,9	(0,4)
République tchèque	50,5	(0,7)	50,3	(0,1)	50,3	(0,2)
Danemark	49,4	(0,8)	48,9	(0,2)	49,0	(0,2)
Finlande	42,6	(1,4)	46,2	(0,2)	45,9	(0,2)
Hongrie	46,9	(1,1)	48,9	(0,4)	48,6	(0,4)
Norvège	44,3	(1,8)	48,3	(0,3)	48,1	(0,3)
Slovénie	49,8	(0,5)	50,8	(0,2)	50,5	(0,2)

1. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Note : Le Portugal n'est pas compris dans l'échantillon parce qu'on n'y a pas posé de questions sur le nombre de semaines de travail.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 3.9

**RÉPARTITION DES RÉSULTATS SELON UN INDICE D'ACTIVITÉS DE LECTURE PRATIQUÉES AU TRAVAIL,  
PAR NIVEAU DE LITTÉRATIE, ÉCHELLE DES TEXTES SCHÉMATIQUES, POPULATION ÂGÉE DE 16 À 65 ANS, 1994-1998**

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5
Canada	1,4 (0,4)	2,6 (0,1)	3,0 (0,2)	3,6 (0,1)
Allemagne	2,4 (0,1)	3,4 (0,1)	3,7 (0,2)	3,8 (0,1)
Irlande	1,3 (0,2)	2,3 (0,1)	2,6 (0,1)	3,3 (0,2)
Pays-Bas	1,4 (0,2)	2,6 (0,1)	3,0 (0,1)	3,3 (0,1)
Pologne	1,1 (0,0)	1,7 (0,1)	2,3 (0,1)	2,8 (0,2)
Suède <sup>1</sup>	—	—	—	—
Suisse <sup>2</sup>	1,9 (0,1)	3,0 (0,1)	3,5 (0,1)	3,7 (0,1)
États-Unis	1,9 (0,1)	2,9 (0,1)	3,5 (0,1)	3,8 (0,1)
Australie	1,9 (0,1)	2,8 (0,1)	3,5 (0,1)	3,9 (0,0)
Belgique (Flandre)	1,2 (0,2)	2,1 (0,2)	2,7 (0,2)	3,3 (0,2)
Nouvelle-Zélande	2,2 (0,2)	3,0 (0,1)	3,6 (0,1)	3,8 (0,1)
Royaume-Uni	2,2 (0,1)	2,7 (0,1)	3,2 (0,1)	3,6 (0,1)
Chili	1,2 (0,1)	2,1 (0,1)	2,9 (0,2)	3,7 (0,4)
République tchèque	1,6 (0,1)	2,3 (0,1)	2,6 (0,1)	3,0 (0,1)
Danemark	1,8 (0,2)	2,7 (0,1)	3,3 (0,1)	3,7 (0,1)
Finlande	2,1 (0,1)	2,6 (0,1)	3,1 (0,1)	3,6 (0,1)
Hongrie	1,8 (0,1)	2,3 (0,1)	2,7 (0,1)	3,3 (0,1)
Norvège	1,7 (0,1)	2,4 (0,1)	2,8 (0,1)	3,2 (0,1)
Portugal	1,2 (0,1)	2,3 (0,2)	3,2 (0,2)	3,7 (0,3)
Slovénie	1,3 (0,1)	2,3 (0,1)	3,0 (0,1)	3,3 (0,2)

1. La Suède n'est pas comprise dans l'échantillon parce qu'on n'y a pas posé de questions sur les activités de lecture pratiquées au travail.

2. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 3.10

**RÉPARTITION DES RÉSULTATS SELON UN INDICE D'ACTIVITÉS D'ÉCRITURE PRATIQUÉES AU TRAVAIL,  
PAR NIVEAU DE LITTÉRATIE, ÉCHELLE DES TEXTES SUIVIS, POPULATION ÂGÉE DE 16 À 65 ANS, 1994-1998**

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5
Canada	0,9 (0,2)	1,5 (0,1)	1,9 (0,1)	1,9 (0,1)
Allemagne	1,4 (0,1)	2,0 (0,1)	2,2 (0,1)	2,3 (0,2)
Irlande	0,8 (0,1)	1,4 (0,1)	1,7 (0,1)	2,0 (0,1)
Pays-Bas	0,8 (0,1)	1,4 (0,1)	1,5 (0,0)	1,7 (0,1)
Pologne	0,5 (0,0)	0,9 (0,1)	1,2 (0,1)	1,6 (0,2)
Suède <sup>1</sup>	1,0 (0,1)	1,2 (0,0)	1,5 (0,0)	1,6 (0,1)
Suisse <sup>2</sup>	1,1 (0,1)	1,9 (0,1)	2,2 (0,1)	2,4 (0,1)
États-Unis	1,0 (0,1)	1,7 (0,1)	2,1 (0,1)	2,2 (0,1)
Australie	0,8 (0,0)	1,2 (0,0)	1,4 (0,0)	1,7 (0,0)
Belgique (Flandre)	0,7 (0,1)	1,1 (0,1)	1,5 (0,1)	1,7 (0,1)
Nouvelle-Zélande	0,9 (0,1)	1,5 (0,1)	1,8 (0,1)	2,0 (0,1)
Royaume-Uni	1,1 (0,1)	1,4 (0,1)	1,9 (0,0)	1,9 (0,1)
Chili	0,8 (0,1)	1,5 (0,1)	2,0 (0,1)	2,5 (0,3)
République tchèque	1,0 (0,1)	1,5 (0,1)	1,7 (0,1)	1,9 (0,1)
Danemark	0,9 (0,1)	1,3 (0,1)	1,8 (0,0)	1,8 (0,1)
Finlande	0,9 (0,1)	1,3 (0,1)	1,6 (0,0)	1,8 (0,0)
Hongrie	0,9 (0,1)	1,2 (0,1)	1,5 (0,1)	1,3 (0,1)
Norvège	0,7 (0,1)	1,0 (0,1)	1,2 (0,0)	1,3 (0,0)
Portugal	0,6 (0,1)	1,3 (0,1)	1,8 (0,1)	2,5 (0,2)
Slovénie	0,8 (0,0)	1,5 (0,1)	1,8 (0,1)	1,7 (0,2)

1. La Suède n'est pas comprise dans l'échantillon parce qu'on n'y a pas posé de questions sur les activités d'écriture pratiquées au travail.

2. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.



TABLEAU 3.11

PARTICIPATION À L'ÉDUCATION ET À LA FORMATION DES ADULTES, ET NOMBRE MOYEN D'HEURES DE FORMATION AU COURS DE L'ANNÉE AYANT PRÉCÉDÉ L'INTERVIEW, PAR TYPE DE FORMATION, POPULATION ÂGÉE DE 16 À 65 ANS, 1994-1998

	Éducation et formation globales			Éducation et formation liées à l'emploi		
	Taux global de participation <sup>1</sup>	Nombre moyen d'heures par participant	Nombre moyen d'heures par adulte <sup>2</sup>	Taux de participation <sup>1</sup>	Nombre moyen d'heures par participant	Nombre moyen d'heures par adulte <sup>2</sup>
Canada	37,7 (1,0)	305,07 (54,3)	115,1	31,8 (1,3)	309,69 (69,4)	98,3
Irlande	24,3 (2,3)	331,72 (19,4)	80,7	18,6 (1,8)	323,08 (21,6)	60,0
Pays-Bas	37,4 (1,2)	242,38 (14,1)	90,6	25,4 (1,1)	274,09 (23,1)	69,5
Pologne	13,9 (0,9)	149,22 (18,3)	20,8	10,5 (0,7)	119,95 (11,4)	12,6
Suède <sup>3</sup>	52,5 (1,1)	—	—	—	—	—
Suisse <sup>4</sup>	41,8 (1,1)	140,14 (7,9)	58,6	27,2 (0,8)	145,50 (12,9)	39,6
États-Unis	39,7 (1,4)	169,62 (14,6)	67,4	38,0 (1,6)	162,97 (16,1)	61,9
Australie	38,8 (0,7)	263,66 (8,2)	102,2	33,0 (0,7)	205,78 (8,7)	67,8
Belgique (Flandre)	21,2 (1,1)	129,11 (15,4)	27,4	13,8 (1,0)	101,63 (15,0)	14,0
Nouvelle-Zélande	47,5 (1,2)	284,27 (14,8)	135,0	40,8 (1,3)	276,78 (16,8)	112,9
Royaume-Uni	43,9 (0,9)	213,85 (11,6)	93,9	40,9 (1,0)	188,71 (13,4)	77,2
Chili	18,9 (1,1)	259,82 (22,4)	49,2	11,1 (0,7)	163,19 (22,8)	18,2
République tchèque	25,5 (0,9)	167,56 (20,3)	42,7	21,1 (1,0)	117,96 (12,1)	24,9
Danemark	55,7 (0,7)	219,62 (9,8)	122,2	48,3 (0,8)	212,95 (10,8)	102,9
Finlande	56,8 (0,9)	213,47 (9,2)	121,2	39,9 (0,8)	213,62 (11,3)	85,2
Hongrie	19,3 (0,7)	187,62 (16,6)	36,1	13,4 (0,7)	147,85 (15,7)	19,8
Norvège	47,9 (1,5)	239,69 (13,9)	114,9	44,7 (1,3)	212,76 (13,4)	95,0
Portugal <sup>3</sup>	14,2 (1,0)	—	—	—	—	—
Slovénie	31,9 (1,1)	210,92 (12,7)	67,3	25,4 (1,0)	185,54 (12,2)	47,1
<b>Moyenne</b>	<b>35,0 (0,6)</b>	<b>195,98 (8,0)</b>	<b>68,7</b>	<b>30,3 (0,8)</b>	<b>178,25 (9,8)</b>	<b>54,0</b>

1. Sont exclus les étudiants à plein temps de 16 à 24 ans et les personnes qui ont suivi moins de six heures de formation.

2. Nombre moyen d'heures par adulte = Nombre moyen d'heures par participant \* Taux de participation /100.

3. Les enquêtes suédoise et portugaise n'ont pas posé de questions sur la formation liée à l'emploi de la même manière, ni de questions sur la durée de la formation.

4. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Note: L'Allemagne n'est pas comprise dans l'échantillon parce qu'on n'y a pas posé de questions sur l'éducation et la formation des adultes de la même manière.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 3.12

**POURCENTAGE DE LA POPULATION ÂGÉE DE 16 À 65 ANS<sup>1</sup> INSCRITE À L'ÉDUCATION OU À LA FORMATION DES ADULTES  
AU COURS DE L'ANNÉE AYANT PRÉCÉDÉ L'INTERVIEW, PAR NIVEAU DE LITTÉRATIE ET AU TOTAL,  
ÉCHELLE DES TEXTES SCHÉMATIQUES, 1994-1998**

	Taux global de participation	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5
Canada	37,7 (1,0)	16,6 (6,2)	29,4 (2,4)	39,6 (2,9)	60,4 (2,2)
Irlande	24,3 (2,3)	10,1 (2,0)	19,6 (2,3)	34,2 (2,8)	47,3 (4,2)
Pays-Bas	37,4 (1,2)	16,8 (2,3)	27,0 (1,6)	41,6 (1,8)	53,4 (3,1)
Pologne	13,9 (0,9)	8,4 (1,0)	14,8 (1,8)	22,8 (2,4)	31,9 (6,2)
Suède	52,5 (1,1)	29,3 (5,2)	40,1 (2,2)	54,5 (1,8)	61,6 (1,3)
Suisse <sup>2</sup>	41,8 (1,1)	20,2 (2,7)	34,0 (2,2)	48,2 (1,4)	63,5 (3,4)
États-Unis	39,7 (1,4)	17,3 (2,1)	32,3 (1,8)	49,0 (1,8)	59,1 (3,0)
Australie	38,8 (0,7)	13,6 (1,2)	29,3 (1,2)	46,5 (1,2)	62,4 (1,5)
Belgique (Flandre)	21,2 (1,1)	4,4*	15,1 (2,4)	25,6 (1,6)	37,2 (3,2)
Nouvelle-Zélande	47,5 (1,2)	28,7 (2,3)	40,8 (2,3)	55,2 (2,0)	68,3 (1,9)
Royaume-Uni	43,9 (0,9)	21,8 (1,7)	33,6 (1,8)	53,9 (1,8)	70,7 (2,0)
Chili	18,9 (1,1)	11,2 (1,1)	24,2 (2,1)	39,0 (3,7)	51,2* (11,1)
République tchèque	25,5 (0,9)	10,9 (1,9)	23,1 (1,2)	28,7 (1,9)	35,0 (2,0)
Danemark	55,7 (0,7)	25,0 (3,3)	44,1 (1,8)	60,2 (1,4)	70,1 (1,5)
Finlande	56,8 (0,9)	19,3 (1,8)	44,0 (2,5)	66,2 (1,6)	78,1 (1,7)
Hongrie	19,3 (0,7)	8,4 (1,1)	16,7 (1,7)	31,0 (1,7)	44,4 (4,7)
Norvège	47,9 (1,5)	18,0 (2,3)	35,8 (2,8)	50,7 (1,6)	62,7 (2,0)
Portugal	14,2 (1,0)	5,0 (1,4)	18,7 (2,6)	33,1 (3,4)	52,5 (7,0)
Slovénie	31,9 (1,1)	13,6 (1,3)	37,2 (1,7)	59,1 (2,1)	61,4 (5,2)
<b>Moyenne</b>	<b>35,0 (0,6)</b>	<b>14,2 (0,9)</b>	<b>28,7 (0,9)</b>	<b>45,7 (0,9)</b>	<b>59,2 (1,4)</b>

\* Estimation peu fiable.

1. Sont exclus les étudiants à plein temps de 16 à 24 ans et les personnes qui ont suivi moins de six heures de formation.
2. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Note: L'Allemagne n'est pas comprise dans l'échantillon parce qu'on n'y a pas posé de questions sur l'éducation et la formation des adultes de la même manière.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 3.13

**QUOTIENT DE PROBABILITÉ ET VALEURS DES PROBABILITÉS AJUSTÉES<sup>1,2</sup> DE PARTICIPATION À DES PROGRAMMES D'ÉDUCATION  
OU DE FORMATION DES ADULTES FINANCÉS PAR L'EMPLOYEUR SELON LA CATÉGORIE PROFESSIONNELLE,  
POPULATION ÂGÉE DE 16 À 65 ANS<sup>3</sup>, 1994-1998**

	Ouvriers <sup>4</sup>	Employés de bureau	Travailleurs du secteur tertiaire	Gestionnaires	Techniciens	Professions libérales
<b>Canada</b>						
Probabilité	1,00	2,06 (0,15)	1,47 (0,16)	2,52 (0,17)	3,24 (0,15)	4,80 (0,13)
Probabilité ajustée	1,00	1,74 (0,19)	2,44 (0,22)	1,98 (0,21)	3,03 (0,22)	2,45 (0,19)
<b>Irlande</b>						
Probabilité	1,00	3,22 (0,23)	1,46* (0,29)	2,05 (0,33)	3,42 (0,26)	3,01 (0,23)
Probabilité ajustée	1,00	1,98 (0,34)	1,37* (0,40)	1,88* (0,42)	1,90 (0,35)	1,53* (0,36)
<b>Pays-Bas</b>						
Probabilité	1,00	1,41* (0,19)	0,73* (0,22)	1,09* (0,20)	1,86 (0,15)	2,45 (0,16)
Probabilité ajustée	1,00	0,98* (0,22)	0,86* (0,26)	0,64 (0,23)	0,81* (0,19)	0,84* (0,21)
<b>Pologne</b>						
Probabilité	1,00	3,43 (0,26)	0,63* (0,37)	2,92 (0,31)	2,80 (0,20)	4,79 (0,22)
Probabilité ajustée	1,00	1,62* (0,32)	0,74* (0,45)	1,32* (0,36)	1,31* (0,26)	1,73* (0,30)
<b>Suède</b>						
Probabilité	1,00	1,76 (0,22)	1,53 (0,17)	2,46 (0,24)	3,32 (0,14)	3,45 (0,13)
Probabilité ajustée	1,00	1,15* (0,25)	1,44* (0,21)	1,44* (0,27)	2,18 (0,18)	2,09 (0,17)

TABLEAU 3.13 (fin)

**QUOTIENT DE PROBABILITÉ ET VALEURS DES PROBABILITÉS AJUSTÉES<sup>1,2</sup> DE PARTICIPATION À DES PROGRAMMES D'ÉDUCATION  
OU DE FORMATION DES ADULTES FINANCÉS PAR L'EMPLOYEUR SELON LA CATÉGORIE PROFESSIONNELLE,  
POPULATION ÂGÉE DE 16 À 65 ANS<sup>3</sup>, 1994-1998**

	Ouvriers <sup>4</sup>	Employés de bureau	Travailleurs du secteur tertiaire	Gestionnaires	Technicien	Professions libérales
<b>Suisse<sup>5</sup></b>						
Probabilité	1,00	1,45 (0,17)	1,39 (0,17)	2,78 (0,17)	2,64 (0,13)	2,63 (0,15)
Probabilité ajustée	1,00	1,03* (0,20)	1,21* (0,22)	1,66 (0,20)	1,71 (0,16)	1,42* (0,19)
<b>États-Unis</b>						
Probabilité	1,00	3,11 (0,16)	1,11* (0,16)	3,44 (0,16)	4,54 (0,25)	4,79 (0,16)
Probabilité ajustée	1,00	1,88 (0,20)	1,24* (0,21)	1,83 (0,20)	2,15 (0,30)	2,07 (0,21)
<b>Australie</b>						
Probabilité	1,00	1,97 (0,09)	0,88* (0,11)	2,62 (0,11)	2,49 (0,11)	3,31 (0,09)
Probabilité ajustée	1,00	1,39 (0,11)	0,92* (0,14)	1,48 (0,14)	1,21* (0,13)	1,37 (0,12)
<b>Nouvelle-Zélande</b>						
Probabilité	1,00	2,20 (0,14)	0,97* (0,15)	2,44 (0,14)	3,07 (0,15)	3,59 (0,15)
Probabilité ajustée	1,00	1,14* (0,18)	0,81* (0,20)	1,25* (0,19)	1,18* (0,20)	1,44* (0,21)
<b>Royaume-Uni</b>						
Probabilité	1,00	2,02 (0,09)	1,51 (0,09)	2,29 (0,10)	2,90 (0,13)	4,37 (0,10)
Probabilité ajustée	1,00	1,20* (0,12)	1,71 (0,15)	1,62 (0,14)	1,77 (0,17)	1,93 (0,14)
<b>Chili</b>						
Probabilité	1,00	6,44 (0,22)	1,64 (0,26)	2,73 (0,39)	7,29 (0,26)	7,60 (0,26)
Probabilité ajustée	1,00	2,07 (0,28)	1,39* (0,34)	1,71* (0,46)	2,06 (0,33)	2,45 (0,36)
<b>République tchèque</b>						
Probabilité	1,00	1,92 (0,22)	0,41 (0,26)	1,44 (0,18)	2,05 (0,13)	2,40 (0,17)
Probabilité ajustée	1,00	1,48* (0,25)	0,60* (0,31)	1,18* (0,22)	1,42 (0,17)	1,46* (0,22)
<b>Danemark</b>						
Probabilité	1,00	2,72 (0,17)	2,16 (0,15)	3,60 (0,16)	5,21 (0,14)	3,53 (0,20)
Probabilité ajustée	1,00	1,79 (0,20)	1,72 (0,18)	2,14 (0,19)	2,80 (0,17)	1,46* (0,24)
<b>Finlande</b>						
Probabilité	1,00	3,31 (0,18)	1,89 (0,17)	3,08 (0,18)	3,43 (0,15)	4,66 (0,15)
Probabilité ajustée	1,00	1,85 (0,23)	1,81 (0,24)	2,86 (0,24)	2,07 (0,20)	2,25 (0,21)
<b>Hongrie</b>						
Probabilité	1,00	3,43 (0,32)	1,20* (0,27)	4,76 (0,36)	3,34 (0,20)	5,74 (0,23)
Probabilité ajustée	1,00	1,53* (0,42)	1,39* (0,36)	4,52 (0,45)	1,78 (0,26)	3,25 (0,30)
<b>Norvège</b>						
Probabilité	1,00	1,96 (0,16)	1,16* (0,13)	2,72 (0,14)	3,00 (0,13)	3,15 (0,15)
Probabilité ajustée	1,00	1,07* (0,19)	0,87* (0,17)	1,52 (0,17)	1,27* (0,16)	1,17* (0,19)
<b>Slovénie</b>						
Probabilité	1,00	3,94 (0,18)	2,33 (0,18)	7,36 (0,21)	6,06 (0,17)	8,99 (0,19)
Probabilité ajustée	1,00	1,57 (0,21)	1,44* (0,24)	3,37 (0,25)	2,33 (0,20)	2,69 (0,25)

Voir l'encadré 3C dans le texte pour plus d'informations sur les quotients de probabilité.

\* Estimation peu fiable.

1. La probabilité a été ajustée selon la pratique d'activités de lecture et d'écriture au travail, la branche d'activité, la taille de l'entreprise et les emplois à temps plein et à temps partiel.
2. L'erreur-type s'applique au logarithme des quotients de probabilité et aux valeurs des probabilités ajustées.
3. Sont exclus les étudiants à plein temps de 16 à 24 ans et les personnes qui ont suivi moins de six heures de formation.
4. Sont inclus dans la catégorie ouvriers, les travailleurs qualifiés du secteur agricole et de la pêche, les ouvriers qualifiés, les opérateurs, les opérateurs-machines et assembleurs, et les manœuvres.
5. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Note : L'Allemagne n'est pas comprise dans l'échantillon parce qu'on n'y a pas posé de questions sur l'éducation et la formation des adultes de la même manière. La Belgique (Flandre) n'est pas comprise dans l'échantillon parce qu'on n'y a pas posé de questions sur la situation professionnelle de la même manière. Le questionnaire portugais ne comportait aucune question sur la taille de l'entreprise ni sur le travail à temps plein ou à temps partiel. La République tchèque, l'Irlande, les Pays-Bas, la Nouvelle-Zélande, la Norvège, la Pologne, la Suisse et la Suède ne sont pas pris en compte dans le graphique 3.13 parce que leurs estimations sont sujettes à caution.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 3.14

POURCENTAGE DES PARTICIPANTS À DES ACTIVITÉS D'ÉDUCATION OU DE FORMATION DES ADULTES QUI OBTIENNENT LEUR FINANCEMENT<sup>1</sup> DE SOURCES DIVERSES, SELON LE SEXE, POPULATION TOTALE ET POPULATION ACTIVE ÂGÉE DE 16 À 65 ANS<sup>2</sup>, 1994-1998

		Population totale		Population active	
		Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
<b>Canada</b>	Autofinancement ou famille	22,9	27,7	25,7	23,9
	Employeurs	26,0	19,8	31,9	24,2
	Gouvernement	9,8	13,9	8,2	10,3
	Autre	5,9	5,2	5,9	5,3
<b>Irlande</b>	Autofinancement ou famille	13,7	27,4	13,9	21,1
	Employeurs	21,4	16,3	29,3	21,0
	Gouvernement	9,5	7,6	8,0*	6,0*
	Autre	4,7*	5,2	5,1*	3,1*
<b>Pays-Bas</b>	Autofinancement ou famille	17,4	29,6	18,2	20,6
	Employeurs	34,0	16,5	43,6	20,6
	Gouvernement	6,5	5,3	6,0	4,0
	Autre	3,5	2,9	3,1*	1,6*
<b>Pologne</b>	Autofinancement ou famille	16,1	19,3	12,9	18,1
	Employeurs	34,0	23,8	39,2	26,7
	Gouvernement	3,3*	3,8*	2,2*	2,6*
	Autre	7,5*	5,7*	7,7*	5,6*
<b>Suède</b>	Autofinancement ou famille	—	—	—	—
	Employeurs	48,5	51,5	48,7	51,3
	Gouvernement	—	—	—	—
	Autre	—	—	—	—
<b>Suisse<sup>3</sup></b>	Autofinancement ou famille	25,6	33,0	27,5	27,3
	Employeurs	28,3	19,2	32,8	21,1
	Gouvernement	8,5	8,2	8,0	7,5
	Autre	3,4	4,7	3,5	4,3
<b>États-Unis</b>	Autofinancement ou famille	16,1	21,1	17,1	17,8
	Employeurs	32,4	30,1	35,4	31,3
	Gouvernement	4,8	6,5	5,1	5,9
	Autre	3,2	5,0	3,1	4,5
<b>Australie</b>	Autofinancement ou famille	22,6	29,5	22,7	27,7
	Employeurs	28,4	18,0	32,3	20,3
	Gouvernement	8,3	7,3	6,6	5,7
	Autre	3,7	3,8	3,7	3,5
<b>Belgique (Flandre)</b>	Autofinancement ou famille	21,0	27,0	23,6	18,5
	Employeurs	33,1	17,3	40,1	20,0
	Gouvernement	7,3*	5,9*	8,2*	4,3*
	Autre	4,1*	6,0*	4,6*	3,6*
<b>Nouvelle-Zélande</b>	Autofinancement ou famille	18,8	27,2	20,6	23,4
	Employeurs	27,6	24,5	32,9	28,6
	Gouvernement	11,3	13,3	9,7	11,4
	Autre	5,6	7,8	6,0	6,1
<b>Royaume-Uni</b>	Autofinancement ou famille	9,6	14,4	9,2	11,7
	Employeurs	37,7	29,2	42,3	32,9
	Gouvernement	9,6	10,6	7,8	8,2
	Autre	5,2	3,7	5,1	3,2

TABLEAU 3.14 (fin)

POURCENTAGE DES PARTICIPANTS À DES ACTIVITÉS D'ÉDUCATION OU DE FORMATION DES ADULTES QUI OBTIENNENT LEUR FINANCEMENT<sup>1</sup> DE SOURCES DIVERSES, SELON LE SEXE, POPULATION TOTALE ET POPULATION ACTIVE ÂGÉE DE 16 À 65 ANS<sup>2</sup>, 1994-1998

		Population totale		Population active	
		Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
<b>Chili</b>	Autofinancement ou famille	15,8	21,6	17,1	19,0
	Employeurs	21,5	15,8	27,5	19,8
	Gouvernement	8,9	13,2	10,7	9,4
	Autre	6,8*	8,1	5,0*	5,8*
<b>République tchèque</b>	Autofinancement ou famille	14,1	14,9	14,3	12,2
	Employeurs	46,2	28,0	48,5	29,4
	Gouvernement	6,0	4,5	5,8	4,2
	Autre	5,0*	5,0	5,3*	4,6
<b>Danemark</b>	Autofinancement ou famille	10,7	15,5	9,9	13,9
	Employeurs	33,3	28,3	39,6	33,0
	Gouvernement	12,6	17,1	10,6	13,5
	Autre	10,5	12,9	10,7	10,8
<b>Finlande</b>	Autofinancement ou famille	11,9	21,1	10,6	17,1
	Employeurs	30,4	31,5	36,0	37,0
	Gouvernement	9,3	10,5	6,8	8,1
	Autre	7,9	6,8	7,6	6,1
<b>Hongrie</b>	Autofinancement ou famille	19,2	23,0	16,3	22,1
	Employeurs	27,4	31,3	29,3	34,2
	Gouvernement	6,4*	8,8	7,0*	9,1
	Autre	7,4*	7,9	6,4*	7,9
<b>Norvège</b>	Autofinancement ou famille	14,3	15,9	13,4	15,1
	Employeurs	38,4	34,6	41,9	38,0
	Gouvernement	17,1	18,2	14,5	16,0
	Autre	11,3	8,1	11,6	8,5
<b>Slovénie</b>	Autofinancement ou famille	18,2	15,9	17,0	12,8
	Employeurs	32,3	30,3	36,7	34,2
	Gouvernement	12,5	10,2	11,8	8,6
	Autre	7,3	6,4	6,5	4,9
<b>Moyenne</b>	<b>Autofinancement ou famille</b>	<b>16,1</b>	<b>20,9</b>	<b>16,3</b>	<b>17,6</b>
	<b>Employeurs</b>	<b>32,2</b>	<b>26,9</b>	<b>36,4</b>	<b>29,3</b>
	<b>Gouvernement</b>	<b>7,1</b>	<b>8,4</b>	<b>6,5</b>	<b>7,0</b>
	<b>Autre</b>	<b>4,3</b>	<b>5,0</b>	<b>4,2</b>	<b>4,4</b>

\* Estimation peu fiable.

1. Les répondants pouvaient indiquer plus d'une source de financement ; les totaux peuvent donc être supérieurs à 100 pour cent dans certains pays.
2. Sont exclus les étudiants à plein temps de 16 à 24 ans et les personnes qui ont suivi moins de six heures de formation.
3. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Note : L'Allemagne n'est pas comprise dans l'échantillon parce qu'on n'y a pas posé de questions sur l'éducation et la formation des adultes de la même manière. Le questionnaire portugais ne comportait aucune question sur la source du soutien financier. L'enquête menée en Suède n'a porté que sur la formation financée par l'employeur.

Source: Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 3.15

**QUOTIENT DE PROBABILITÉ ET VALEURS DES PROBABILITÉS AJUSTÉES<sup>1,2</sup> DE PARTICIPATION À DES PROGRAMMES  
D'ÉDUCATION OU DE FORMATION DES ADULTES FINANCÉS PAR L'EMPLOYEUR, SELON LES ACTIVITÉS DE LECTURE  
ET D'ÉCRITURE<sup>3</sup> PRATIQUÉES AU TRAVAIL, POPULATION ACTIVE ÂGÉE DE 16 À 65 ANS<sup>4</sup>, 1994-1998**

		1 <sup>er</sup> quartile	2 <sup>e</sup> quartile	3 <sup>e</sup> quartile	4 <sup>e</sup> quartile
<b>Canada</b>	Probabilité	1,00	3,90 (0,21)	8,08 (0,20)	11,40 (0,19)
	Probabilité ajustée	1,00	2,82 (0,22)	5,17 (0,21)	6,33 (0,22)
<b>Irlande</b>	Probabilité	1,00	2,46 (0,27)	3,87 (0,26)	9,59 (0,25)
	Probabilité ajustée	1,00	2,38 (0,34)	2,70 (0,35)	5,39 (0,34)
<b>Pays-Bas<sup>5</sup></b>	Probabilité	1,00	3,17 (0,23)	7,35 (0,22)	12,02 (0,22)
	Probabilité ajustée	1,00	3,13 (0,24)	6,61 (0,24)	8,80 (0,24)
<b>Pologne</b>	Probabilité	1,00	3,00 (0,21)	6,88 (0,21)	6,35 (0,25)
	Probabilité ajustée	1,00	2,14 (0,23)	3,86 (0,25)	3,30 (0,30)
<b>Suède<sup>5</sup></b>	Probabilité	1,00	2,49 (0,19)	5,12 (0,19)	7,21 (0,19)
	Probabilité ajustée	1,00	2,03 (0,20)	3,60 (0,20)	4,58 (0,20)
<b>Suisse<sup>6</sup></b>	Probabilité	1,00	2,00 (0,23)	5,89 (0,21)	7,77 (0,23)
	Probabilité ajustée	1,00	1,79 (0,26)	5,07 (0,24)	5,33 (0,25)
<b>États-Unis</b>	Probabilité	1,00	2,31 (0,20)	6,30 (0,18)	10,79 (0,18)
	Probabilité ajustée	1,00	1,58 (0,21)	3,78 (0,20)	5,76 (0,20)
<b>Australie</b>	Probabilité	1,00	2,77 (0,13)	6,63 (0,13)	11,49 (0,13)
	Probabilité ajustée	1,00	2,07 (0,14)	3,70 (0,14)	5,31 (0,14)
<b>Nouvelle-Zélande</b>	Probabilité	1,00	2,29 (0,18)	4,86 (0,17)	7,94 (0,17)
	Probabilité ajustée	1,00	2,21 (0,20)	3,77 (0,19)	4,73 (0,19)
<b>Royaume-Uni</b>	Probabilité	1,00	2,52 (0,11)	6,22 (0,11)	10,46 (0,12)
	Probabilité ajustée	1,00	2,27 (0,13)	4,42 (0,13)	5,90 (0,14)
<b>Chili</b>	Probabilité	1,00	5,70 (0,29)	15,56 (0,28)	18,82 (0,28)
	Probabilité ajustée	1,00	3,97 (0,33)	9,59 (0,33)	7,99 (0,35)
<b>République tchèque</b>	Probabilité	1,00	1,80 (0,16)	3,16 (0,15)	5,05 (0,17)
	Probabilité ajustée	1,00	1,60 (0,17)	2,39 (0,18)	3,68 (0,20)
<b>Danemark</b>	Probabilité	1,00	2,58 (0,19)	5,58 (0,18)	8,83 (0,18)
	Probabilité ajustée	1,00	2,05 (0,20)	3,42 (0,20)	4,49 (0,20)
<b>Finlande</b>	Probabilité	1,00	2,66 (0,18)	6,47 (0,18)	8,66 (0,19)
	Probabilité ajustée	1,00	2,12 (0,21)	3,86 (0,21)	4,66 (0,23)
<b>Hongrie</b>	Probabilité	1,00	4,30 (0,24)	6,67 (0,25)	8,50 (0,31)
	Probabilité ajustée	1,00	3,24 (0,28)	3,75 (0,30)	3,93 (0,35)
<b>Norvège</b>	Probabilité	1,00	2,36 (0,16)	4,62 (0,15)	7,79 (0,16)
	Probabilité ajustée	1,00	2,07 (0,17)	3,34 (0,17)	4,58 (0,18)
<b>Slovénie</b>	Probabilité	1,00	3,11 (0,15)	7,46 (0,16)	8,22 (0,18)
	Probabilité ajustée	1,00	2,25 (0,17)	4,11 (0,19)	3,54 (0,21)

Voir l'encadré 3C dans le texte pour plus d'informations sur les quotients de probabilité.

1. La probabilité a été ajustée selon la situation professionnelle, la branche d'activité, la taille de l'entreprise et les emplois à temps plein et à temps partiel.
2. L'erreur-type s'applique au logarithme des quotients de probabilité et aux valeurs des probabilités ajustées.
3. L'indice de pratique d'activités de lecture et d'écriture au travail a été établi selon la fréquence de neuf tâches de lecture et d'écriture : lecture de magazines ou de journaux ; lecture de manuels ou d'ouvrages de référence ; lecture de graphiques ou de schémas ; lecture d'articles ou de rapports et de comptes rendus ; lecture ou rédaction de lettres ou de notes de service ; lecture ou rédaction de factures ou de budgets ; rédaction d'articles ou de rapports et de comptes rendus ; lecture ou rédaction de devis estimatifs ou de cahiers des charges ; calcul de prix, de coûts et de budgets. Le premier quartile représente les travailleurs qui utilisent le moins leurs capacités de lecture et d'écriture au travail, et le quatrième ceux qui les utilisent le plus.
4. Sont exclus les étudiants à plein temps de 16 à 24 ans et les personnes qui ont suivi moins de six heures de formation.
5. La probabilité n'a pas été ajustée selon la taille de l'entreprise, parce qu'on a omis de poser la question.
6. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Note: L'Allemagne n'est pas comprise dans l'échantillon parce qu'on n'y a pas posé de questions sur l'éducation et la formation des adultes de la même manière. La Belgique (Flandre) n'est pas comprise dans l'échantillon parce qu'on n'y a pas posé de questions sur la situation professionnelle de la même manière. Le questionnaire portugais ne comportait aucune question sur la taille de l'entreprise ni sur le travail à temps plein ou à temps partiel.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 3.16

## PROPORTION DE LA POPULATION ÂGÉE DE 16 À 65 ANS QUI DÉCLARE LIRE DES LIVRES ET REGARDER LA TÉLÉVISION, 1994-1998

	Lire un livre		Regarder la télévision	
	Au moins une fois par mois	Moins d'une fois par mois	Plus de 2 heures par jour	2 heures par jour ou moins
Canada	65,4 (3,1)	34,6 (3,1)	39,2 (2,2)	60,8 (2,2)
Allemagne	70,5 (0,9)	29,5 (0,9)	50,2 (1,6)	49,8 (1,6)
Irlande	70,6 (2,6)	29,4 (2,6)	46,2 (1,4)	53,8 (1,4)
Pays-Bas	59,2 (0,8)	40,8 (0,8)	44,9 (1,2)	55,1 (1,2)
Pologne	58,9 (1,0)	41,1 (1,0)	37,8 (0,8)	62,2 (0,8)
Suède <sup>1</sup>	69,5 (0,7)	30,5 (0,7)	0,0 (0,0)	0,0 (0,0)
Suisse <sup>2</sup>	68,9 (1,1)	31,1 (1,1)	21,5 (1,9)	78,5 (1,9)
États-Unis	64,7 (1,6)	35,3 (1,6)	40,0 (1,4)	60,0 (1,4)
Australie <sup>1</sup>	70,3 (0,6)	29,7 (0,6)	0,0 (0,0)	0,0 (0,0)
Belgique (Flandre)	44,2 (2,7)	55,8 (2,7)	37,0 (2,9)	63,0 (2,9)
Nouvelle-Zélande	73,8 (1,2)	26,2 (1,2)	54,1 (1,3)	45,9 (1,3)
Royaume-Uni	60,3 (1,1)	39,7 (1,1)	59,9 (1,0)	40,1 (1,0)
Chili	48,1 (1,4)	51,9 (1,4)	40,4 (1,0)	59,6 (1,0)
République tchèque	72,7 (1,3)	27,3 (1,3)	48,5 (1,1)	51,5 (1,1)
Danemark	62,9 (0,9)	37,1 (0,9)	41,1 (0,9)	58,9 (0,9)
Finlande	60,5 (0,9)	39,5 (0,9)	42,8 (0,9)	57,2 (0,9)
Hongrie	65,3 (1,3)	34,7 (1,3)	46,0 (1,2)	54,0 (1,2)
Norvège	54,9 (1,1)	45,1 (1,1)	40,7 (1,3)	59,3 (1,3)
Portugal	23,4 (2,1)	76,6 (2,1)	41,1 (1,9)	58,9 (1,9)
Slovénie	56,4 (1,2)	43,6 (1,2)	30,1 (1,1)	69,9 (1,1)
<b>Moyenne</b>	<b>62,5 (0,7)</b>	<b>37,5 (0,7)</b>	<b>44,6 (0,6)</b>	<b>55,4 (0,6)</b>

1. La Suède et l'Australie n'ont pas posé de questions sur le nombre d'heures passées à regarder la télévision.

2. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 3.17

## PROPORTION DE LA POPULATION ÂGÉE DE 16 À 65 ANS QUI DÉCLARE PARTICIPER À DES ACTIVITÉS COMMUNAUTAIRES, 1994-1998

	Participation à des activités communautaires	
	Au moins une fois par mois	Moins d'une fois par mois
Canada	23,4 (1,8)	76,6 (1,8)
Allemagne	25,6 (0,8)	74,4 (0,8)
Irlande	28,9 (1,6)	71,1 (1,6)
Pays-Bas	31,5 (0,9)	68,5 (0,9)
Pologne	8,9 (0,5)	91,1 (0,5)
Suède	47,2 (0,9)	52,8 (0,9)
Suisse <sup>1</sup>	22,3 (1,0)	77,7 (1,0)
États-Unis	33,5 (1,7)	66,5 (1,7)
Australie	25,8 (0,8)	74,2 (0,8)
Belgique (Flandre)	24,1 (1,0)	75,9 (1,0)
Nouvelle-Zélande	32,9 (1,2)	67,1 (1,2)
Royaume-Uni	19,2 (0,9)	80,8 (0,9)
Chili	20,9 (1,2)	79,1 (1,2)
République tchèque	14,3 (1,0)	85,7 (1,0)
Danemark	29,5 (0,9)	70,5 (0,9)
Finlande	22,3 (0,8)	77,7 (0,8)
Hongrie	11,3 (0,7)	88,7 (0,7)
Norvège	32,1 (0,9)	67,9 (0,9)
Portugal	10,1 (1,0)	89,9 (1,0)
Slovénie	17,2 (1,0)	82,8 (1,0)
<b>Moyenne</b>	<b>25,3 (0,6)</b>	<b>74,7 (0,6)</b>

1. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 3.18

**PROPORTION DES NATIFS ET DES IMMIGRANTS PARLANT UNE LANGUE SECONDE<sup>1</sup> DE 16 À 65 ANS QUI SE SITUENT  
À CHAQUE NIVEAU DE LITTÉRATIE, ÉCHELLE DES TEXTES SCHÉMATIQUES, 1994-1998**

		Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
<b>Canada</b>	Natifs	14,8	(1,4)	25,6	(1,9)	35,4	(2,0)	24,2	(2,0)
	Immigrants parlant une langue seconde	47,5	(5,9)	27,2	(5,2)	9,4*	(3,1)	15,9*	(10,0)
<b>Irlande</b>	Natifs	26,0	(1,7)	31,7	(1,2)	31,3	(1,4)	11,0	(1,3)
	Immigrants parlant une langue seconde	9,4*	(7,3)	24,2*	(13,1)	41,3*	(12,4)	25,1*	(11,4)
<b>Allemagne</b>	Natifs	7,8	(0,7)	32,1	(1,3)	40,7	(1,2)	19,4	(0,8)
	Immigrants parlant une langue seconde	23,3*	(2,9)	37,4	(5,6)	26,6	(4,8)	12,7*	(4,3)
<b>Pays-Bas</b>	Natifs	8,9	(0,6)	25,4	(0,8)	45,2	(1,0)	20,5	(0,8)
	Immigrants parlant une langue seconde	33,2	(6,1)	31,7	(6,3)	27,5	(6,4)	7,5*	(2,9)
<b>Pologne</b>	Natifs	45,0	(1,3)	30,8	(1,0)	18,3	(0,7)	5,9	(0,3)
	Immigrants parlant une langue seconde	54,7*	(20,5)	45,3*	(20,5)	0,0*	(0,0)	0,0*	(0,0)
<b>Suède</b>	Natifs	4,3	(0,2)	18,0	(0,9)	40,3	(0,8)	37,3	(0,6)
	Immigrants parlant une langue seconde	26,6	(4,3)	27,6	(4,2)	32,0	(4,2)	13,7*	(2,6)
<b>Suisse<sup>2</sup></b>	Natifs	9,1	(0,8)	30,8	(1,1)	42,1	(0,7)	18,0	(0,9)
	Immigrants parlant une langue seconde	63,0	(3,3)	19,5	(2,5)	13,4	(1,9)	4,1	(0,9)
<b>États-Unis</b>	Natifs	17,5	(1,1)	27,4	(1,2)	34,0	(1,2)	21,2	(1,0)
	Immigrants parlant une langue seconde	61,5	(2,5)	18,8	(2,1)	14,2	(1,8)	5,4*	(1,8)
<b>Australie</b>	Natifs	12,3	(0,5)	28,7	(0,7)	39,9	(0,8)	19,0	(0,7)
	Immigrants parlant une langue seconde	47,7	(2,0)	21,6	(1,7)	24,7	(1,9)	5,9	(0,8)
<b>Belgique (Flandre)</b>	Natifs	14,5	(1,8)	24,0	(3,2)	44,0	(4,5)	17,6	(1,0)
	Immigrants parlant une langue seconde	59,0*	(10,1)	30,5*	(8,8)	6,5*	(3,5)	4,0*	(3,6)
<b>Nouvelle-Zélande</b>	Natifs	19,8	(1,1)	29,8	(1,3)	32,7	(1,1)	17,7	(1,0)
	Immigrants parlant une langue seconde	48,6	(3,7)	23,4	(3,5)	20,3	(3,2)	7,7*	(2,0)
<b>Royaume-Uni</b>	Natifs	21,5	(0,8)	27,6	(1,0)	31,4	(0,9)	19,4	(1,0)
	Immigrants parlant une langue seconde	53,3	(7,2)	21,9	(3,7)	14,5	(4,6)	10,3*	(3,2)
<b>Chili</b>	Natifs	51,7	(1,7)	35,4	(1,0)	11,6	(0,8)	1,3	(0,5)
	Immigrants parlant une langue seconde	33,1*	(44,5)	0,0*	(0,0)	66,9*	(44,5)	0,0*	(0,0)
<b>République tchèque</b>	Natifs	14,1	(0,8)	27,9	(1,0)	38,4	(0,9)	19,6	(0,7)
	Immigrants parlant une langue seconde	26,6*	(9,9)	39,9*	(8,6)	24,9*	(10,8)	8,5*	(5,2)
<b>Danemark</b>	Natifs	7,6	(0,5)	24,2	(0,8)	42,7	(0,9)	25,5	(0,7)
	Immigrants parlant une langue seconde	32,2*	(9,4)	30,4*	(11,4)	28,2*	(9,9)	9,3*	(5,4)
<b>Finlande</b>	Natifs	12,3	(0,5)	24,1	(0,9)	38,3	(0,9)	25,3	(0,6)
	Immigrants parlant une langue seconde	39,4*	(7,1)	26,2*	(6,2)	26,4*	(7,2)	8,0*	(4,6)
<b>Hongrie</b>	Natifs	32,9	(0,9)	34,3	(1,0)	24,9	(1,0)	8,0	(0,7)
	Immigrants parlant une langue seconde	60,6*	(36,0)	0,0*	(0,0)	13,3*	(18,3)	26,2*	(33,3)
<b>Norvège</b>	Natifs	7,6	(0,6)	21,1	(1,0)	41,9	(1,0)	29,4	(1,2)
	Immigrants parlant une langue seconde	27,1	(3,2)	21,1	(2,6)	26,7	(3,1)	25,1	(3,7)
<b>Portugal</b>	Natifs	49,4	(2,5)	30,7	(2,3)	16,7	(0,9)	3,2	(0,4)
	Immigrants parlant une langue seconde	55,3*	(26,7)	40,8*	(24,8)	3,9*	(2,9)	0,0*	(0,0)
<b>Slovénie</b>	Natifs	39,0	(1,2)	32,7	(1,0)	22,8	(1,0)	5,6	(0,5)
	Immigrants parlant une langue seconde	64,0	(2,8)	21,5	(2,5)	13,4	(2,4)	1,1*	(0,8)

\* Estimation peu fiable.

1. Sont exclus les immigrants dont la langue maternelle est la même que la langue du test.

2. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Note: L'Irlande, la Pologne, la Belgique (Flandre), le Chili, la République tchèque, le Danemark, la Finlande, la Hongrie et le Portugal ne sont pas compris dans le graphique 3.18 parce que leurs données sont sujettes à caution.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.



TABLEAU 3.19

PROPORTION DE LA POPULATION DE 16 À 65 ANS QUI DÉCLARE AVOIR DES CAPACITÉS DE LECTURE FAIBLES OU MOYENNES,  
SELON LE NIVEAU DE LITTÉRATIE, ÉCHELLE DES TEXTES SUIVIS, 1994-1998

		Faibles/Moyennes		Bonnes/Élevées	
<b>Canada</b>	Niveau 1	42,6	(6,6)	57,4	(6,6)
	Niveau 2	10,4	(4,2)	89,6	(4,2)
	Niveau 3	5,6	(1,9)	94,4	(1,9)
	Niveau 4/5	0,7*	(1,2)	99,3	(1,2)
<b>Allemagne</b>	Niveau 1	19,7	(2,9)	80,3	(2,9)
	Niveau 2	4,2	(0,7)	95,8	(0,7)
	Niveau 3	4,1*	(1,2)	95,9	(1,2)
	Niveau 4/5	0,6*	(0,4)	99,4	(0,4)
<b>Irlande</b>	Niveau 1	27,3	(4,5)	72,7	(4,5)
	Niveau 2	8,4	(1,8)	91,6	(1,8)
	Niveau 3	4,5*	(1,1)	95,5	(1,1)
	Niveau 4/5	1,3*	(0,8)	98,7	(0,8)
<b>Pays-Bas</b>	Niveau 1	49,3	(5,7)	50,7	(5,7)
	Niveau 2	31,9	(1,9)	68,1	(1,9)
	Niveau 3	15,8	(1,6)	84,2	(1,6)
	Niveau 4/5	7,3*	(1,8)	92,7	(1,8)
<b>Pologne</b>	Niveau 1	24,2	(1,2)	75,8	(1,2)
	Niveau 2	9,1	(1,1)	90,9	(1,1)
	Niveau 3	3,3*	(1,1)	96,7	(1,1)
	Niveau 4/5	0,0*	(0,0)	100,0	(0,0)
<b>Suisse<sup>1</sup></b>	Niveau 1	34,1	(4,2)	65,9	(4,2)
	Niveau 2	5,5	(1,6)	94,5	(1,6)
	Niveau 3	2,2	(0,7)	97,8	(0,7)
	Niveau 4/5	0,8*	(0,4)	99,2	(0,4)
<b>États-Unis</b>	Niveau 1	37,2	(2,1)	62,8	(2,1)
	Niveau 2	8,1	(1,5)	91,9	(1,5)
	Niveau 3	4,1*	(1,1)	95,9	(1,1)
	Niveau 4/5	1,5*	(0,5)	98,5	(0,5)
<b>Australie</b>	Niveau 1	28,2	(1,6)	71,8	(1,6)
	Niveau 2	11,0	(1,1)	89,0	(1,1)
	Niveau 3	3,6	(0,4)	96,4	(0,4)
	Niveau 4/5	1,4*	(0,3)	98,6	(0,3)
<b>Belgique (Flandre)</b>	Niveau 1	17,5*	(5,0)	82,5	(5,0)
	Niveau 2	6,9*	(2,3)	93,1	(2,3)
	Niveau 3	4,5*	(1,2)	95,5	(1,2)
	Niveau 4/5	3,5*	(1,5)	96,5	(1,5)
<b>Nouvelle-Zélande</b>	Niveau 1	31,4	(3,6)	68,6	(3,6)
	Niveau 2	12,6	(1,4)	87,4	(1,4)
	Niveau 3	6,3	(1,1)	93,7	(1,1)
	Niveau 4/5	1,5*	(0,5)	98,5	(0,5)
<b>Royaume-Uni</b>	Niveau 1	42,1	(3,2)	57,9	(3,2)
	Niveau 2	19,4	(1,8)	80,6	(1,8)
	Niveau 3	6,8	(0,9)	93,2	(0,9)
	Niveau 4/5	2,7*	(0,8)	97,3	(0,8)
<b>Chili</b>	Niveau 1	52,9	(2,0)	47,1	(2,0)
	Niveau 2	16,1	(1,8)	83,9	(1,8)
	Niveau 3	6,3*	(1,9)	93,7	(1,9)
	Niveau 4/5	0,0*	(0,0)	100,0	(0,0)
<b>République tchèque</b>	Niveau 1	1,5*	(0,7)	98,5	(0,7)
	Niveau 2	1,1*	(0,6)	98,9	(0,6)
	Niveau 3	0,7*	(0,3)	99,3	(0,3)
	Niveau 4/5	0,2*	(0,3)	99,8	(0,3)

TABLEAU 3.19 (fin)

PROPORTION DE LA POPULATION DE 16 À 65 ANS QUI DÉCLARE AVOIR DES CAPACITÉS DE LECTURE FAIBLES OU MOYENNES, SELON LE NIVEAU DE LITTÉRATIE, ÉCHELLE DES TEXTES SUIVIS, 1994-1998

		Faibles/Moyennes		Bonnes/Élevées	
<b>Danemark</b>	Niveau 1	10,7*	(2,1)	89,3	(2,1)
	Niveau 2	3,0*	(0,6)	97,0	(0,6)
	Niveau 3	1,0*	(0,3)	99,0	(0,3)
	Niveau 4/5	0,0*	(0,0)	100,0	(0,0)
<b>Finlande</b>	Niveau 1	49,3	(4,8)	50,7	(4,8)
	Niveau 2	28,8	(1,8)	71,2	(1,8)
	Niveau 3	14,2	(1,2)	85,8	(1,2)
	Niveau 4/5	3,3*	(0,7)	96,7	(0,7)
<b>Hongrie</b>	Niveau 1	28,3	(2,6)	71,7	(2,6)
	Niveau 2	16,7	(1,8)	83,3	(1,8)
	Niveau 3	8,2	(1,6)	91,8	(1,6)
	Niveau 4/5	4,0*	(3,0)	96,0	(3,0)
<b>Norvège</b>	Niveau 1	48,0	(5,1)	52,0	(5,1)
	Niveau 2	19,4	(2,0)	80,6	(2,0)
	Niveau 3	8,4	(1,4)	91,6	(1,4)
	Niveau 4/5	2,8*	(0,9)	97,2	(0,9)
<b>Portugal</b>	Niveau 1	72,6	(4,5)	27,4	(4,5)
	Niveau 2	40,6	(4,7)	59,4	(4,7)
	Niveau 3	20,5	(4,5)	79,5	(4,5)
	Niveau 4/5	4,4*	(3,4)	95,6	(3,4)
<b>Slovénie</b>	Niveau 1	22,9	(2,1)	77,1	(2,1)
	Niveau 2	6,2	(1,0)	93,8	(1,0)
	Niveau 3	3,3*	(0,9)	96,7	(0,9)
	Niveau 4/5	2,9*	(2,2)	97,1	(2,2)

\* Estimation peu fiable.

1. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Note: La Suède n'est pas comprise dans l'échantillon parce qu'on n'y a pas posé de questions sur l'auto-évaluation des compétences des répondants. La Belgique (Flandre), la République tchèque et le Danemark sont exclus du graphique 3.19 parce que leurs données sont sujettes à caution.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 3.20

PROPORTION DE LA POPULATION ÂGÉE DE 16 À 65 ANS QUI DÉCLARE AVOIR DES CAPACITÉS DE LECTURE QUI NUISENT À SES POSSIBILITÉS D'AVANCEMENT, SELON LE NIVEAU DE LITTÉRATIE, ÉCHELLE DES TEXTES SCHÉMATIQUES, 1994-1998

		Ne limitent pas du tout		Limitent beaucoup ou moyennement	
<b>Canada</b>	Niveau 1	59,5	(7,6)	40,5	(7,6)
	Niveau 2	83,6	(4,4)	16,4	(4,4)
	Niveau 3	92,3	(3,0)	7,7	(3,0)
	Niveau 4/5	98,8	(0,5)	1,2*	(0,5)
<b>Allemagne</b>	Niveau 1	39,3*	(7,6)	60,7*	(7,6)
	Niveau 2	55,1*	(15,8)	44,9*	(15,8)
	Niveau 3	82,5*	(8,5)	17,5*	(8,5)
	Niveau 4/5	77,2*	(24,4)	22,8*	(24,4)
<b>Irlande</b>	Niveau 1	87,0	(2,7)	13,0	(2,7)
	Niveau 2	95,4	(1,0)	4,6*	(1,0)
	Niveau 3	96,6	(0,9)	3,4*	(0,9)
	Niveau 4/5	97,0	(1,3)	3,0*	(1,3)
<b>Pays-Bas</b>	Niveau 1	81,2	(4,2)	18,8*	(4,2)
	Niveau 2	89,9	(1,9)	10,1	(1,9)
	Niveau 3	91,1	(1,0)	8,9	(1,0)
	Niveau 4/5	94,0	(1,4)	6,0	(1,4)
<b>Pologne</b>	Niveau 1	86,6	(0,8)	13,4	(0,8)
	Niveau 2	91,5	(1,1)	8,5	(1,1)
	Niveau 3	97,6	(1,0)	2,4*	(1,0)
	Niveau 4/5	97,2	(1,4)	2,8*	(1,4)
<b>Suisse<sup>1</sup></b>	Niveau 1	80,9	(2,8)	19,1	(2,8)
	Niveau 2	91,0	(1,5)	9,0	(1,5)
	Niveau 3	94,0	(0,7)	6,0	(0,7)
	Niveau 4/5	98,5	(0,9)	1,5*	(0,9)
<b>États-Unis</b>	Niveau 1	65,9	(3,5)	34,1	(3,5)
	Niveau 2	89,2	(2,0)	10,8	(2,0)
	Niveau 3	95,2	(0,8)	4,8	(0,8)
	Niveau 4/5	96,5	(1,0)	3,5*	(1,0)
<b>Australie</b>	Niveau 1	76,6	(1,4)	23,4	(1,4)
	Niveau 2	95,0	(0,7)	5,0	(0,7)
	Niveau 3	98,7	(0,3)	1,3	(0,3)
	Niveau 4/5	99,0	(0,3)	1,0*	(0,3)
<b>Belgique (Flandre)</b>	Niveau 1	79,3	(5,4)	20,7*	(5,4)
	Niveau 2	94,9	(5,4)	5,1*	(5,4)
	Niveau 3	93,8	(1,2)	6,2	(1,2)
	Niveau 4/5	97,3	(1,1)	2,7*	(1,1)
<b>Nouvelle-Zélande</b>	Niveau 1	65,8	(4,0)	34,2	(4,0)
	Niveau 2	83,7	(1,6)	16,3	(1,6)
	Niveau 3	93,4	(1,2)	6,6	(1,2)
	Niveau 4/5	98,3	(0,6)	1,7*	(0,6)
<b>Royaume-Uni</b>	Niveau 1	73,4	(2,7)	26,6	(2,7)
	Niveau 2	85,1	(1,8)	14,9	(1,8)
	Niveau 3	93,4	(0,9)	6,6	(0,9)
	Niveau 4/5	95,4	(1,7)	4,6	(1,7)
<b>Chili</b>	Niveau 1	66,4	(2,2)	33,6	(2,2)
	Niveau 2	89,0	(1,3)	11,0	(1,3)
	Niveau 3	94,2	(1,7)	5,8*	(1,7)
	Niveau 4/5	94,9	(5,6)	5,1*	(5,6)
<b>République tchèque</b>	Niveau 1	91,2	(2,3)	8,8*	(2,3)
	Niveau 2	96,1	(0,8)	3,9*	(0,8)
	Niveau 3	95,1	(0,9)	4,9	(0,9)
	Niveau 4/5	96,9	(1,0)	3,1*	(1,0)

TABLEAU 3.20 (fin)

**PROPORTION DE LA POPULATION ÂGÉE DE 16 À 65 ANS QUI DÉCLARE AVOIR DES CAPACITÉS DE LECTURE QUI NUISENT À SES POSSIBILITÉS D'AVANCEMENT, SELON LE NIVEAU DE LITTÉRATIE, ÉCHELLE DES TEXTES SCHÉMATIQUES, 1994-1998**

		Ne limitaient pas du tout	Limitent beaucoup ou moyennement
<b>Danemark</b>	Niveau 1	67,9 (4,6)	32,1 (4,6)
	Niveau 2	85,8 (2,0)	14,2 (2,0)
	Niveau 3	94,2 (0,7)	5,8 (0,7)
	Niveau 4/5	97,6 (0,5)	2,4* (0,5)
<b>Finlande</b>	Niveau 1	88,0 (2,9)	12,0* (2,9)
	Niveau 2	95,2 (0,9)	4,8* (0,9)
	Niveau 3	97,5 (0,5)	2,5* (0,5)
	Niveau 4/5	99,0 (0,3)	1,0* (0,3)
<b>Hongrie</b>	Niveau 1	94,4 (1,4)	5,6* (1,4)
	Niveau 2	97,9 (0,6)	2,1* (0,6)
	Niveau 3	97,7 (1,0)	2,3* (1,0)
	Niveau 4/5	100,0 (0,0)	0,0* (0,0)
<b>Norvège</b>	Niveau 1	78,5 (4,0)	21,5 (4,0)
	Niveau 2	89,6 (2,2)	10,4 (2,2)
	Niveau 3	95,6 (0,6)	4,4 (0,6)
	Niveau 4/5	96,2 (0,8)	3,8 (0,8)
<b>Portugal</b>	Niveau 1	75,0 (3,1)	25,0 (3,1)
	Niveau 2	81,4 (3,8)	18,6 (3,8)
	Niveau 3	83,9 (4,2)	16,1* (4,2)
	Niveau 4/5	94,4 (4,3)	5,6* (4,3)
<b>Slovénie</b>	Niveau 1	87,3 (1,5)	12,7 (1,5)
	Niveau 2	94,8 (0,8)	5,2 (0,8)
	Niveau 3	96,9 (1,1)	3,1* (1,1)
	Niveau 4/5	99,3 (0,7)	0,7* (0,7)

\* Estimation peu fiable.

1. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998

Note: La Suède n'est pas comprise dans l'échantillon parce qu'on n'y a pas posé de questions sur l'auto-évaluation des compétences des répondants. La Belgique (Flandre), la République tchèque, la Finlande, l'Allemagne, la Hongrie et les Pays-Bas sont exclus du graphique 3.20 parce que leurs données sont sujettes à caution.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 3.21

**POURCENTAGE DE LA VARIANCE (R<sup>2</sup>) EXPLIQUÉ EN LITTÉRATIE PAR 12 VARIABLES PRÉDICTIVES  
(COEFFICIENTS DE RÉGRESSION DE LA PROBABILITÉ MAXIMALE AJUSTÉS), MESURÉE À TITRE DE CONCEPT LATENT  
(ERREUR-TYPE MULTIPLIÉE PAR 100 ENTRE PARENTHÈSES), POPULATION ÂGÉE DE 25 À 65 ANS, 1994-1998**

	Australie	Belgique (Flandre)	Canada	Chili	République tchèque	Danemark	Finlande
Sexe	0,017 (0,3)	0,042 (0,9)	-0,005 (0,6)	0,035 (0,6)	0,037 (0,6)	0,108 (0,6)	0,007 (0,7)
Âge	-0,133 (0,6)	-0,148 (1,9)	-0,083 (1,2)	-0,012 (0,8)	-0,083 (1,8)	-0,238 (1,3)	-0,175 (1,2)
Langue maternelle ou étrangère	0,299 (0,3)	0,151 (0,8)	0,179 (0,6)	0,072 (0,5)	0,014 (0,6)	0,047 (0,6)	0,113 (0,6)
Scolarité des parents	0,052 (0,3)	0,037 (1,3)	0,057 (0,9)	0,097 (1,0)	0,073 (1,0)	0,082 (0,8)	0,159 (0,8)
Scolarité du répondant	0,294 (0,5)	0,377 (1,3)	0,465 (0,9)	0,570 (0,9)	0,422 (1,0)	0,325 (0,9)	0,318 (1,0)
Participation à la vie active	0,112 (0,6)	0,072 (2,0)	0,064 (1,3)	0,011 (0,8)	0,023 (1,9)	0,043 (1,3)	0,103 (1,1)
Branche d'activité	0,033 (0,3)	0,035 (0,9)	-0,042 (0,7)	0,058 (0,6)	-0,069 (0,6)	-0,038 (0,7)	0,019 (0,7)
Situation professionnelle	0,164 (0,3)	0,062 (1,0)	0,145 (0,8)	0,011 (0,6)	0,012 (0,9)	0,175 (0,8)	0,138 (0,8)
Activités de lecture au travail	0,033 (0,3)	0,078 (0,9)	0,026 (0,7)	0,083 (0,6)	-0,025 (0,7)	0,022 (0,6)	-0,042 (0,7)
Participation à l'éducation des adultes	0,090 (0,3)	0,048 (0,9)	0,071 (0,6)	0,004 (0,5)	0,051 (0,6)	0,063 (0,6)	0,091 (0,7)
Activités de lecture à la maison	0,093 (0,3)	0,133 (0,8)	0,068 (0,6)	0,016 (0,5)	0,018 (0,6)	0,051 (0,6)	0,019 (0,6)
Participation à des activités bénévoles	0,083 (0,3)	0,049 (0,9)	0,089 (0,6)	0,057 (0,5)	0,091 (0,6)	0,074 (0,6)	0,038 (0,6)
Variance expliquée en littérature	0,488 —	0,432 —	0,577 —	0,545 —	0,282 —	0,406 —	0,454 —
Moyenne quadratique résiduelle	0,014 —	0,013 —	0,015 —	0,012 —	0,015 —	0,023 —	0,020 —
Indice de qualité de l'ajustement	0,965 —	0,977 —	0,972 —	0,973 —	0,983 —	0,956 —	0,967 —
	Allemagne	Hongrie	Irlande	Pays-Bas	Nouvelle- Zélande	Norvège	Pologne
Sexe	0,086 (0,8)	-0,041 (1,0)	0,040 (0,6)	0,028 (0,6)	0,049 (0,4)	0,051 (0,6)	0,130 (0,6)
Âge	-0,166 (1,7)	-0,107 (2,4)	-0,044 (1,3)	-0,163 (1,1)	-0,063 (1,0)	-0,200 (1,3)	-0,156 (1,1)
Langue maternelle ou étrangère	0,095 (0,8)	-0,013 (0,9)	-0,022 (0,6)	0,098 (0,6)	0,237 (0,4)	0,144 (0,6)	-0,003 (0,5)
Scolarité des parents	0,044 (1,0)	0,073 (1,6)	0,000 (0,9)	0,081 (0,8)	0,066 (0,5)	0,070 (0,8)	0,030 (0,9)
Scolarité du répondant	0,181 (1,1)	0,433 (1,2)	0,485 (1,0)	0,349 (0,9)	0,340 (0,7)	0,329 (0,9)	0,388 (0,9)
Participation à la vie active	0,086 (1,8)	0,080 (2,4)	0,102 (1,3)	0,112 (1,1)	0,112 (1,0)	0,082 (1,3)	0,042 (1,0)
Branche d'activité	0,016 (0,8)	-0,055 (1,0)	-0,046 (0,7)	0,027 (0,6)	0,058 (0,5)	-0,007 (0,7)	0,044 (0,6)
Situation professionnelle	0,201 (1,0)	0,020 (1,7)	0,071 (0,7)	0,110 (0,6)	0,141 (0,5)	0,139 (0,8)	0,091 (0,8)
Activités de lecture au travail	0,018 (0,8)	-0,013 (1,1)	0,069 (0,7)	0,047 (0,6)	0,060 (0,5)	0,021 (0,7)	-0,021 (0,6)
Participation à l'éducation des adultes	0,077 (0,8)	0,048 (1,0)	0,054 (0,6)	0,058 (0,6)	0,077 (0,5)	0,065 (0,7)	-0,005 (0,5)
Activités de lecture à la maison	-0,018 (0,8)	-0,039 (0,9)	0,062 (0,6)	0,069 (0,6)	0,055 (0,4)	0,066 (0,6)	-0,012 (0,5)
Participation à des activités bénévoles	0,030 (0,9)	0,072 (1,0)	0,095 (0,6)	0,039 (0,6)	-0,002 (0,4)	0,094 (0,6)	0,115 (0,6)
Variance expliquée en littérature	0,248 —	0,352 —	0,441 —	0,402 —	0,388 —	0,392 —	0,368 —
Moyenne quadratique résiduelle	0,018 —	0,014 —	0,017 —	0,020 —	0,018 —	0,018 —	0,015 —
Indice de qualité de l'ajustement	0,975 —	0,980 —	0,965 —	0,959 —	0,960 —	0,966 —	0,978 —
	Portugal	Slovénie	Suède	Suisse <sup>1</sup>	Royaume- Uni	États-Unis	
Sexe	0,153 (1,4)	0,009 (0,5)	0,110 (0,6)	-0,033 (0,6)	0,080 (0,4)	-0,012 (0,6)	
Âge	0,012 (2,5)	-0,179 (1,1)	-0,123 (1,1)	-0,069 (1,2)	-0,064 (0,9)	0,001 (1,6)	
Langue maternelle ou étrangère	0,083 (1,4)	0,047 (0,5)	0,180 (0,5)	0,232 (0,5)	0,180 (0,3)	0,252 (0,6)	
Scolarité des parents	0,059 (2,4)	0,087 (0,8)	0,151 (0,7)	0,162 (0,7)	0,094 (0,5)	0,080 (1,0)	
Scolarité du répondant	0,797 (2,1)	0,395 (0,8)	0,240 (1,2)	0,195 (0,7)	0,290 (0,5)	0,389 (0,9)	
Participation à la vie active	-0,015 (2,8)	0,080 (1,0)	0,048 (1,1)	0,139 (1,2)	0,132 (0,9)	0,095 (1,7)	
Branche d'activité	-0,090 (1,5)	0,069 (0,6)	-0,031 (0,6)	0,022 (0,5)	-0,013 (0,4)	-0,036 (0,6)	
Situation professionnelle	0,029 (1,7)	0,075 (0,8)	0,112 (0,7)	0,172 (0,6)	0,179 (0,4)	0,132 (0,7)	
Activités de lecture au travail	-0,024 (1,6)	0,044 (0,6)	0,030 (0,6)	0,070 (0,6)	-0,017 (0,4)	0,046 (0,7)	
Participation à l'éducation des adultes	-0,018 (1,5)	0,044 (0,6)	0,045 (0,6)	0,060 (0,6)	0,105 (0,4)	0,065 (0,6)	
Activités de lecture à la maison	0,049 (1,4)	0,017 (0,5)	0,033 (0,5)	0,102 (0,5)	0,082 (0,3)	0,079 (0,6)	
Participation à des activités bénévoles	-0,042 (1,5)	0,047 (0,5)	0,030 (0,6)	0,032 (0,6)	0,114 (0,4)	-0,013 (0,6)	
Variance expliquée en littérature	0,633 —	0,514 —	0,299 —	0,409 —	0,431 —	0,505 —	
Moyenne quadratique résiduelle	0,016 —	0,011 —	0,022 —	0,012 —	0,015 —	0,013 —	
Indice de qualité de l'ajustement	0,942 —	0,976 —	0,972 —	0,980 —	0,963 —	0,976 —	

1. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 4.1

PROPORTION DE CHAQUE CATÉGORIE SOCIO-PROFESSIONNELLE À CHAQUE NIVEAU DE LITTÉRATIE, ÉCHELLE DES TEXTES SUIVIS, POPULATION ÂGÉE DE 16 À 65 ANS, 1994-1998

	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
Ouvriers peu spécialisés	32,9	(1,7)	35,5	(1,7)	25,8	(1,4)	5,7	(0,8)
Ouvriers hautement spécialisés	30,3	(1,5)	35,5	(1,7)	27,1	(1,1)	7,1	(0,9)
Cadres peu spécialisés	15,5	(0,9)	30,3	(1,5)	36,6	(1,6)	17,5	(0,9)
Cadres hautement spécialisés	5,2	(0,5)	19,7	(0,9)	40,8	(1,4)	34,3	(1,3)
Étudiants	15,6	(1,3)	26,7	(2,6)	39,2	(2,1)	18,5	(1,5)
Chômeurs	33,1	(1,7)	30,6	(1,4)	27,7	(1,6)	8,5	(1,6)
Personnes au foyer	31,8	(2,0)	28,7	(1,6)	28,6	(1,3)	11,0	(1,3)
Retraités	36,0	(1,3)	36,4	(1,4)	21,2	(1,6)	6,4	(1,4)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 4.2

MOYENNE ANNUELLE DES HEURES TRAVAILLÉES PAR PERSONNE OCCUPÉE ET RÉSULTATS MOYENS SUR L'ÉCHELLE DES TEXTES SCHÉMATIQUES, POPULATION ÂGÉE DE 16 À 65 ANS, 1994-1998

	Volume de travail par habitant		Moyenne, échelle des textes schématiques	
Canada	1 635,5	(32,3)	279,3	(3,0)
Allemagne	1 887,9	(35,6)	285,1	(1,0)
Irlande	1 908,0	(64,2)	259,3	(3,2)
Pays-Bas	1 670,9	(18,7)	286,9	(0,9)
Pologne	2 174,8	(21,5)	223,9	(1,8)
Suède <sup>1</sup>	—	—	305,6	(0,9)
Suisse <sup>2</sup>	1 837,0	(22,7)	270,8	(1,3)
États-Unis	1 895,4	(23,8)	267,9	(1,7)
Australie	1 766,3	(13,9)	273,3	(1,0)
Belgique (Flandre)	1 777,2	(197,4)	278,2	(3,2)
Nouvelle-Zélande	1 690,0	(26,2)	269,1	(1,3)
Royaume-Uni	1 686,8	(16,7)	267,5	(1,9)
Chili	2 085,6	(31,3)	218,9	(2,2)
République tchèque	2 103,4	(15,2)	282,9	(0,9)
Danemark	1 705,1	(13,4)	293,8	(0,8)
Finlande	1 696,8	(13,4)	289,2	(0,9)
Hongrie	2 018,5	(21,4)	249,0	(1,2)
Norvège	1 615,7	(10,2)	296,9	(1,2)
Portugal <sup>1</sup>	—	—	220,4	(3,7)
Slovénie	2 079,4	(19,6)	231,9	(1,7)

1. Dans les enquêtes suédoise et portugaise, les questions sur les heures travaillées n'ont pas été posées de la même manière.

2. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 4.3

**PROBABILITÉ DE CHÔMAGE SELON LE RÉSULTAT SUR L'ÉCHELLE DES TEXTES SUIVIS, HOMMES ÂGÉS DE 16 À 25 ANS N'AYANT PAS TERMINÉ LEURS ÉTUDES SECONDAIRES, 1994-1998**

	Résultats sur l'échelle des textes suivis										
	0	50	100	150	200	250	300	350	400	450	500
Canada	0,55	0,46	0,36	0,28	0,21	0,15	0,11	0,08	0,05	0,04	0,02
Allemagne	0,59	0,48	0,37	0,27	0,19	0,13	0,09	0,06	0,04	0,02	0,02
Irlande	0,76	0,70	0,62	0,54	0,46	0,38	0,30	0,24	0,18	0,14	0,10
Pays-Bas	0,86	0,76	0,61	0,44	0,29	0,17	0,09	0,05	0,03	0,01	0,01
Pologne	0,50*	0,50*	0,50*	0,50*	0,50*	0,50*	0,50*	0,50*	0,50*	0,50*	0,50*
Suède	0,72	0,65	0,57	0,49	0,41	0,34	0,27	0,21	0,17	0,13	0,10
Suisse <sup>1</sup>	0,25	0,21	0,18	0,16	0,13	0,11	0,10	0,08	0,07	0,06	0,05
États-Unis	0,60	0,53	0,47	0,41	0,35	0,30	0,25	0,20	0,17	0,13	0,11
Australie	0,77	0,68	0,57	0,45	0,34	0,24	0,16	0,11	0,07	0,05	0,03
Belgique (Flandre)	0,75	0,67	0,58	0,49	0,39	0,31	0,23	0,17	0,12	0,09	0,06
Nouvelle-Zélande	0,97	0,92	0,83	0,65	0,42	0,22	0,10	0,04	0,02	0,01	0,00
Royaume-Uni	0,72	0,64	0,54	0,45	0,35	0,27	0,20	0,15	0,11	0,07	0,05
Chili	0,52	0,46	0,41	0,35	0,30	0,26	0,22	0,18	0,15	0,12	0,10
République tchèque	0,72	0,63	0,54	0,45	0,35	0,27	0,20	0,15	0,11	0,07	0,05
Denemark	0,39	0,33	0,27	0,22	0,17	0,13	0,10	0,08	0,06	0,05	0,04
Finlande	0,93	0,89	0,82	0,72	0,59	0,45	0,32	0,21	0,13	0,08	0,05
Hongrie	0,70	0,66	0,62	0,57	0,53	0,49	0,44	0,40	0,35	0,31	0,28
Norvège	0,94	0,86	0,74	0,55	0,35	0,20	0,10	0,05	0,02	0,01	0,00
Portugal	0,10*	0,10*	0,10*	0,10*	0,10*	0,10*	0,10*	0,10*	0,10*	0,10*	0,10*
Slovénie	0,65	0,58	0,51	0,44	0,37	0,30	0,25	0,20	0,16	0,12	0,10

Voir l'encadré 4A dans le texte pour plus d'informations sur le modèle logit.

\* Estimation peu fiable

1. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Source: Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 4.4

**PROPORTION DES ADULTES SE SITUANT AUX NIVEAUX 1 ET 2 SUR L'ÉCHELLE DES TEXTES SUIVIS, QUI ÉTAIENT EN CHÔMAGE DEPUIS MOINS DE 12 MOIS (COURTE DURÉE) ET DEPUIS PLUS DE 12 MOIS (LONGUE DURÉE) AU MOMENT DE L'INTERVIEW, POPULATION ÂGÉE DE 16 À 65 ANS, 1994-1998**

	Chômage de courte durée		Chômage de longue durée	
Canada	49,8	(8,0)	64,1	(15,1)
Allemagne	62,8*	(8,6)	59,8	(6,2)
Irlande	47,0*	(11,2)	72,6	(3,2)
Pays-Bas	29,9*	(6,9)	64,6	(4,8)
Pologne	88,1	(3,8)	81,4	(2,6)
Suède	29,6*	(4,0)	40,1*	(5,1)
Suisse <sup>1</sup>	49,4	(11,9)	67,9*	(13,1)
États-Unis	40,7	(10,3)	79,7	(8,1)
Australie	53,2	(3,6)	62,5	(4,2)
Belgique (Flandre)	60,1*	(9,0)	68,3	(5,9)
Nouvelle-Zélande	66,0	(6,6)	84,8	(4,3)
Royaume-Uni	56,2	(5,3)	62,7	(3,8)
Chili	91,0	(2,4)	88,3	(8,2)
République tchèque	66,3	(7,5)	66,0	(8,3)
Denemark	53,3	(5,7)	61,4	(6,1)
Finlande	44,6	(4,8)	60,9	(4,2)
Hongrie	67,8	(6,3)	80,2	(3,7)
Norvège	37,1	(5,4)	57,6*	(8,3)
Portugal	87,1	(4,9)	84,3	(4,9)
Slovénie	82,6	(4,6)	86,5	(3,0)

\* Estimation peu fiable

1. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Source: Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 4.5

**PROPORTION DES CADRES HAUTEMENT SPÉCIALISÉS<sup>1</sup> ET RÉSULTATS MOYENS SUR L'ÉCHELLE DES TEXTES SUIVIS,  
POPULATION ACTIVE ÂGÉE DE 16 À 65 ANS, 1994-1998**

	Cadres hautement spécialisés		Résultats échelle des textes suivis	
Canada	39,4	(3,7)	278,8	(3,2)
Allemagne	34,4	(2,0)	275,9	(1,0)
Irlande	31,5	(2,3)	265,7	(3,3)
Pays-Bas	51,7	(1,2)	282,7	(0,8)
Pologne	28,7	(1,3)	229,5	(1,1)
Suède	55,7	(1,6)	301,3	(0,8)
Suisse <sup>2</sup>	44,7	(1,7)	270,8	(1,3)
États-Unis	35,8	(1,4)	273,7	(1,6)
Australie	32,7	(0,6)	274,2	(1,0)
Nouvelle-Zélande	33,9	(1,4)	275,2	(1,3)
Royaume-Uni	36,9	(1,3)	266,7	(1,8)
Chili	16,5	(1,7)	220,8	(2,1)
République tchèque	40,5	(1,5)	269,4	(0,8)
Danemark	41,7	(1,1)	275,0	(0,7)
Finlande	46,6	(1,1)	288,6	(0,7)
Hongrie	35,3	(1,8)	242,4	(1,1)
Norvège	44,3	(1,3)	288,5	(1,0)
Portugal	25,6	(1,9)	222,6	(3,7)
Slovénie	29,4	(1,5)	229,7	(1,5)

1. Fondée sur la CITP de 1988, la catégorie des cadres hautement spécialisés englobe les législateurs, les hauts fonctionnaires et les gestionnaires, les spécialistes, les techniciens et les auxiliaires professionnels.

2. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Note: La Belgique n'est pas comprise dans l'échantillon parce que ses données ne sont pas comparables.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 4.6a-b

**PROPORTION DE CHAQUE CATÉGORIE PROFESSIONNELLE À CHAQUE NIVEAU DE LITTÉRATIE,  
POPULATION ÂGÉE DE 16 À 65 ANS, 1994-1998**

		Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
<b>Canada</b>	Gestionnaires/Professions libérales	2,6*	(0,9)	14,9	(4,3)	32,4	(4,4)	50,1	(5,0)
	Techniciens	3,5*	(4,0)	12,1	(5,3)	58,6	(15,9)	25,9	(9,1)
	Employés de bureau	8,2	(2,4)	26,8	(7,5)	36,7	(7,7)	28,3	(6,7)
	Ventes/Services	16,4	(3,7)	29,7	(5,2)	29,0	(2,5)	24,8	(3,9)
	Ouvriers qualifiés	24,7	(6,9)	30,5	(4,9)	28,8	(5,2)	16,1	(3,6)
	Opérateurs-machines/Assembleurs	27,7	(7,5)	31,3	(7,1)	26,4	(8,0)	14,6	(2,6)
	Agriculture/Secteur primaire	17,5	(3,0)	31,4	(3,6)	32,7	(2,7)	18,4	(2,9)
<b>Allemagne</b>	Gestionnaires/Professions libérales	1,5*	(0,8)	20,0	(3,8)	36,4	(3,4)	42,1	(3,4)
	Techniciens	2,3*	(1,3)	14,0	(2,9)	54,2	(3,2)	29,6	(4,9)
	Employés de bureau	5,4*	(1,8)	31,1	(4,4)	44,2	(3,4)	19,3	(2,9)
	Ventes/Services	5,5*	(2,2)	37,3	(5,1)	39,3	(5,0)	17,9	(3,8)
	Ouvriers qualifiés	6,7*	(2,1)	33,0	(4,2)	46,5	(3,0)	13,7*	(3,3)
	Opérateurs-machines/Assembleurs	11,7*	(4,8)	48,3	(5,8)	32,1*	(6,5)	7,8*	(4,5)
	Agriculture/Secteur primaire	19,0*	(5,0)	39,1	(7,6)	28,7*	(5,4)	13,2*	(6,4)
<b>Irlande</b>	Gestionnaires/Professions libérales	5,2*	(1,7)	21,7	(2,2)	43,8	(3,3)	29,4	(4,9)
	Techniciens	10,8*	(5,0)	24,6	(4,1)	42,7	(4,0)	21,9	(2,7)
	Employés de bureau	8,8*	(2,5)	31,2	(4,2)	43,1	(2,3)	16,9	(3,9)
	Ventes/Services	16,8	(2,4)	32,8	(3,1)	37,0	(3,5)	13,5*	(2,7)
	Ouvriers qualifiés	19,5	(3,5)	35,3	(7,0)	35,9	(3,9)	9,3*	(2,9)
	Opérateurs-machines/Assembleurs	25,3	(6,5)	35,9	(5,3)	32,9	(5,8)	6,0*	(2,5)
	Agriculture/Secteur primaire	35,8	(4,4)	35,1	(5,4)	23,4	(2,4)	5,8*	(1,0)



TABLEAU 4.6a-b (suite)

PROPORTION DE CHAQUE GROUPE PROFESSIONNEL À CHAQUE NIVEAU DE LITTÉRATIE, ÉCHELLE DES TEXTES SCHÉMATIQUES,  
POPULATION ÂGÉE DE 16 À 65 ANS, 1994-199

		Niveau1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5
<b>Pays-Bas</b>	Gestionnaires/Professions libérales	2,3* (0,9)	17,1 (1,2)	52,5 (2,0)	28,0 (2,1)
	Techniciens	2,6* (1,0)	15,1 (1,7)	49,6 (2,6)	32,7 (2,1)
	Employés de bureau	5,0* (1,6)	20,3 (2,5)	55,1 (4,2)	19,5 (3,4)
	Ventes/Services	7,1* (2,1)	24,1 (3,1)	49,0 (4,1)	19,8 (3,2)
	Ouvriers qualifiés	9,1* (2,3)	36,2 (3,4)	39,1 (3,9)	15,6 (2,8)
	Opérateurs-machines/Assembleurs	12,8* (3,1)	33,4 (5,2)	36,2 (5,3)	17,5* (4,5)
	Agriculture/Secteur primaire	16,4* (3,2)	24,2 (3,5)	43,7 (3,5)	15,7* (3,3)
<b>Pologne</b>	Gestionnaires/Professions libérales	19,2 (3,4)	28,4 (3,1)	33,9 (3,7)	18,4 (2,7)
	Techniciens	22,2 (3,2)	39,2 (2,1)	29,8 (4,0)	8,8* (2,4)
	Employés de bureau	33,1 (6,9)	31,7 (4,2)	28,1 (5,0)	7,1* (2,5)
	Ventes/Services	34,3 (3,5)	32,9 (3,8)	25,8 (3,7)	6,9* (2,0)
	Ouvriers qualifiés	47,1 (2,6)	30,4 (2,5)	16,6 (2,6)	5,9* (1,2)
	Opérateurs-machines/Assembleurs	57,7 (4,9)	27,3 (3,0)	12,7* (2,3)	2,3* (1,0)
	Agriculture/Secteur primaire	60,5 (2,9)	29,3 (2,8)	8,9 (1,5)	1,3* (0,4)
<b>Suède</b>	Gestionnaires/Professions libérales	1,6* (0,6)	13,7 (1,5)	38,2 (2,2)	46,4 (1,6)
	Techniciens	2,8* (0,5)	14,8 (1,7)	41,7 (2,1)	40,8 (3,0)
	Employés de bureau	2,2* (1,7)	15,8* (3,3)	41,1 (4,2)	40,9 (3,9)
	Ventes/Services	5,9* (1,3)	21,5 (1,8)	41,3 (1,0)	31,3 (1,4)
	Ouvriers qualifiés	8,4* (2,1)	17,3 (2,8)	44,5 (4,2)	29,8 (3,6)
	Opérateurs-machines/Assembleurs	7,3* (1,8)	19,3* (4,2)	45,3 (6,3)	28,1 (4,5)
	Agriculture/Secteur primaire	11,0* (2,5)	25,5 (5,5)	37,8 (4,0)	25,8 (5,0)
<b>Suisse<sup>1</sup></b>	Gestionnaires/Professions libérales	5,1 (1,3)	25,2 (3,6)	45,3 (2,7)	24,4 (2,2)
	Techniciens	4,9 (1,0)	24,3 (2,5)	48,0 (3,0)	22,7 (2,9)
	Employés de bureau	7,0 (2,3)	31,6 (3,4)	43,9 (4,6)	17,4 (3,4)
	Ventes/Services	19,4 (3,5)	38,1 (3,0)	35,8 (3,7)	6,7 (1,6)
	Ouvriers qualifiés	22,3 (4,0)	34,7 (4,8)	32,4 (3,1)	10,6 (2,7)
	Opérateurs-machines/Assembleurs	30,4 (5,0)	28,9 (5,1)	29,6 (4,8)	11,1* (4,8)
	Agriculture/Secteur primaire	28,9 (5,2)	35,0 (3,3)	25,2 (3,7)	10,9 (2,6)
<b>États-Unis</b>	Gestionnaires/Professions libérales	5,1 (0,9)	14,9 (1,9)	41,0 (2,1)	39,1 (2,8)
	Techniciens	4,2* (2,3)	17,0* (4,8)	48,8 (6,5)	30,1* (6,2)
	Employés de bureau	11,1 (2,0)	34,0 (2,9)	33,1 (3,1)	21,8 (2,2)
	Ventes/Services	26,6 (2,0)	25,4 (2,6)	32,8 (3,0)	15,2 (1,9)
	Ouvriers qualifiés	29,9 (3,3)	37,6 (4,0)	25,0 (3,4)	7,4* (2,2)
	Opérateurs-machines/Assembleurs	35,4 (2,9)	32,2 (3,0)	25,8 (3,1)	6,6* (1,4)
	Agriculture/Secteur primaire	36,4* (5,6)	12,2* (7,3)	27,3* (4,7)	24,1* (6,4)
<b>Australie</b>	Gestionnaires/Professions libérales	3,6 (0,6)	13,9 (1,1)	44,1 (1,5)	38,4 (1,4)
	Techniciens	6,9 (1,1)	22,5 (2,5)	46,5 (2,7)	24,1 (1,8)
	Employés de bureau	4,9 (0,6)	24,8 (1,5)	48,4 (1,1)	22,0 (1,2)
	Ventes/Services	11,4 (1,3)	33,6 (2,0)	40,5 (1,9)	14,4 (1,4)
	Ouvriers qualifiés	15,4 (2,1)	33,0 (2,4)	40,0 (2,3)	11,6 (1,8)
	Opérateurs-machines/Assembleurs	25,5 (2,6)	34,3 (2,2)	30,4 (2,5)	9,9 (1,6)
	Agriculture/Secteur primaire	22,9 (1,7)	34,9 (1,9)	34,2 (1,5)	8,0 (1,0)
<b>Belgique (Flandre)</b>	Gestionnaires/Professions libérales	3,6* (2,7)	16,5* (5,6)	53,1 (5,1)	26,8 (4,1)
	Techniciens	5,6* (4,0)	11,8* (4,8)	47,3 (6,9)	35,3* (6,2)
	Employés de bureau	1,4* (0,9)	17,5 (4,4)	57,3 (3,6)	23,7 (3,9)
	Ventes/Services	4,4* (2,3)	18,2 (2,6)	50,3 (5,2)	27,1 (2,3)
	Ouvriers qualifiés	18,6 (2,6)	28,8 (3,9)	40,5 (4,0)	12,1 (2,6)
	Opérateurs-machines/Assembleurs	30,4* (12,1)	21,5* (18,0)	38,6* (18,5)	9,5* (7,1)
	Agriculture/Secteur primaire	30,4* (12,1)	21,5* (18,0)	38,6* (18,5)	9,5* (7,1)
<b>Nouvelle-Zélande</b>	Gestionnaires/Professions libérales	7,6 (1,3)	18,2 (2,3)	42,2 (2,4)	31,9 (1,8)
	Techniciens	7,2* (2,2)	14,9 (3,1)	44,9 (4,2)	33,1 (4,2)
	Employés de bureau	8,8* (1,9)	31,8 (3,2)	38,0 (3,4)	21,3 (2,4)
	Ventes/Services	15,8 (2,4)	31,4 (3,1)	37,8 (2,5)	15,0 (1,9)
	Ouvriers qualifiés	15,4 (3,7)	38,4 (4,9)	36,5 (4,6)	9,7* (2,0)
	Opérateurs-machines/Assembleurs	28,5 (4,3)	33,9 (3,6)	25,3 (3,7)	12,3 (2,8)
	Agriculture/Secteur primaire	28,7 (3,6)	33,4 (2,8)	27,6 (2,8)	10,3 (1,9)

TABLEAU 4.6a-b (suite)

PROPORTION DE CHAQUE GROUPE PROFESSIONNEL À CHAQUE NIVEAU DE LITTÉRATIE, ÉCHELLE DES TEXTES SCHÉMATIQUES,  
POPULATION ÂGÉE DE 16 À 65 ANS, 1994-199

		Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
<b>Royaume-Uni</b>	Gestionnaires/Professions libérales	6,5	(1,2)	18,8	(1,3)	38,3	(2,2)	36,4	(2,4)
	Techniciens	12,4	(3,5)	16,6	(2,9)	39,6	(4,1)	31,4	(4,8)
	Employés de bureau	13,1	(1,5)	26,4	(2,3)	35,4	(2,7)	25,1	(2,4)
	Ventes/Services	17,3	(2,5)	28,1	(3,0)	36,3	(3,3)	18,3	(2,5)
	Ouvriers qualifiés	23,7	(2,6)	35,9	(3,5)	28,1	(2,2)	12,3	(2,6)
	Opérateurs-machines/Assembleurs	22,1	(2,6)	41,6	(3,8)	28,3	(3,6)	7,9	(2,2)
	Agriculture/Secteur primaire	36,9	(3,3)	27,3	(3,6)	27,3	(2,7)	8,5*	(1,9)
<b>Chili</b>	Gestionnaires/Professions libérales	21,1	(6,6)	37,7	(6,7)	31,4	(7,3)	9,7*	(3,8)
	Techniciens	12,7*	(3,4)	44,3	(5,2)	34,8	(4,3)	8,2*	(4,7)
	Employés de bureau	22,8	(3,6)	61,9	(4,8)	14,1	(2,9)	1,2*	(0,7)
	Ventes/Services	53,1	(2,2)	34,2	(2,9)	11,9	(2,2)	0,8*	(0,7)
	Ouvriers qualifiés	55,1	(3,5)	34,8	(3,6)	9,9	(2,1)	0,2*	(0,2)
	Opérateurs-machines/Assembleurs	53,6	(5,6)	33,5	(4,5)	12,6*	(3,4)	0,3*	(0,3)
	Agriculture/Secteur primaire	67,4	(2,6)	27,0	(2,5)	5,5	(1,2)	0,1*	(0,1)
<b>République tchèque</b>	Gestionnaires/Professions libérales	3,4*	(1,0)	22,2	(2,0)	43,6	(1,9)	30,8	(1,4)
	Techniciens	5,1*	(0,8)	22,5	(1,8)	46,3	(2,3)	26,1	(1,8)
	Employés de bureau	7,6*	(1,5)	28,2	(5,1)	41,7	(4,4)	22,6	(3,4)
	Ventes/Services	20,5	(2,5)	28,8	(4,9)	32,1	(3,7)	18,7	(3,9)
	Ouvriers qualifiés	18,5	(2,7)	26,2	(2,1)	41,5	(3,0)	13,8	(2,4)
	Opérateurs-machines/Assembleurs	19,0	(2,8)	38,3	(3,7)	30,5	(3,7)	12,2	(2,1)
	Agriculture/Secteur primaire	22,7	(3,2)	32,9	(3,7)	33,2	(4,0)	11,1*	(2,6)
<b>Danemark</b>	Gestionnaires/Professions libérales	0,9*	(0,5)	11,7	(1,4)	45,1	(2,6)	42,2	(2,8)
	Techniciens	1,9*	(0,6)	13,8	(1,9)	44,3	(1,9)	40,0	(1,9)
	Employés de bureau	3,2*	(1,4)	20,8	(2,5)	48,0	(3,4)	28,0	(3,3)
	Ventes/Services	7,5	(1,4)	26,5	(2,4)	42,4	(2,8)	23,6	(2,2)
	Ouvriers qualifiés	9,8*	(1,8)	28,6	(3,4)	46,2	(2,9)	15,3	(2,5)
	Opérateurs-machines/Assembleurs	10,4*	(2,3)	26,7	(3,8)	46,0	(3,5)	16,9	(2,6)
	Agriculture/Secteur primaire	11,4	(1,5)	32,3	(2,8)	37,6	(2,6)	18,7	(2,1)
<b>Finlande</b>	Gestionnaires/Professions libérales	1,1*	(0,4)	12,2	(1,3)	41,1	(1,5)	45,6	(1,5)
	Techniciens	4,1*	(1,0)	22,2	(3,0)	45,9	(3,4)	27,8	(2,8)
	Employés de bureau	3,3*	(1,3)	16,7	(2,3)	49,2	(3,6)	30,8	(3,6)
	Ventes/Services	9,4*	(1,9)	26,8	(2,9)	38,8	(2,6)	25,1	(2,0)
	Ouvriers qualifiés	12,7	(2,1)	31,5	(3,2)	39,8	(2,8)	16,0	(2,1)
	Opérateurs-machines/Assembleurs	11,7*	(3,0)	24,5	(2,9)	46,0	(3,3)	17,9*	(3,4)
	Agriculture/Secteur primaire	18,4	(2,4)	34,3	(2,3)	29,5	(2,5)	17,8	(2,4)
<b>Hongrie</b>	Gestionnaires/Professions libérales	10,3*	(2,2)	33,6	(3,8)	34,6	(3,4)	21,5	(4,0)
	Techniciens	17,7	(2,8)	29,8	(2,5)	36,6	(3,2)	16,0	(2,8)
	Employés de bureau	26,1*	(6,5)	39,4*	(7,4)	25,7*	(6,4)	8,8*	(3,1)
	Ventes/Services	25,9	(3,0)	40,8	(3,0)	27,6	(2,7)	5,8*	(2,0)
	Ouvriers qualifiés	30,7	(1,8)	36,6	(2,6)	27,1	(2,7)	5,7*	(1,1)
	Opérateurs-machines/Assembleurs	24,6*	(4,1)	40,1	(5,1)	32,0*	(4,6)	3,3*	(2,0)
	Agriculture/Secteur primaire	46,6	(3,0)	33,9	(3,6)	17,4	(2,6)	2,2*	(0,9)
<b>Norvège</b>	Gestionnaires/Professions libérales	1,8*	(0,6)	13,0	(1,9)	41,1	(2,5)	44,1	(2,6)
	Techniciens	0,9*	(0,4)	11,3	(1,7)	41,9	(2,0)	45,9	(2,4)
	Employés de bureau	3,3*	(1,2)	15,2	(2,6)	46,7	(3,5)	34,8	(2,7)
	Ventes/Services	9,2	(1,4)	23,9	(1,4)	44,0	(2,4)	22,9	(1,8)
	Ouvriers qualifiés	6,5*	(2,1)	19,5	(2,4)	47,8	(4,3)	26,2	(3,4)
	Opérateurs-machines/Assembleurs	11,3*	(2,3)	25,6	(4,3)	41,6	(5,2)	21,4	(2,9)
	Agriculture/Secteur primaire	14,6	(1,7)	33,1	(2,8)	36,8	(2,1)	15,5	(2,5)
<b>Portugal</b>	Gestionnaires/Professions libérales	38,3*	(8,4)	25,7	(7,4)	28,0	(5,6)	8,0*	(2,3)
	Techniciens	10,4*	(2,8)	45,3	(4,8)	34,4	(3,8)	9,9*	(2,6)
	Employés de bureau	14,5*	(4,2)	47,2	(4,5)	36,5	(4,0)	1,8*	(1,0)
	Ventes/Services	62,9	(8,1)	21,8	(6,5)	13,3*	(3,1)	2,0*	(1,2)
	Ouvriers qualifiés	74,7	(4,8)	19,2*	(4,5)	4,8*	(2,1)	1,3*	(1,2)
	Opérateurs-machines/Assembleurs	52,5*	(14,9)	43,8*	(15,5)	3,7*	(2,1)	0,0*	(0,0)
	Agriculture/Secteur primaire	63,4	(8,4)	28,0*	(7,9)	8,6*	(4,1)	0,0*	(0,0)

TABLEAU 4.6a-b (fin)

**PROPORTION DE CHAQUE GROUPE PROFESSIONNEL À CHAQUE NIVEAU DE LITTÉRATIE, ÉCHELLE DES TEXTES SCHÉMATIQUES,  
POPULATION ÂGÉE DE 16 À 65 ANS, 1994-1998**

		Niveau1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
<b>Slovénie</b>	Gestionnaires/Professions libérales	13,8	(2,2)	27,4	(3,4)	47,2	(3,5)	11,7	(2,3)
	Techniciens	11,9	(2,3)	38,7	(3,9)	34,7	(3,6)	14,8	(2,3)
	Employés de bureau	22,2	(2,6)	35,2	(3,3)	34,8	(2,7)	7,8*	(1,6)
	Ventes/Services	29,8	(3,3)	39,8	(3,0)	25,6	(3,1)	4,8*	(1,1)
	Ouvriers qualifiés	47,3	(4,0)	35,9	(3,2)	16,5	(3,4)	0,4*	(0,4)
	Opérateurs-machines/Assembleurs	51,0	(2,5)	34,7	(2,6)	13,5	(1,8)	0,8*	(0,4)
	Agriculture/Secteur primaire	66,7	(4,5)	23,9	(3,9)	7,5*	(1,9)	2,0*	(1,2)
<b>Moyenne</b>	<b>Gestionnaires/Professions libérales</b>	<b>5,6</b>	<b>(0,5)</b>	<b>17,5</b>	<b>(1,1)</b>	<b>40,0</b>	<b>(1,2)</b>	<b>36,9</b>	<b>(1,5)</b>
	<b>Techniciens</b>	<b>7,3</b>	<b>(0,6)</b>	<b>21,8</b>	<b>(1,3)</b>	<b>46,1</b>	<b>(1,4)</b>	<b>24,8</b>	<b>(1,4)</b>
	<b>Employés de bureau</b>	<b>11,0</b>	<b>(1,0)</b>	<b>31,9</b>	<b>(1,6)</b>	<b>36,6</b>	<b>(1,3)</b>	<b>20,5</b>	<b>(1,2)</b>
	<b>Ventes/Services</b>	<b>24,0</b>	<b>(1,2)</b>	<b>28,0</b>	<b>(1,4)</b>	<b>33,0</b>	<b>(1,6)</b>	<b>15,0</b>	<b>(1,0)</b>
	<b>Ouvriers qualifiés</b>	<b>27,1</b>	<b>(1,2)</b>	<b>34,2</b>	<b>(1,3)</b>	<b>29,2</b>	<b>(1,4)</b>	<b>9,4</b>	<b>(0,8)</b>
	<b>Opérateurs-machines/Assembleurs</b>	<b>32,5</b>	<b>(2,0)</b>	<b>34,0</b>	<b>(1,5)</b>	<b>25,8</b>	<b>(2,2)</b>	<b>7,7</b>	<b>(1,1)</b>
	<b>Agriculture/Secteur primaire</b>	<b>39,5</b>	<b>(1,6)</b>	<b>28,5</b>	<b>(1,8)</b>	<b>22,8</b>	<b>(0,9)</b>	<b>9,2</b>	<b>(1,0)</b>

\* Estimation peu fiable.

1. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Note: Le Chili, la Pologne, le Portugal et les États-Unis sont exclus du graphique 4.6 car leurs données sont sujettes à caution. La Belgique (Flandre) n'est pas comprise dans le graphique 4.6 car les catégories professionnelles ne sont pas toutes classées de façon comparable.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 4.6c

**PROPORTION D'OUVRIERS QUALIFIÉS ET D'OPÉRATEURS-MACHINES À CHAQUE NIVEAU DE LITTÉRATIE SUR L'ÉCHELLE  
DES TEXTES SCHÉMATIQUES, POPULATION ÂGÉE DE 16 À 65 ANS, 1994-1998**

	Niveau1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
Canada	26,2	(6,3)	30,9	(5,1)	27,6	(5,8)	15,3	(1,6)
Allemagne	8,1*	(2,6)	37,2	(3,5)	42,6	(3,5)	12,1	(2,5)
Irlande	21,7	(2,6)	35,5	(3,9)	34,8	(3,5)	8,0*	(2,4)
Pays-Bas	10,5	(1,9)	35,2	(3,0)	38,0	(3,3)	16,3	(2,8)
Pologne	50,6	(1,9)	29,4	(2,1)	15,3	(2,1)	4,7*	(0,9)
Suède	8,0	(1,3)	18,0	(2,7)	44,8	(4,7)	29,2	(3,3)
Suisse <sup>1</sup>	24,2	(3,1)	33,3	(3,5)	31,7	(2,3)	10,7	(2,2)
États-Unis	33,0	(1,9)	34,6	(2,5)	25,5	(2,2)	7,0	(1,3)
Australie	20,3	(1,5)	33,6	(1,3)	35,3	(1,6)	10,8	(1,3)
Belgique (Flandre)	18,6	(2,6)	28,8	(3,9)	40,5	(4,0)	12,1	(2,6)
Nouvelle-Zélande	23,1	(2,9)	35,8	(3,1)	29,9	(2,7)	11,2	(1,7)
Royaume-Uni	23,2	(2,0)	37,9	(2,3)	28,2	(2,0)	10,7	(1,7)
Chili	54,5	(2,7)	34,3	(2,7)	11,0	(1,6)	0,2*	(0,2)
République tchèque	18,7	(1,9)	31,3	(2,0)	36,8	(2,2)	13,2	(1,3)
Danemark	10,1	(1,4)	27,8	(2,1)	46,1	(2,2)	16,0	(1,7)
Finlande	12,4	(1,9)	28,9	(2,3)	42,1	(2,2)	16,7	(2,0)
Hongrie	29,5	(1,5)	37,3	(2,0)	28,0	(2,4)	5,2*	(0,9)
Norvège	8,8	(1,3)	22,4	(2,5)	44,9	(3,0)	23,9	(2,1)
Portugal	66,6	(6,1)	28,2	(6,2)	4,4*	(1,5)	0,8*	(0,8)
Slovénie	49,7	(1,9)	35,1	(2,1)	14,5	(1,7)	0,7*	(0,3)
<b>Moyenne</b>	<b>29,5</b>	<b>(1,0)</b>	<b>34,1</b>	<b>(1,1)</b>	<b>27,7</b>	<b>(1,2)</b>	<b>8,7</b>	<b>(0,8)</b>

\* Estimation peu fiable.

1. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Note : Le Chili, l'Irlande, la Hongrie, la Pologne, le Portugal et la Slovénie sont exclus du graphique 4.6 car leurs données sont sujettes à caution.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 4.7a-b

**PROBABILITÉ D'APPARTENIR À UNE CATÉGORIE PROFESSIONNELLE SELON LA PROGRESSION DES RÉSULTATS DE LITTÉRATIE, HOMMES AYANT ACHÉVÉ LE 2<sup>E</sup> CYCLE D'ÉTUDES SECONDAIRES ŒUVRANT DANS L'UN DES DEUX SECTEURS ET AYANT PARTICIPÉ À UN PROGRAMME D'ÉDUCATION OU DE FORMATION DES ADULTES, POPULATION ÂGÉE DE 36 À 45 ANS, 1994-1998**

	Résultats sur l'échelle des textes suivis										
	0	50	100	150	200	250	300	350	400	450	500
<b>A. Secteur des services communautaires, sociaux et personnel</b>											
Cadres hautement spécialisés <sup>1</sup>	0,15	0,22	0,31	0,41	0,52	0,63	0,72	0,80	0,86	0,91	0,94
Cadres peu spécialisés <sup>2</sup>	0,14	0,14	0,15	0,16	0,16	0,17	0,18	0,19	0,19	0,20	0,21
Ouvriers hautement spécialisés <sup>3</sup>	0,21	0,19	0,17	0,14	0,13	0,11	0,09	0,08	0,07	0,06	0,05
Ouvriers peu spécialisés <sup>4</sup>	0,34	0,26	0,20	0,15	0,11	0,08	0,06	0,04	0,03	0,02	0,01
<b>B. Secteur manufacturier</b>											
Cadres hautement spécialisés <sup>1</sup>	0,04	0,07	0,10	0,15	0,21	0,30	0,39	0,50	0,61	0,71	0,79
Cadres peu spécialisés <sup>2</sup>	0,06	0,06	0,06	0,06	0,07	0,07	0,07	0,08	0,08	0,09	0,09
Ouvriers hautement spécialisés <sup>3</sup>	0,55	0,51	0,47	0,43	0,39	0,35	0,32	0,28	0,25	0,22	0,20
Ouvriers peu spécialisés <sup>4</sup>	0,63	0,55	0,46	0,37	0,29	0,23	0,17	0,12	0,09	0,07	0,05

Voir l'encadré 4A dans le texte pour plus d'informations sur le modèle logit.

1. Cadres hautement spécialisés : législateurs, hauts fonctionnaires et gestionnaires, spécialistes, techniciens et auxiliaires professionnels.
2. Cadres peu spécialisés : employés du secteur des services, vendeurs dans les magasins et sur les marchés et employés de bureau.
3. Ouvriers hautement spécialisés : employés spécialisés dans l'agriculture et les pêcheries, artisans et autres professions du commerce.
4. Ouvriers peu spécialisés : opérateurs-machine, assembleurs et professions demandant des compétences élémentaires.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 4.8

**PROBABILITÉ D'ÊTRE UN CADRE HAUTEMENT SPÉCIALISÉ SELON LA PROGRESSION DES RÉSULTATS DE LITTÉRATIE, HOMMES ŒUVRANT DANS LE SECTEUR DES TRANSPORTS, DE L'ENTREPOSAGE ET DES COMMUNICATIONS ET N'AYANT PAS PARTICIPÉ À UN PROGRAMME D'ÉDUCATION OU DE FORMATION DES ADULTES, POPULATION ÂGÉE DE 26 À 35 ANS, 1994-1998**

	Résultats sur l'échelle des textes suivis										
	0	50	100	150	200	250	300	350	400	450	500
Études secondaires de 2 <sup>e</sup> cycle non achevées	0,05	0,07	0,11	0,16	0,22	0,31	0,41	0,52	0,63	0,73	0,81
Études secondaires de 2 <sup>e</sup> cycle achevées	0,09	0,13	0,19	0,27	0,37	0,48	0,59	0,69	0,77	0,84	0,89
Études supérieures achevées	0,26	0,36	0,47	0,58	0,68	0,77	0,84	0,89	0,93	0,95	0,97

Voir l'encadré 4A dans le texte pour plus d'informations sur le modèle logit.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 4.9a-c

**PROPORTION DE PERSONNES ÂGÉES DE 25 À 65 ANS À CHAQUE NIVEAU DE LITTÉRATIE FAISANT PARTIE  
DES 60 POUR CENT DES SALARIÉS LES MIEUX RÉMUNÉRÉS, 1994-1998**

	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
<b>A. Textes suivis</b>								
Canada	23,5	(6,4)	44,9	(8,4)	56,9	(3,0)	68,9	(7,5)
Allemagne	35,4	(4,2)	43,7	(2,5)	49,9	(3,5)	55,8	(3,1)
Irlande	23,7	(2,6)	45,0	(3,8)	60,3	(3,0)	75,0	(4,0)
Pays-Bas	33,0	(4,3)	47,9	(1,7)	60,7	(1,6)	63,3	(3,1)
Pologne	57,3	(2,1)	64,6	(1,5)	74,5	(2,6)	86,9	(4,2)
Suède	72,3	(6,1)	78,8	(2,4)	81,3	(1,5)	82,6	(1,9)
Suisse <sup>1</sup>	46,0	(6,0)	59,3	(4,3)	72,0	(3,9)	70,7	(5,1)
États-Unis	13,4	(1,9)	31,6	(2,8)	47,4	(2,6)	60,3	(2,6)
Australie	26,4	(1,8)	43,8	(1,4)	50,8	(1,2)	57,9	(1,7)
Belgique (Flandre)	5,8*	(1,2)	13,0	(2,1)	23,0	(1,9)	33,7	(3,7)
Nouvelle-Zélande	34,0	(3,0)	53,7	(3,1)	62,9	(2,3)	73,4	(2,3)
Royaume-Uni	24,9	(1,9)	42,5	(2,2)	56,5	(1,7)	71,5	(3,0)
Chile	25,7	(1,8)	44,1	(2,0)	60,8	(3,2)	71,8*	(9,2)
République tchèque	17,4	(2,6)	27,8	(2,0)	41,7	(2,7)	54,7	(4,1)
Denemark	36,5	(3,6)	56,9	(1,5)	70,1	(1,5)	67,3	(5,2)
Finlande	25,7	(2,6)	52,1	(2,0)	66,7	(1,5)	73,7	(2,4)
Hongrie	20,6	(1,4)	40,9	(2,2)	61,7	(3,7)	54,9*	(9,8)
Norvège	37,8	(4,6)	57,3	(2,3)	73,6	(1,2)	69,6	(2,3)
Portugal	52,0	(3,8)	59,4	(4,3)	75,2	(4,4)	73,9	(6,1)
Slovénie	23,2	(1,3)	51,7	(2,6)	71,8	(2,8)	67,0*	(8,5)
<b>Moyenne</b>	<b>25,6</b>	<b>(1,0)</b>	<b>41,2</b>	<b>(1,2)</b>	<b>52,5</b>	<b>(1,4)</b>	<b>62,2</b>	<b>(1,5)</b>
<b>B. Textes schématiques</b>								
Canada	17,9	(3,7)	46,5	(8,5)	58,3	(5,6)	72,8	(8,2)
Allemagne	28,3	(2,7)	40,2	(3,6)	50,8	(2,1)	56,4	(5,2)
Pays-Bas	24,6	(3,3)	46,5	(3,7)	63,6	(2,3)	74,4	(5,0)
Pays-Bas	27,7	(4,4)	45,8	(2,0)	59,9	(1,3)	68,0	(3,0)
Pologne	57,6	(2,0)	66,5	(1,3)	70,6	(2,7)	81,2	(3,4)
Suède	70,1	(4,2)	72,5	(2,6)	82,9	(1,5)	83,6	(1,4)
Suisse <sup>1</sup>	42,4	(4,6)	60,9	(5,0)	68,5	(3,5)	74,0	(4,5)
États-Unis	16,6	(1,8)	32,3	(2,6)	47,3	(2,7)	64,9	(2,7)
Australie	23,5	(1,5)	39,5	(1,2)	53,4	(1,3)	63,6	(1,7)
Belgique (Flandre)	3,1*	(1,1)	13,5	(2,2)	22,7	(2,1)	29,0	(2,9)
Nouvelle-Zélande	32,8	(2,9)	52,6	(3,0)	67,3	(2,0)	76,8	(2,6)
Royaume-Uni	22,6	(1,9)	42,1	(2,0)	55,7	(1,7)	75,0	(2,5)
Chili	26,0	(1,8)	42,4	(2,6)	68,2	(3,2)	59,0*	(11,6)
République tchèque	13,2	(2,6)	26,5	(2,2)	40,7	(1,7)	44,5	(3,1)
Denemark	35,8	(4,3)	49,4	(2,1)	65,6	(1,5)	76,0	(2,0)
Finlande	26,1	(2,1)	51,9	(2,2)	67,1	(1,4)	75,3	(1,9)
Hongrie	20,6	(1,5)	38,0	(2,1)	52,5	(3,5)	70,3	(4,9)
Norvège	31,4	(4,3)	54,1	(2,6)	69,0	(2,1)	80,0	(1,6)
Portugal	50,9	(3,2)	65,0	(4,0)	73,1	(5,3)	77,2	(7,3)
Slovénie	22,6	(1,4)	48,4	(2,3)	74,1	(2,5)	69,4	(7,7)
<b>Moyenne</b>	<b>24,2</b>	<b>(0,9)</b>	<b>40,4</b>	<b>(1,0)</b>	<b>52,4</b>	<b>(1,2)</b>	<b>66,0</b>	<b>(1,3)</b>

**TABLEAU 4.9a-c (fin)**

**PROPORTION DE PERSONNES ÂGÉES DE 25**

TABLEAU 4.10-4.11

**POURCENTAGE DE LA VARIANCE (R<sup>2</sup>) EXPLIQUÉ DANS LE REVENU PAR SIX VARIABLES PRÉDICTIVES<sup>1</sup>**  
**(COEFFICIENTS DE RÉGRESSION DE LA PROBABILITÉ MAXIMALE AJUSTÉS) MESURÉE À TITRE DE CONCEPT LATENT**  
**(ERREUR-TYPE MULTIPLIÉE PAR 100 ENTRE PARENTHÈSES), POPULATION ÂGÉE DE 25 À 55 ANS, 1994-1998**

	Australie	Belgique (Flandre)	Canada	Chili	République tchèque	Danemark	Finlande
Sexe	0,410 (1,1)	0,484 (2,4)	0,515 (1,6)	0,545 (1,7)	0,465 (1,9)	0,442 (1,9)	0,259 (2,1)
Scolarité des parents	-0,015 (1,4)	-0,035 (3,2)	-0,089 (2,2)	0,057 (2,5)	0,047 (2,4)	-0,022 (2,3)	0,046 (2,5)
Langue maternelle et langue étrangère	0,058 (1,2)	0,041 (2,4)	0,051 (1,6)	-0,012 (1,5)	0,062 (1,8)	-0,029 (1,8)	0,071 (2,1)
Scolarité du répondant	0,284 (4,1)	0,441 (9,5)	0,278 (6,7)	0,403 (9,6)	0,375 (8,8)	0,330 (7,0)	0,306 (4,8)
Niveau de littératie du répondant	0,248 (4,3)	0,154 (11,2)	0,317 (7,7)	0,100 (10,5)	0,084 (10,4)	0,186 (8,0)	0,288 (5,3)
Expérience	0,118 (1,2)	0,155 (2,7)	0,202 (1,8)	0,127 (2,0)	0,227 (2,1)	0,265 (2,0)	0,335 (2,3)
Revenu, variance expliquée	0,397 —	0,475 —	0,481 —	0,536 —	0,408 —	0,415 —	0,274 —
Moyenne quadratique résiduelle	0,029 —	0,021 —	0,020 —	0,017 —	0,019 —	0,034 —	0,042 —
Coefficient d'ajustement	0,938 —	0,964 —	0,978 —	0,966 —	0,982 —	0,937 —	0,938 —
	Allemagne	Hongrie	Irlande	Pays-Bas	Nouvelle- Zélande	Norvège	Pologne
Sexe	0,499 (2,4)	0,187 (2,3)	0,359 (2,2)	0,480 (1,9)	0,453 (1,7)	0,426 (1,8)	0,287 (2,0)
Scolarité des parents	-0,212 (3,1)	0,078 (2,7)	0,051 (3,1)	-0,002 (2,4)	0,004 (1,8)	0,012 (2,1)	0,108 (9,1)
Langue maternelle et langue étrangère	0,064 (2,4)	0,005 (2,1)	0,025 (2,2)	0,055 (1,9)	0,136 (1,6)	0,020 (1,9)	0,010 (1,9)
Scolarité du répondant	0,360 (9,1)	0,399 (8,4)	0,312 (10,7)	0,304 (4,2)	0,289 (10,0)	0,171 (6,4)	0,352 (7,9)
Niveau de littératie du répondant	0,078 (10,3)	0,192 (9,7)	0,212 (12,0)	0,164 (4,5)	0,259 (10,4)	0,283 (7,1)	0,001 (3,1)
Expérience	0,196 (2,9)	0,084 (2,5)	0,107 (2,6)	0,206 (2,1)	0,161 (1,6)	0,217 (2,0)	0,164 (2,4)
Revenu, variance expliquée	0,389 —	0,333 —	0,349 —	0,411 —	0,467 —	0,354 —	0,224 —
Moyenne quadratique résiduelle	0,020 —	0,019 —	0,018 —	0,039 —	0,030 —	0,029 —	0,019 —
Coefficient d'ajustement	0,969 —	0,976 —	0,964 —	0,922 —	0,948 —	0,956 —	0,975 —
	Portugal	Slovénie	Suède	Suisse <sup>2</sup>	Royaume-Uni	États-Unis	
Sexe	0,346 (3,6)	0,239 (2,0)	0,409 (2,2)	0,387 (1,6)	0,373 (1,3)	0,360 (1,9)	
Scolarité des parents	0,213 (11,6)	-0,008 (2,9)	0,067 (2,5)	-0,063 (1,9)	-0,062 (1,5)	-0,019 (2,6)	
Langue maternelle et langue étrangère	0,062 (3,6)	-0,033 (2,0)	0,017 (2,3)	0,008 (1,6)	0,030 (1,2)	-0,041 (2,2)	
Scolarité du répondant	0,231 (8,8)	0,462 (12,8)	0,228 (7,5)	0,402 (3,7)	0,383 (6,6)	0,384 (8,7)	
Niveau de littératie du répondant	0,197 (8,4)	0,184 (14,6)	0,103 (8,8)	0,115 (4,0)	0,287 (6,5)	0,241 (9,7)	
Expérience	0,346 (4,3)	0,051 (2,4)	0,370 (2,5)	0,286 (1,8)	0,166 (1,3)	0,113 (2,2)	
Revenu, variance expliquée	0,408 —	0,374 —	0,299 —	0,388 —	0,482 —	0,432 —	
Moyenne quadratique résiduelle	0,027 —	0,016 —	0,035 —	0,037 —	0,036 —	0,016 —	
Coefficient d'ajustement	0,932 —	0,972 —	0,948 —	0,949 —	0,933 —	0,974 —	

1. L'éducation est mesurée à titre de concept latent avec les variables « années de scolarité » et « niveaux d'études complètes atteint » dans les modèles pour l'Australie, la Finlande, les Pays-Bas, la Nouvelle-Zélande, la Suède, la Suisse et le Royaume-Uni.

Étant donné la forte corrélation entre « années de scolarité » et « niveaux d'études complètes atteint », l'éducation peut être mesurée par l'une ou l'autre de ces variables dans les modèles spécifiés pour les autres pays.

2. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 4.12

**RAPPORT ENTRE LE PIB PAR HABITANT (À PRIX COURANTS, EN ÉQUIVALENT DOLLARS AMÉRICAINS CONVERTIS À L'AIDE DES PPA), L'ESPÉRANCE DE VIE À LA NAISSANCE (1997) ET LE POURCENTAGE D'ADULTES AU NIVEAU DE LITTÉRATIE 1, 2 ET 4/5, ÉCHELLE DES TEXTES SUIVIS, POPULATION ÂGÉE DE 16 À 65 ANS, 1994-1998**

	Pourcentage aux niveaux 1 et 2		Pourcentage aux niveaux 4/5		PIB par habitant <sup>1</sup>	Expérance de vie à la naissance
Canada	42,2	(1,9)	22,7	(2,3)	22 735	79,0
Allemagne	48,6	(0,6)	13,4	(1,0)	21 221	77,2
Irlande	52,4	(2,5)	13,5	(1,4)	18 484	76,3
Pays-Bas	40,6	(0,9)	15,3	(0,6)	21 089	77,9
Pologne	77,2	(0,7)	3,1	(0,3)	6 884	72,5
Suède	27,8	(0,7)	32,4	(0,5)	19 730	78,5
Suisse <sup>2</sup>	54,1	(1,0)	9,2	(0,7)	25 088	78,6
États-Unis	46,5	(1,2)	21,1	(1,2)	27 936	76,7
Australie	44,2	(0,6)	18,9	(0,5)	21 223	78,2
Belgique (Flandre)	46,6	(3,2)	14,3	(1,2)	22 205	77,2
Nouvelle-Zélande	45,8	(1,0)	19,2	(0,7)	17 345	76,9
Royaume-Uni	52,1	(1,3)	16,6	(0,7)	19 521	77,2
Chili	85,1	(1,5)	1,6	(0,4)	12 730	74,9
République tchèque	53,8	(0,9)	8,4	(0,4)	12 902	73,9
Danemark	46,0	(0,9)	6,5	(0,4)	24 872	75,7
Finlande	36,7	(0,7)	22,4	(0,6)	20 032	76,8
Hongrie	76,6	(1,1)	2,6	(0,4)	9 735	70,9
Norvège	33,2	(1,1)	17,6	(0,9)	26 428	78,1
Portugal	77,0	(1,2)	4,4	(0,5)	14 607	75,3
Slovénie	76,7	(1,0)	3,2	(0,3)	11 800	74,4

1. PIB par habitant selon la parité des pouvoirs d'achat (PPA), calculé d'après les prix et taux de change de 1996 pour la première vague et la vague provisoire de collecte des données, et d'après les prix et taux de change de 1998 pour la deuxième vague.

2. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Sources: Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998 ; PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain*, 1999.

TABLEAU 4.13

**RAPPORT ENTRE L'INÉGALITÉ ÉCONOMIQUE (COEFFICIENT DE GINI) ET L'INÉGALITÉ DE LA RÉPARTITION DE LA LITTÉRATIE (9<sup>E</sup> DÉCILE/1<sup>ER</sup> DÉCILE) AU SEIN DES PAYS, ÉCHELLE DES TEXTES SUIVIS, 1994-1998**

	Inégalité de répartition de la littératie	Inégalité économique
Canada	1,78	28,5
Allemagne	1,51	28,2
Irlande	1,71	32,4
Pays-Bas	1,48	25,5
Suède	1,51	23,0
Suisse <sup>1</sup>	1,72	26,9
États-Unis	1,90	34,4
Australie	1,69	30,5
Belgique (Flandre)	1,68	27,2
Royaume-Uni	1,75	32,4
Danemark	1,39	21,7
Finlande	1,54	22,8
Norvège	1,44	25,6

Voir l'encadré 4D dans le texte pour la définition et l'ampleur de l'inégalité économique.

1. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Note: La Pologne, la Nouvelle-Zélande, le Chili, la République tchèque, la Hongrie, le Portugal et la Slovénie ne sont pas compris dans l'échantillon en raison de la non-disponibilité de données comparables.

Sources: Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998 ; *Tendances de la distribution des revenus et de la pauvreté* dans la zone OCDE, 1999.



TABLEAU 4.14 Pour les données du graphique 4.14, voir le TABLEAU 4.12

TABLEAU 4.15

**RAPPORT ENTRE LA PROPORTION DE SIÈGES AU PARLEMENT OCCUPÉS PAR DES FEMMES ET LES RÉSULTATS MOYENS  
SUR L'ÉCHELLE DES TEXTES SUIVIS, POPULATION ÂGÉE DE 16 À 65 ANS, 1994-1998**

	Moyenne		Siège au Parlement occupés par des femmes
Canada	278,8	(3,2)	23,3
Allemagne	275,9	(1,0)	29,8
Irlande	265,7	(3,3)	13,7
Pays-Bas	282,7	(0,8)	31,6
Pologne	229,5	(1,1)	12,9
Suède	301,3	(0,8)	42,7
Suisse <sup>1</sup>	270,5	(1,3)	20,3
États-Unis	273,7	(1,6)	12,5
Australie	274,2	(1,0)	25,9
Belgique (Flandre)	271,8	(3,9)	15,8
Nouvelle-Zélande	275,2	(1,3)	29,2
Royaume-Uni	266,7	(1,8)	12,3
Chili	220,8	(2,1)	9,0
République tchèque	269,4	(0,8)	13,9
Danemark	275,0	(0,7)	37,4
Finlande	288,6	(0,7)	33,5
Hongrie	242,4	(1,1)	8,3
Norvège	288,5	(1,0)	36,4
Portugal	222,6	(3,7)	13,0
Slovénie	229,7	(1,5)	7,8

1. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Sources : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998 ; PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain*, 1999.



# ANNEXE E

## Sources documentaires de l'Enquête\*

- AUSTRALIAN BUREAU OF STATISTICS (1997a), *Aspects of Literacy: Profiles and Perceptions, Australia, 1996*, n° 4226.0 au catalogue ABS, Australian Bureau of Statistics, Canberra.
- AUSTRALIAN BUREAU OF STATISTICS (1997b), *Aspects of Literacy: Assessed Skill Levels, Australia, 1996*, n° 4228.0 au catalogue ABS, Australian Bureau of Statistics, Canberra.
- BETCHERMAN, G., McMULLEN, K. et DAVIDMAN, K. (1998), *La formation et la nouvelle économie : Un rapport de synthèse*, RCRPP, Ottawa.
- BINKLEY, M., MATHESON, N. et WILLIAMS, T. (1997), « Adult literacy: An international perspective », document de travail n° 97-33, US Department of Education, Washington, DC.
- BLOOM, M., BURROWS, M., LAFLEUR, B. et SQUIRES, R. (1997), *Avantages économiques du renforcement de l'alphabétisme en milieu de travail*, rapport 206-97, Le Conference Board du Canada, Ottawa.
- CAREY, S., LOW, S. et HANSBRO, J. (1997), *Adult Literacy in Britain*, J0024129, C15, 9/97, 5673, The Stationery Office, Londres.
- DECKER, P.T., RICE, J.K., MOORE, M.T. et ROLLEFSON, M.R. (1997), *Education and the Economy: An Indicators Report*, NCES 97-269, US Department of Education, Washington, DC.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (1996), *The Skills Audit : A Report from and Interdepartmental Group*, DfEE et Cabinet Office, Londres.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (1999), *Improving Literacy and Numeracy : A Fresh Start*, rapport du groupe de travail présidé sir Claus Moser, DfEE Publications, Londres.
- DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA (1998), « Les capacités de lecture et d'écriture des jeunes Canadiens », *La recherche appliquée : Bulletin*, vol. 4, n° 1, hiver-printemps, pp. 3-5, DRHC, Direction générale de la recherche appliquée, Ottawa.
- DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA et SECRÉTARIAT NATIONAL A L'ALPHABÉTISATION (1998), *Policy Strategies for Improving Literacy Skills*, DRHC, Ottawa.
- ECONOMIST, THE (1996), « Learning to cope » dans « Training and jobs, What works? », *The Economist*, 6 avril 1996, vol. 339, n° 7960, pp. 19-21, The Economist Newspaper Limited, New York.

\* La présente annexe renferme une liste partielle de documents universitaires et de documents de politique portant sur les données recueillies dans le cadre de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes. En raison de contraintes d'espace, cette bibliographie n'est pas exhaustive. Pour obtenir des renseignements sur la base de données, les lecteurs peuvent s'adresser à Statistique Canada. On peut aussi consulter d'autres documents de référence sur le site <http://www.nald.ca/nls/ials/introduc.htm>

- FREEMAN, R.B. et SCHETTKAT, R. (2000), « The role of wage and skill differences in US-German employment differences », document de travail 7474, National Bureau of Economic Research, Cambridge, Massachusetts.
- FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN (1996), *A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, Conselho nacional de Educação, Berna, Lisbonne.
- GARCEAU, M.-L. (1998), *Alphabétisme des adultes en Ontario français : Résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Centre FORA, Sudbury, Ontario.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1997), *Indicateurs de l'éducation*, édition 1996 et 1997, Ministère de l'Éducation, Québec.
- GUSTAVSSON, A.-L. (1997), *Reading : A need, a requirement, a necessity*, FiF Report, Université de Linköping, Département d'éducation et de psychologie, Linköping.
- HOUTKOOP, W. (1996), « De lees- en rekenvaardigheid van de Nederlanders internationaal bezien », *Kwartaalschrift Onderwijsstatistiek*, vol. 3 (2).
- HOUTKOOP, W. (1999), *De « geletterdheid » van de Nederlandse beroepsbevolking*, Max Goote Kenniscentrum, Amsterdam.
- HOUTKOOP, W. et OOSTERBEEK, H. (1997), « Supply and demand of adult education and training », in P. Bélanger et A. Tuijnman (sous la dir. de), *New Patterns of Adult Learning: A Six-country Comparative Study*, Elsevier Science et Pergamon Press, Oxford.
- JENSEN, T.P., HOLM, A., ANDERSEN, A., HASTRUP, S., HEINSKOV, M.B. et JACOBSEN, J.E. (2000), *Danskernes læse-regnefærdigheder: Udvalgte resultater*, AKF Förlaget, Copenhague.
- KAPSALIS, C. (1998), « Le lien entre l'alphabétisme, le travail et les bénéficiaires de l'aide sociale », document de travail W-98-1F, DRHC, Direction générale de la recherche appliquée, Ottawa.
- LAFLAMME, S. et BERNIER, C. (1998), *Vivre dans l'alternance linguistique : Médias, langue et littératie en Ontario français*, Centre FORA, Sudbury, Ontario.
- LEHMANN, R.H. (1997), « Alfabetismo em Países Industrializados – Mudanças de Perspectiva e Abordagens de Pesquisa », in Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário (sous la dir. de), *Educação e Escolarização de Jovens e Adultos, vol. 1 : Experiências Internacionais*, pp. 104-124, Ministério da Educação e do Desporto, Brasília.
- LEHMANN, R.H. et PEEK, R. (1995), « Zur Anwendung eines kognitiven Tests im Rahmen einer Haushaltsbefragung. Methodische Probleme bei der Erhebung von Grundqualifikationen Erwachsener », in R. Arbinger et R.S. Jäger (sous la dir. de), *Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, Beiheft 4*, pp. 469-481, Zentrum für empirische pädagogische Forschung, Landau.
- LURIN, J. et SOUSSI, A. (1998), *La littératie à Genève : Enquête sur les compétences des adultes dans la vie quotidienne*, Cahier 2, septembre, Service de la recherche en éducation, Genève.
- MARTIN, J.P. (1998), « Education and economic performance in the OECD countries : An elusive relationship? », *Journal of the Statistical and Social Inquiry Society of Ireland*, 1997-1998, pp. 99-128.
- MORGAN, M., HICKEY, B. et KELLAGHAN, T. (1997), *International Adult Literacy Survey: Results for Ireland*, M25372, The Stationery Office, Dublin.
- MOSENTHAL, P.B. (1998), « Defining prose task characteristics for use in computer-adaptive testing and instruction », *American Educational Research Journal*, vol. 35, n° 2, pp. 269-307, American Educational Research Association, Washington, DC.
- MOZINA, E., KNAFLIC, I. et EMERSIC, B. (1998), *Nacionalna raziskava pismenosti in udeležbe odraslih v izobrazevanju, Tehnicno porocilo*, Slovenian Institute for Adult Education, Slovénie.
- MYRBERG, M. (1997), « To learn or not to learn from everyday experience », in M. Matsberg (sous la dir. de), *Bridging the Gap*, CEDEFOP, Thessalonique.
- MYRBERG, M. (2000), *Invandrades läs-, skriv- och räkneförmåga*, Skolverket, Stockholm, février.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (1998), *Adult Literacy in OECD Countries: Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*, rapport n° 98-053 du NCES, US Department of Education, Washington, DC.
- NIER (1997), *Study on Adult Learning Corresponding to the OECD International Adult Literacy Survey*, National Institute for Educational Research, Tokyo.

- NOTTER, Ph. (1997), « Ausbildung und Lesekompetenz. Eine Analyse aufgrund der Schweizer Daten der «International Adult Literacy Survey» », *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, Band 19, Heft 3, pp. 292-314.
- NOTTER, Ph., BONERAD, E.-M. et STOLL, F. (Hrsg.) (1999), *Lesen – eine Selbstverständlichkeit? Schweizer Bericht zum «International Adult Literacy Survey»*, Rüegger, Chur.
- OCDE (1996), *Regards sur l'éducation : Analyse*, Paris.
- OCDE (1996), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE, 1996*, Paris.
- OCDE (1996), *Apprendre à tout âge*, Paris.
- OCDE (1997), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE, 1997*, Paris.
- OCDE (1997), *Analyse des politiques d'éducation, 1997*, Paris.
- OCDE (1998), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE, 1998*, Paris.
- OCDE (1998), *Analyse des politiques d'éducation, 1998*, Paris.
- OCDE (1998), *Perspectives de l'emploi*, juin, Paris.
- OCDE (1998), *L'investissement dans le capital humain : une comparaison internationale*, Paris.
- OCDE (1999), *Analyse des politiques d'éducation, 1999*, Paris.
- OCDE (1999), *Perspectives de l'emploi*, juin, Paris.
- OCDE et DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA (1997), *Littératie et société du savoir : nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*, Paris.
- OCDE et STATISTIQUE CANADA (1995), *Littératie, économie et société : Résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Paris et Ottawa.
- ONS (2000), *Measuring Adult Literacy : The International Adult Literacy Survey in the European Context*, Office for National Statistics, Londres.
- OOSTERBEEK, H. (1998), « Unravelling supply and demand factors in work-related training », *Oxford Economic Papers*, vol. 50, pp. 266-283.
- PNUD (1998), *Rapport mondial sur le développement humain*, Oxford University Press, New York.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU (1996), *Le coût et les résultats de l'éducation*, Les publications du Québec, Québec.
- RAUDENBUSH, S.W. et KASIM, R.M. (1998), « Cognitive skill and economic inequality », *Harvard Educational Review*, vol. 68, n° 1, pp. 33-79.
- ROY, S. (1997), *L'alphabétisme et l'alphabétisation des groupes minoritaires du Canada*, Secrétariat national à l'alphabétisation, Ottawa.
- RUBENSON, K. (1997), « Adult education and training: The poor cousin – An analysis of national policies for education », document de travail 97.02 du WRNET, University of British Columbia, Vancouver.
- SKOLVERKET (1996), *Grunden för fortsatt lärande: En internationell jämförande studie av vuxnas förmåga att förstå och använda tryckt och skriven information*, rapport 96:265, Liber Distribution, Stockholm.
- STATISTIQUE CANADA (1996), « Lire entre les lignes : autres résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes », in *La culture en perspective*, n° 87-004-XPB au catalogue de Statistique Canada, vol. 8, n° 3, automne, p. 5, Ministre de l'Industrie, Ottawa.
- STATISTIQUE CANADA (1997), *Un portrait des aînés au Canada*, deuxième édition, n° 89-519-XPB au catalogue de Statistique Canada, Ministre de l'Industrie, Ottawa.
- STATISTIQUE CANADA et DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA (1997a), *Les capacités de lecture des jeunes Canadiens*, n° 89-552-MPF au catalogue de Statistique Canada, n° 1, Ministre de l'Industrie, Ottawa.
- STATISTIQUE CANADA et DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA (1997b), *Formation des employés : une perspective internationale*, n° 89-552-MPF au catalogue de Statistique Canada, Ministre de l'Industrie, Ottawa.

- STATISTIQUE CANADA et DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA (1998a), *La valeur des mots : alphabétisme et sécurité économique au Canada*, n° 89-552-MPF au catalogue de Statistique Canada, Ministre de l'Industrie, Ottawa.
- STATISTIQUE CANADA et DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA (1998b), *L'utilisation des capacités de lecture en milieu de travail au Canada*, n° 89-552-MPF au catalogue de Statistique Canada, Ministre de l'Industrie, Ottawa.
- STATISTIQUE CANADA et DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA (1998c), *Personnes à risques : analyse socio-économique de la santé et de l'alphabétisme chez les personnes âgées*, n° 89-552-MPF au catalogue de Statistique Canada, n° 5, Ministre de l'Industrie, Ottawa.
- STATISTIQUE CANADA et DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA (1999), *Inégalités en matière de capacités de lecture chez les jeunes au Canada et aux États-Unis*, n° 89-552-MPF au catalogue de Statistique Canada, Ministre de l'Industrie, Ottawa.
- STATISTIQUE CANADA, DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA et SECRETARIAT NATIONAL A L'ALPHABÉTISATION (1996), *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada*, n° 89-551-XPF au catalogue de Statistique Canada, Ministre de l'Industrie, Ottawa.
- STOLL, F. et NOTTER, Ph. (1999), *Lesekompetenzen der Erwachsenen in der Schweiz. Umsetzungsbericht zum Nationalen Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme*, Programmleitung NFP 33 in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Berne.
- SWEENEY, K., MORGAN, B. et DONNELLY, D. (1998), *Adult Literacy in Northern Ireland*, Northern Ireland Statistics and Research Agency, The Stationery Office Limited, Londres.
- TUIJNMAN, A.C. (1998a), « Schriftkundigkeit in vergleichender perspektive aus sicht der OECD », in W. Stark, T. Fitzner et C. Schubert (sous la dir. de), *Wer Schreibt, Der Bleibt! Und Wer Nicht Schreibt?*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- TUIJNMAN, A.C. (1998b), « Nödvändiga basfärdigheter för vuxna i kunskapsamhället », in A. Mäkitalo et L.-E. Olsson (sous la dir. de), *Vuxenpedagogik i teori och praktik: Kunskapslyftet i fokus*, Statens Offentliga Utredningar, SOU 1997:158, Stockholm.
- van DAMME, D. (1998), « Wat leert ons de International Adult Literacy Survey? Beleidsaanbevelingen op basis van de internationale en Vlaamse IALS-resultaten », *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid 1998-1999*, vol. 3-4, pp. 248-261.
- van DAMME, D., van de POELE, L. et VERHASSELT, E. (1997), *Hoe geletterd/gecijferd is Vlaanderen? Functionele taal- en rekenvaardigheden van Vlamingen in internationaal perspectief*, NUGI:722, Garant Uitgevers, Bruxelles.
- van der KAMP, M. (1997), « European Traditions in Literacy Research and Measurement », in A. Tuijnman, I. Kirsch et W. Wagner (sous la dir. de), *Adult Basic Skills: Innovations in Measurement and Policy Analysis*, Hampton Press, Cresskill, N.J.
- van der KAMP, M. et SCHEEREN, J. (1996), *Functionele taal- en rekenvaardigheden van oudere volwassenen in Nederland*, Max Goote Kenniscentrum, Amsterdam.
- van der KAMP, M. et SCHEEREN, J. (1997), « New Trajectories of Learning Across the Lifespan », in P. Bélanger et A. Tuijnman (sous la dir. de), *New Patterns of Adult Learning: A Six-country Comparative Study*, pp. 131-154, Elsevier Science et Pergamon Press, Oxford.
- van WIERINGEN, F. et ATTWELL, G. (sous la dir. de), *Vocational and Adult Education in Europe*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.

# ANNEXE F

## Principaux participants au projet

### Direction et coordination internationales

M<sup>me</sup> Nancy Darcovich  
*Directrice internationale de l'Enquête (deuxième cycle), Statistique Canada, Ottawa*

M. T. Scott Murray  
*Directeur international de l'Enquête (premier cycle), Statistique Canada, Ottawa*

M. Albert Tuijnman  
*Coordonnateur international de l'Enquête,  
Agence nationale de l'éducation, Stockholm  
et Institut de l'éducation internationale, Stockholm*

M. Abrar Hasan  
*Coordonnateur international de l'Enquête, OCDE, Paris*

---

### Notation et échelonnement au niveau international

M. Irwin Kirsch  
*Educational Testing Service, Princeton*

M. Kentaro Yamamoto  
*Educational Testing Service, Princeton*

M<sup>me</sup> Minh-Wei Wang  
*Educational Testing Service, Princeton*

---

### Responsables nationaux de l'Enquête

**Allemagne** M. Rainer Lehmann  
*Universität Humboldt, Berlin*

**Australie** M. Mel Butler  
*Australian Bureau of Statistics, Canberra*

**Belgique** M. Luc van de Poele  
*Université de Gand, Gand*

## Responsables nationaux de l'Enquête

<b>Canada</b>	M. Jean Pignal <i>Statistique Canada, Ottawa</i>
<b>Chili</b>	M. David Bravo <i>Universidad de Chile, Santiago</i>
<b>Danemark</b>	M. Torben Pilegaard Jensen <i>Institut danois d'études en administration locale, Copenhague</i>
<b>États-Unis</b>	M <sup>me</sup> Marilyn Binkley <i>National Center for Education Statistics, Washington, DC</i>
<b>Finlande</b>	M <sup>me</sup> Pirjo Linnakylä <i>Université de Jyväskylä, Jyväskylä</i>
<b>Grande-Bretagne</b>	M <sup>me</sup> Siobhàn Carey <i>Office for National Statistics, Londres</i>
<b>Hongrie</b>	M <sup>me</sup> Judit Krolopp <i>Institut national d'éducation publique, Budapest</i>
<b>Irlande</b>	M. Mark Morgan <i>St. Patrick's College, Dublin</i>
<b>Irlande du Nord</b>	M. Kevin Sweeney <i>Central Survey Unit, Belfast</i>
<b>Italie</b>	M <sup>me</sup> Vittoria Gallina <i>Centro europeo dell'educazione, Frascati</i>
<b>Norvège</b>	M. Egil Gabrielsen <i>Centre de recherche en lecture, Stavanger</i>
<b>Nouvelle-Zélande</b>	M. Hans Wagemaker <i>Secrétariat de l'IEA, Amsterdam ; auparavant au Ministère de l'Éducation, Wellington</i>
<b>Pays-Bas</b>	M. Willem Houtkoop <i>Centre d'expertise Max Goote, Amsterdam</i>
<b>Pologne</b>	M. Ireneusz Bialecki <i>Université de Varsovie, Varsovie</i>
<b>Portugal</b>	M. João Sebastião <i>Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Lisbonne</i>
<b>République tchèque</b>	M. Petr Mateju <i>Académie des sciences, Prague</i>
<b>Slovénie</b>	M <sup>me</sup> Ester Mozina <i>Centre slovène d'éducation permanente, Ljubljana</i>
<b>Suède</b>	M. Mats Myrberg <i>Université de Linköping, Linköping</i>
<b>Suisse</b>	M. Philipp Notter <i>Université de Zurich, Zurich</i>  M <sup>me</sup> Francesca Pedrazzini-Pesce <i>Ufficio Studi e Ricerche, Bellinzona</i>  M. François Stoll <i>Université de Zurich, Zurich</i>

---



---

## Équipe chargée de l'Enquête, analystes et équipe chargée de la production

M<sup>me</sup> Danielle Baum  
*Statistique Canada, Ottawa*

M. Yves Bélanger  
*Statistique Canada, Ottawa*

M. Emmanuel Boudard  
*Institut de l'éducation internationale, Stockholm*

M. Richard Desjardins  
*Statistique Canada, Ottawa*

M<sup>me</sup> Marlène Mohier  
*Organisation de coopération et de développement économiques, Paris*

M. Richard Porzuczek  
*Statistique Canada, Ottawa*

M<sup>me</sup> Cindy Sceviour  
*Statistique Canada, Ottawa*

M<sup>me</sup> Sophie Vayssettes  
*Organisation de coopération et de développement économiques, Paris*

M. Kentaro Yamamoto  
*Educational Testing Service, Princeton*

M<sup>me</sup> Minh-Wei Wang  
*Educational Testing Service, Princeton*

---

## Auteurs

M<sup>me</sup> Nancy Darcovich  
*Statistique Canada, Ottawa*

M. Abrar Hasan  
*Organisation de coopération et de développement économiques, Paris*

M. Stan Jones  
*Statistique Canada, Yarmouth*

M. Irwin Kirsch  
*Educational Testing Service, Princeton*

M. T. Scott Murray  
*Statistique Canada, Ottawa*

M<sup>me</sup> Beatriz Pont  
*Organisation de coopération et de développement économiques, Paris*

M. Kjell Rubenson  
*Université de Colombie-Britannique, Vancouver*

M. Albert Tuijnman (directeur de la publication)  
*Agence nationale de l'éducation, Stockholm  
et Institut de l'éducation internationale, Stockholm*

M. Patrick Werquin  
*Organisation de coopération et de développement économiques, Paris*

M. J. Douglas Willms  
*Université du Nouveau-Brunswick, Fredericton*

---



LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2 rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16  
IMPRIMÉ EN FRANCE  
(81 2000 052 P) ISBN 92-64-27654-8 - No. 50550 2000