

Live l'avenir

POUR RÉPONDRE AUX
BESOINS FUTURS DU
CANADA EN MATIÈRE
DE LITTÉRATIE



La présente synthèse de recherche s'appuie sur les travaux de recherche et d'analyse réalisés par les personnes suivantes :

T. Scott Murray, DataAngel Policy Research Inc.

Stan Jones, chercheur en littératie

Doug Willms, KSI Research International Inc.

Richard Shillington, Tristat

Mike McCracken, Informetrica

Victor Glickman, Edudata Canada

Le volet « projections » de la présente recherche a été financé par le Conseil canadien sur l'apprentissage et par le ministère de l'Enseignement supérieur de la Colombie-Britannique.

Le volet « segmentation de marché » a été financé par le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA), ABC Canada Literacy Foundation, le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, le Centre de collaboration nationale des déterminants de la santé (CCNDS) et l'Association canadienne de santé publique (ACSP).

Cette publication est disponible en version électronique sur le site du Conseil canadien sur l'apprentissage au www.ccl-cca.ca.

Pour plus d'information, veuillez communiquer avec :

Communications
Conseil canadien sur l'apprentissage
215 - 50 rue O'Connor, Ottawa ON K1P 6L2
Tél. : 613.782.2959
Télé. : 613.782.2956
Courriel : info@ccl-cca.ca

© 2008 Conseil canadien sur l'apprentissage

Tous droits réservés. Cette publication peut être reproduite en partie ou dans sa totalité avec la permission écrite du Conseil canadien sur l'apprentissage. Pour obtenir cette permission, veuillez communiquer avec : info@ccl-cca.ca. Ce document ne doit être employé qu'aux fins non commerciales.

Veuillez citer cette publication selon le format suivant :

Lire l'avenir : Pour répondre aux besoins futurs du Canada en matière de littératie (Ottawa: 2008). page(s)

Date de publication : juin 2008.

Ottawa, Ontario

ISBN 978-0-9809042-6-0

Also available in English under the name:

Reading the future: Planning to meet Canada's future literacy needs.

Le Conseil canadien sur l'apprentissage est un organisme indépendant à but non lucratif financé en vertu d'une entente avec Ressources humaines et Développement social Canada. Il a pour mission de favoriser et de soutenir la prise de décisions fondées sur des éléments objectifs en ce qui concerne l'apprentissage à tous les stades de la vie, depuis la petite enfance jusqu'au troisième âge.

« LIRE L'AVENIR

Pour répondre aux besoins futurs du
Canada en matière de littératie »

TABLE DES MATIÈRES

GLOSSAIRE DES TERMES ET ABRÉVIATIONS.....	3
SOMMAIRE.....	4
INTRODUCTION	7
CHAPITRE 1 : PROJECTIONS EN MATIÈRE DE LITTÉRATIE	11
CHAPITRE 2 : LE « VISAGE » DU FAIBLE NIVEAU DE LITTÉRATIE AU CANADA	23
CHAPITRE 3 : PRATIQUES ET PROGRAMMES EXEMPLAIRES	46
CHAPITRE 4 : SYNTHÈSE ET ORIENTATIONS FUTURES	71
NOTES EN FIN DE TEXTE	75
BIBLIOGRAPHIE.....	77

GLOSSAIRE DE TERMES ET ABRÉVIATIONS

ACA	Alphabétisation et compétences des adultes
ALS	Anglais, langue seconde
ASL	Analyse de structure latente
EIAA	<i>Enquête internationale sur l’alphabétisation des adultes</i>
EIACA	<i>Enquête internationale sur l’alphabétisation et les compétences des adultes</i>
EICL	<i>Enquête internationale sur les compétences en lecture</i>
EP	Enseignement postsecondaire
FAO	Formation assistée par ordinateur
FLS	Français, langue seconde
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PEI	Plan d’enseignement individualisé
PIB	Produit intérieur brut par habitant
THaLeM-A	Test d’habileté en lecture de mots réels
THeLeM-B	Test d’habileté en lecture de pseudo-mots
TIC	Technologies de l’information et des communications

Analyse de structure latente (ASL)

Processus permettant de classer des personnes en fonction de leurs réponses à un ensemble de questions générales.

Capacités de décodage

Capacités requises pour reconnaître les lettres et les mots, à l’écrit et à l’oral, et pour comprendre leur signification dans le contexte où ils sont utilisés.

Compréhension de textes schématiques

Capacité de repérer et de se servir de l’information figurant dans des formulaires, des cartes, des graphiques et des tableaux.

Compréhension de textes suivis

Connaissances et compétences nécessaires pour comprendre et utiliser adéquatement l’information figurant dans des documents imprimés.

Enquête internationale sur l’alphabétisation des adultes (EIAA), 1994

La toute première enquête comparative à l’échelle internationale portant sur la littératie chez les adultes, qui a permis de comparer les profils de littératie malgré les frontières géographiques, linguistiques et culturelles.

Enquête internationale sur l’alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003

L’EIACA s’appuie sur son prédécesseur, l’Enquête internationale sur l’alphabétisation des adultes (EIAA) de 1994. Elle avait pour objectif d’évaluer les connaissances et les compétences des adultes canadiens, classées du niveau 1 au niveau 5, à l’égard de quatre domaines : la compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématiques, la numératie et la résolution de problème.

Enquête internationale sur les compétences en lecture (EICL), 2005

Tests de lecture cliniques supplémentaires réalisés auprès d’un échantillon d’adultes qui avaient participé à l’EIACA de 2003.

Formation assistée par ordinateur (FAO)

Méthode pédagogique interactive dans le cadre de laquelle l’enseignement est essentiellement donné par ordinateur.

Plan d’enseignement individualisé (PEI)

Plan qui expose les objectifs d’apprentissage d’un élève et qui décrit comment l’école ou le programme compte les atteindre.

Technologies de l’information et des communications (TIC)

Outils d’enseignement comprenant les ordinateurs, les logiciels et Internet.

« LIRE L'AVENIR

Pour répondre aux besoins futurs du
Canada en matière de littératie »

SOMMAIRE

L'avenir appartient à ceux qui le préparent aujourd'hui.
- proverbe africain

En 2007, le rapport du Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) sur l'état de l'apprentissage attirait l'attention sur l'état actuel de la littératie chez les adultes au Canada. Selon les résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), près de la moitié (42 %) des adultes en âge de travailler (de 16 à 65 ans) possèdent un faible niveau de littératie. Cette proportion passe à 48 % si l'on inclut les personnes âgées de 66 ans et plus. Ces chiffres n'ont pas changé au cours de la dernière décennie.

Dans l'*État de l'apprentissage au Canada* publié par le CCA, on reconnaît qu'il est nécessaire d'approfondir les recherches dans un certain nombre de domaines si l'on veut améliorer les taux de littératie des adultes. Il confirme le besoin de mieux comprendre les facteurs sociaux et économiques à l'origine des taux de littératie des adultes au Canada. Le rapport recommande également d'étudier plus en profondeur les principales caractéristiques de différents groupes d'adultes présentant de faibles niveaux de littératie afin de cerner les éventuels obstacles à leur apprentissage et de déterminer quelle influence elles peuvent avoir sur le contenu de toute instruction en littératie.

Ces questions clés sont abordées dans *Lire l'avenir : Pour répondre aux besoins futurs du Canada en matière de littératie*, une synthèse analytique de la recherche sur les projections, les caractéristiques et besoins en matière de littératie chez les adultes affichant un faible niveau de littératie pour aider les décideurs, les planificateurs et les éducateurs auprès des adultes à améliorer les niveaux de littératie au Canada.

Dans *Lire l'avenir*, le CCA prévoit qu'il y aura peu de progrès, voire aucun, en ce qui a trait aux taux de littératie des Canadiens. En fait, d'ici 2031, 47 % des adultes âgés de 16 ans et plus, ce qui représente plus de 15 millions de personnes, présenteront toujours de faibles taux de littératie sous le niveau 3 de l'EIACA, soit le niveau reconnu à l'échelle internationale représentant le seuil minimal pour faire face aux exigences de la société d'aujourd'hui.

Lire l'avenir offre également une estimation de la population à chacun des niveaux de littératie de l'EIACA à intervalles de cinq ans, de 2001 à 2031, et indique quelques projections pour certains groupes de personnes. En voici des exemples :

- Le nombre de personnes âgées (66 ans et plus) possédant un faible niveau de littératie doublera pour se situer à plus de 6,2 millions.
- Le nombre d'immigrants possédant un faible niveau de littératie augmentera de plus de 61 % pour atteindre plus de 5,7 millions; par ailleurs, le nombre de personnes dont le niveau de littératie est plus élevé passera de 1,8 million à 3,7 millions.
- Le nombre et la proportion de jeunes adultes (âgés de 16 à 25 ans) affichant un faible niveau de littératie demeurera relativement stable.

De plus, le CCA a créé un outil interactif en ligne, PLAME (Projections relatives à la littératie chez les adultes : mesurer l'évolution), qui permet de calculer les taux de littératie futurs. Pour utiliser cet outil, rendez-vous à l'adresse www.ccl-cca.ca/lirelavenir.

Lire l'avenir approfondit également notre compréhension des adultes ayant un faible niveau de littératie. Le rapport classe ces adultes en six groupes distincts (A1, A2, B1, B2, C et D) selon la langue maternelle, la citoyenneté et d'autres caractéristiques clés, comme l'âge, le sexe, le niveau de scolarité et la situation d'emploi, ce qui permet d'obtenir une vue d'ensemble complète des ressemblances et des différences entre chacun des groupes. Voici certaines des conclusions du rapport :

- La plupart des adultes ayant un faible niveau de littératie estiment que celui-ci est suffisant pour exercer leur emploi.
- Bien que beaucoup d'entre eux n'aient pas terminé le secondaire, certains ont entrepris des études postsecondaires et possèdent même un diplôme universitaire.
- Une forte proportion occupe un emploi.
- Bon nombre affichent une attitude négative à l'égard des ordinateurs.

Des spécialistes en littératie des adultes de partout au Canada se sont réunis pour examiner les besoins particuliers de ces six groupes et émettre des recommandations relatives à la création d'un programme efficace et personnalisé. Ces pratiques exemplaires reconnaissent les éventuels obstacles à l'apprentissage propres à chaque groupe et les éliminent. Ces recommandations visent à faire passer le taux de littératie de ces adultes du niveau 1 et 2 au niveau 3 de l'EIACA, ce qui améliorerait du même coup leur qualité de vie ainsi que la compétitivité du Canada à l'échelle internationale.

Lire l'avenir reconnaît le rôle que les gouvernements, les employeurs, les syndicats et les individus peuvent jouer dans le renforcement de la littératie au Canada et encourage tous les secteurs à prendre des mesures immédiates pour assurer un meilleur avenir sur le plan de la littératie.

« LIRE L'AVENIR

Pour répondre aux besoins futurs du Canada en matière de littératie »

INTRODUCTION

Michael, 20 ans, journalier en construction, aimerait devenir apprenti poseur de tuyaux. Parce qu'il a de la difficulté à lire et à comprendre le formulaire de demande d'emploi, il a décidé de ne pas faire une demande.

Pari, immigrante d'origine indienne, dépend de sa belle-sœur et de ses enfants anglophones pour comprendre d'importants renseignements médicaux dont elle et ses parents âgés ont besoin. Elle se demande ce qu'elle fera si sa belle-famille déménage et que ses enfants quittent la maison.

Marie a abandonné le secondaire à 15 ans pour aider à soutenir sa famille. Aujourd'hui, cette grand-mère de 66 ans aimerait pouvoir faire la lecture à ses petits-enfants.

Bien des gens ont du mal à croire que le Canada connaît un problème de littératie.

Il importe de préciser que les adultes qui présentent un faible niveau de littératie ne sont pas *analphabètes*; en fait, très peu de Canadiens sont réellement analphabètes. Toutefois, les exemples fictifs précités reflètent la situation d'un très grand nombre d'adultes vivant au Canada.

Pour être plus précis, près de la moitié (48 %) des adultes canadiens âgés de plus de 16 ans éprouvent quelque difficulté à lire, à écrire, à comprendre et à parler véritablement le français ou l'anglais.

Entre l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* (EIAA) de 1994 et l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes* (EIACA) de 2003, le taux de littératie au Canada a peu évolué. Les récentes projections indiquent une tendance constante : la proportion de Canadiens qui affichent un faible niveau de littératie devrait demeurer pratiquement le même jusqu'en 2031.

En outre, en raison de la croissance de la population, le nombre d'adultes canadiens éprouvant des problèmes de littératie augmentera considérablement au cours des 20 prochaines années : des adultes comme Michael, Pari et Marie qui, à cause de leur faible niveau de littératie, rencontrent des obstacles sur le plan personnel et professionnel et, dans certains cas, vivent de l'isolement.

Comment tout cela se répercute-t-il sur les Canadiens et notre pays? En bref, ces personnes sont limitées dans leur capacité à obtenir de l'information essentielle à leur bien-être et à la comprendre, et le pays est limité dans sa capacité à recruter des travailleurs qualifiés qui soutiennent la croissance économique et favorisent le dynamisme de la société.

Le faible niveau de littératie entraîne des répercussions sociales et économiques sur chacune des personnes concernées et sur le Canada dans son ensemble. Les écarts entre les niveaux de littératie sont associés à des différences notables en matière d'employabilité, de taux de rémunération, de revenu et de recours aux transferts sociaux, tels que l'aide sociale. Les adultes dont le niveau de littératie est élevé travaillent davantage, présentent un taux de chômage plus faible, gagnent un meilleur revenu, et dépendent moins de transferts gouvernementaux^{1, 2, 3, 4}.

Un faible niveau de littératie est également associé à des résultats de santé inférieurs, notamment pour ce qui est de la probabilité de contracter des maladies, du délai de guérison et du coût du traitement. Les personnes dont le niveau de littératie est faible sont plus souvent malades, contractent davantage de maladies et subissent plus d'accidents sur le lieu de travail, prennent plus de temps pour se rétablir, font plus souvent mauvais usage de médicaments et meurent plus jeunes⁵. En outre, elles sont associées à un taux d'engagement communautaire et de participation civique plus faible.

À plus grande échelle, les niveaux de littératie des adultes influent fortement sur la croissance ou le déclin de l'économie. Plus la proportion d'adultes ayant un faible niveau de littératie augmente, plus le taux de croissance global du PIB à long terme ralentit.

Le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) est conscient du défi que doivent relever les décideurs et les planificateurs pour améliorer la littératie chez les adultes. La décision d'investir ou non dans la littératie dépend essentiellement de l'évaluation de l'envergure du problème et de son évolution probable. Sans une meilleure compréhension

des adultes ayant un faible niveau de littératie, les décideurs et les planificateurs ne peuvent être en mesure de s'attaquer pleinement au problème de littératie.

Bien que l'avenir du Canada en matière de littératie ne soit pas reluisant, le CCA estime qu'avec les connaissances et les outils adéquats, la situation pourrait s'améliorer.

Le rapport *Lire l'avenir* se veut un ouvrage de référence pour les décideurs, les planificateurs et les éducateurs auprès des adultes. Première du genre au Canada, cette analyse complète contribue à combler des lacunes dans les connaissances propres à la littératie en présentant :

- des estimations détaillées des adultes canadiens dont le niveau de littératie est inférieur à 3 suivant l'EIACA (voir l'encadré) jusqu'en 2031, à l'échelle nationale ainsi que par province et territoire et par groupe de la population;
- un portrait rapide—plus complet que jamais—des Canadiens affichant un faible niveau de littératie : leurs habitudes de vie, leurs attitudes, leurs besoins en matière d'apprentissage et d'autres caractéristiques démographiques;
- des pratiques efficaces définies par un groupe d'experts, adaptées aux besoins propres à ces adultes.

Lire l'avenir regroupe et analyse des données et des statistiques issues de divers organismes partenaires; les décideurs et les planificateurs peuvent ainsi travailler de façon plus assurée et plus efficace à l'amélioration de la littératie chez les adultes au Canada.

L'objectif du CCA est d'offrir une trousse à outils qui facilite les discussions sur la littératie, oriente la planification et soutient les mesures gouvernementales afin que davantage de Canadiens puissent, avec assurance, poser leur candidature pour l'emploi qu'ils désirent, apprendre à comprendre les consignes médicales et même faire la lecture à leurs petits-enfants.

PROJECTIONS RELATIVES À LA LITTÉRATIE CHEZ LES ADULTES : MESURER L'ÉVOLUTION

En guise de complément au rapport, le CCA a créé un outil interactif en ligne, PLAME (Projections relatives à la littératie chez les adultes : mesurer l'évolution), qui saura être utile notamment aux décideurs et aux planificateurs puisqu'il permet de calculer les taux de littératie des adultes jusqu'en 2031 en fonction de certaines variables comme la province ou le territoire et le groupe de la population. Pour utiliser l'outil PLAME, rendez-vous à www.ccl-cca.ca/lirelavenir.

EIACA niveaux de littératie

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) définit cinq niveaux de littératie⁶ :

Niveau 1 : compétences très faibles. À ce niveau, une personne peut, par exemple, être incapable de déterminer correctement la dose de médicament à administrer à un enfant d'après le mode d'emploi indiqué sur l'emballage.

Niveau 2 : lecture de textes simples, explicites, correspondant à des tâches peu complexes. À ce niveau, une personne peut avoir acquis des compétences suffisantes pour répondre aux exigences quotidiennes de la vie mais, à cause de son faible niveau de compétences, il lui est difficile de faire face à des défis comme l'assimilation de nouvelles compétences professionnelles.

Niveau 3 : 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 obtenir un diplôme d'études secondaires et accéder aux études supérieures.

Niveaux 4 et 5 : compétences supérieures. À ces niveaux, une personne peut traiter de l'information complexe et exigeante.

Les niveaux de littératie, évalués sur une échelle de 500 points, sont établis en fonction de l'exécution de tâches précises. Certaines d'entre elles sont décrites dans le tableau ci-dessous.

Niveau	Notation	Tâches de littéracie
1	176 à 225	Capacité de lire des textes relativement courts, de repérer de l'information tirée de ce texte ou d'y insérer de l'information et d'exécuter des tâches simples à une seule étape telles que compter, ordonner des dates ou effectuer des opérations arithmétiques simples.
2	226 à 275	Capacité de reconnaître les éléments de distraction (renseignements plausibles mais incorrects), d'intégrer deux renseignements ou plus, de comparer et de distinguer des renseignements et d'interpréter des graphiques simples.
3	276 à 325	Capacité d'intégrer l'information contenue dans un texte long ou dense, d'intégrer de multiples renseignements et de comprendre de l'information mathématique présentée sous différentes formes. Les tâches de niveau 3 nécessitent en général plusieurs étapes ou processus à suivre pour résoudre des problèmes.
4	326 à 375	Tâches qui comprennent de multiples étapes à suivre pour résoudre des problèmes abstraits. Capacité d'assimiler de multiples renseignements provenant de textes longs ou complexes, d'en faire la synthèse, puis d'effectuer des inférences.
5	376 à 500	Capacité de chercher de l'information dans un texte dense contenant un certain nombre d'éléments de distraction, d'effectuer des inférences de haut niveau ou d'utiliser des connaissances préalables spécialisées et de comprendre des représentations complexes d'idées mathématiques abstraites formelles et informelles.

« LIRE L'AVENIR

Pour répondre aux besoins futurs du Canada en matière de littératie »

PROJECTIONS EN MATIÈRE DE LITTÉRATIE

De l'augmentation constante, depuis 10 ans, de la qualité de l'enseignement postsecondaire (EP) au Canada, de l'abondance de l'offre à cet égard, du nombre d'années d'études moyen et de la participation à l'EP, se dégage l'impression répandue, mais erronée, que les taux de littératie s'amélioreront au cours des années à venir.

Il suffit d'examiner le lien entre les niveaux de littératie et les caractéristiques personnelles dans les éléments suivants pour se rendre compte que ce n'est pas le cas :

- l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes* (EIACA) de 2003, qui mesurait la capacité des adultes à se servir de l'information pour fonctionner dans la société;
- un ensemble de projections démographiques détaillées produites par Statistique Canada pour la période allant de 2001 à 2031.

On a ainsi pu obtenir une estimation du nombre d'adultes à chaque niveau de littératie au Canada.

Des projections distinctes, dérivées pour chaque province et territoire pour la période de 2001 à 2031, permettent de mesurer l'évolution probable des niveaux de littératie à l'échelle locale. Des projections ont également été effectuées à l'égard de certains groupes de la population, tels que les jeunes et les immigrants.

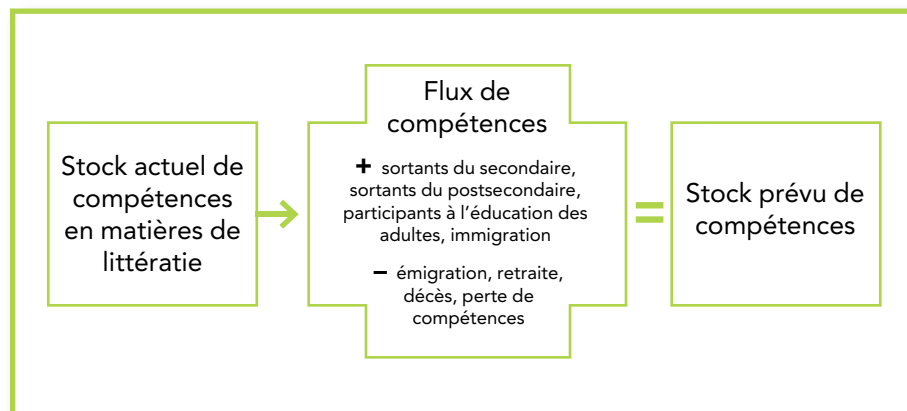
PROJECTIONS RELATIVES À LA LITTÉRATIE CHEZ LES ADULTES : MESURER L'ÉVOLUTION (PLAME)

PLAME est un outil interactif en ligne qui permet de calculer les niveaux de littératie projetés au Canada jusqu'en 2031, et dont les décideurs et les planificateurs peuvent se servir pour générer automatiquement des graphiques par province et par territoire et selon certaines variables comme le groupe d'âge et le niveau de scolarité. Les projections tirées de l'outil PLAME peuvent en outre être incorporées à la planification de politiques et de programmes de littératie. Pour accéder à l'outil PLAME, rendez-vous à www.ccl-cca.ca/lirelavenir.

STOCK ET FLUX : QUELS SONT LES ÉLÉMENTS QUI INFLUERONT SUR LE PROFIL DE LITTÉRATIE AU CANADA AU FIL DU TEMPS?

Afin de comprendre l'évolution prévue des niveaux de littératie au Canada, il faut d'abord comprendre le « flux de compétences » qui transformera vraisemblablement ces derniers au fil du temps. Le flux de compétences évolue en fonction des facteurs suivants :

- changements démographiques;
- tendances en matière d'immigration;
- jeunes adultes qui quittent les études secondaires et postsecondaires pour entrer sur le marché du travail;
- travailleurs âgés qui sortent de la population active pour partir à la retraite;
- perte de compétences attribuable au vieillissement.



MÉTHODOLOGIE ET LIMITES

Les données tirées de l'EIACA de 2003 ont servi à analyser le lien entre les caractéristiques individuelles (âge, sexe, niveau de scolarité et statut d'immigrant) et le niveau de littératie.

L'analyse a produit un ensemble de probabilités : l'estimation des chances que le niveau de compréhension de textes suivis d'une personne se situe à 1, 2, 3, 4 ou 5 compte tenu de ses caractéristiques.

Aux fins du rapport *Lire l'avenir*, ces ensembles de probabilités, multipliés à l'aide de projections démographiques de Statistique Canada pour la période de 2001 à 2031, ont permis d'obtenir une estimation de la population à chacun des cinq niveaux de littératie de l'EIACA à intervalles de cinq ans.

Plusieurs variables influent sur la littératie; celles-ci ne sont pas toutes prises en compte dans les projections démographiques de Statistique Canada. Bien que les plus pertinentes d'entre elles aient servi à l'analyse de régression, les écarts entre les modèles de projection ne peuvent pas tous être expliqués.

Par ailleurs, la taille des échantillons utilisés pour estimer les probabilités est relativement importante; toutefois, les paramètres de régression résultants peuvent eux-mêmes comporter des erreurs. Des échantillons plus larges ou d'autres échantillons pourraient mener à des estimations légèrement différentes.

La fiabilité des projections en matière de littératie dépend de la fiabilité des projections démographiques auxquelles elles ont été appliquées. Statistique Canada a produit plusieurs versions de ces projections, dont chacune a donné lieu à un ensemble d'hypothèses et à des résultats quelque peu différents. Il importe de souligner que les projections actuelles sont fondées sur un ensemble d'hypothèses qui reflètent le plus fidèlement possible les tendances antérieures en matière d'immigration et d'éducation. Si celles-ci changent, les hypothèses sur lesquelles sont basées les projections ne seront plus aussi justes.

Les projections, comme elles se limitent à l'estimation de la population adulte à chacun des niveaux de compétences, pourraient ne pas rendre compte des améliorations des compétences moyennes au sein d'un même niveau (p. ex., du niveau 2 inférieur au niveau 2 supérieur). Ces gains pourraient être suffisamment importants pour avoir un impact considérable sur le plan social et économique sans toutefois l'être assez pour faire passer les personnes au niveau suivant (p. ex., du niveau de littératie 2 au niveau 3).

CANADIENS AUTOCHTONES

En raison de leur taille, les échantillons de l'*Enquête internationale sur les compétences en lecture* (EICL) ne nous permettent pas d'analyser en profondeur les compétences en lecture de groupes relativement petits, tels que les Canadiens autochtones. Les données portant sur l'ensemble des provinces et des territoires du Canada comprennent cependant les résultats de Canadiens autochtones et d'autres groupes aux tests de lecture.

En 2003, le rapport *Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes* a révélé qu'une proportion significative d'Autochtones (âgés de 16 à 65 ans, vivant dans les régions urbaines du Manitoba et de la Saskatchewan et dans certaines communautés des territoires)⁷ était située au niveau 1 ou 2 de l'échelle de l'EIACA.

PROJECTIONS EN MATIÈRE DE LITTÉRATIE DE 2001 À 2031

Lire l'avenir est une analyse fondée sur des estimations et des éléments probants relatifs à la littératie issus d'un certain nombre de sources externes. Elle n'a donc pas pour objet d'émettre des hypothèses basées sur des projections et des tendances, mais bien de présenter cette information de façon objective.

Les modèles ayant servi à projeter le niveau de littératie global du Canada entre 2001 et 2031 semblent indiquer peu de changements au cours des prochaines décennies. Il semble toutefois y avoir des écarts considérables entre les provinces et territoires ainsi qu'entre les groupes de la population.

Sommaire des projections en matière de littératie : évolution de la population, de la proportion et du nombre total d'adultes canadiens ayant un faible niveau de littératie (inférieur au niveau 3), 2001–2031

Groupe	Croissance prévue de la population, en pourcentage	Augmentation (diminution) prévue, en pourcentage, de la <u>proportion</u> d'adultes dont le niveau de compétences en compréhension de textes suivis est inférieur à 3	Augmentation (diminution) prévue, en pourcentage, du <u>nombre total</u> d'adultes dont le niveau de compétences en compréhension de textes suivis est inférieur à 3
Canada	33	(3)	25
Province ou territoire			
Terre-Neuve-et-Labrador	(11)	–	(12)
Î.-P.-É.	15	(4)	4
Nouvelle-Écosse	6	(2)	2
Nouveau-Brunswick	3	(3)	(2)
Québec	13	(3)	7
Ontario	50	(3)	42
Manitoba	10	(5)	–
Saskatchewan	(5)	(3)	(11)
Alberta	48	(2)	41
Colombie-Britannique	39	–	38
Yukon	(17)	4	(11)
T.-N.-O.	13	1	16
Nunavut	70	(6)	50
Groupe de la population			
Jeunes adultes âgés de 16 à 25 ans	2	(1)	0,8
Personnes âgées de 66 ans et plus	135	(12)	103
Immigrants	77	(6)	61
Études secondaires non terminées	(33)	3	(31)
Diplômés universitaires	148	5	212

Canada

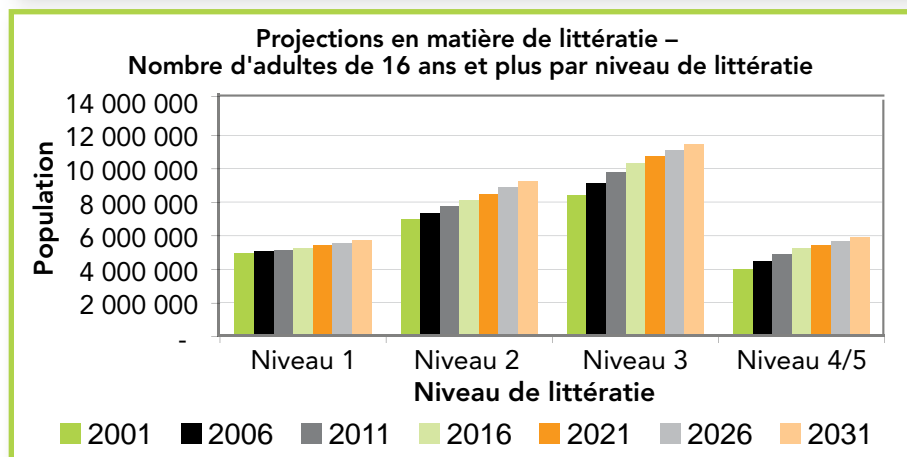
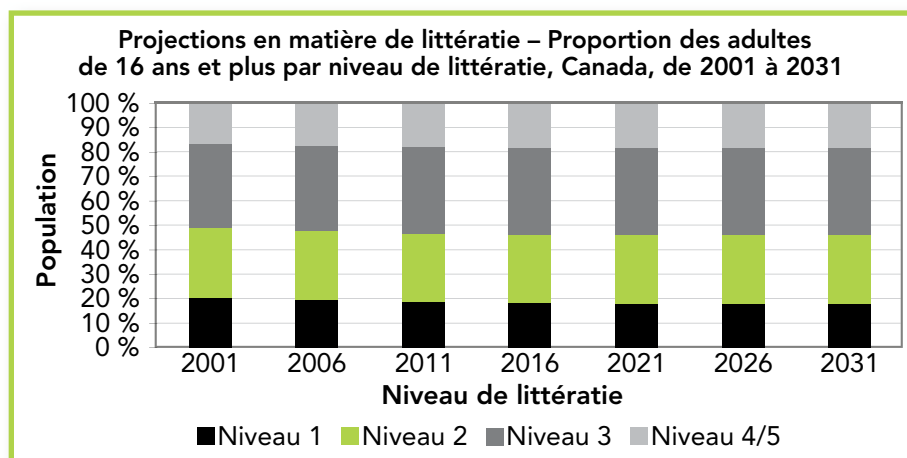
Le tableau du sommaire des projections en matière de littératie vient réfuter l'idée fautive selon laquelle plus les gens ont accès à une éducation de qualité, plus les taux de littératie du Canada s'améliorent.

Niveaux de littératie inférieurs : niveaux 1 et 2

D'ici 2031, la population canadienne devrait croître de 33 %. Au cours de cette même période, la *proportion* (pourcentage) d'adultes canadiens dont le niveau de littératie est inférieur à 3 diminuera de 3 %; cela ne se traduira toutefois pas nécessairement par une diminution du nombre total d'adultes affichant un faible niveau de littératie. En fait, le Canada devrait connaître une augmentation de 25 % (attribuable à la croissance de la population et aux tendances démographiques) du *nombre absolu* ou *total* d'adultes ayant un niveau de littératie inférieur à 3 : en 2031, il sera de 15 029 000.

Ces résultats semblent donc indiquer que la proportion d'adultes affichant un faible niveau de littératie demeurera pratiquement inchangée au Canada au cours des prochaines décennies.

Projections de la proportion et du nombre d'adultes à l'égard de chaque niveau de compréhension de textes suivis, Canada, 2001–2031



Niveaux de littératie supérieurs : niveaux 3, 4 et 5

En revanche, la proportion d'adultes canadiens présentant un niveau de littératie élevé (c'est-à-dire ceux dont le niveau de compréhension de textes suivis est de 3, 4 ou 5) devrait passer de 50 à 53 % d'ici 2031. Le nombre absolu d'adultes dont le niveau de compréhension de textes suivis est supérieur (niveau 3, 4 ou 5) devrait lui aussi augmenter au cours de cette période pour atteindre 17 404 000, soit une croissance de 40 %. Celle-ci ne compensera toutefois pas la proportion ni le nombre d'adultes ayant un niveau de littératie 1 ou 2.

Provinces et territoires

La population de la plupart des provinces et des territoires, à l'exception de celle de Terre-Neuve-et-Labrador, de la Saskatchewan et du Yukon, devrait connaître une augmentation d'ici 2031, de l'ordre de 3 % au Nouveau-Brunswick jusqu'à 70 % au Nunavut. Durant cette même période et dans presque tous les cas, la proportion d'adultes dont le niveau de littératie est inférieur à 3 diminuera dans chaque région. Par contre, en raison de la croissance de la population, cette baisse ne se soldera pas forcément par un déclin du nombre total d'adultes présentant un faible niveau de littératie : en fait, ce dernier devrait augmenter dans la plupart des provinces et territoires.

Par exemple :

- **Croissance de la population** : la population de l'Ontario devrait s'accroître de 50 % d'ici 2031.
- **Proportion ou pourcentage d'adultes dont le niveau de littératie est inférieur à 3** : le pourcentage d'adultes ontariens présentant un faible niveau de compréhension de textes suivis devrait diminuer de 3 points entre 2001 et 2031 (passant de 48 à 45 %).
- **Nombre total d'adultes dont le niveau de littératie est inférieur à 3** : malgré le déclin de la proportion, le nombre total d'adultes ontariens en deçà du niveau 3 augmentera au cours de la même période (en raison de la croissance de la population, tel que précisé ci-dessus) : de 4 448 000 en 2001, il passera à 6 319 000 en 2031.

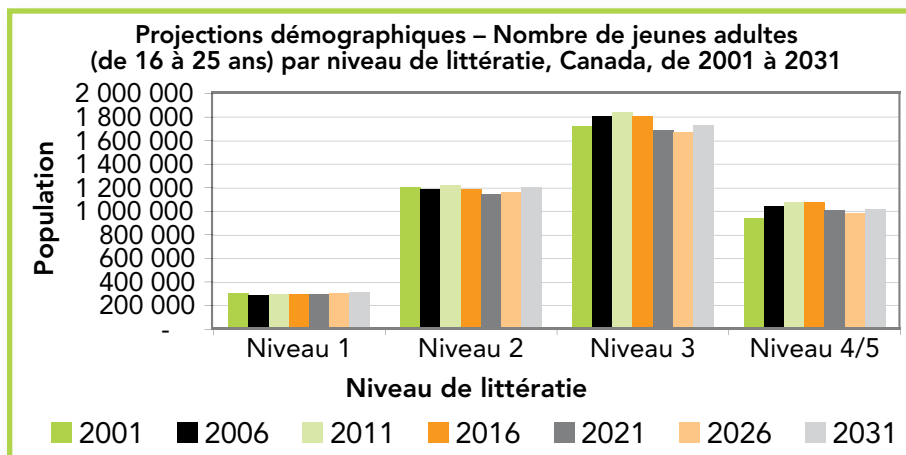
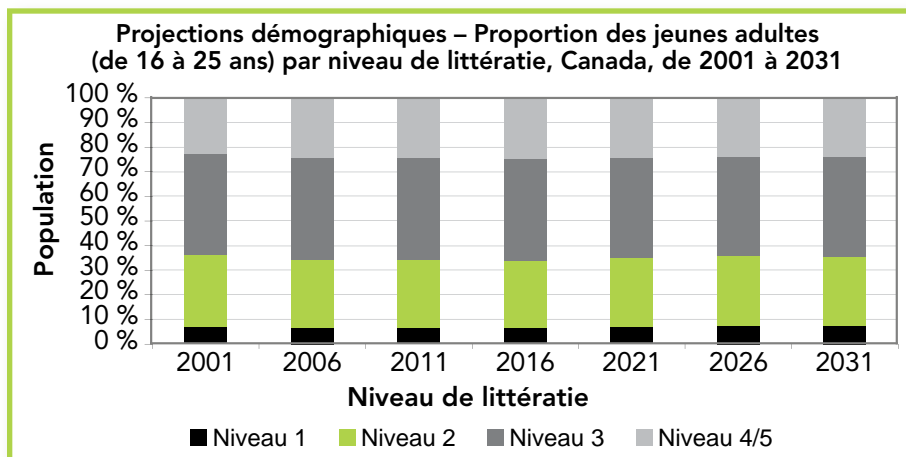
Groupes de la population

Jeunes adultes

On s’attend à ce que la population de jeunes adultes âgés de 16 à 25 ans n’augmente que de deux points d’ici 2031.

La proportion et le nombre absolu de jeunes adultes âgés de 16 à 25 ans affichant un niveau de compréhension de textes suivis inférieur à 3 évolueront peu dans les décennies à venir, passant de 36 % en 2001 à 35 % en 2031. La proportion de ceux qui présentent un niveau de littératie élevé (niveaux 3, 4 et 5) devrait demeurer la même à 64 %.

Projections de la proportion et du nombre de jeunes adultes âgés de 16 à 25 ans à l’égard de chaque niveau de compréhension de textes suivis, Canada, 2001–2031

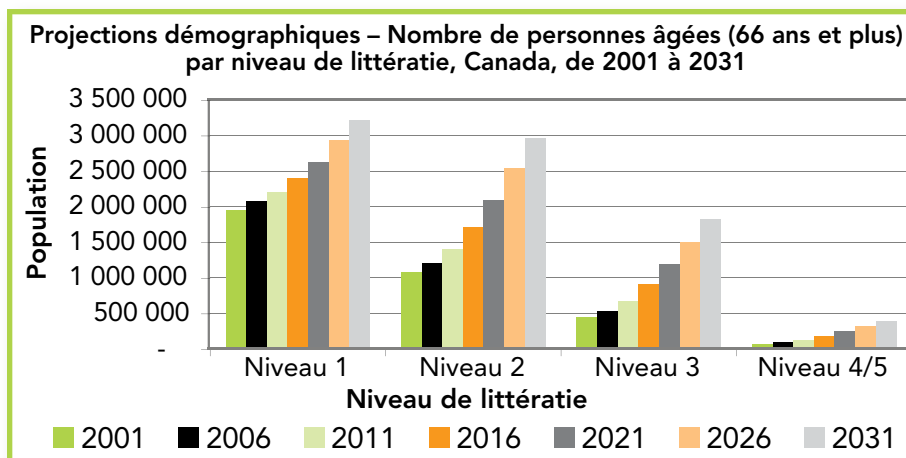
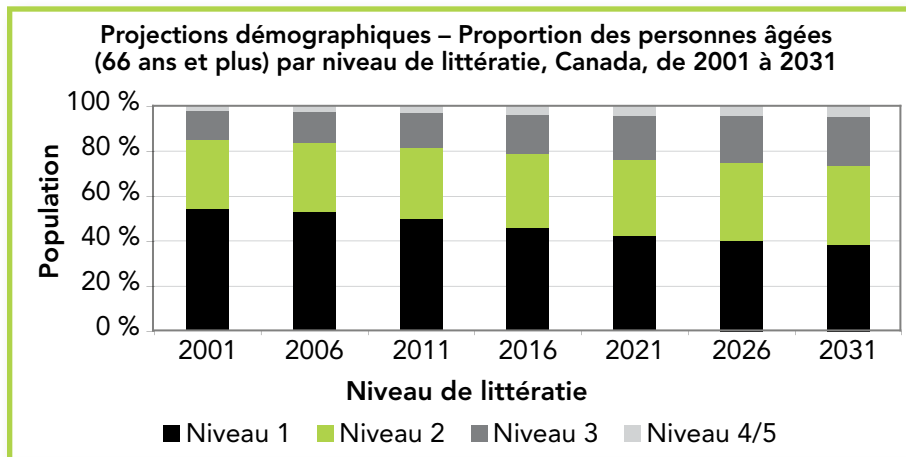


Personnes âgées

Au Canada, on s’attend à ce que la population de personnes âgées (66 ans et plus) augmente rapidement pour atteindre 4 838 000 personnes en 2031, soit une croissance de 135 % par rapport à 2001. Par ailleurs, la proportion de cette population affichant un faible niveau de littératie chutera de 12 %, passant de 85 % en 2001 à 73 % en 2031.

En dépit de cette diminution, le nombre absolu de personnes âgées dont le niveau de littératie est inférieur à 3 doublera : de 3 059 000 en 2001, il passera à 6 204 000 en 2031.

Projections de la proportion et du nombre de personnes âgées de 66 ans et plus à l’égard de chaque niveau de compréhension de textes suivis, Canada, 2001–2031

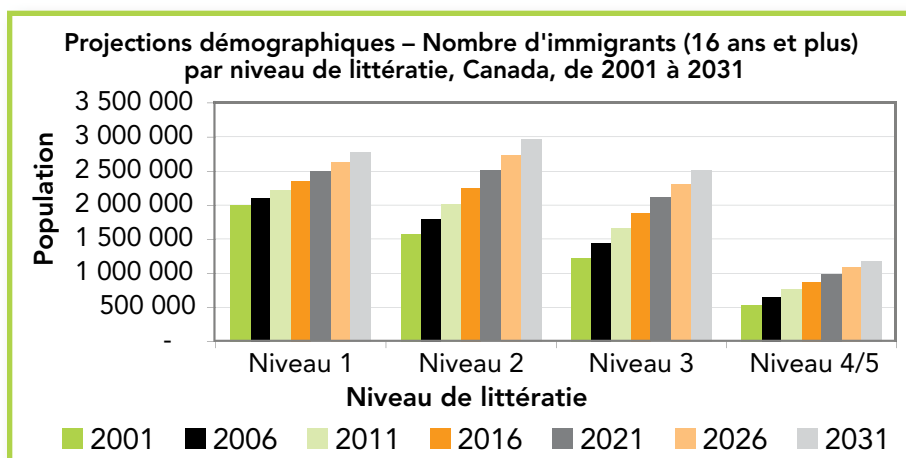
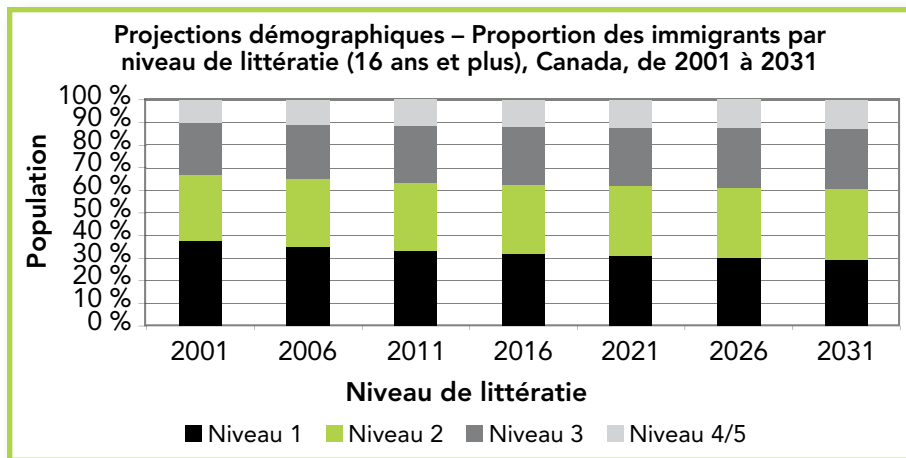


Immigrants

En supposant que les politiques canadiennes en matière d’immigration demeurent stables, le nombre d’immigrants devrait s’accroître de 4 126 000 (77 %) entre 2001 et 2031.

La proportion d’immigrants dont le niveau de littératie est inférieur à 3 passera de 67 % en 2001 à 61 % en 2031; cependant, le nombre absolu possédant un faible niveau de littératie continuera de croître d’ici 2031, passant de 2 179 000 à 5 754 000 (une augmentation de 61 %).

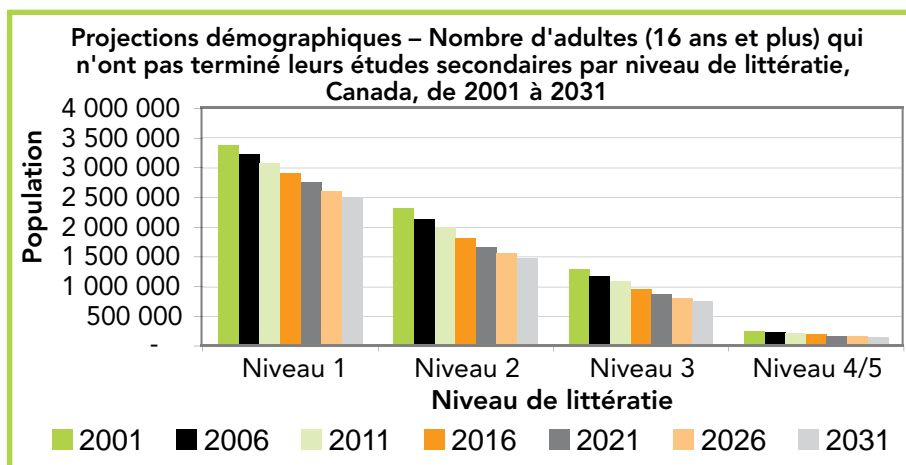
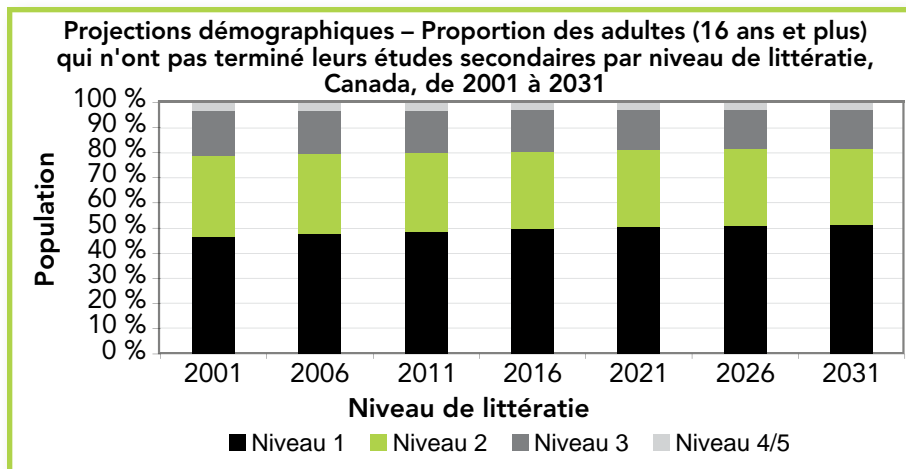
Projections de la proportion et du nombre d’immigrants à l’égard de chaque niveau de compréhension de textes suivis, Canada, 2001–2031



Adultes n'ayant pas terminé leurs études secondaires

De 5 694 000 en 2001, le nombre absolu d'adultes n'ayant pas terminé le secondaire devrait chuter de 33 % d'ici 2031 pour s'établir à 3 945 000. Par contre, on prévoit que la proportion d'adultes sans diplôme d'études secondaires dont le niveau de littératie est inférieur à 3 augmentera de 3 %, passant de 79 à 82 % en 2031.

Projections de la proportion et du nombre d'adultes n'ayant pas terminé leurs études secondaires à l'égard de chaque niveau de compréhension de textes suivis, Canada, 2001–2031

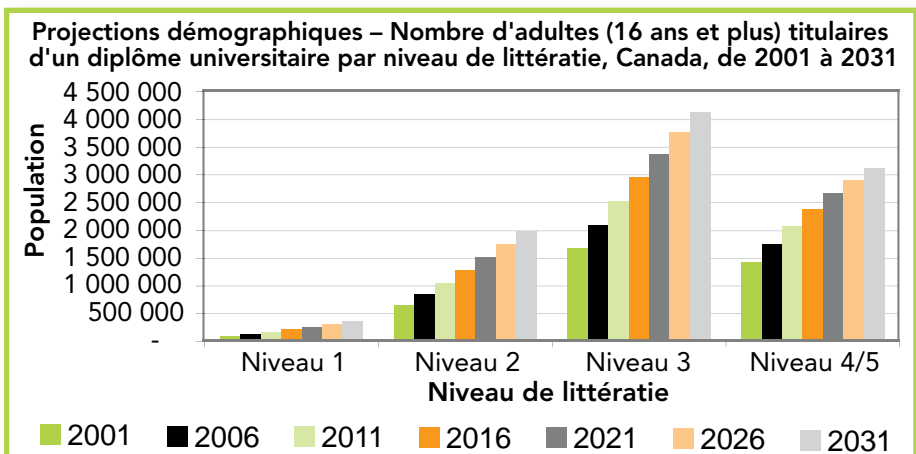
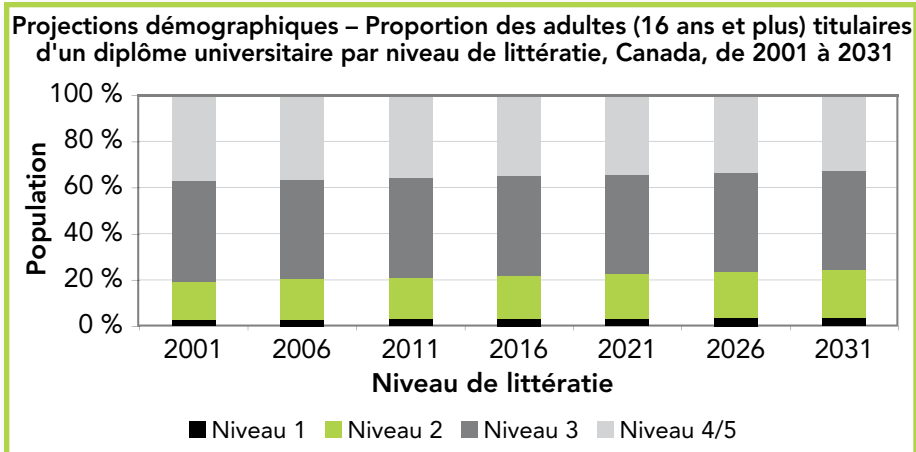


Adultes ayant terminé des études universitaires

Ces projections de sous-populations comprennent les personnes de tous âges (pas seulement les diplômés récents) qui ont déjà obtenu un diplôme universitaire.

Le nombre de diplômés universitaires vivant au Canada (ayant obtenu leur diplôme au Canada ou dans un autre pays) devrait plus que doubler d'ici 2031 : de 3 882 000 en 2001, il passera à 9 618 000.

En contrepartie, la proportion et le nombre total d'adultes possédant un diplôme universitaire et dont le niveau de littératie est inférieur à 3 augmenteront eux aussi au cours des prochaines décennies, passant respectivement de 20 % et 756 000 en 2001 à 25 % et 2 356 000 en 2031. Puisque ces projections tiennent compte des personnes de tous âges, l'augmentation prévue est probablement attribuable au vieillissement de la population et à la « perte de compétences » associée aux derniers stades de la vie.



« LIRE L'AVENIR

Pour répondre aux besoins futurs du Canada en matière de littératie »

LE « VISAGE » DU FAIBLE NIVEAU DE LITTÉRATIE AU CANADA

Les adultes de niveau 3, 4 ou 5 sur l'échelle de compréhension de textes suivis de l'EIACA ont la capacité de se servir automatiquement et de façon fluide de leurs compétences en lecture pour résoudre des problèmes inhabituels. Leur niveau de compréhension supérieur et leur niveau de littératie leur permettent de déterminer la signification de mots ou de comprendre des contextes qui leur sont inconnus; en bref, ils sont en mesure de « lire pour apprendre ».

Les adultes de niveaux 1 et 2 sont incapables de se servir automatiquement et de façon fluide de leurs compétences en lecture en présence de textes et de tâches inconnus. Ils doivent donc consacrer une grande partie de leur énergie cognitive à « apprendre à lire ».

Afin de comprendre ce dont les adultes ont besoin pour passer de « apprendre à lire » à « lire pour apprendre », il est essentiel de brosser un portrait plus complet des adultes présentant un niveau de littératie 1 ou 2, non seulement en évaluant leurs compétences, mais également en cherchant à mieux connaître leurs caractéristiques personnelles.

ÉVALUATION DES COMPÉTENCES : ENQUÊTE INTERNATIONALE SUR LES COMPÉTENCES EN LECTURE

En 2005 a été réalisée l'*Enquête internationale sur les compétences en lecture* (EICL) qui visait à évaluer les composantes des compétences en lecture (voir l'encadré à la page 24) des adultes canadiens dont le niveau de littératie est de 1 ou 2. Elle faisait partie d'une enquête internationale entreprise par Statistique Canada en collaboration avec Ressources humaines et Développement social Canada (RHDSO), le *National Centre for Education Statistics* (NCES) et l'*Education Testing and Service* (ETS).

L'objectif de l'enquête était de mieux définir les capacités de lecture, les caractéristiques démographiques et les besoins en matière d'apprentissage des adultes qui possèdent un faible niveau de littératie.

L'EICL comporte certaines limites : par exemple, dans certains cas, l'échantillon était trop petit pour fournir des estimations fiables des besoins en matière d'apprentissage des différents groupes d'adultes. Cette enquête comporte tout de même des renseignements utiles qui nous permettent de comprendre les lacunes au niveau des compétences des personnes affichant un niveau 1 ou 2.

Bon nombre des modèles actuels d'acquisition de la lecture reconnaissent qu'il est essentiel de développer d'abord des compétences de base en lecture pour que celle-ci demande moins d'effort et se fasse de façon plus automatique^{8, 9, 10}. Les personnes aux compétences de haut niveau sont en mesure d'effectuer des tâches routinières plus rapidement que celles dont les compétences sont d'un niveau moins élevé, tout en maintenant un excellent niveau d'exactitude. En bref, il est plus facile (et plus rapide) d'effectuer une tâche qu'on connaît, et encore plus facile (et plus rapide) d'effectuer une tâche qu'on connaît bien.

Les composantes des compétences reliées à la lecture, comme la composante « axée sur l'imprimé » (reconnaissance de mots et connaissance ou maîtrise alphanumérique) et la composante « axée sur la compréhension » ou le « sens » (p. ex., le vocabulaire, la structure des phrases et l'enchaînement des idées), peuvent servir à prévoir l'acquisition de la capacité à lire de façon fluide et automatique¹¹.

Lorsque les personnes aux compétences de haut niveau lisent, les composantes axées sur l'imprimé et sur la compréhension concourent toutes deux à l'efficacité de leur lecture. Bien que le développement de la capacité à lire de façon fluide et automatique dépende de divers autres facteurs, la recherche démontre que peu d'apprenants arrivent à atteindre le niveau 3 sans d'abord les maîtriser.

Dans le cadre de l'EICL, différents tests de lecture cliniques ont permis de mesurer les diverses composantes de la lecture, dont chacune est requise pour arriver à lire de façon plus fluide et automatique :

1. échelle de vocabulaire en images Peabody, version abrégée (EVIP-m) : les répondants doivent déterminer laquelle parmi quatre images correspond à un mot prononcé par l'intervieweur;

2. test de dénomination rapide automatisée (DRA) : les répondants doivent lire le plus rapidement possible une série de lettres sélectionnées au hasard;
3. test d'habileté en lecture de mots : les répondants doivent lire le plus rapidement possible une liste de mots réels (THaLeM-A), puis une liste de pseudo-mots (THaLeM-B), dans un délai maximal de 60 secondes;
4. test PhonePass : comporte trois tâches différentes, soit répéter des phrases simples, répondre à un ensemble de questions à réponses brèves et lire des phrases simples;
5. répétition d'une série de chiffres dans l'ordre et d'une autre série en ordre aléatoire;
6. test d'orthographe.

Pour en savoir davantage sur la théorie et les éléments probants qui sous-tendent les composantes de la lecture évaluées dans l'EICL, veuillez consulter le chapitre 3 du rapport *L'apprentissage de la littératie au Canada : Constatations tirées de l'Enquête internationale sur les compétences en lecture* sur le site www.statcan.ca.

L'APPRENTISSAGE DE LA LITTÉRATIE AU CANADA : CONSTATATIONS TIRÉES DE L'EICL

Les résultats initiaux de l'EICL ont été publiés en janvier 2008 par Statistique Canada et par Ressources humaines et Développement social Canada. Le rapport *L'apprentissage de la littératie au Canada : Constatations tirées de l'Enquête internationale sur les compétences en lecture* avait pour objet d'établir le profil de lecture des adultes canadiens se situant aux niveaux de littératie 1 ou 2 et de les regrouper en fonction de leurs besoins communs en matière d'apprentissage au moyen d'une procédure statistique appelée « analyse de structure latente ».

EN QUOI CONSISTE UNE ANALYSE DE STRUCTURE LATENTE (ASL)?

Au moyen d'un outil statistique utilisé pour regrouper les participants d'une enquête, appelé « analyse de structure latente » (ASL), les personnes sont classées selon leur rendement aux tests sur les composantes des compétences en lecture. L'ASL établit des groupes d'apprenants relativement homogènes, qui présentent des caractéristiques et des besoins en matière d'apprentissage communs.

Structure latente	Compétences axées sur l'imprimé (EICL)	Compétences axées sur la compréhension (EICL)	Niveau de littératie (EIACA)
A	Très limitées	Limitées	1
B	Limitées	Limitées	1
C	Limitées	Adéquates	2
D	Adéquates	Adéquates	2

L'analyse des forces et des faiblesses à l'égard des composantes axées sur l'imprimé et des composantes axées sur la compréhension de l'EICL révèle l'existence de quatre groupes de personnes dont le niveau de compétences est faible : les structures latentes A, B, C et D, en français et en anglais.

Dans l'ensemble, les résultats aux tests, dans une langue comme dans l'autre, permettent de tirer les conclusions suivantes :

- les adultes faisant partie de la structure latente A ont obtenu des notes relativement faibles à l'égard de toutes les mesures des composantes;
- les adultes faisant partie de la structure latente B sont principalement limités par leur manque de vocabulaire;
- les adultes faisant partie de la structure latente C ont obtenu des résultats relativement bons à l'égard des mesures du vocabulaire et du test d'orthographe, mais ils se situent tout de même sous la norme requise pour atteindre le niveau 3;
- les adultes faisant partie de la structure latente D surclassent les adultes des autres structures à l'égard de toutes les mesures des composantes de lecture, mais ils se situent tout de même sous la norme requise pour atteindre le niveau 3.

L'EICL parle de « structures latentes » pour désigner les ensembles d'adultes dont le niveau de littératie est inférieur à 3; *Lire l'avenir* les désignera plutôt en termes de « groupes » (p. ex., groupe A1 ou groupe A2).

PORTRAIT DES ADULTES AYANT UN FAIBLE NIVEAU DE LITTÉRATIE : BESOINS EN MATIÈRE D'APPRENTISSAGE, HABITUDES DE VIE, ATTITUDES ET TRAVAIL

S'appuyant sur l'analyse de l'EICL, *Lire l'avenir* examine plus en profondeur chaque « structure latente » à l'aide d'une combinaison de facteurs et classe les répondants selon leur langue (français ou anglais).

Cette analyse indique que les membres francophones et anglophones des « structures latentes » A et B peuvent être séparés en deux groupes, selon qu'on a administré au répondant la version du test correspondant à sa langue maternelle ou non et selon qu'il y a présence ou non d'indicateurs d'un trouble de la lecture (comme la dyslexie). À partir de ces conclusions, six groupes d'adultes ayant un faible niveau de littératie ont été définis : A1, A2, B1, B2, C et D.

En outre, chaque groupe a été évalué en fonction de variables influant sur la conception des programmes de littératie et leur mise en œuvre.

- **Scolarité** : le niveau de scolarité atteint joue sur la quantité d'efforts qui doivent être déployés pour accroître les niveaux de littératie. Les adultes instruits et dont le niveau de littératie est élevé dans leur langue doivent uniquement améliorer leurs connaissances de la langue seconde, tandis que ceux qui ne maîtrisent pas la littératie dans leur langue maternelle requièrent une formation beaucoup plus poussée.
- **Groupe d'âge** : l'âge moyen influe sur les coûts de recrutement et de maintien des employés ainsi que sur le rendement du capital : plus le participant est âgé, plus la période d'amortissement des coûts est courte.
- **Présence d'enfants à la maison** : le fait d'avoir des enfants à la maison pourrait gêner la participation aux programmes, mais également ouvrir la possibilité de recourir à des approches familiales économiques en matière de littératie.
- **Information sur le revenu et la situation d'emploi** : il s'agit d'indicateurs potentiels qui permettraient de déterminer qui pourrait prendre en charge le coût de l'amélioration du niveau de littératie (p. ex., les employés ou les employeurs).

- Taille de l'entreprise : les employés adultes peuvent avoir accès à une formation sur leur lieu de travail, particulièrement s'il s'agit d'une grande entreprise (plus de 100 employés) dotée de l'infrastructure et des ressources nécessaires pour financer les programmes.
- Attitudes à l'égard des technologies de l'information et des communications : elles permettent d'évaluer la mesure dans laquelle il serait possible d'avoir recours à l'enseignement assisté par ordinateur.
- Perception de son niveau de compétences : la perception de soi peut influencer négativement sur les efforts de recrutement et de maintien si les adultes estiment que leur niveau de compétences actuel est adéquat.
- Maîtrise de la langue parlée : de faibles capacités du langage parlé diminuent l'efficacité et l'efficacité de l'instruction en littératie.

La maîtrise de la langue parlée a été évaluée au moyen du test PhonePass. La note finale (maximum de 80) est basée sur une combinaison pondérée de sous-notes attribuées à l'égard des critères suivants : prononciation, fluidité, vocabulaire et maîtrise de la syntaxe. Par exemple, une note entre 37 et 45 indique la capacité de formuler uniquement des phrases courtes, composées de mots courants et d'une structure simple. Une note entre 72 et 80 désigne la capacité de parler et de comprendre de façon fluide et sans effort.

Adultes ayant besoin d'enseignement en anglais

Cet ensemble comprend les adultes dont les résultats aux tests de l'EICL ont révélé qu'ils avaient besoin d'enseignement en anglais. Au Canada, quelque 6 172 000 adultes en font partie.

Les groupes C et D sont les plus importants, comptant 5 075 000 personnes ou 82 % des adultes dont le niveau de littératie est de 1 ou 2.

La plupart des adultes des groupes anglophones A1 à C, dont les notes démontrent un certain degré de faiblesse, peuvent être considérés comme étant toujours en cours « d'apprentissage de la lecture ». Seuls ceux du groupe anglophone D ne semblent pas présenter de lacunes en lecture.

Adultes âgés de 16 ans ou plus ayant besoin d'enseignement en anglais – Aperçu des niveaux de littératie selon les évaluations de l'EICL (Statistique Canada) et de l'EIACA (OCDE)

Groupe	Brève description	Compétences axées sur l'imprimé (EICL)	Compétences axées sur la compréhension (EICL)	Note pour la langue parlée (EICL)	Note moyenne pour la compréhension de textes suivis (EIACA)
A1	Personnes nées au Canada dont la langue maternelle est l'anglais (trouble de la lecture potentiel)	Très limitées	Limitées	58,6	Niveau 1 supérieur (201)
A2	Personnes en majorité immigrantes et dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français	Très limitées	Limitées	41,8	Niveau 1 inférieur (165)
B1	Personnes dont la majorité est née au Canada et dont la langue maternelle est l'anglais (trouble de la lecture potentiel)	Limitées	Limitées	47,9	Niveau 1 moyen (193)
B2	Personnes en majorité immigrantes et dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français	Limitées	Limitées	48,9	Niveau 1 supérieur (204)
C	Personnes dont la majorité est née au Canada et dont la majorité a l'anglais comme langue maternelle	Limitées	Adéquates*	64,3	Niveau 2 moyen (233)
D	Personnes dont la majorité est née au Canada et dont la majorité a l'anglais comme langue maternelle	Adéquates*	Adéquates*	74,6	Niveau 2 supérieur (259)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003 et Enquête internationale sur les compétences en lecture (EICL), 2005.

* Une personne dont les compétences sont « adéquates » est sur le point d'acquiescer les compétences nécessaires pour atteindre le niveau 3. Par exemple, l'enseignement requis pour qu'une personne du groupe C passe au niveau 3 en matière de compétences axées sur la compréhension serait moindre que celle nécessaire pour atteindre ce niveau en matière de compétences axées sur l'imprimé.

Profil des adultes dont le niveau de littératie est inférieur à 3, groupes A1 et A2 (ayant besoin d'enseignement en anglais)

Facteurs	A1	A2
Population	240 000	379 000
Langue maternelle	Anglais	Autre que l'anglais
Lieu de naissance	100 % nés au Canada	4 % nés au Canada 96 % nés à l'étranger
Niveau de scolarité	53 % n'ont pas terminé le secondaire 4 % ont fréquenté un établissement postsecondaire, parmi lesquels certains ont un diplôme	35 % n'ont pas terminé le secondaire 28 % ont fréquenté un établissement postsecondaire, parmi lesquels certains ont un diplôme
Âge	Majorité plus jeune : 27 % sont âgés de 16 à 25 ans 45 % – de 26 à 35 ans	Majorité plus âgée : 72 % ont 46 ans ou plus
Sexe	En majorité des hommes (92 %)	En majorité des femmes (64 %)
Enfants	37 % ont des enfants à la maison	43 % ont des enfants à la maison
Revenu	1,6 % : moins de 8 000 \$ 27 % : de 8 000 \$ à 25 000 \$ 25 % : de 25 000 \$ à 50 000 \$ 0,3 % : 50 000 \$ et plus Pas de réponse : 46 %	13 % : moins de 8 000 \$ 47 % : de 8 000 \$ à 25 000 \$ 23 % : de 25 000 \$ à 50 000 \$ 17 % : 50 000 \$ et plus Pas de réponse : 0,6 %
Emploi	70 % en emploi	78 % en emploi
Taille de l'entreprise (petite, moyenne ou grande)	9,5 % travaillent dans une entreprise de moins de 100 employés Pas de réponse : 20 %	30 % travaillent dans une entreprise de moins de 100 employés Pas de réponse : 8,5 %
Attitude à l'égard des ordinateurs	Attitude positive à l'égard des ordinateurs	Attitude légèrement moins positive à l'égard des ordinateurs que le groupe A1
Perception de soi	84,2 % estiment avoir des compétences en lecture suffisantes pour exercer leur emploi Pas de réponse : 13 %	72 % estiment avoir des compétences en lecture suffisantes pour exercer leur emploi Pas de réponse : 11 %

Remarque : Bon nombre des données ci-dessus ont été arrondies au nombre entier près. Par conséquent, les pourcentages ne totalisent pas nécessairement 100 %.

Profil des adultes dont le niveau de littératie est inférieur à 3, groupes B1 et B2 (ayant besoin d'enseignement en anglais)

Facteurs	B1	B2
Population	48 000	430 000
Langue maternelle	Anglais	Autre que l'anglais
Lieu de naissance	74 % nés au Canada 26 % nés à l'étranger	12 % nés au Canada 88 % nés à l'étranger
Niveau de scolarité	30 % n'ont pas terminé le secondaire Aucun n'a fréquenté un établissement postsecondaire	32 % n'ont pas terminé le secondaire 19 % ont fréquenté un établissement postsecondaire, parmi lesquels certains ont un diplôme
Âge	Majorité plus jeune : 38 % sont âgés de 16 à 25 ans	Majorité plus âgée : 70 % ont 46 ans ou plus
Sexe	En majorité des femmes (68 %)	En majorité des femmes (69 %)
Enfants	27 % ont des enfants à la maison	37 % ont des enfants à la maison
Revenu	12 % : moins de 8 000 \$ 44 % : de 8 000 \$ à 25 000 \$ 6 % : de 25 000 \$ à 50 000 \$ 0 % : 50 000 \$ et plus Pas de réponse : 38 %	33 % : moins de 8 000 \$ 42 % : de 8 000 \$ à 25 000 \$ 20 % : de 25 000 \$ à 50 000 \$ 5 % : 50 000 \$ et plus
Emploi	23 % en emploi	82 % en emploi
Taille de l'entreprise (petite, moyenne ou grande)	32 % travaillent dans une entreprise de moins de 100 employés Pas de réponse : 4 %	31 % travaillent dans une entreprise de moins de 100 employés Pas de réponse : 19 %
Attitude à l'égard des ordinateurs	Attitude très négative à l'égard des ordinateurs	Attitude très négative à l'égard des ordinateurs
Perception de soi	87 % estiment avoir des compétences en lecture suffisantes pour exercer leur emploi Pas de réponse : 5 %	84 % estiment avoir des compétences en lecture suffisantes pour exercer leur emploi Pas de réponse : 15 %

Remarque : Bon nombre des données ci-dessus ont été arrondies au nombre entier près. Par conséquent, les pourcentages ne totalisent pas nécessairement 100 %.

Profil des adultes dont le niveau de littératie est inférieur à 3, groupes C et D (ayant besoin d'enseignement en anglais)

Facteurs	C	D
Population	1 914 000	3 161 000
Langue maternelle	En majorité l'anglais	En majorité l'anglais
Lieu de naissance	73 % nés au Canada 27 % nés à l'étranger	76 % nés au Canada 24 % nés à l'étranger
Niveau de scolarité	38 % n'ont pas terminé le secondaire 34 % ont fréquenté un établissement postsecondaire, parmi lesquels certains ont un diplôme	34 % n'ont pas terminé le secondaire 39 % ont fréquenté un établissement postsecondaire, parmi lesquels certains ont un diplôme
Âge	Proportions relativement égales	Majorité plus jeune : 63 % ont 45 ans ou moins
Sexe	En majorité des hommes (61 %)	Proportions égales
Enfants	27 % ont des enfants à la maison	38 % ont des enfants à la maison (49 % des immigrants et 34 % de ceux qui sont nés au Canada)
Revenu	37 % : moins de 8 000 \$ 27 % : de 8 000 \$ à 25 000 \$ 27 % : de 25 000 \$ à 50 000 \$ 4 % : 50 000 \$ et plus Pas de réponse : 5 %	25 % : moins de 8 000 \$ 32 % : de 8 000 \$ à 25 000 \$ 32 % : de 25 000 \$ à 50 000 \$ 6 % : 50 000 \$ et plus Pas de réponse : 5 %
Emploi	64 % en emploi (80 % des immigrants et 55 % de ceux qui sont nés au Canada)	66 % en emploi (82 % des immigrants et 60 % de ceux qui sont nés au Canada)
Taille de l'entreprise (petite, moyenne ou grande)	33 % travaillent dans une entreprise de moins de 100 employés Pas de réponse : 22 %	39 % travaillent dans une entreprise de moins de 100 employés Pas de réponse : 17 %
Attitude à l'égard des ordinateurs	Attitude négative à l'égard des ordinateurs chez un peu plus de la moitié du groupe	Attitude très négative à l'égard des ordinateurs
Perception de soi	65,7 % estiment avoir des compétences en lecture suffisantes pour exercer leur emploi Pas de réponse : 30 %	78,2 % estiment avoir des compétences en lecture suffisantes pour exercer leur emploi Pas de réponse : 18 %

Remarque : Bon nombre des données ci-dessus ont été arrondies au nombre entier près. Par conséquent, les pourcentages ne totalisent pas nécessairement 100 %.

FAIBLE NIVEAU DE LITTÉRATIE RACONTÉ

Les scénarios présentés dans *Lire l'avenir*, qui mettent en scène des personnages fictifs ayant un faible niveau de littératie, ont été créés en fonction des caractéristiques d'apprentissage, démographiques et personnelles de bien des groupes et à l'aide des données tirées du tableau et du sommaire de chacun d'eux.

Groupes anglophones A1 et A2

Le groupe A comprend approximativement 619 000 adultes, soit environ 10 % du nombre total d'adultes canadiens de niveau 1 ou 2 sur l'échelle de compréhension de textes suivis selon l'EIACA.

En général, en raison de leur niveau de littératie très limité, ces adultes ont de la difficulté à obtenir de nouveaux renseignements à partir de documents imprimés, qu'il s'agisse de bulletins gouvernementaux, de publicités, d'étiquettes de médicaments ou de directives du médecin.

Groupe A1 (EIACA – niveau 1 supérieur)

Quelque 240 000 adultes canadiens font partie du groupe anglophone A1. Il s'agit de personnes nées au Canada et dont la langue maternelle est l'anglais. La plupart d'entre eux ont moins de 35 ans et presque tous sont des hommes.

Plus de la moitié du groupe (53 %) n'a pas terminé le secondaire. En outre, la majorité du groupe a un emploi et estime posséder les compétences suffisantes en lecture pour exercer leur travail. La plupart manifestent une attitude positive à l'égard des ordinateurs.

Leurs compétences axées sur l'imprimé sont très limitées, celles en matière de vocabulaire sont limitées et celles en orthographe, faibles. Leur vocabulaire leur permet d'effectuer des activités quotidiennes de base qui mettent en présence des documents imprimés, comme magasiner ou regarder la télévision. Par contre, en ce qui a trait à la lecture de mots réels et de pseudo-mots (évaluée dans le cadre de l'EICL), leurs compétences moyennes équivalent à celles d'élèves de la deuxième à la quatrième année. Autrement dit, elles sont tellement faibles qu'il est probable que bon nombre de ces adultes souffrent d'un trouble de lecture plus ou moins important.

L'HISTOIRE DE MICHAEL

Michael Johnson est né en 1988 dans une petite ville de Terre-Neuve-et-Labrador. Il a toujours eu de la difficulté à l'école, particulièrement en lecture et en écriture. Michael souffre probablement d'un trouble d'apprentissage qui n'a jamais été diagnostiqué.

Au primaire, il lui fallait deux fois plus de temps que ses amis pour lire les mêmes livres qu'eux. Il avait du mal à reconnaître et à prononcer les mots ainsi qu'à lire et à comprendre ceux qui lui étaient inconnus. Cependant, grâce à sa mémoire phénoménale, Michael arrivait à « faire semblant de lire » après avoir entendu une histoire une ou deux fois. Au fil des années, l'école est toutefois devenue de plus en plus pénible. Après des années de frustration à essayer de suivre ses pairs, Michael a abandonné le secondaire en onzième année et décidé d'emménager avec des amis établis en Alberta.

Aujourd'hui âgé de 20 ans, Michael vit à Fort McMurray, en Alberta, et travaille comme ouvrier en bâtiment dans le secteur des sables bitumineux. Il gagne 16 \$ l'heure à raison de 40 heures par semaine en moyenne.

Michael estime que son niveau de littératie est suffisant pour exercer son emploi. Celui-ci nécessite des aptitudes en mécanique ainsi que de soulever et de transporter des matériaux, mais demande très peu de lecture et d'écriture. Il manifeste une attitude positive à l'égard des ordinateurs (plus jeune, il jouait des jeux sur l'ordinateur), mais il n'est pas appelé à s'en servir dans le cadre de son emploi actuel.

Depuis peu, Michael aimerait devenir apprenti poseur de tuyaux, mais il a de la difficulté à lire et à comprendre le formulaire de demande d'inscription. Il s'est finalement résigné à ne pas poursuivre après avoir su que le poste exigeait des études collégiales, professionnelles ou techniques.

Remarque : L'histoire de Michael a été créée à partir de données caractéristiques du groupe A1. Son histoire se poursuit au chapitre 3.

Groupe A2 (EIACA – niveau 1 moyen)

Environ 379 000 adultes font partie de ce groupe. Bien que leur langue maternelle ne soit pas l'anglais, ils sont classés dans le groupe « anglophone » parce qu'ils ont subi les tests dans cette langue. Ainsi, leur instruction en littératie se ferait en anglais.

La plupart de ces adultes sont nés à l'étranger et sont plus âgés. Bon nombre d'entre eux ont très peu ou pas du tout reçu d'enseignement formel dans leur langue maternelle.

Dans l'ensemble, les adultes du groupe A2 estiment que leurs compétences en lecture sont suffisantes pour exercer leur emploi, soit, dans la plupart des cas, des postes de premier échelon du secteur tertiaire qui n'exigent pas un niveau de littératie élevé (en anglais ou en français). Leur attitude à l'égard de l'informatique est légèrement moins positive que celle du groupe A1.

L'HISTOIRE DE PARI

Il y a 15 ans, Pari Kaul quittait l'Inde pour immigrer au Canada avec son mari Dhillon et leurs trois jeunes enfants. La famille s'est établie à Surrey, en Colombie-Britannique, près de parents éloignés et de connaissances d'amis restés en Inde. Plus tard, les parents de Pari ainsi que ses deux frères sont venus la rejoindre.

Aujourd'hui, son mari, ses frères et un de ses fils (âgé de 18 ans) travaillent à l'extérieur de la maison. Les plus vieux sont travailleurs agricoles à Chilliwack depuis leur arrivée au pays, tandis que le fils occupe un emploi à temps partiel à l'épicerie du coin. En dépit de ses modiques revenus, la famille a pu s'acheter une modeste maison et les membres sont en mesure de combler les besoins associés à leur style de vie.

Pari, qui ne connaît pas très bien l'anglais, s'occupe de la maison, de ses parents âgés et de ses enfants. Comme elle ne possède pas de permis de conduire, elle fait ses courses à pied et demande à son mari et à ses frères de la conduire à l'occasion. Pari accompagne ses parents lors des rendez-vous, par exemple chez le médecin. Elle est souvent frustrée de ne pas arriver à comprendre les médecins, ni à se faire comprendre par eux. Elle dépend entièrement de sa belle-sœur et de ses enfants anglophones pour transmettre les directives et administrer les médicaments.

Les enfants aînés possèdent un ordinateur, dont ils se servent couramment pour effectuer leurs travaux scolaires et jouer à des jeux. Même si elle ne sait pas s'en servir, Pari est fière que ses enfants en soient capables et manifeste généralement une attitude positive à l'égard de l'informatique.

Pour l'instant, sa famille et sa vie la comblent, mais elle se demande ce qu'elle fera si son frère et sa famille déménagent plus loin et si ses enfants quittent la maison. Elle dépend de sa famille immédiate en raison de sa connaissance limitée de l'anglais et se demande parfois si elle devrait essayer de le parfaire. Elle a également honte du fait que, malgré qu'elle vive au Canada depuis 15 ans, son anglais ne s'est pas amélioré.

Remarque : L'histoire de Pari a été créée à partir de données caractéristiques du groupe A2. Son histoire se poursuit au chapitre 3.

Groupes anglophones B1 et B2

Les groupes anglophones B comptent quelque 478 000 adultes, soit environ 7,7 % du nombre total d'adultes canadiens dont le niveau de littératie est inférieur à 3.

Les compétences de ces adultes axées sur l'imprimé et sur la compréhension sont limitées, et ils doivent généralement atteindre le niveau de littératie nécessaire pour obtenir un diplôme d'études secondaires et accéder aux études supérieures. Ils ont besoin des compétences langagières et du niveau de littératie requis pour assimiler diverses sources d'information et résoudre des problèmes plus complexes.

Ces adultes affichent une attitude très négative à l'égard des ordinateurs.

Groupe B1 (EIACA – niveau 2 moyen)

Environ 48 000 adultes forment le groupe anglophone B1. Il s'agit en majorité de personnes nées au Canada et dont la langue maternelle est l'anglais. Ils sont en outre plus jeunes : plus du tiers d'entre eux sont âgés de 16 à 25 ans.

La plupart ont terminé le secondaire, mais n'ont pas entrepris d'études postsecondaires. Seulement 23 % occupent un emploi.

L'HISTOIRE D'ANDREA

Andrea Benoit, 19 ans, habite à Windsor (Ontario) avec son copain, Stephen.

Andrea, qui a toujours eu de la difficulté avec la lecture, souffre probablement d'un trouble d'apprentissage. Petite, elle a appris l'alphabet très lentement. Elle peinait à suivre ses camarades et à terminer ses travaux en classe, si bien qu'elle avait souvent des devoirs à faire à la maison, alors que ses amis étaient libres. À un certain moment, elle a cessé de les faire, préférant faire des activités et passer du temps avec ses amis après l'école.

Les parents d'Andrea, qui ont emménagé à Windsor lorsqu'elle était bébé, travaillent dans une usine de fabrication de pièces automobiles : son père est à l'entretien, et sa mère, aux services alimentaires. Possédant eux-mêmes un faible niveau de littératie et travaillant de longues heures, ils n'ont pas été en mesure d'aider adéquatement leur fille à faire ses travaux scolaires. Selon eux, elle devait simplement « y mettre plus d'efforts ».

À cause de ses nombreuses années scolaires laborieuses et du sentiment que ses enseignants la traitaient comme si elle était « lente », Andrea a développé une attitude très négative à l'égard de la lecture et de l'école. Au secondaire, elle s'est mise à manquer des cours. Elle en a échoué plusieurs, et bon nombre se sont soldés par des résultats médiocres. En outre, Andrea avait souvent des ennuis en raison de ses absences répétées. Les tensions à l'école et à la maison se sont accentuées à un point tel qu'elle a fini par abandonner ses études en dixième année et par se trouver un emploi.

Aujourd'hui, Andrea travaille à temps partiel dans une boutique de vêtements où elle gagne 8,50 \$ l'heure. Son copain, Stephen, n'a pas réussi à obtenir un emploi permanent, mais il décroche à l'occasion des contrats dans le domaine de la construction.

Après tant d'années de difficultés d'apprentissage, Andrea démontre une attitude très négative à l'égard de l'informatique et de la lecture; en fait, elle évite tout simplement les activités qui mettent en jeu l'une ou l'autre. En général, elle est heureuse d'être libérée du stress constant que générait l'école dans sa vie. Elle ne souhaite pas demeurer dans le secteur de détail toute sa vie et pense que travailler auprès des enfants lui plairait, mais elle ne veut pas retourner à l'école.

Remarque : L'histoire d'Andrea a été créée à partir de données caractéristiques du groupe B1.

Groupe B2 (EIACA – niveau 1 supérieur)

Ce groupe est considérablement plus nombreux que le groupe B1 : quelque 430 000 adultes canadiens en font partie. La plupart sont nés à l'étranger et n'ont pas l'anglais comme langue maternelle. Près des trois quarts de ces adultes sont âgés de plus de 46 ans.

La majorité des adultes du groupe B2 a obtenu son diplôme d'études secondaires ou a fréquenté un établissement d'enseignement secondaire. À l'opposé du groupe B1, la plupart des adultes du groupe B2 (82 %) ont un emploi. En outre, la plupart estiment que leurs compétences en lecture sont suffisantes pour exercer leur emploi.

L'HISTOIRE DE LIAN

Issus d'une ville rurale du nord de la Chine, Lian Li et son mari Wei Ping ont immigré au Canada pour rejoindre le cousin de Wei venu s'établir au pays cinq ans plus tôt. Ayant tous deux terminé leurs études en Chine, ils se sont installés au Canada dans l'espoir d'améliorer leurs conditions de vie et de fonder une famille. Après leur arrivée à Toronto, ils ont habité avec le cousin de Wei à Brampton (Ontario) pendant deux ans, durant lesquels ils ont eu leur premier enfant. Peu après, ils ont emménagé dans un petit appartement. Depuis, ils ont eu deux autres enfants.

Lian est restée à la maison pour prendre soin de ses jeunes enfants. Ceux-ci ont fréquenté l'école anglophone. En raison de ses capacités langagières limitées, Lian s'est peu impliquée dans leur éducation quotidienne. Elle avait souvent l'impression que ses enfants vivaient dans un autre monde et s'inquiétait du fait que ni son mari ni elle n'étaient en mesure de les aider avec leurs travaux scolaires ou de comprendre leurs difficultés.

Pendant des années, Wei a occupé plusieurs emplois dans le secteur des services. Pendant qu'il travaillait dans un grand hôtel du centre-ville, il a subi un accident qui l'a rendu invalide. Grâce à des amis, Lian a décroché un emploi au sein d'une entreprise d'entretien ménager à domicile à Brampton. Comme la plupart de ses collègues ne parlaient pas chinois, Lian est devenue de moins en moins gênée d'engager des conversations simples au fil du temps, particulièrement au moment de prendre le café le matin avant d'entreprendre la journée de travail.

Lian estime que son niveau de littératie actuel est adapté à son emploi. Par contre, parce qu'il s'agit d'un travail physiquement exigeant, elle s'inquiète du jour où elle ne sera plus capable de l'accomplir. Loin d'être à l'aise avec l'informatique étant donné sa connaissance limitée de l'anglais et ses lacunes en matière de dactylographie, elle n'a pas l'impression d'avoir du temps à lui consacrer en ce moment. Il ne s'agit pas d'une priorité; d'ailleurs, sa réalité quotidienne ne lui permet pas non plus de suivre une formation linguistique quelconque.

Lian aimerait travailler dans le secteur du commerce de détail où le travail est moins exigeant physiquement. Elle est toutefois consciente qu'elle doit d'abord améliorer son niveau de littératie afin d'être en mesure de servir les clients, de s'occuper de la caisse et de répondre au téléphone.

Remarque : L'histoire de Lian a été créée à partir de données caractéristiques du groupe B2.

Groupe anglophone C (EIACA – niveau 2 moyen)

Constitué de quelque 1 914 000 adultes, le groupe C est le deuxième groupe d'adultes en importance dont le niveau de littératie est inférieur à 3. Contrairement aux groupes anglophones A et B, aucun sous-groupe ne peut clairement être défini.

Les adultes du groupe C sont pour la plupart (73 %) nés au Canada et ont l'anglais comme langue maternelle. La répartition de leur âge est relativement équilibrée.

Environ le tiers a effectué des études postsecondaires ayant mené ou non à l'obtention d'un diplôme. Par ailleurs, 28 % du groupe a terminé ses études secondaires et 38 % ne les a pas terminées.

La plupart de ces adultes travaillent; ceux qui sont nés à l'étranger sont plus susceptibles d'occuper un emploi (80 %) que ceux qui sont nés au Canada (55 %). En outre, la majorité du groupe estime que ses compétences en lecture sont suffisantes pour exercer son emploi. Un peu plus de la moitié du groupe affiche une attitude négative à l'égard de l'informatique.

L'HISTOIRE DE BRAD

Brad Fisher, 29 ans, habite à Winnipeg, au Manitoba. Marié, il a un jeune enfant. Sa femme s'occupe maintenant de leur fils à la maison, mais, avant la naissance de celui-ci, elle occupait un poste de chef de quart dans un restoroute. Dans ses temps libres, Brad se plaît à remettre des voitures en état.

Brad a toujours eu de la difficulté à l'école, particulièrement dans les matières exigeant de la lecture et de l'écriture. Au primaire, il présentait des aptitudes en mathématiques et en sciences et aimait ces matières, mais il accumulait constamment du retard en anglais. Athlète doué, Brad a consacré beaucoup de temps aux sports tout au long de ses études secondaires. C'est ce qui lui a permis de demeurer à l'école et de rester en contact avec ses amis. Bien qu'il ne souffrait pas d'un trouble d'apprentissage, il s'est mis à accorder de moins en moins de temps à ses travaux scolaires et se percevait comme un élève « pas tellement doué ». Il a abandonné le secondaire en douzième année, sans avoir obtenu son diplôme.

Sans diplôme d'études secondaires, Brad a été incapable d'entrer comme bon nombre de ses amis au collège communautaire, où ils ont suivi des programmes de formation en mécanique ou d'autres métiers spécialisés.

Malgré tout, Brad s'est vite trouvé un emploi de machiniste général au sein d'une grande compagnie d'aviation. Actuellement, ses tâches consistent à configurer les machines de précision, à relever les défauts potentiels et à veiller à leur bon fonctionnement. L'employeur de Brad a toujours été impressionné par ses compétences en mathématiques, par sa capacité à lire les plans et par sa connaissance intuitive des machines.

Brad souhaite grimper les échelons de la compagnie, mais, parce qu'il n'a pas son diplôme d'études secondaires, il a l'impression d'être « coincé ». Il aimerait suivre des cours au collège, mais le simple fait de penser à tout ce qu'il aura à lire et à écrire le décourage.

Remarque : L'histoire de Brad a été créée à partir de données caractéristiques du groupe C. Son histoire se poursuit au chapitre 3.

Groupe anglophone D (EIACA – niveau 2 supérieur)

Formé de quelque 3 161 000 adultes dont le niveau de littératie est inférieur à 3, ce groupe anglophone est considéré comme le plus important.

La majorité des personnes qui le composent est née au Canada et a l'anglais comme langue maternelle. La plupart ont moins de 45 ans, ce qui en fait le groupe le plus « jeune ». Pour ce qui est de l'âge et du sexe, leur répartition au sein du groupe est équilibrée.

Plus du tiers (39 %) ont fréquenté un établissement d'enseignement postsecondaire, qu'ils aient ou non obtenu un diplôme. Le niveau de scolarité de la majorité ne dépasse toutefois pas le niveau secondaire. En outre, les deux tiers travaillent et, comme dans le cas du groupe C, les immigrants (82 %) sont plus susceptibles d'occuper un emploi que ceux qui sont nés au Canada (60 %). L'attitude de ce groupe à l'égard de l'informatique est très négative et la majorité estime que ses compétences en lecture sont adaptées à son emploi.

La plupart des adultes du groupe D possèdent les principales composantes des compétences en lecture qui les aideront à devenir des apprenants efficaces et autonomes tout au long de leur vie.

L'HISTOIRE DE CRAIG

Craig Marshall, 22 ans, vit actuellement à Halifax en Nouvelle-Écosse. Il a obtenu son diplôme d'études secondaires d'une école de North Vancouver. Élève appliqué au primaire et au secondaire, Craig n'a toutefois jamais été fort en anglais, ni en sciences humaines, ni dans toute autre matière qui demandait une grande quantité de lecture.

Craig aime lire le journal tous les jours; il est particulièrement fervent des nouvelles du sport et du monde des affaires. Les nouvelles du cahier « affaires » lui donnent un peu de fil à retordre, mais, s'il prend le temps de les lire attentivement, il arrive à comprendre les grandes lignes sur le sujet.

Tout au long de ses études secondaires, Craig a occupé divers emplois dans le secteur de détail. Il a toujours apprécié le volet commercial de son travail. Il œuvre aujourd'hui dans une entreprise offrant des visites guidées de la ville d'Halifax. Dans l'industrie du tourisme, tout ce qui touche aux promotions et au marketing le stimule particulièrement. Il a d'ailleurs toujours voulu étudier en administration des affaires, mais n'a jamais réussi à obtenir les notes requises pour entrer à l'université.

Craig aimerait améliorer ses compétences à l'écrit. Des brochures sur l'éducation permanente ont attiré son attention, mais il se demande où aller chercher de l'aide. Il ne sait pas quels cours prendre, ni si ces cours l'aideraient à améliorer ses compétences en lecture et en écriture. Il a peur que certains cours en administration des affaires soient trop difficiles s'il ne rehausse pas d'abord ces compétences.

Craig est à l'aise avec les ordinateurs; il s'en sert dans le cadre de son travail comme pour les loisirs.

Remarque : L'histoire de Craig a été créée à partir de données caractéristiques du groupe D. Son histoire se poursuit au chapitre 3.

Adultes ayant besoin d'enseignement en français

Cette section du rapport porte sur les adultes qui ont passé les tests de l'EICL en français et dont les résultats ont révélé qu'ils avaient besoin d'une formation dans cette langue. Au Canada, on estime à 1 920 000 le nombre d'adultes dont le niveau de littératie est inférieur à 3 ayant besoin d'une instruction en littératie en français. Représentant 87 % de cette population, les groupes C et D sont les plus importants.

Parmi les francophones qui ont effectué les tests, 81 % n'ont pas terminé le secondaire. Il s'agit probablement du principal facteur qui explique que leur vocabulaire soit limité.

Adultes âgés de 16 ans ou plus ayant besoin d'une formation en français – Aperçu des niveaux de littératie selon les évaluations de l'EICL (Statistique Canada) et de l'EIACA (OCDE)

Groupe	Brève description	Compé- tences axées sur l'imprimé (EICL)	Compé- tences axées sur la compré- hension (EICL)	Note pour la langue orale (EICL)	Note moyen- ne pour la compré- hension de textes suivis (EIACA)
A1	Personnes dont la majorité est née au Canada et dont la majorité a le français comme langue maternelle (trouble de la lecture potentiel)	Très limitées	Limitées	59	Niveau 1 moyen (175)
B1	Personnes nées au Canada et dont la majorité a le français comme langue maternelle (trouble de la lecture potentiel)	Limitées	Limitées	66,6	Niveau 1 supérieur (200)
C	Personnes dont la majorité est née au Canada et dont la majorité a le français comme langue maternelle	Limitées	Adéquates	72	Niveau 2 inférieur (234)
D	Personnes dont la majorité est née au Canada et dont la majorité a le français comme langue maternelle	Adéquates	Adéquates	72	Niveau 2 supérieur (257)

Source : *Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003* et *Enquête internationale sur les compétences en lecture (EICL), 2005.*

Bien que les versions française et anglaise des tests soient comparables en ce sens qu'elles évaluent les mêmes compétences selon des niveaux semblables, elles ne sont pas équivalentes. À partir des résultats des répondants francophones et anglophones relativement à une composante donnée, nous ne pouvons donc pas conclure qu'un groupe est plus ou moins fort que l'autre.

Profil des adultes dont le niveau de littératie est inférieur à 3, groupes A1, B1, C et D (exigeant une formation en français)

Facteurs	A1	B1	C	D
Population	87 000	103 000	522 000	1 158 000
Langue maternelle	Francophone	Francophone	Majorité francophone (89 %)	Majorité francophone (98 %)
Lieu de naissance	90 % nés au Canada	100 % nés au Canada	99 % nés au Canada	98 % nés au Canada
Niveau de scolarité	71 % n'ont pas terminé le secondaire 10 % ont fréquenté un établissement postsecondaire, parmi lesquels certains ont un diplôme	91 % n'ont pas terminé le secondaire 3 % ont fréquenté un établissement postsecondaire, parmi lesquels certains ont un diplôme	67 % n'ont pas terminé le secondaire 11 % ont fréquenté un établissement postsecondaire, parmi lesquels certains ont un diplôme	37 % n'ont pas terminé le secondaire 40 % ont fréquenté un établissement postsecondaire, parmi lesquels certains ont un diplôme
Âge	Majorité assez âgée 54 % ont plus de 46 ans	Majorité assez âgée 67 % ont plus de 46 ans	Majorité assez âgée 53 % ont plus de 46 ans	Majorité assez âgée 61 % ont plus de 46 ans
Sexe	Proportions égales	Proportion de femmes légèrement plus élevée	Majorité d'hommes (57 %)	Proportions égales
Enfants	24 % ont des enfants à la maison	40 % ont des enfants à la maison	35 % ont des enfants à la maison	31 % ont des enfants à la maison
Revenu	8 % : moins de 8 000 \$ 64 % : de 8 000 \$ à 25 000 \$ 28 % : de 25 000 \$ à 50 000 \$ 0 % : 50 000 \$ et plus	29 % : moins de 8 000 \$ 49 % : de 8 000 \$ à 25 000 \$ 21 % : de 25 000 \$ à 50 000 \$ 0 % : 50 000 \$ et plus	26 % : moins de 8 000 \$ 35 % : de 8 000 \$ à 25 000 \$ 29 % : de 25 000 \$ à 50 000 \$ 9 % : 50 000 \$ et plus Pas de réponse : 1 %	21 % : moins de 8 000 \$ 34 % : de 8 000 \$ à 25 000 \$ 36 % : de 25 000 \$ à 50 000 \$ 9 % : 50 000 \$ et plus Pas de réponse : 0,2 %
Emploi	65 % en emploi	53 % en emploi	55 % en emploi	67 % en emploi
Taille de l'entreprise (petite, moyenne ou grande)	47 % travaillent dans une entreprise de moins de 100 employés Pas de réponse : 30 %	52 % travaillent dans une entreprise de moins de 100 employés	44 % travaillent dans une entreprise de moins de 100 employés	40 % travaillent dans une entreprise de moins de 100 employés Pas de réponse : 19 %
Attitude à l'égard des ordinateurs	Attitude très positive à l'égard des ordinateurs	Attitude très négative à l'égard des ordinateurs	Attitude très négative à l'égard des ordinateurs	Attitude négative à l'égard des ordinateurs chez un peu plus de la moitié du groupe
Perception de soi	59 % estiment avoir des compétences en lecture adéquates Pas de réponse : 34,5 %	65 % estiment avoir des compétences en lecture adéquates Pas de réponse : 33 %	67 % estiment avoir des compétences en lecture adéquates Pas de réponse : 30 %	74 % estiment avoir des compétences en lecture adéquates Pas de réponse : 24 %

Remarque : Bon nombre des données ci-dessus ont été arrondies au nombre entier près. Par conséquent, les pourcentages ne totalisent pas nécessairement 100 %.

Groupe francophone A1 (EIACA – niveau 1 moyen)

Le groupe francophone A se compose de 103 000 adultes dont la très vaste majorité dit avoir le français pour langue maternelle (87 000 personnes, soit 85 %, y compris les immigrants). Les 16 000 autres adultes du groupe A (groupe A2) ont une langue maternelle autre que le français, et constituent un échantillon de trop faible taille pour déterminer des caractéristiques qui justifieraient de séparer le groupe A en deux sous-groupes distincts (contrairement aux groupes anglophones). Ainsi, seul le groupe dont la langue maternelle est le français peut faire l'objet d'une analyse plus poussée.

Quatre-vingt-dix pour cent (90 %) des adultes appartenant au groupe A1 sont nés au Canada. La majorité de ces personnes sont âgées de plus de 46 ans.

Le groupe A présente de très faibles niveaux de scolarité : 71 % n'ont pas terminé les études secondaires.

Près des deux tiers (65 %) des personnes du groupe A1 occupent un emploi. La plupart ont une attitude très positive à l'égard de l'informatique et estiment que leurs compétences en lecture sont suffisantes pour exercer leur emploi.

L'HISTOIRE D'ABDEL

Abdel Abdoun a quitté l'Algérie en 1992 à l'âge de 26 ans. Comme sa langue maternelle est le français, il a choisi de s'installer au Québec et vit maintenant à Montréal. Abdel parle également l'arabe et il s'implique activement dans l'organisation d'événements communautaires et culturels au sein de la communauté algérienne de Montréal.

Abdel n'a pas terminé l'école secondaire lorsqu'il était en Algérie. Bien qu'il n'éprouve aucune difficulté à communiquer oralement, il a du mal à lire et à écrire en français. Il travaille comme commis à la saisie de données pour une importante entreprise de traitement de courrier en vrac au salaire horaire de 13 \$. Abdel estime que ses compétences en lecture sont suffisantes pour exercer son travail, qui consiste principalement à mettre à jour les adresses dans la base de données de l'entreprise.

Il est très à l'aise avec les ordinateurs et se débrouille bien au travail, mais il tire une plus grande satisfaction de ses activités de bénévolat. Il a donc choisi de réorienter sa carrière pour se consacrer au développement communautaire. Récemment, il a pris contact avec un organisme communautaire de Montréal qui offre à des personnes de diverses cultures et de tout âge une vaste gamme de programmes et de services, y compris l'accès à un centre de soutien à l'apprentissage chez les adultes. Le centre a pour mission d'aider les personnes présentant un faible niveau de littératie à atteindre leurs objectifs en matière de formation et d'apprentissage.

Grâce à l'aide du centre, Abdel a décidé dernièrement d'entreprendre un programme de formation en travail social dans un collège d'enseignement général et professionnel (CEGEP).

Remarque : L'histoire d'Abdel a été créée à partir de données caractéristiques du groupe francophone A1.

Groupe francophone B1 (EIACA – niveau 1 supérieur)

Le groupe francophone B se compose de plus de 137 000 adultes. À l’instar du groupe francophone A, la majorité des personnes du groupe B ont le français comme langue maternelle. Les 34 000 autres adultes du groupe B (groupe B2) ont une langue maternelle autre que le français, un échantillon de trop faible taille pour déterminer des caractéristiques qui justifieraient de séparer le groupe B en deux sous-groupes distincts. Par conséquent, seul un groupe (B1 comportant 103 000 adultes) peut faire l’objet d’une analyse exhaustive.

Tous les adultes du groupe B1 sont nés au Canada. Les deux tiers d’entre eux sont âgés de plus de 46 ans et 40 % ont des enfants qui habitent toujours à la maison.

Le groupe présente de très faibles niveaux de scolarité : 91 % n’ont pas terminé le secondaire. Un peu plus de la moitié (53 %) du groupe occupe un emploi. La majorité de ces personnes estiment que leurs compétences en lecture sont suffisantes pour exercer leur emploi. Ce groupe affiche une très mauvaise attitude à l’égard de l’informatique.

L’HISTOIRE DE MARIE

Marie Lajeunesse est une grand-mère de 66 ans de Saguenay, au Québec.

Elle est la deuxième de cinq enfants d’une famille de la campagne québécoise. Elle a toujours été plus timide et réservée que sa sœur aînée, Bernadette, et avait de la difficulté à s’intégrer à l’école. Elle détestait que le professeur la questionne devant ses camarades de classe, ce qui l’a amenée à avoir une attitude effacée en groupe, même si son apprentissage devait en souffrir.

À 15 ans, elle a décidé d’abandonner l’école pour aider à soutenir sa famille. Lorsqu’elle ne travaillait pas, elle participait aux soins de ses frères et sœurs cadets.

À 20 ans, Marie a épousé son amour de jeunesse, Jean-Paul, et a aussitôt fondé une famille. Le couple a eu trois enfants. Même s’il y a toujours eu des livres à la maison, Marie s’intéressait peu à la lecture. Elle connaissait les recettes de mémoire, elle ne lisait pas dans ses temps libres et c’est généralement son mari qui aidait les enfants à faire leurs devoirs. Marie était aussi très engagée auprès de son église et jouait au bridge chaque semaine avec un groupe d’amis.

Aujourd’hui, 40 ans plus tard, Marie s’occupe de ses deux petits-enfants lorsque sa fille Claire, qui travaille à temps partiel, doit s’absenter. Plus que tout, Luc et Josée adorent qu’on leur raconte des histoires. Marie leur a raconté tous les contes de fées qu’elle connaît et elle aimerait beaucoup pouvoir leur lire des histoires.

Remarque : L’histoire de Marie a été créée à partir de données caractéristiques du groupe francophone A1. Son histoire se poursuit au chapitre 3.

Groupe francophone C

Le groupe C, qui compte 522 000 adultes, est le deuxième groupe francophone en importance.

La langue maternelle de la majorité du groupe (89 %) est le français. Le groupe C se compose majoritairement de personnes de plus de 46 ans (53 %) et compte légèrement plus d'hommes que de femmes. Plus d'un tiers (35 %) des personnes de ce groupe ont des enfants à la maison.

Les adultes du groupe C présentent de très faibles niveaux de scolarité. En effet, 85 % ont fréquenté au plus l'école secondaire et 67 % d'entre eux n'ont pas de diplôme d'études secondaires. Plus de la moitié (55 %) occupent un emploi.

Dans l'ensemble, ces adultes ont une attitude très négative à l'égard de l'informatique et estiment que leurs compétences en lecture sont suffisantes pour exercer leur emploi.

Groupe francophone D

Le groupe D est le plus important au sein de la population francophone. Il compte 1 158 000 adultes, soit 60 % de tous les adultes qui affichent un niveau de littératie inférieur à 3 et ont besoin d'enseignement en français.

La majorité des adultes du groupe D (98 %) ont le français comme langue maternelle. La plupart d'entre eux (98 %) sont nés au Canada. La proportion d'hommes et de femmes est sensiblement la même. La majorité (61 %) de ces personnes ont plus de 46 ans et un peu moins d'un tiers (31 %) ont des enfants à la maison.

Les personnes du groupe D dont la langue maternelle est le français présentent des niveaux de scolarité relativement faibles. Bien que 40 % d'entre eux aient reçu un certain niveau d'éducation postsecondaire, 37 % n'ont pas obtenu de diplôme d'études secondaires.

Également, 67 % occupent un emploi. Un peu plus de la moitié des adultes de ce groupe ont une attitude négative à l'égard de l'informatique et la plupart estiment que leurs compétences en lecture sont suffisantes pour exercer leur emploi.

« LIRE L'AVENIR

Pour répondre aux besoins futurs du Canada en matière de littératie »

PRATIQUES ET PROGRAMMES EXEMPLAIRES

Les conclusions du chapitre 2 indiquent que, pour amener les adultes à atteindre un niveau de littératie de 1 ou 2 d'après l'échelle de l'EIACA, les programmes doivent correspondre aux besoins et aux caractéristiques des apprenants de chacun des six groupes (A1, A2, B1, B2, C et D) en matière de lecture et d'apprentissage.

Le présent chapitre propose une solution éducative qui répond aux besoins de chacun des groupes désignés dans l'analyse précédente.

Aux fins du présent rapport, des spécialistes en littératie des adultes de partout au Canada ont été consultés au sujet des pratiques exemplaires en matière de littératie et d'acquisition des compétences essentielles. Ces experts témoignent d'une solide expérience en stratégies d'enseignement, en apprentissage et acquisition des compétences essentielles en milieu de travail, en recherche sur l'alphabétisation, ainsi qu'en élaboration de programmes de littératie à l'intention des immigrants.

Les recommandations des experts sur les pratiques susceptibles d'être les plus efficaces (pour chaque groupe) tiennent compte de divers facteurs, notamment des stratégies de recrutement et de maintien dans les programmes, du contenu, du mode et du lieu d'apprentissage et de la durée moyenne de l'enseignement requis pour passer à un niveau de littératie supérieur.

Malgré la similitude de certaines caractéristiques d'un groupe à l'autre, il convient de souligner que les besoins en apprentissage des adultes varient considérablement selon la situation et l'expérience personnelle. Malgré tout, il peut s'avérer profitable de formuler des initiatives qui répondent aux besoins généraux des groupes A à D. C'est pourquoi les interventions proposées ci-dessous se veulent plus informatives que définitives.

Dans le cadre du rapport *Lire l'avenir*, des experts canadiens en littératie ont proposé des pratiques et des stratégies exemplaires visant à améliorer les compétences des adultes dont le niveau de littératie se situe à 1 ou à 2. Les initiatives suivantes reposent sur leur expérience et leurs connaissances en programmes d'alphabétisation et en apprentissage en milieu de travail, ainsi que sur les besoins des immigrants en matière d'apprentissage.

- Kyle Downie* : Enseignant en alphabétisation, Collège Douglas, Colombie-Britannique
- Lynda Fownes* : Apprentissage et acquisition des compétences essentielles en milieu de travail, SkillPlan, BC Construction Industry Skills Improvement Council
- Melissa Gardner* : Apprentissage et acquisition des compétences essentielles en milieu de travail, Collège Bow Valley, Alberta
- Ester Geva* : Chercheuse en littératie, Université de Toronto
- Stan Jones* : Littératie, Yarmouth, Nouvelle-Écosse
- Bob McConkey* : Acquisition des compétences essentielles au collège et en milieu de travail, Collège Douglas, Colombie-Britannique
- Linda Siegel* : Programmes d'alphabétisation pour immigrants, Université de la Colombie-Britannique

SURVOL DES PRATIQUES EXEMPLAIRES

D'abord et avant tout, les programmes visant à améliorer le niveau de littératie doivent être souples, accessibles et abordables. Les pratiques fructueuses décrites ci-dessous peuvent être appliquées à tous les groupes.

Recrutement

Il peut s'avérer difficile de susciter la participation des adultes des groupes A à D aux programmes d'alphabétisation. Comme le faisait ressortir le chapitre 2, la majorité des adultes estiment avoir un niveau de littératie suffisant pour fonctionner efficacement au travail. De plus, bon nombre d'entre eux ont éprouvé des difficultés au début de la scolarisation et font face à des obstacles de plus en plus considérables depuis qu'ils sont adultes en raison de leur faible niveau de littératie.

En outre, l'attitude négative observée à l'égard des ordinateurs (p. ex., chez les groupes B1 francophones et anglophones) indique que l'apprentissage de toute technologie doit se faire de façon progressive et exige un important soutien aux participants aux programmes.

Par conséquent, le matériel utilisé aux fins de recrutement et de sensibilisation du public doit comporter des messages clés qui tiennent compte des réticences que peuvent avoir les adultes à améliorer leur niveau de littératie.

Marketing et promotion

Les experts proposent de mettre en œuvre une campagne de marketing—notamment au moyen de documentation imprimée et en ligne—principalement axée sur la participation d'organismes qui agiraient en tant que distributeurs. Cette proposition concerne notamment :

- les centres de ressources en emploi,
- les prestataires de services liés à l'emploi et les organismes gouvernementaux,
- les bibliothèques,
- les cafés locaux,
- les banques alimentaires,
- les écoles primaires,
- les groupes de parents,
- les prestataires de soins de santé,
- et toute personne en contact avec ces adultes, par exemple, les employés d'hôpitaux, les travailleurs sociaux et les chefs religieux.

Les organismes culturels et communautaires ainsi que les centres d'accueil pour les familles pourraient fournir des trousseaux d'information aux nouveaux immigrants (p. ex., lorsqu'ils arrivent au pays) afin de les inciter à participer à des programmes linguistiques et de littératie au Canada. Dans la mesure du possible, la documentation doit être offerte dans la langue maternelle des immigrants.

Parmi les autres recommandations sur la participation dans les programmes :

- diffuser des annonces dans un nombre limité de journaux locaux pendant les « périodes de pointe », c'est-à-dire lorsque les gens cherchent davantage à se perfectionner ou à obtenir de l'aide en recherche d'emploi;
- travailler de concert avec les centres de ressources en emploi qui organisent en personne, sur le Web ou par courriel des séances d'information sur la littératie et les compétences essentielles;
- organiser des séances d'information sur les programmes à l'intention des prestataires de soins de santé et des organismes gouvernementaux et communautaires qui offrent des services d'aide à l'emploi;
- promouvoir les salons de l'emploi ou des carrières ainsi que les événements axés sur l'aide à l'emploi grâce à des affiches et des présentations ou en assurant une présence lors de ces activités.

Lieu

Les pratiques prometteuses font ressortir que moins la distance de navettage est grande, plus les participants sont susceptibles de demeurer dans un programme. Par conséquent, les établissements qui offrent les programmes devraient être situés à proximité du lieu de résidence ou de travail de la majorité des participants. Les programmes pourraient être offerts dans des collèges (dans le cadre de programmes de base d'éducation des adultes), les établissements de formation professionnelle, les entreprises privées ou publiques (en partenariat avec le service des ressources humaines) et les centres communautaires.

Admission aux programmes

Pour ce qui est de l'admission aux programmes, les experts proposent d'adopter une approche en deux étapes, soit une entrevue de premier contact et une évaluation des besoins cognitifs.

L'entrevue permettrait de recueillir des renseignements administratifs sur le participant et de le diriger vers un programme de littératie adapté à ses besoins. Les renseignements recueillis devraient comprendre les coordonnées, les antécédents professionnels, le niveau de scolarité atteint, les caractéristiques linguistiques, les objectifs à court et à long terme ainsi que tout obstacle potentiel à l'apprentissage (p. ex., handicap, transport, service de garde, logement, etc.).

Voici quelques exemples d'outils d'évaluation qui pourraient servir à déterminer le niveau de littératie actuel des participants potentiels :

- le test d'évaluation en compréhension de textes suivis, de textes schématiques et en numératie (PDQ[IDEM12]) de l'Educational Testing Service (ETS),
- le Test des compétences essentielles dans le milieu de travail (TOWES),
- la participation d'un spécialiste de l'apprentissage afin d'établir précisément en quoi consistent les lacunes des participants sur le plan de l'apprentissage.

Le diagnostic des cas de dyslexie ou d'autres problèmes de lecture pourrait nécessiter des tests dans la langue maternelle du participant. Il convient toutefois de souligner qu'il n'existe aucune recherche axée sur le diagnostic de la dyslexie et des autres difficultés d'apprentissage chez les personnes ayant un faible niveau de scolarité dans leur pays natal. Il est d'autant plus difficile de détecter la dyslexie et les autres problèmes de lecture lorsque :

- la scolarisation dans le pays d'origine a été faible ou interrompue;
- il n'existe aucun outil d'évaluation dans la langue maternelle du participant;
- les participants parlent un dialecte différent.

Le diagnostic de la dyslexie peut exiger de faire appel à un psychologue clinicien chevronné qui dispose d'une formation et d'outils dans plusieurs langues ou à des « interprètes culturels » d'expérience capables de collaborer avec des psychologues cliniciens ou des pédagogues hautement qualifiés.

Soutien aux participants et maintien dans les programmes

Les apprenants de chaque groupe ont besoin d'un vaste éventail d'outils pour améliorer leur niveau de littératie. Plus particulièrement, les pratiques éprouvées doivent être adaptées aux besoins des travailleurs et des personnes sans emploi et fournir une gamme de ressources plus étendue aux personnes qui apprennent l'anglais ou le français comme langue seconde (ou autre).

Parmi les ressources et les services de soutien qui se sont avérés efficaces pour accroître le maintien des participants dans les programmes de littératie :

- l'accès à un soutien financier afin de réduire les coûts liés à la formation, notamment sous forme d'allègements fiscaux, de prêts étudiants, de places de cours financées et d'aide financière pour l'achat d'un ordinateur ou aux fins de tutorats informatisés;
- la possibilité d'accéder à des services de garde;
- la proximité d'un centre de consultation offrant aux apprenants des services facultatifs de conseil et de soutien qui correspondent à leurs besoins émotionnels et intellectuels;
- l'accès à un centre de documentation;
- l'accès à un ordinateur à la maison et à un soutien téléphonique;
- la prestation de programmes personnalisés selon les objectifs d'apprentissage ou professionnels de l'apprenant;
- l'adoption d'un plan d'action à long terme favorisant l'apprentissage continu;
- l'occasion pour les participants de passer des tests visant à déceler d'éventuelles difficultés de lecture;
- l'organisation d'activités de lecture conçues pour corriger les troubles de la lecture;
- un soutien individualisé accru lorsque l'apprenant en ressent le besoin.

Pour appuyer davantage les personnes qui apprennent l'anglais ou le français comme langue seconde ou autre, les programmes pourraient comprendre un centre de ressources en ALS ou FLS, des stratégies de lecture qui répondent aux besoins en ALS et FLS ainsi que des formations interactives.

Perfectionnement professionnel des praticiens en alphabétisation

Les praticiens qui œuvrent à l'élaboration de programmes doivent pouvoir compter sur certaines mesures de soutien, notamment le perfectionnement professionnel en matière d'alphabétisation, d'évaluation et de conception de programmes, la formulation de stratégies pour l'intégration de programmes en milieu de travail, la sensibilisation à l'EIAA et à sa complexité, l'ouverture culturelle et la reconnaissance des particularités des processus de lecture.

D'après les spécialistes, une certification nationale en matière d'« apprentissage des compétences essentielles » permettrait d'établir une communauté de praticiens et d'améliorer les méthodes d'enseignement.

Évaluation continue

Les progrès d'une personne au chapitre de la littératie sont déterminés par les résultats obtenus à des évaluations sommatives, formatives et diagnostiques. Au besoin, le plan d'enseignement individualisé (PEI) peut également être modifié. L'évaluation peut comprendre :

- avant et après le programme : le test TOWES, une évaluation nationale ou le test de lecture Woodcock-Johnson—identification de lettres et de mots et compréhension de lecture;
- des évaluations quotidiennes et hebdomadaires des progrès qui tiennent compte des difficultés rencontrées ou des préoccupations de l'apprenant;
- l'évaluation des progrès réalisés à intervalles réguliers;
- la production d'un rapport mensuel d'activité afin de déterminer si les participants poursuivent leurs objectifs d'apprentissage ou professionnels en participant à des programmes de formation continue et de formuler des recommandations.

Aperçu des recommandations en matière de conception des programmes

Groupe	Nombre moyen d'heures de cours pour atteindre le niveau 3*	Taille moyenne du groupe	Utilisation de plans d'enseignement individualisés	Enseignement appuyé par les technologies de l'information et des communications (TIC)
Anglais				
A1	375	5 à 15	Oui	Non
A2	375	5 à 15	Oui	Non
B1	350	5 à 15	Oui	Non
B2	350	5 à 15	Oui	Non
C	75	20	Non	Oui
D	40	20	Non	Oui
Français				
A1	375	5 à 15	Oui	Non
B1	350	5 à 15	Oui	Non
C	75	20	No	Yes
D	40	20	No	Yes

*Le nombre moyen d'heures de cours requises est une estimation approximative du temps que les adultes de chaque groupe devront passer en classe avec un professeur pour atteindre le niveau 3. Le nombre d'heures indiqué peut varier considérablement selon le pays d'origine, le niveau de scolarité et la langue maternelle.

PROGRAMMES SPÉCIFIQUES – ADULTES DU GROUPE A

Les pratiques fructueuses montrent que les programmes de littératie destinés au groupe A devraient être adaptés aux besoins de chaque apprenant. Ainsi, les participants peuvent rencontrer les enseignants afin de formuler un plan d'enseignement individualisé (PEI) comprenant des activités visant à corriger leurs difficultés respectives sur le plan de la littératie.

Groupe A1

Objectifs

Les objectifs fondamentaux pour les adultes du groupe A, soit des catégories A1 et A2, sont les suivants :

- acquisition des connaissances et des compétences requises pour comprendre et utiliser l'information contenue dans des textes, y compris les habiletés nécessaires pour repérer, comprendre et utiliser l'information présentée sous diverses formes (p. ex., les histoires et autres types de textes que les enfants apportent à la maison, les demandes d'emploi, les fiches de paie, les horaires de transport, les cartes routières, les tableaux et les graphiques, les journaux, etc.);
- maîtrise de toutes les composantes de la littératie (telles qu'elles sont définies par les cadres généraux fondés sur la recherche)¹²;
- compréhension de textes et capacités de lecture et d'écriture : capacité de reconnaître les mots (lecture, décodage, épellation, fluidité) et compréhension de la langue (phonétique, syntaxe et sémantique).

Lignes directrices du programme

Les pratiques exemplaires montrent que les programmes de littératie destinés au groupe A devraient d'abord se concentrer sur les compétences axées sur l'imprimé. La documentation utilisée devrait porter sur les intérêts généraux et professionnels de chaque apprenant et consister, par exemple, en des documents réellement employés en milieu de travail ou d'autres articles, comme des menus, des communiqués scolaires, des guides horaires ou des journaux.

La méthode d'apprentissage à privilégier pour ce groupe est l'enseignement en classe. La plupart des apprenants de cette catégorie sont susceptibles d'avoir besoin d'un enseignement intensif en petits

groupes dirigés par des enseignants spécialisés dans les méthodes d'apprentissage structuré de la lecture. Cette démarche pédagogique peut s'étendre sur plusieurs années.

Les salles de classe devraient être aménagées de manière à favoriser les exercices de lecture et d'apprentissage du vocabulaire, l'apprentissage assisté par un enseignant, le travail individuel et de groupe, ainsi que l'utilisation de modules d'apprentissage autonome. Certains adultes peuvent également approfondir leurs connaissances et leur vocabulaire et améliorer leur qualité de vie au moyen de technologies d'assistance, par exemple, des logiciels de synthèse vocale ou des livres audio.

L'informatique peut s'avérer un outil particulièrement efficace et peu coûteux pour renforcer les compétences essentielles de ce groupe. Dans la mesure du possible, les salles de classe doivent favoriser l'apprentissage de l'informatique, de sorte que les apprenants soient en mesure d'utiliser les modules d'apprentissage virtuel et puissent recourir, au besoin, à un ordinateur à l'extérieur des salles de classe.

Les spécialistes évaluent à environ 200 heures le temps d'enseignement requis pour faire passer les adultes du groupe A1 (niveau 1 supérieur en anglais et niveau 1 moyen en français) au groupe B (niveau 1 moyen ou supérieur).

L'HISTOIRE DE MICHAEL (SUITE DE LA PAGE 34)

Malgré les encouragements de son superviseur à suivre la formation apprenti poseur de tuyaux, Michael a beaucoup hésité. Il ne savait pas par où commencer et n'avait surtout pas envie de retourner à l'école secondaire.

Un jour, alors qu'il s'arrêtait pour prendre un café en route vers le travail, une affiche a attiré son attention :

**Vous n'avez pas terminé le secondaire? Vous voulez aller de l'avant?
Découvrez les options qui s'offrent à vous.**

**Pour obtenir plus de renseignements, nous vous invitons à venir nous rencontrer
le samedi de 13 h à 15 h. Un café vous sera offert.**

Programme d'éducation des adultes, Collège communautaire de Fort McMurray

Se disant qu'il n'avait rien à perdre, Michael s'est présenté à la séance d'information pour savoir en quoi consistait le programme. Il a alors appris que le collège communautaire de sa région offrait des cours adaptés aux objectifs professionnels des participants et que, grâce à une évaluation officielle, il pourrait être orienté vers la formation qui lui convenait le mieux. Les cours étaient abordables et il pourrait bénéficier, au besoin, de soutien financier. De plus, l'horaire des cours offerts était souple et le collège était situé à distance de marche de chez lui.

Michael a donc rencontré un conseiller en orientation du collège afin d'établir le contact, de discuter de la formation en tuyauterie qu'il voulait suivre et de faire quelques tests aux fins d'évaluation. Les résultats des tests ont montré que Michael présentait effectivement un trouble de l'apprentissage. Alors, avant même de commencer sa formation, il a eu l'occasion d'apprendre à utiliser des technologies d'assistance. Le responsable du cours a en outre formulé un plan d'enseignement personnalisé (PEI) correspondant aux objectifs professionnels et d'apprentissage de Michael.

Michael a suivi un cours d'une durée de trois heures offert un soir par semaine. Comme les 10 autres participants au cours étaient aussi des adultes provenant de différents corps de métier, le matériel utilisé en classe se rapportait à divers métiers (manuels de l'opérateur ou guides de sécurité, entre autres) de manière à se familiariser avec le vocabulaire qui s'y rattache et à s'exercer à la lecture. Vu son intérêt à entreprendre la formation d'apprenti tuyauteur, Michael a également pris le temps d'améliorer ses compétences en numératie, généralement au centre de ressources du collège.

Grâce aux outils et aux conseils reçus pour s'attaquer à ses difficultés sur le plan de la lecture et de la compréhension, Michael a amélioré ses compétences en lecture et a repris confiance en lui.

Après avoir suivi le programme pendant un peu plus d'un an et demi (plus de 300 heures de cours), Michael a fait le nécessaire pour obtenir son diplôme d'études secondaires (formation générale). Une fois réussi le cours de mathématiques exigé, il a présenté sa demande au/le programme d'apprenti.

Groupe A2

Objectifs

Les objectifs sur le plan de la littératie sont les mêmes pour les adultes du groupe A2 que pour ceux du groupe A1.

Lignes directrices du programme

Les immigrants ayant un faible niveau de scolarité et de littératie dans leur langue maternelle ont tendance à assimiler moins rapidement les composantes orales du français ou de l'anglais par rapport à ceux qui ont une scolarité plus avancée dans leur langue maternelle.

Outre les méthodes privilégiées pour les adultes du groupe A1, les pratiques fructueuses sur le plan de la littératie et de l'enseignement de l'anglais et du français langues secondes comprennent¹³:

- l'affichage de cartes et de photos illustrant les coutumes de diverses nationalités sur les murs de la classe;
- l'affichage et l'identification d'images et de cartes représentant la communauté locale;
- l'utilisation de matériel varié pour susciter l'intérêt des apprenants et les discussions (p. ex., des aliments, des vêtements et des articles traditionnels apportés par les participants);
- le recours à des activités et à des documents imprimés originaux adaptés aux adultes : lecture d'histoires issues de la culture des apprenants, de factures, d'étiquettes de produits alimentaires, interprétation de bandes dessinées et d'images, etc.;
- l'instauration d'une routine pour que les apprenants s'attendent à faire périodiquement des dictées, des exercices d'épellation et des tests;
- le recours à la radio, aux journaux et à des émissions de télévision à des fins éducatives;
- l'organisation d'activités locales afin de se familiariser avec les transports en commun, le supermarché, le bureau de poste, etc.

En ce qui a trait aux particularités et aux différences culturelles, les programmes pourraient :

- aborder les préoccupations interculturelles dans l'enseignement de l'anglais et du français langues secondes en classe et au travail;
- tenir compte des valeurs culturelles au sujet des différents modes relationnels et moyens de communication (téléphone, en personne, etc.);
- aider les apprenants à se familiariser avec les valeurs de la société d'accueil;
- sensibiliser les apprenants à la culture des autres participants au programme;
- insister sur l'importance d'améliorer ses compétences langagières et son niveau de littératie pour être en mesure de bien comprendre les documents gouvernementaux et ceux qui touchent la santé, l'éducation, la recherche d'un emploi et le maintien en poste, la communication avec les enseignants des enfants, etc.

Certains adultes du groupe A2 présentent un niveau de littératie 1 très inférieur, et des compétences linguistiques et en lecture extrêmement faibles dans leur langue maternelle. Aucune étude ne permet actuellement de déterminer quel serait le temps requis pour que ces personnes atteignent un niveau de littératie 1 moyen. Cependant, les spécialistes de l'enseignement de l'anglais et du français langues secondes aux adultes estiment que, pour atteindre le niveau 1 moyen, les participants auraient en moyenne besoin de l'équivalent de trois ans d'enseignement continu, à raison de trois heures par jour, cinq jours par semaine, soit un total approximatif de 1 500 heures d'enseignement.

Comme la plupart des adultes ne peuvent fréquenter l'école quotidiennement pendant trois ans, l'apprentissage des compétences requises pour atteindre le niveau 1 moyen doit s'étendre sur une plus longue période selon divers modèles souples. Bien que les abandons soient probables, il est important d'inciter les participants à assister à la formation de façon continue afin de favoriser les progrès et de réduire la perte des compétences acquises.

L'HISTOIRE DE PARI (SUITE DE LA PAGE 35)

Un jour, alors qu'elle accompagnait sa mère au centre de santé communautaire, Pari a remarqué une série d'affiches multilingues dans la salle d'attente, dont une était en hindi :

Vous aimeriez améliorer vos compétences en anglais?

Nous offrons des cours dans votre communauté.

Les cours sont ouverts à tous. Apprenez dans une ambiance détendue et confortable.

Pari a donc demandé à une amie de son quartier, elle aussi aux prises avec des difficultés en anglais, de l'accompagner à la séance d'information. Sur place, elles ont appris qu'elles seraient évaluées par les enseignants avant d'entreprendre le programme afin de connaître leurs besoins en apprentissage et leurs objectifs. L'idée de passer des tests inquiétait Pari, qui craignait d'être embarrassée devant le professeur parce qu'elle parlait très peu anglais, même si elle vivait depuis longtemps au Canada. Au contraire, elle a trouvé les intervenants très dévoués et compréhensifs. Après avoir expliqué à l'enseignant qu'elle voulait prendre plus d'assurance pour traiter elle-même avec les professionnels de la santé, elle a bénéficié d'un plan d'enseignement personnalisé tenant compte de ses objectifs.

Pari a suivi des cours de deux heures deux fois par semaine au centre de santé communautaire situé à distance de marche de chez elle. La salle était ornée de photos de la communauté et d'une grande carte du monde que les participants utilisaient pour montrer où se situait leur pays d'origine. Le groupe comptait seulement neuf autres personnes, originaires de cinq pays différents. À l'occasion, on demandait à chacun d'apporter un article caractéristique de sa culture et de le présenter aux autres. Les participants lisaient également ensemble le journal local afin de relever les mots qui ne leur étaient pas familiers. L'enseignant de Pari l'a aidée à comprendre des dépliants relatifs à la santé et à trouver de l'information en ligne qu'elle a pu consulter à partir de chez elle.

Pari était très enthousiaste à l'idée d'approfondir son vocabulaire et se débrouillait bien dans les dictées, les exercices d'orthographe et les tests. Même si elle ne pouvait assister à tous les cours, elle s'exerçait à la lecture chez elle avec des ressources empruntées au centre et en compagnie de ses enfants. De plus, elle était heureuse de tisser des liens avec des personnes qu'elle n'aurait pas eu l'occasion de rencontrer autrement.

Après avoir suivi le programme pendant un an, Pari est passée au niveau intermédiaire. Elle est très fière de s'être investie pour approfondir ses compétences en anglais.

PROGRAMMES SPÉCIFIQUES – GROUPE B

Objectifs

L'objectif fondamental pour tous les adultes du groupe B, soit les sous-groupes B1 et B2, est de fonctionner plus facilement et de manière plus autonome dans une grande variété de situations courantes dans la vie sociale, dans le milieu scolaire ou professionnel ainsi que dans d'autres situations moins prévisibles. Par exemple :

- communiquer efficacement au quotidien, dans la plupart des situations pratiques et sociales, ainsi que dans un contexte familial ou de routine professionnelle;
- réagir de façon adéquate à des interactions sociales selon le niveau de formalité;
- limiter les erreurs de grammaire et de prononciation;
- acquérir un vocabulaire correct, y compris un vocabulaire technique, et savoir construire des structures grammaticales variées plus ou moins complexes;
- parler de façon fluide et intelligible;
- suivre des discussions exprimant des idées abstraites et complexes sur des sujets connus (p. ex., les nouvelles à la radio ou à la télévision).

Lignes directrices du programme

Malgré la diversité des profils des apprenants de ce groupe, les spécialistes soutiennent qu'idéalement le programme d'apprentissage devrait être le même pour tous les adultes du groupe B. Le programme proposé viendrait en aide aux apprenants des sous-groupes B1 et B2 grâce à la création et à la mise en œuvre de plans d'enseignement individualisé (PEI).

Il serait axé sur la participation à des activités visant à approfondir les compétences afin de combler les lacunes sur le plan de la littératie décelées lors de l'évaluation préliminaire. En améliorant leur niveau de langue et de littératie, les adultes de ce groupe pourront retenir plus facilement l'information tirée de documents imprimés. Le programme devrait comporter des modules d'apprentissage assisté par l'enseignant et d'apprentissage autonome en mettant l'accent sur les exercices de lecture et l'enrichissement du vocabulaire.

Les pratiques exemplaires montrent que l'enseignement de la langue parlée est plus efficace lorsqu'il est axé sur des aptitudes à soutenir une conversation, sur le développement langagier et sur le vocabulaire :

- plus abstraits, plus techniques et plus conceptuels;
- qui permettent d'aborder des sujets personnels et factuels;
- qui servent à exprimer des idées, des opinions et des sentiments.

De plus, l'enseignement de la lecture à ce groupe est plus efficace lorsque les programmes consistent principalement à :

- acquérir un vocabulaire en lecture plus étendu;
- renforcer la capacité à déduire la signification d'un mot inconnu d'après le contexte;
- repérer une information en particulier et respecter des consignes dans des textes suivis ou des tableaux et en comprendre la fonction;
- lire pour le plaisir.

Enfin, l'acquisition de compétences efficaces en écriture pour le groupe B vise principalement à :

- améliorer la capacité des participants à exprimer des idées, des opinions ou des expériences dans des textes de plus en plus longs;
- leur permettre de remplir des formulaires et des demandes;
- leur permettre de rédiger différents écrits, comme des lettres administratives courantes, des messages personnels ou d'intérêt public, ainsi que des directives.

Le programme de littératie destiné à ce groupe devrait prévoir une préparation à l'emploi, le perfectionnement des aptitudes en communication aux fins d'entrevues et des rencontres avec les professeurs ou les professionnels de la santé.

Compte tenu de l'attitude négative des sous-groupes B1 et B2 à l'égard de l'informatique, il importe que la technologie leur soit présentée de manière graduelle et que les participants reçoivent un appui soutenu afin d'en favoriser l'utilisation.

Les programmes de littératie qui s'adressent à des personnes ayant déjà des aptitudes en lecture dans leur langue maternelle devraient prendre en considération les conséquences possibles de l'interférence entre la langue enseignée et la langue maternelle. Il est possible que les participants ayant déjà un certain niveau de littératie dans une langue

latine (p. ex., le portugais, le roumain ou l'espagnol) ou même dans une langue fondée sur un autre alphabet (p. ex., l'arabe ou le persan) éprouvent moins de difficultés que ceux dont la langue maternelle n'est pas d'origine latine ou repose sur un autre système graphique (p. ex., le chinois). Malgré leur niveau de littératie, les participants au programme peuvent se sentir dépassés par les différences entre le système d'écriture du français ou de l'anglais et celui de leur langue maternelle.

Les programmes de littératie destinés aux adultes en emploi du groupe B pourraient obtenir l'appui de l'employeur (p. ex., absences autorisées aux fins de la formation). Cette possibilité pourrait toutefois dépendre de la situation du marché de l'emploi local et des avantages économiques que l'employeur estime retirer ou non de cet appui. Par ailleurs, les adultes sans emploi pourraient avoir besoin de soutien financier pour couvrir les frais de subsistance de base et de transport entre le lieu de résidence et le centre d'apprentissage.

Les experts s'entendent pour dire que les adultes du groupe B1 devraient être en mesure de passer du niveau de littératie 1 (moyen en anglais et supérieur en français) au niveau 2 après 175 heures de formation. La formation des adultes du groupe B2 (dont la langue maternelle n'est ni l'anglais, ni le français) devrait également avoisiner les 175 heures, bien que cette estimation soit plus susceptible de varier d'un participant à l'autre en fonction de son niveau de littératie dans sa langue maternelle.

L'HISTOIRE DE MARIE (SUITE DE LA PAGE 44)

Chaque semaine, Marie rencontre ses amis du club de bridge au centre local pour personnes âgées. En discutant avec son amie Agathe avant une partie, Marie lui a timidement confié qu'elle avait de la difficulté à lire et qu'elle aimerait beaucoup y remédier pour lire des histoires à ses petits-enfants. Agathe l'a encouragée à entreprendre des démarches en lui expliquant que le centre offrait exactement le programme dont elle avait besoin.

Le centre pour personnes âgées proposait notamment des programmes de formation en classe, sous forme de visites guidées ou de groupes dirigés par les pairs, ainsi que des séances de formation autodirigées qui se tiennent au centre de documentation. L'objectif du programme de littératie est d'aider les personnes âgées à améliorer leurs compétences en lecture, en écriture, en mathématiques ainsi que leurs habiletés informatiques.

Après avoir évalué le niveau de lecture de Marie, les intervenants spécialisés du programme l'ont aidée à se fixer des objectifs d'apprentissage (« pouvoir lire à n'importe quel moment, n'importe quelle histoire que mes petits-enfants me demanderont de leur raconter ») et ont développé un plan d'apprentissage.

En plus de fréquenter le club de bridge du centre pour personnes âgées, Marie a commencé à y suivre, une fois par semaine, une instruction en littératie axée sur le vocabulaire et la capacité de décoder la prononciation et la signification de mots qui lui étaient inconnus.

Ses petits-enfants, Luc et Josée, étaient ravis d'aider leur grand-mère à faire ses « devoirs » chaque fois qu'ils allaient lui rendre visite. Un an plus tard, en plus de pouvoir lire toutes les histoires que lui réclamaient ses petits-enfants, elle commençait à s'intéresser à des livres plus complexes. Aujourd'hui, l'objectif de Marie est de « pouvoir lire tous les livres qu'elle a envie de lire ».

PROGRAMMES SPÉCIFIQUES – GROUPE C

Objectifs

L'objectif fondamental pour tous les adultes du groupe C est de mettre à profit les compétences actuelles pour approfondir :

- les connaissances et les compétences requises pour comprendre et utiliser l'information contenue dans des textes de niveau 3, y compris les habiletés nécessaires pour repérer, comprendre et utiliser l'information présentée sous diverses formes (p. ex., les histoires et autres types de textes que les enfants apportent à la maison, les demandes d'emploi, les fiches de paie, les horaires de transport, les cartes routières, les tableaux et les graphiques, les journaux, etc.);
- la maîtrise de toutes les composantes de la littératie (relatives au vocabulaire et à la lecture) telles qu'elles sont définies par les cadres généraux fondés sur la recherche¹²;
- la compréhension de textes et les capacités de lecture et d'écriture, c'est-à-dire la capacité de reconnaître les mots (lecture, décodage, orthographe, fluidité) et la compréhension de la langue (phonétique, syntaxe et sémantique).

Lignes directrices du programme

Les experts proposent différents types de programmes destinés aux adultes du groupe C en fonction de leur situation d'emploi et de leur horaire de travail.

Personnes sans emploi ou travailleurs à temps partiel

Les trois stratégies d'apprentissage suivantes sont à privilégier pour les personnes sans emploi et les travailleurs à temps partiel, des adultes pour qui il convient de combiner l'apprentissage théorique et l'utilisation de documents réellement pertinents dans le cadre du travail.

1. Formation professionnelle couplée à l'achèvement des études secondaires ou générales

Les compétences requises par ce groupe se rattachent à la recherche et au maintien d'un emploi. Les programmes qui s'adressent aux adultes du groupe C devraient faire preuve de souplesse, être fondés sur l'acquisition de compétences et offrir des horaires pratiques permettant la conciliation avec des horaires de travail complexes.

L'établissement de partenariats avec les associations industrielles (syndicats et patronats) est souhaitable en vue de faciliter la prestation des services. L'intégration de l'apprentissage de la lecture à l'emploi pourrait

également exiger la collaboration d'un orthopédagogue en lecture (enseignant des compétences essentielles) et d'un spécialiste en contenu qui connaît bien l'emploi et les besoins en lecture qui s'y rattachent.

Dans la mesure du possible, ces interventions devraient être envisagées comme le prolongement des autres formations exigées par l'emploi. Pour correspondre aux besoins de ces apprenants, les programmes doivent être de courte durée, pertinents et offerts selon divers formats et méthodes d'enseignement.

La volonté de suivre une formation, quelle qu'elle soit, constitue un obstacle de taille au sein de ce groupe. Comme la plupart des personnes du groupe C fonctionnent adéquatement au travail et dans la communauté, elles estiment avoir un niveau de littératie suffisant. Ceux qui suivent un programme en vue de se perfectionner le font donc pour des raisons strictement personnelles. Par conséquent, les programmes qui cherchent à accroître la participation de ce groupe devraient être axés sur des objectifs concrets. Parmi les initiatives qui attirent cette clientèle :

- programme d'achèvement des études secondaires ou générales couplé à une formation professionnelle ou à un autre type de formation (p. ex., techniques infirmières);
- programme d'achèvement des études secondaires ou générales lié aux besoins du secteur ou à la demande sur le marché du travail (p. ex., emplois à forte demande qui exigent un diplôme d'études secondaires, comme mineur de premier échelon ou cuisinier à la chaîne).

Pour répondre aux besoins en apprentissage des participants aux programmes combinés de formation professionnelle et d'achèvement des études générales, il faudra :

- recourir à des documents écrits qui recoupent à la fois les connaissances formelles et le contexte de travail visé;
- approfondir le vocabulaire théorique et lié au contexte, la précision du décodage et les compétences en orthographe;
- améliorer l'écriture, plus particulièrement selon le type de documents de travail utilisés, par exemple des courriels, des notes de service, des carnets de bord, des rapports, etc.;
- favoriser l'aptitude aux études et inculquer aux participants des stratégies d'apprentissage;
- enseigner les stratégies de lecture de niveau 3 sur l'échelle de compétence de l'EIACA (p. ex., repérer, combiner, comparer, opposer, intégrer, expliquer et évaluer divers éléments d'information).

2. Soutien structuré lié à la formation professionnelle

Ce type de programme pourrait prendre la forme d'un groupe de travail ou d'étude dirigé par un enseignant ou d'une formation structurée en classe. L'apprentissage autodirigé offert par ce type de programmes pourrait nécessiter la participation de tuteurs (bénévoles ou salariés) ou un soutien téléphonique.

L'enseignement à distance constitue un défi de taille, mais peut se réaliser grâce à des ressources adéquates et à des partenariats avec divers groupes d'intervenants. Une telle initiative pourrait reposer sur l'élaboration de documentation préparatoire à la formation. Par exemple, les participants pourraient suivre une formation assistée par ordinateur (FAO) avant d'entreprendre un programme de formation professionnelle.

Qu'ils aient ou non terminé leurs études secondaires, les participants ont davantage à se perfectionner, que ce soit en préparation à une formation professionnelle ou simultanément avec celle-ci.

Les recommandations et les approches visant à répondre aux besoins des participants aux programmes combinés de formation professionnelle et d'achèvement des études générales s'appliquent également à ce groupe.

On peut s'attendre à ce que ces initiatives aient trois retombées positives :

- maintien accru dans les programmes de formation professionnelle;
- meilleurs taux de réussite dans les programmes de formation professionnelle;
- amélioration des résultats aux évaluations standardisées, comme le test TOWES du Collège Bow Valley.

3. Initiatives autonomes axées sur les applications concrètes de la lecture au travail

Pour être efficaces, ces initiatives devraient se traduire par des cours fondés sur l'utilité concrète de la lecture sur le thème « la lecture et l'emploi ». La formation pourrait être offerte aux bénéficiaires de l'assurance-emploi et à d'autres personnes à la recherche d'un emploi ou dans le cadre d'une formation collégiale ou continue. L'objectif de cette formation structurée est d'offrir des occasions concrètes de s'exercer afin d'accroître l'aptitude au travail. Pour être efficaces, les programmes devraient durer au moins six semaines, à raison d'environ 15 heures de cours par semaine.

Il s'agirait de programmes structurés offerts en classe, plus ou moins adaptés aux besoins des participants et axés sur l'utilisation de matériel réellement utilisé au travail. Par exemple :

- utilisation de documents similaires à ceux employés au travail (revues spécialisées, rapports, règlements, bons de travail, directives, etc.) qu'il est possible d'adapter au contexte afin de répondre aux objectifs professionnels des participants;
- exercices de lecture fondés sur des tâches liées à l'emploi et exigeant le traitement de l'information;
- stratégies de lecture correspondant aux compétences fondamentales du niveau 3 (repérer, combiner, comparer, opposer, intégrer, expliquer et évaluer divers éléments d'information);
- perfectionnement du vocabulaire théorique et lié au contexte, précision du décodage et amélioration des compétences en orthographe;
- amélioration de l'écriture, plus particulièrement en lien avec les types de documents de travail utilisés, par exemple des courriels, des notes de service, des carnets de bord, des rapports, etc.;
- renforcement de l'aptitude aux études et enseignement de stratégies d'apprentissage.

Ces programmes pourraient également être offerts et supervisés en ligne et offrir aux participants des occasions d'interagir.

Adultes en emploi

Pour les adultes en emploi, on recommande deux types d'initiatives :

- la formation complémentaire en milieu de travail;
- le soutien en milieu de travail.

Dans un cas comme dans l'autre, il est préférable que la formation soit offerte dans une salle de classe, au travail ou ailleurs. Ces solutions intégrées misent notamment sur :

- la lecture de documents relatifs à la formation professionnelle;
- l'enrichissement du vocabulaire, la précision du décodage et l'amélioration de l'orthographe des mots relatifs au contexte;
- l'amélioration des compétences écrites, s'il y a lieu (p. ex., remplir un rapport d'incident);

- l'utilisation de stratégies de lecture correspondant aux compétences fondamentales du niveau 3 (repérer, combiner, comparer, opposer, intégrer, expliquer et évaluer divers éléments d'information).

Les différentes méthodes d'apprentissage et l'aptitude aux études pourraient également être abordées, par exemple en encourageant l'utilisation de notes ou de marqueurs pour faire ressortir les points importants à retenir. La participation de pédagogues et de spécialistes en contenu est essentielle au bon déroulement de ces initiatives.

1. Formation complémentaire en milieu de travail

La formation complémentaire en milieu de travail pourrait tirer parti de cours déjà offerts ou obligatoires, dans le cadre de formations sur la sécurité (p. ex., secourisme, Système d'information sur les matières dangereuses utilisées au travail – SIMDUT, utilisation des extincteurs ou des amortisseurs de chute, manutention sécuritaire des aliments, etc.). De nombreux participants pourraient profiter d'un cours préparatoire ou d'une formation prolongée intégrée au cours et axée sur des lectures relatives aux sujets abordés. Par exemple, une grande partie du vocabulaire lié à la sécurité est inconnue et la documentation existante laisse souvent place à l'interprétation. Les procédures et les manuels peuvent offrir des occasions de mettre en pratique des stratégies de lecture.

La sécurité n'est qu'un exemple de domaine qui pourrait profiter d'une instruction en lecture, puisque ce principe peut s'appliquer à toute formation destinée aux travailleurs de première ligne. Cette stratégie d'intervention est particulièrement adaptée aux catégories de main-d'œuvre qui comptent de nouveaux immigrants.

L'enseignement à distance au moyen des TIC constitue un défi de taille, mais peut se réaliser grâce à des ressources adéquates. Des programmes axés sur les matières les plus enseignées sur les lieux de travail (p. ex., la santé et la sécurité au travail) pourraient favoriser l'apprentissage autonome à l'aide de la formation assistée par ordinateur (FAO).

Il est particulièrement ardu de susciter la participation des travailleurs actifs, puisqu'ils ont tendance à considérer que leur niveau de littératie actuel est acceptable. Ils ont généralement terminé leurs études secondaires, ont moins de temps à consacrer à l'apprentissage et sont peu préoccupés par l'amélioration de leur niveau de littératie. Ces personnes doivent donc participer aux formations pour des motifs impérieux. Ainsi, pour qu'il participe activement, ce groupe doit envisager la formation complémentaire comme le prolongement des autres formations exigées par l'emploi. Les approches les plus efficaces devront être adaptées à l'emploi et jugées utiles par les participants.

2. Soutien en milieu de travail

Le soutien en milieu de travail est orienté vers les besoins spécifiques d'un seul employeur. Certains employeurs disposent de centres d'apprentissage qui offrent notamment des occasions de perfectionnement lié à l'emploi et des outils d'apprentissage. Les enseignants en milieu de travail sont considérés comme faisant partie du service de formation et peuvent être embauchés directement par un employeur, un syndicat, un organisme gouvernemental, une association ou un collègue.

De nombreux centres d'apprentissage combinent les méthodes de formation assistée par ordinateur, d'enseignement individualisé par un ou plusieurs intervenants et d'apprentissage en petit groupe. La majorité de ces formations correspondent aux applications et aux besoins immédiats des entreprises. L'apprentissage autonome peut être favorisé par l'utilisation de matériel pertinent à l'emploi. De plus, la formation peut être offerte à divers endroits, notamment au travail, dans les locaux syndicaux, les bibliothèques communautaires ou d'autres lieux publics.

Les enseignants en milieu de travail sont plus susceptibles de concevoir des outils adaptés aux besoins de l'employeur et des travailleurs que d'offrir un éventail de cours théoriques. Comme ces programmes ne posent aucun préalable, ils sont en mesure de répondre à des situations et à des besoins immédiats. La participation à la formation professionnelle est favorisée par l'aspect pratique, la pertinence et l'influence des pairs.

En ayant à leur disposition plus de documentation, les adultes de ce groupe pourront lire davantage et améliorer leurs compétences. Le soutien en milieu de travail aux adultes du groupe C pourrait avoir d'autres retombées positives parmi lesquelles :

- l'acquisition par les travailleurs de première ligne d'une plus grande assurance dans l'exécution de tâches liées à l'emploi;
- l'obtention de crédits pour divers cours;
- l'acquisition de compétences en lecture transférables;
- l'amélioration des résultats aux évaluations standardisées.

L'HISTOIRE DE BRAD (SUITE DE LA PAGE 39)

Le superviseur de Brad lui a parlé d'un programme offert par l'entreprise qui permet aux employés de terminer leur diplôme d'études secondaires sur place. Après s'être inscrit, Brad a commencé à suivre des cours étroitement liés à ses besoins professionnels et en apprentissage (informatique, mathématiques et rédaction technique). En plus de comporter des cours théoriques, le programme utilisait des documents adaptés et des revues spécialisées qui ont permis à Brad d'approfondir sa compréhension de la langue et du vocabulaire lié au travail.

Grâce à la souplesse des horaires offerts par son employeur, Brad a pu intégrer la formation à son horaire de travail sans pour autant sacrifier le temps passé en famille avec son jeune enfant. De plus, l'employeur de Brad a subventionné la formation, de sorte que ce dernier n'a rien eu à déboursier pour l'enseignant ou le matériel.

L'entreprise dispose en outre d'un centre d'apprentissage qui offre un soutien individualisé, un service d'orientation professionnelle et de l'aide aux employés qui souhaitent améliorer leur niveau de littératie, leur numératie et leur pensée critique.

Après environ 75 heures de formation en classe, Brad a atteint ses objectifs en améliorant son niveau de littératie et en obtenant son diplôme d'études secondaires. Selon son emploi du temps au travail et à la maison, il a poursuivi son perfectionnement professionnel en empruntant au centre d'apprentissage livres, cassettes audio et vidéo, programmes informatiques et CD-ROM, ainsi qu'en naviguant sur Internet.

Dernièrement, Brad s'est inscrit à un autre programme d'apprentissage soutenu par son employeur en vue d'entreprendre une formation en mécanique dans le domaine de l'aviation. Son niveau de littératie et sa motivation à apprendre se sont améliorés à un point tel qu'il envisage également de déposer une demande d'admission à l'université en génie mécanique.

PROGRAMMES SPÉCIFIQUES – GROUPE D

Les adultes du groupe D ont des capacités élevées de décodage et un vocabulaire étendu. Il semble qu'ils arrivent à se débrouiller avec la plupart des documents et des tâches, dans la mesure où ils ont l'occasion de se familiariser avec eux. Par contre, ils s'en sortent difficilement lorsqu'ils font face à des textes ou à des tâches inconnus et ne maîtrisent pas encore les compétences de niveau 3 sur l'échelle de compréhension de textes suivis, plus particulièrement en ce qui concerne les exigences suivantes :

- faire des associations littérales ou similaires entre un texte et l'information contenue dans une tâche;
- établir des liens qui découlent d'un raisonnement simple;
- assimiler l'information contenue dans un texte long ou dense qui ne comporte pas de divisions ou de titres, par exemple;
- répondre à une question grâce à des renseignements facilement repérables dans un texte.

La plupart des adultes du groupe D possèdent les principales compétences nécessaires pour devenir des apprenants efficaces et autonomes tout au long de leur vie et pourraient profiter pleinement de la formation à distance et des occasions d'apprentissage autonome offertes en ligne. À l'instar des adultes du groupe C, ceux du groupe D doivent combler leurs lacunes au chapitre de l'écriture et du vocabulaire théorique pour accroître leurs chances de réussite dans un programme d'études postsecondaires. Ces personnes disposent toutefois des compétences essentielles nécessaires pour entreprendre elles-mêmes cet apprentissage.

L'HISTOIRE DE CRAIG (SUITE DE LA PAGE 40)

Un soir, alors qu'il naviguait sur Internet à la recherche d'information sur les occasions de formation, Craig est tombé par hasard sur un programme universitaire en gestion des affaires offert à distance.

Bien qu'il doutait de ses capacités de lecture et d'écriture dans un contexte scolaire, il a décidé de s'inscrire. En visitant le centre d'évaluation des acquis de l'université, Craig a été ravi d'apprendre qu'il pourrait obtenir certains crédits grâce à son expérience de travail.

Le programme étant particulièrement adapté aux apprenants à distance et en ligne, Craig a pu organiser lui-même son horaire d'étude et continuer à travailler, tout en poursuivant sa formation. Il a en outre pu bénéficier d'un soutien individualisé qui lui a permis d'améliorer ses compétences en écriture et d'approfondir son vocabulaire théorique. Peu de temps après, il pouvait lire plus rapidement et de manière plus fluide et il arrivait à comprendre ainsi qu'à résumer des textes plus longs sur des sujets inconnus.

Les cours de Craig étaient axés sur les études de marché, la promotion, le comportement du consommateur et le cybermarketing. Ainsi, il a pu appliquer sur-le-champ ses compétences en marketing et en gestion en participant à l'organisation d'une importante campagne de promotion virtuelle pour l'entreprise pour laquelle il travaille. Après quatre ans de formation à distance, Craig a obtenu son baccalauréat en administration avec mineure en marketing.

« LIRE L'AVENIR

Pour répondre aux besoins futurs du Canada en matière de littératie »

SYNTHÈSE ET ORIENTATIONS FUTURES

Comme le faisait ressortir le rapport *État de l'apprentissage au Canada : Libérer le potentiel des Canadiens* (2007), l'apprentissage tout au long de la vie permet de faire face aux enjeux de la mondialisation croissante, y compris les avancées rapides des nouvelles technologies et la demande accrue en innovation et au chapitre de la productivité.

Élément clé de l'apprentissage tout au long de la vie, la littératie joue un rôle important dans la vie économique et sociale de chacun. Elle est en outre essentielle à la santé économique du pays et est susceptible d'avoir de plus en plus de répercussions dans une économie du savoir mondiale en pleine croissance. Cela dit, bien que le Canada affiche un niveau élevé de scolarité, près de la moitié des Canadiens ne possèdent pas les compétences jugées nécessaires pour participer pleinement à la société complexe d'aujourd'hui.

Heureusement, grâce à des connaissances et à des outils de plus en plus nombreux pour s'attaquer au problème, par exemple le rapport *Lire l'avenir*, il est possible d'envisager des changements.

Nous savons « quoi » : nous connaissons l'essence des problèmes de littératie actuels et futurs du Canada. Nous savons « qui » : nous sommes au fait des facteurs qui différencient les adultes ayant un faible niveau de littératie et ceux ayant un niveau élevé. Dans une certaine mesure, nous savons également « pourquoi » le Canada continue de présenter un faible niveau de littératie, particulièrement si l'on considère les principaux facteurs qui minent la capacité (ou la motivation) de ces adultes à améliorer leur niveau de littératie. Avec cette information, nous sommes désormais en mesure de déterminer, comme l'explique le chapitre 3, « comment » améliorer le niveau de littératie des adultes au Canada.

Les solutions politiques idéales doivent faire l'objet de discussions et de débats publics. Cela dit, peu importe la voie privilégiée pour atteindre

cet objectif, la question de savoir si des investissements en littératie sont nécessaires pour que les Canadiens tirent pleinement profit de leur potentiel économique ne se pose pas.

Actuellement, on ne connaît pas encore précisément combien il en coûtera pour agir. Nous savons par ailleurs que :

- les adultes qui ont les plus faibles niveaux de littératie (Niveaux 1 et 2 de l'EIACA, ou groupes A et B), et représentent une minorité au sein des adultes de faible niveau, exigeront beaucoup plus d'heures de formation pour atteindre le niveau 3, et ce, à un coût beaucoup plus élevé;
- comme les groupes les plus importants (C et D) sont de niveau 2 faible à supérieur sur l'échelle de l'EIACA, l'investissement total requis pour permettre à ces adultes d'atteindre des compétences axées sur l'imprimé et sur la compréhension de niveau 3 pourrait être moindre que prévu;
- le prix à payer pour l'inaction est élevé.

De nombreuses questions et lacunes subsistent sur le plan de l'apprentissage. Cela dit, nous ne pouvons attendre de résoudre ces questions avant de passer à l'action. Qui plus est, l'amélioration des niveaux de littératie exige une action concertée. Le défi est impossible à relever seul.

LE RÔLE DES GOUVERNEMENTS

Tous les paliers du gouvernement peuvent avoir une influence majeure sur la littératie :

- en affectant les ressources financières nécessaires pour accroître la quantité, la qualité, l'efficacité et l'équité en matière d'enseignement et d'apprentissage;
- en instaurant des politiques et des programmes (à l'exemple des recommandations formulées au chapitre 3) visant à augmenter la demande de littératie dans la société et l'économie;
- en exposant clairement au public les avantages professionnels et financiers (entre autres) qui découlent d'un niveau de littératie accru;
- en garantissant l'accès à des programmes de formation de qualité.

LE RÔLE DES EMPLOYEURS

Les employeurs ont la capacité d'influer sur la demande et d'accroître l'offre de compétences en milieu de travail.

Ils peuvent notamment avoir une influence sur la demande en optant pour des technologies et des méthodes de travail qui exigent un certain niveau de littératie de la part des employés. Cela permettrait également de s'attaquer à la question des stocks et des flux au Canada, en réduisant la perte de compétences associée à une utilisation insuffisante.

Pour aider les travailleurs à satisfaire la demande, les employeurs devraient en outre soutenir activement l'apprentissage en milieu de travail, en donnant aux employés les moyens d'évaluer leurs besoins en apprentissage et en soutenant des programmes de suivi en littératie afin d'améliorer leur niveau de compétences.

LE RÔLE DES SYNDICATS ET DES TRAVAILLEURS

Les syndicats peuvent aider à réunir les conditions qui permettront aux travailleurs canadiens d'atteindre leur plein potentiel en tant que citoyens informés, engagés et possédant un niveau de littératie qui leur permette de fonctionner dans la société.

Ils peuvent également faire valoir la littératie auprès des travailleurs comme moyen d'exercer divers rôles, non seulement au travail, mais également à la maison, au sein de la communauté ou du syndicat. Pour ce faire, les syndicats devraient employer un langage clair dans toutes leurs formes de communications et d'activités pour encourager leurs membres à participer pleinement à la vie syndicale.

À l'instar du Royaume-Uni, de l'Allemagne et de la Suède, les syndicats pourraient désigner une personne qui agit à titre de défenseur de l'apprentissage et qui veille à ce que les besoins de formation des employés soient reconnus et comblés.

LE RÔLE DE CHACUN

Toute personne peut se pencher sur ses propres besoins en apprentissage et ceux des membres de la famille afin de déterminer comment le perfectionnement des compétences pourrait améliorer leur qualité de vie. Chacun peut s'informer et participer à de l'instruction en littératie en vue d'adopter une approche différente qui prône la lecture et qui favorise l'utilisation régulière des compétences en lecture. La moindre des choses serait de s'efforcer de maintenir le niveau de compétence acquis pendant les années de scolarisation.

En contribuant à la demande de programme en littératie à la maison, au travail et au sein de la communauté, les Canadiens favoriseront la création de programmes qui correspondent réellement à leurs attentes.

La lecture d'un livre a souvent changé le cours d'une vie.

- Ralph Waldo Emerson

CE QUE LE CCA ENTEND FAIRE

Le Conseil canadien sur l'apprentissage s'est donné pour mission d'améliorer l'apprentissage tout au long de la vie partout au pays, comme l'indique le présent rapport, en favorisant des recherches de qualité sur l'apprentissage et en facilitant la prise de décisions fondées sur des éléments objectifs en ce qui concerne l'apprentissage.

Comme la littératie compte parmi les cinq thèmes transdisciplinaires du CCA, elle continue d'être au cœur de bon nombre de ses initiatives, chacune étant conçue de façon à s'assurer que les Canadiens comprennent mieux l'incidence de la littératie sur les particuliers, la communauté et tout le pays. Le CCA demeure engagé à explorer et à faire connaître les pratiques exemplaires et les développements en matière de littératie au Canada et à l'étranger par tous les moyens de communication existants et émergents. Qui plus est, les autres thèmes transdisciplinaires du CCA, les sexes, la culture, l'apprentissage virtuel et l'apprentissage au sein des minorités francophones, continueront de se refléter dans les initiatives et les recherches pertinentes.

Par-dessus tout, le CCA continuera d'apporter des changements en agissant à titre de catalyseur en matière d'apprentissage tout au long de la vie. Le CCA reconnaît le rôle potentiel de tous les secteurs de la société dans le progrès de la littératie et entend sensibiliser davantage les Canadiens en dotant les décideurs, les pédagogues, les employeurs, les syndicats et les organismes non gouvernementaux des connaissances et des outils nécessaires pour concevoir et pour mettre en œuvre des solutions efficaces.

« LIRE L'AVENIR

Pour répondre aux besoins futurs du Canada en matière de littératie »

NOTES DE FIN DE TEXTE

- 1 Osberg, L. *Scolarité, alphabétisme et gains personnels*, Statistique Canada et Ressources humaines et Développement social Canada, Ottawa et Hull, 2000.
- 2 Green, D. A., et W. C. Riddell. *Littératie et marché du travail : formation de compétences et incidence sur les gains*, Statistique Canada et Ressources humaines et Développement social Canada, 2007.
- 3 Raudenbush, S. W., et R. M. Kasim. *Adult Literacy, Social Inequality, and the Information Economy: Findings from the National Adult Literacy Survey*, Statistique Canada et Développement des Ressources humaines et Développement social Canada, Ottawa et Hull, 2002.
- 4 Statistique Canada et Organisation de coopération et de développement économique. *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Ottawa et Paris, 2005.
- 5 Rudd, R., I. Kirsch et K. Yamamoto. *Health Literacy in America*, Educational Testing Service, Princeton, 2004.
- 6 Statistique Canada et Organisation de coopération et de développement économique. *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, Ottawa et Paris, 2000.
- 7 Statistique Canada et Ressources humaines et Développement social Canada. *Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes 2003*, n° au catalogue 89-617-XWF, Ottawa et Hull, 2005.
- 8 Abadzi, H. *Improving Adult Literacy Outcomes: Lessons from Cognitive Research for Developing Countries*, The World Bank, Washington, D. C., 2003.
- 9 Perfetti, C. A. « The representation problem in reading acquisition », *Reading acquisition*, P. B. Gough, L. C. Ehri et R. Treiman (dir.), Erlbaum, Hillsdale, N. J., 1992, p. 145-174.
- 10 Perfetti, C. A. « The universal grammar of reading », *Scientific Studies of Reading*, vol 7, n° 1, Erlbaum, Hillsdale, N. J., 2003, p. 3-24.

- 11 Tamassia, C., M. L. Lennon, K. Yamamoto et I. Kirsch. *Adult Literacy in America: A First Look at Results from the Adult Education Program and Learner Surveys*, Educational Testing Service, Princeton, N. J., 2007.
- 12 Hoover, Wesley A. et Philip B. Gough. *The Cognitive Foundations of Learning to Read: A Framework* [en ligne], The Southwest Educational Development Laboratory, Austin, Texas, 2001. [Accessible à <http://www.sedl.org/reading/framework>].
- 13 Cummings, J., M. Jacot et S. Folinsbee, *Best Practices and Recommendations for LINC Literacy Instruction: Ontario Language Instruction for Newcomers to Canada (LINC) Literacy Project*. Citizenship and Immigration, Ontario Region, Toronto, 2006.
- 14 Hoover, Wesley A. et Philip B. Gough. *The Cognitive Foundations of Learning to Read*. [Accessible à <http://www.sedl.org/reading/framework>].

« LIRE L'AVENIR

Pour répondre aux besoins futurs du
Canada en matière de littératie »

BIBLIOGRAPHIE

Abadzi, H. *Improving Adult Literacy Outcomes: Lessons from Cognitive Research for Developing Countries*, The World Bank, Washington, D. C., 2003.

Battiste, M. et S. McLean. *State of First Nations Learning* [en ligne], Ottawa, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2005. [Accessible à www.ccl-cca.ca]

Beck, I., M. McKeown et L. Kucan. *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*, The Guilford Press, New York, 2002.

Birnbaum, A. « Some latent trait models and their use in inferring an examinee's ability », *Statistical Theories of Mental Test Scores*, F. M. Lord et M. R. Novick (dir.), Addison-Wesley Publishing, Reading (Massachusetts), 1968.

Conseil canadien sur l'apprentissage. *État de l'apprentissage au Canada : Pas le temps de s'illusionner*, Ottawa, 2007.

Cartwright, F., et coll. *Établir le lien entre les évaluations provinciales des élèves et les évaluations nationales et internationales*, Ottawa, publication autorisée par le ministre responsable de Statistique Canada et le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2003. [Accessible à www.statscan.ca]

Coulombe, S., J.-F. Tremblay et S. Marchand. *Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE*, Statistique Canada et RHDSC, Ottawa, no 89-552-MIF au catalogue, no 11, 2004.

Coulombe, S. et J.-F. Tremblay. *Le capital humain et les niveaux de vie dans les provinces canadiennes*, Statistique Canada, Ottawa, no 89-552-MIF au catalogue, no 14, 2006.

Coulombe, S. et J.-F. Tremblay. *Migration, Human Capital, and Skills Redistribution across the Canadian Provinces*, Industrie Canada, Ottawa, Document de travail D-07, 2006.

Cummings, J., M. Jacot et S. Folinsbee. *Best Practices and Recommendations for LINC Literacy Instruction: Ontario Language Instruction for Newcomers to Canada (LINC) Literacy Project*, Ministère des Affaires civiques et de l'Immigration de l'Ontario, Toronto, 2006.

Educational Testing Service. *Digital Transformation: A Framework for ICT Literacy*, Princeton (New Jersey), 2003.

Educational Testing Service. *The Perfect Storm: Three Forces Changing our Nation's Future*, Princeton (New Jersey), 2007.

Educational Testing Service. *Adult Education in America: A First Look at Results from the Adult Education Program and Learners Surveys*, Princeton (New Jersey), 2007.

Green, D. A. et W. C. Riddell. *Les capacités de lecture et de calcul et la situation sur le marché du travail au Canada*, Statistique Canada et Ressources humaines et Développement social Canada, Ottawa et Hull, 2001.

Green, D. A. et W. C. Riddell. « Literacy and Earnings: An Investigation of the Interaction of Cognitive and Unobserved Skills in Earnings Generation », 2002.

Green, D. A., et W. C. Riddell. *Littératie et marché du travail : formation de compétences et incidence sur les gains de la population de souche*, Statistique Canada et Ressources humaines et Développement social Canada, Ottawa et Hull, 2007.

Grenier, S., et coll. *L'apprentissage de la littératie au Canada : Constatations tirées de l'Enquête internationale sur les compétences en lecture*, Statistique Canada et Ressources humaines et Développement social Canada, Ottawa et Hull, 2007.

Hoover, W. A. et W. E. Tunmer. « The Components of Reading », *Reading Acquisition Processes*, G. G. Thompson, et coll. (dir.), Multilingual Matters, Philadelphie, 1993, p. 1-19.

Hoover, W. A. et P. B. Gough. *The Cognitive Foundations of Learning to Read: A Framework*, The Southwest Educational Development Laboratory, Austin (Texas), 2001.

Ressources humaines et Développement social Canada et Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). *Littératie et société du savoir : Nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Ottawa et Paris, 2000.

Lord, F. M. *Applications of Item Response Theory to Practical Testing Problems*, Erlbaum, Hillsdale (New Jersey), 1980.

Murray, T. S., I. Kirsch et L. Jenkins. *Adult Literacy in OECD Countries: Technical Report for IALS*, Washington, D. C., 1998.

Murray, T. S. *The Assessment of Literacy, Numeracy and Language at the International Level: A Review*, The National Academies of Science, Washington, D. C., 2003.

Murray, T. S. et M. McCracken. *The Economic Benefits of Literacy: Theory, Evidence and Implications for Public Policy*, Conseil canadien sur l'apprentissage et Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, Ottawa et Londres, 2008.

Murray, T. S., Y. Clermont et M. Binkley. *Mesurer la littératie et les compétences des adultes : Des nouveaux cadres d'évaluation*, Statistique Canada, Ottawa, 2005.

Murray, T. S., et. coll. *Littératie en santé au Canada : Résultats initiaux de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, Conseil canadien sur l'apprentissage, Ottawa, 2007.

Osberg, L. *Scolarité, alphabétisme et gains personnels*, Statistique Canada et Ressources humaines et Développement social Canada, Ottawa et Hull, 2000.

Perfetti, C. A. « The representation problem in reading acquisition », *Reading Acquisition*, P. B. Gough, L. C. Ehri et R. Treiman (dir.), Erlbaum, Hillsdale (New Jersey), 1992, p. 145-174.

Perfetti, C. A. « The universal grammar of reading », *Scientific Studies of Reading*, vol. 7, no 1, Erlbaum, Hillsdale (New Jersey), 2003, p. 3-24.

Perfetti, C. A. *Reading Ability*, Oxford University Press, New York, 1985.

Malatest, R. A., et coll. *Pratiques exemplaires permettant d'accroître les taux de scolarisation postsecondaire des Autochtones*, Conseil des ministres de l'Éducation, Toronto, 2000.

Raudenbush, S. W. et R. M. Kasim. *Adult Literacy, Social Inequality, and the Information Economy: Findings from the National Adult Literacy Survey*, Statistique Canada et Ressources humaines et Développement social Canada, Ottawa et Hull, 2002.

Rubenson, K. et R. Desjardins. *Apprentissage par les adultes au Canada : Une perspective comparative*, Statistique Canada et Ressources humaines et Développement social Canada, Ottawa et Hull, 2007.

Rudd, R., I. Kirsch et K. Yamamoto. *Health Literacy in America*, Educational Testing Service, Princeton (New Jersey), 2004.

Sabatini, J. *Framework for the Assessment of Reading Component Skills*, Educational Testing Service, Princeton (New Jersey), 2006.

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

Statistique Canada. *Enquête auprès des peuples autochtones*, Ottawa, 2001.

Statistique Canada. *Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, Ottawa, 2003.

Statistique Canada. *Mesurer la littératie et les compétences des adultes: Des nouveaux cadres d'évaluation*, Ottawa, 2005.

Statistique Canada et OCDE. *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Ottawa et Paris, 2005.

Statistique Canada et Ressources humaines et Développement social Canada. *L'apprentissage de la littératie au Canada : Constatations tirées de l'Enquête internationale sur les compétences en lecture*, Ottawa et Hull, 2008.

Statistique Canada et OCDE. *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, Ottawa et Paris, 2000.

Strucker, J. « Theory and rationale for the reading components assessments in the ISRS [IDEM13] », *L'apprentissage de la littératie au Canada : Constatations tirées de l'Enquête internationale sur les compétences en lecture*, Statistique Canada et Ressources humaines et Développement social Canada, Ottawa et Hull, 2007.

Tamassia, C., M. L. Lennon, K. Yamamoto et I. Kirsch. *Adult Literacy in America: A First Look at Results from the Adult Education Program and Learner Surveys*, Educational Testing Service, Princeton (New Jersey), 2007.

Tuijnman, A. et E. Boudard. *La participation à l'éducation des adultes en Amérique du Nord : perspectives internationales*, Statistique Canada et Ressources humaines et Développement social Canada, Ottawa, 2001.

Willms, J. D. « Literacy proficiency of youth: evidence of converging socioeconomic gradients », *International Journal of Educational Research*, vol. 39, 2003, p. 247-252.

Willms, J. D. *Learning Divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, 2006.

Willms, J. D. et T. S. Murray. *Acquisition et perte de compétences en littératie au cours de la vie*, Statistique Canada, Ottawa, 2007.



www.ccl-cca.ca

Bureau d'Ottawa

215-50 rue O'Connor
Ottawa ON Canada
K1P 6L2

Tél. : 613.782.2959
Télec. : 613.782.2956

Bureau de Vancouver

1805-701 rue Georgia Ouest
C.P. 10132
Vancouver BC Canada V7Y 1C6

Tél. : 604.662.3101
Télec. : 604.662.3168