

Analyse de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation  
et les compétences des adultes (EIACA)

---

**REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES  
EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC**



**RGPAQ**

**septembre 2006**

**Éditeur :**

Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec  
2120, rue Sherbrooke Est, bureau 302  
Montréal (Québec) H2K 1C3

Téléphone : 514 523-7762  
Télécopieur : 514 523-7741  
Courriel : [alpha@rgpaq.qc.ca](mailto:alpha@rgpaq.qc.ca)  
Site Internet : [www.rgpaq.qc.ca](http://www.rgpaq.qc.ca)

**Recherche et rédaction :** Jean-François Venne

**Coordination :** Caroline Meunier et Ginette Richard

**Comité de réflexion :** François Brassard, Denis Chicoine, Manon Claveau, Jeanne Francke,  
Denise Gagnon, Lucie Harvey, Germain Leblanc, Solange Tougas, Marjorie Villefranche

**Révision :** Louise-Andrée Lauzière

Cette publication a été produite avec l'appui du Secrétariat national à l'alphabétisation,  
Ressources humaines et Développement social Canada.

Dépôt légal – 3<sup>e</sup> trimestre 2006  
Bibliothèque et Archives nationales du Québec  
Bibliothèque et Archives Canada

ISBN : 2-921293-18-8

---

## Table des matières

---

<b>Introduction</b>	<b>4</b>
<b>1. La méthodologie de l'EIACA</b>	<b>7</b>
<b>2. Le Québec dans l'EIACA</b>	<b>15</b>
2.1 Présentation sommaire des résultats du Québec	15
2.2 Âge, scolarisation et littératie	16
2.3 Genre et littératie	22
2.4 Langue maternelle, origine ethnique et littératie	25
2.5 Emploi, revenu et littératie	31
2.6 Formation, citoyenneté et littératie	39
2.7 Santé et littératie	48
<b>3. Le Québec par rapport au Canada et aux autres pays de l'ELCA</b>	<b>50</b>
3.1 Le Québec et les autres provinces canadiennes	50
3.2 Le Québec et les autres pays de l'ELCA	60
<b>4. Relever les défis de l'alphabétisation</b>	<b>71</b>
4.1 Les coûts de l'analphabétisme	73
4.2 Le rôle essentiel de l'éducation des adultes	84
4.3 Financement et diversité de l'éducation des adultes	102
<b>Conclusion</b>	<b>111</b>
<b>Liste des tableaux</b>	<b>113</b>
<b>Liste des graphiques</b>	<b>115</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>117</b>

---

## Introduction

---

En novembre 2005, Statistique Canada rendait publics les résultats canadiens<sup>1</sup> de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes<sup>2</sup> (EIACA) effectuée en 2003. Intitulé *Miser sur nos compétences*, le rapport présentait les résultats obtenus dans le cadre de cette enquête par un échantillon représentatif de 23 000 Canadiennes et Canadiens de toutes les provinces et de tous les territoires. L'EIACA mesurait les habiletés des gens dans quatre domaines, soit la compréhension de textes suivis et de textes schématiques, la numératie et la résolution de problèmes. Les résultats se sont avérés surprenants, mais pas particulièrement encourageants.

En effet, contre toute attente, les résultats des Canadiennes et des Canadiens ne se sont pas particulièrement améliorés depuis la dernière enquête du même type, soit l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes<sup>3</sup> (EIAA) de 1994. Au Canada, l'EIACA révèle que 48 % de la population adulte (12 millions de personnes!) n'atteint pas le niveau jugé « souhaitable » en littératie et que 55 % se situe sous ce niveau en numératie. Les attentes d'amélioration « étaient fondées sur plusieurs facteurs, y compris le départ probable à la retraite des travailleurs plus âgés et moins scolarisés, la tendance des nouveaux immigrants à être plus scolarisés, et l'augmentation de la proportion de la population née au Canada ayant fait des études postsecondaires » (Statistique Canada, 2005b, p. 3).

Plus près de nous, la situation n'est guère plus reluisante, comme le révèle notamment le rapport québécois de l'EIACA<sup>4</sup>. Le Québec a, comme en 1994, obtenu des résultats moyens inférieurs à ceux des autres provinces canadiennes et de plusieurs pays participant à l'ELCA dans les tests évaluant la compréhension des textes suivis et des textes schématiques (malgré

---

<sup>1</sup> Il s'agit de la partie canadienne d'une étude plus vaste, l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA). Lire : OCDE et Statistique Canada, *Apprentissage et réussite : premiers résultats de l'Enquête sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, Paris et Ottawa, auteurs, 2005, 338 p.

<sup>2</sup> Statistique Canada, *Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, Ottawa, auteur, 2005a, 246 p.

<sup>3</sup> Les résultats de cette enquête sont disponibles dans trois volumes : OCDE et Statistique Canada, *Littératie, économie et société : résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Paris et Ottawa, auteurs, 1995, 217 p.; OCDE et DRHC, *Littératie et société du savoir : nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*, Paris et Ottawa, auteurs, 1997, 207 p.; OCDE et Statistique Canada, *La littératie à l'ère de l'information : résultats définitifs de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*, Paris et Ottawa, auteurs, 2000, 191 p.

<sup>4</sup> Institut de la statistique du Québec, *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir. Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)*, 2003, Québec, auteur, 2006, 256 p.

un léger redressement depuis 1994), rejoignant par ailleurs la moyenne nationale en numératie et en résolution de problèmes. On peut certainement s'en inquiéter : les répercussions de faibles compétences en littératie et en numératie sont nombreuses et sont à la fois individuelles et collectives.

Sur le plan individuel, on le répète souvent, les personnes se situant aux niveaux les plus bas de l'échelle de la littératie et de la numératie ont de la difficulté à obtenir et conserver un emploi décent et ont généralement un revenu passablement inférieur à celui des personnes possédant de meilleures compétences dans ces domaines. Toutefois, ces difficultés ont des impacts sur plusieurs autres plans. La participation citoyenne, l'engagement dans des activités communautaires, l'accès à des activités de formation continues formelles ou informelles, la vie familiale et la santé sont aussi affectés fort négativement par des carences sur le plan des compétences en littératie et en numératie. On souligne d'ailleurs dans l'EIACA qu'une « répartition inégale des compétences pourrait très bien se traduire par des inégalités économiques et sociales » (Statistique Canada, 2005, p. 53).

Sur le plan collectif, l'établissement et le maintien de collectivités et d'institutions sociales solides et partagées activement par toutes et tous dépendent largement de la possibilité pour chacune et chacun de comprendre les enjeux sociaux, politiques et économiques agitant sa communauté et de prendre une part active aux débats et aux activités animant celle-ci. Retrouver un grand nombre de personnes aux niveaux les plus bas de compétence en littératie et en numératie laisse croire qu'une partie importante de la population est en fait exclue socialement et économiquement. Par ailleurs, les résultats recueillis dans le cadre de l'EIACA soulèvent également certains doutes quant à notre capacité à soutenir notre croissance économique dans les années à venir.

L'EIACA constitue un outil intéressant pour le RGPAQ et l'ensemble des groupes d'alphabétisation populaire. Elle offre un portrait d'ensemble des compétences des personnes âgées de plus de 16 ans en littératie, en numératie et en résolution de problèmes et permet de mieux évaluer ces compétences pour les différents groupes composant la société. Elle permet de comparer les résultats par âge, genre, niveau de scolarité, type d'emploi, etc. Elle permet aussi d'avoir un aperçu des conséquences du niveau de compétence dans ces domaines sur plusieurs aspects de la vie individuelle et de la vie sociale, notamment l'accès à la formation, l'accès à l'emploi, le niveau de revenu, la participation à des activités collectives, la participation

citoyenne, etc. Bien qu'elle ne constitue pas comme telle une mesure de l'analphabétisme (nous reviendrons sur ce point), elle a une grande valeur pour celles et ceux qui travaillent à augmenter les taux d'alphabétisation et à lutter contre l'exclusion.

L'analyse qui suit vise à rendre compte, aussi simplement et clairement que possible, des résultats de la population du Québec dans cette enquête. Nous expliquerons d'abord la méthodologie de l'EIACA, essentielle à la compréhension de la façon dont les groupes ont été testés et du sens à donner aux résultats. Nous présenterons par la suite les résultats obtenus par le Québec, en nous concentrant sur divers critères sociodémographiques (âge, genre, origine ethnique, etc.). Enfin, nous observerons ces résultats sous différentes perspectives, dans une comparaison avec les autres provinces canadiennes et les autres pays ayant pris part à l'Enquête. Cette présentation nous permettra par la suite de pousser plus loin la réflexion sur les résultats de l'EIACA. Que nous disent vraiment ces statistiques? Nous verrons qu'elles sont révélatrices d'inégalités socio-économiques, d'un accès plus restreint à l'éducation des adultes pour certains groupes de la population et d'un financement inéquitable de certains réseaux d'éducation des adultes. Avec l'appui d'un comité de réflexion du RGPAQ et de multiples sources documentaires, nous tenterons d'illustrer les principaux obstacles à l'accès à la formation des adultes et les gestes qui devraient être posés pour les éliminer.

## 1. La méthodologie de l'EIACA

---

L'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) est le nom attribué par Statistique Canada à la portion canadienne de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA). L'ELCA est le fruit d'une collaboration dans plusieurs pays entre des gouvernements, des organismes statistiques nationaux<sup>5</sup>, des centres de recherche et des organismes multilatéraux, notamment l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). En plus du Canada, cette étude a été effectuée aux Bermudes, aux États-Unis, en Italie, en Norvège, en Suisse et dans l'État mexicain du Nuevo Leon. L'ELCA permet donc non seulement d'évaluer les compétences en littératie d'une population donnée, mais aussi de la comparer avec les populations d'autres pays. De plus, les échelles de résultat en littératie sont sensiblement les mêmes que pour l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes de 1994, ce qui permet d'observer l'évolution des résultats dans le temps.

Une précision s'impose dès le départ au sujet du terme *littératie*. On remarquera en effet que le rapport international, dans son titre, fait référence à la littératie alors que le rapport canadien parle plutôt d'*alphabétisation*. Ces deux termes recouvrent toutefois des réalités fort semblables, sinon identiques. Depuis plusieurs années, le milieu de la lutte contre l'analphabétisme a cherché à élargir la compréhension de l'analphabétisme. On a cherché à souligner l'importance des problèmes liés aux capacités réelles d'usage du code écrit dans la vie quotidienne, ce qui va bien au-delà de la simple capacité à déchiffrer l'écrit<sup>6</sup>. On cherchera à inclure « la capacité d'écrire, de calculer, de résoudre des problèmes et d'utiliser les technologies de l'information et de la communication » (ISQ, 2005a, p. 1). Cela a amené les différents intervenants à adapter leur vocabulaire. Ainsi, le Canada a officiellement reconnu, en 1996, le terme *alphabétisme* et c'est lui qui était à la base de l'EIAA de 1994.

**Alphabétisme** : La capacité de comprendre et d'utiliser des imprimés dans des activités quotidiennes, que ce soit à la maison, au travail ou dans la collectivité, pour atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel (Comité permanent du développement des ressources humaines et de la condition des personnes handicapées).

---

<sup>5</sup> Au Canada, Statistique Canada, avec une participation, pour le Québec, de l'Institut de la statistique du Québec (ISQ).

La plupart des autres pays francophones utilisent plutôt le terme *littératie*. La différence entre les deux demeure toutefois minime.

**Littératie** : L'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités (Legendre, 2005, p. 84).

Malgré son nom, donc, cette enquête n'a pas comme objectif de déterminer le taux d'analphabétisme dans une population *et elle ne permet pas de le faire*. « L'EIACA ne mesure pas l'absence de compétences, mais plutôt les connaissances et les compétences liées aux quatre domaines par rapport à une gamme étendue de capacités. Par conséquent, les résultats ne peuvent être utilisés pour diviser les groupes de population en deux catégories, soit "les personnes alphabétisées" et "les analphabètes" » (Statistique Canada, 2005, p. 14). L'Enquête cherchait plutôt à évaluer les personnes quant à leur capacité d'accomplir des tâches de plus en plus complexes dans quatre domaines différents, afin d'établir leur niveau de compétence. On ne départage donc pas les gens en deux camps distincts, on les évalue plutôt sur un axe de compétence. Cette méthode a l'avantage de permettre une analyse beaucoup plus fine des différents niveaux de compétence, en plus d'évaluer la capacité qu'ont les gens d'accomplir les tâches qui ponctuent leur vie quotidienne. Par ailleurs, elle n'empêche pas les actrices et acteurs du milieu de la lutte pour l'alphabétisation de faire leur propre évaluation ni de tirer leurs propres conclusions.

Dans son ensemble, l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA), de laquelle sont tirées les données de l'EIACA, est une étude mettant d'abord et avant tout l'accent sur les impacts socio-économiques de la perte des compétences en littératie chez les adultes. La citation suivante peut nous donner une idée assez juste de cet angle de traitement : « la perte des compétences représente un grave problème pour les individus, les institutions et les gouvernements, car elle mine le rendement économique et social des investissements dans l'éducation et entrave la productivité et la croissance économique » (OCDE et Statistique Canada, 2005, p. 25). Il ne faut toutefois pas laisser cet angle de traitement ternir le réel intérêt des résultats de l'ELCA, lesquels ne se cantonnent pas dans les seuls domaines de l'économie

---

<sup>6</sup> On peut lire à ce sujet : Jean-François Venne, *Alphabétisation populaire et action communautaire autonome* :

ou de l'employabilité, mais donnent une idée nuancée et détaillée de l'impact social et individuel de faibles compétences en littératie et en numératie.

L'ELCA devait permettre à Statistique Canada et à l'OCDE d'atteindre quatre objectifs bien précis<sup>7</sup> :

- I. Découvrir les processus connexes de l'acquisition et de la perte des compétences au sein de la population adulte;
- II. Cerner et comparer, pour la première fois, le niveau et la répartition des compétences en numératie évaluées directement parmi la population adulte des pays participants;
- III. Cerner et comparer le niveau et la répartition des compétences en résolution de problèmes parmi la population adulte des pays étudiés;
- IV. Un dernier ensemble d'objectifs a trait à la conception du questionnaire de référence servant à recueillir des renseignements sur les antécédents des compétences et leurs résultats.

L'Enquête s'est attardée à évaluer les compétences des personnes dans quatre domaines, soit la compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématiques, la numératie et la résolution de problèmes. Les résultats des participantes et participants correspondent à cinq niveaux de compétence, sur une échelle théorique allant de 0 à 500 points. On peut donc non seulement dire à quel niveau se situe une personne participante, mais également où elle se situe à l'intérieur de ce niveau. Ainsi, une personne peut se situer à la limite inférieure du niveau 2, ce qui la place dangereusement près du plus bas niveau, alors qu'une autre se situera à la limite supérieure, soit très près du niveau considéré acceptable. En théorie, « une personne qui se situe à un point donné de l'échelle est capable d'accomplir, avec la même compétence, toutes les tâches qui se situent à ce point de l'échelle. Pour les besoins de l'EIACA, comme pour ceux de l'EIAA [de 1994], on a déterminé qu'une personne qui se situe à un point donné de l'échelle de capacités avait 80 % des chances de répondre correctement aux items qui se situent à ce point<sup>8</sup> » (Statistique Canada, 2005, p. 199). Plus la complexité des tâches augmente, moins la personne a de chances de les réussir. Au contraire, plus la complexité décroît et plus la personne a de chances de réussir les tâches.

---

*concepts et pratiques*, Montréal, RGPAQ, 2005, p. 7.

<sup>7</sup> OCDE et Statistique Canada, 2005, *op. cit.*, p. 25-26.

<sup>8</sup> Statistique Canada prend le soin d'ajouter que : « Cela signifie également que la probabilité qu'elles exécutent les tâches situées à un niveau de capacité plus faible sur l'échelle est supérieure à 80 %, mais pas que les personnes possédant un niveau de capacité donné ne pourront jamais effectuer des tâches dont le niveau de difficulté est plus élevé; elles pourraient réussir de temps à autre » (Statistique Canada, 2005, p. 199).

### Domaines de compétences évalués<sup>9</sup>

**Compréhension de textes suivis** : Connaissances et compétences requises pour comprendre et utiliser l'information de certains textes, notamment des éditoriaux, des nouvelles, des brochures et des manuels d'instruction;

**Compréhension de textes schématiques** : Connaissances et compétences requises pour situer et utiliser l'information contenue dans des documents de divers formats, notamment des demandes d'emploi, des formulaires de paie, des horaires de services de transport, des cartes, des tableaux et des graphiques;

**Numératie** : Connaissances et compétences requises pour gérer efficacement les exigences relatives aux notions de calcul de diverses situations;

**Résolution de problèmes** : Réflexion et action orientées vers un but dans des situations pour lesquelles aucune solution de routine n'existe.

Le niveau 3 a été établi comme niveau « souhaitable », c'est-à-dire qu'il représente le niveau à partir duquel la personne arrive à répondre assez bien aux exigences de compétence de la vie dans nos sociétés. Ce n'est, bien entendu, pas par hasard que le niveau 3 a été établi comme point de référence, mais plutôt « parce que dans les pays développés, une performance au-delà du niveau 2 est généralement associée à un nombre significatif de rendements positifs. Ceux-ci comprennent une participation accrue à la vie sociale, des chances accrues de succès économique, une amélioration des chances de participer à l'apprentissage continu et d'améliorer son niveau personnel de littératie » (Statistique Canada, 2005, p. 15). Le seul domaine pour lequel il n'existe pas de niveau souhaitable est celui de la résolution de problèmes, domaine où l'évaluation est encore trop incertaine. D'ailleurs, l'ISQ note à ce sujet que : « les résultats relatifs à ce domaine n'ont qu'une valeur exploratoire » (ISQ, 2005a, p. 2). C'est aussi la raison pour laquelle ce domaine sera moins abordé dans notre document.

Les niveaux sont donc adaptés à l'évolution de la société dans laquelle vivent les participantes et les participants. C'est important car cela reflète une évolution constante dans les exigences en matière de littératie : « les demandes liées à la littératie ne sont pas statiques, mais évoluent avec les changements sociaux et économiques » (Statistique Canada, 2005, p. 7). Les éléments de mesure et le niveau considéré « souhaitable » doivent donc représenter cette augmentation des exigences. De la même façon, il est essentiel de répéter de façon régulière ce type

---

<sup>9</sup> Tels que présentés dans Statistique Canada, 2005a, *op. cit.*, p. 13.

d'enquête auprès des populations, afin de mesurer de façon continue les compétences en littératie et de s'assurer qu'elles évoluent au même rythme que les exigences.

Les cinq niveaux demandent donc d'accomplir des tâches d'une complexité croissante. Dans le cas des textes suivis, les principaux éléments qui déterminent la complexité des tâches seront le fait que l'information demandée soit explicitement écrite dans le texte ou qu'elle demande un certain niveau de déduction, la présence d'éléments de distraction, le niveau d'inférence ainsi que la longueur et la densité du texte. Pour ce qui est des textes schématiques, on base l'évaluation sur le degré de correspondance entre la question et la réponse, la présence d'éléments de distraction, le niveau d'inférence nécessaire, la forme du document (graphique, tableau, etc.) et sa complexité. Dans le cas de la numératie, l'échelle est basée sur la complexité des concepts mathématiques, la présence d'éléments de distraction, le degré d'abstraction des données et le format sous lequel elles sont présentées.

**Tableau 1.1 : Cinq niveaux de difficulté pour les domaines de la compréhension de textes suivis, de textes schématiques et de la numératie**

	<b>Textes suivis</b>	<b>Textes schématiques</b>	<b>Numératie</b>
<b>Niveau 1 (0 à 225)</b>	Dans un court texte, situer une information identique ou similaire à celle donnée dans la question.	Situer une information fondée sur une correspondance exacte ou inscrire une information tirée de ses connaissances personnelles.	Compréhension de concepts mathématiques de base (compter, trier des dates, pourcentages simples, etc.).
<b>Niveau 2 (226 à 275)</b>	Situer une information en évitant les éléments de distraction ou les informations plausibles, mais incorrectes. Comparaison d'informations facilement vérifiables. Inférences peu élevées.	Faire correspondre des informations. Plusieurs éléments de distraction peuvent être présents. Inférences peu élevées.	Déterminer et comprendre des concepts mathématiques de base incorporés dans un ensemble de contextes familiers. Peu d'éléments de distraction.
<b>Niveau 3 (276 à 325)</b>	Faire correspondre des informations identiques ou synonymes entre un texte et une question. Texte dense et long, aucun titre ou sous-titre. Peu d'éléments de distraction. Inférences peu élevées.	Intégrer plusieurs informations d'un ou de plusieurs documents. Présence de tableaux, graphiques. Présence d'éléments de distraction.	Comprendre des informations mathématiques sous diverses formes (nombres, symboles, cartes, graphiques, textes et dessins).
<b>Niveau 4 (326 à 375)</b>	Mises en correspondance multiples. Intégrer ou résumer des informations tirées de passages complexes ou longs. Présence d'informations conditionnelles dans la question. Inférences complexes.	Mises en correspondance multiple, intégration d'informations. Le nombre de réponses à fournir n'est pas contenu dans la question. Degré plus élevé d'inférence.	Comprendre une gamme étendue d'informations mathématiques plus abstraites, représentées dans des textes complexes ou des contextes non familiers.
<b>Niveau 5 (376 à 500)</b>	Recherche des informations dans des textes denses. Éléments plausibles de distraction. Connaissances contextuelles spécialisées. Inférences de haut niveau.	Parcourir des montages complexes avec éléments de distraction. Inférences de haut niveau et connaissances spécialisées.	Comprendre des représentations complexes ainsi que des concepts mathématiques et statistiques abstraits et formels dans des textes complexes.

Source : EIACA, 2003, tableau 1.1.

L'évaluation se fait de façon différente dans le cas de la résolution de problèmes. Il y a quatre niveaux plutôt que cinq, mais l'échelle demeure comprise entre 0 et 500 points. Les éléments principaux d'évaluation sont le degré d'inférence, la capacité de raisonnement nécessaire et la complexité du problème à résoudre.

**Tableau 1.2 : Quatre niveaux de difficulté pour le domaine de la résolution de problèmes**

<b>Niveau 1 (0 à 250)</b>	Inférences simples sur des informations limitées provenant d'un contexte familial. Tâches concrètes. Faibles capacités de raisonnement.
<b>Niveau 2 (251 à 300)</b>	Évaluer certaines options relatives à des critères bien définis, transparents et énoncés de façon explicite.
<b>Niveau 3 (301 à 350)</b>	Classer plusieurs objets selon des critères donnés. Déterminer une séquence d'actions ou d'activités. Élaborer une solution en prenant en considération des contraintes non transparentes ou donnant lieu à des interdépendances multiples.
<b>Niveau 4 (351 à 500)</b>	Juger l'intégralité, l'uniformité et/ou l'interdépendance de multiples critères. Expliquer son raisonnement.

Source : EIACA, 2003, tableau 1.2.

Dans une telle étude, la détermination de l'échantillon, l'élaboration des tests et leur administration revêtent une importance primordiale.

## Échantillon

Au Canada, 23 038 personnes ont pris part à l'EIACA. Au Québec, on dénombre 4 166 répondantes et répondants. L'échantillon était établi de façon à rejoindre un spectre très représentatif de l'ensemble de la population. Ainsi, un échantillon de base a été établi à partir de l'édition du Recensement de la population et du logement qui était la plus récente à l'époque, soit celle du 15 mai 2001. À cet échantillon de base, on a par la suite ajouté des personnes appartenant à différentes sous-populations cibles, notamment, en ce qui concerne le Québec, les jeunes de 16 à 24 ans, les adultes de 25 à 64 ans, les anglophones, les personnes nouvellement immigrantes et les personnes immigrantes établies<sup>10</sup>.

## Questionnaire

La personne répondante sélectionnée devait d'abord répondre à un questionnaire de référence concernant sa situation personnelle, incluant notamment sa scolarisation, ses habitudes de

<sup>10</sup> Statistique Canada, 2005a, *op. cit.* p. 235 et p. 241.

lecture et d'écriture, son emploi, sa participation à des activités de formation continue, etc. Par la suite, elle devait compléter un premier très court livret de tâches de base comprenant six tâches de lecture relativement simple. Elle devait réussir à répondre correctement à au moins trois des questions pour poursuivre. Notons que 2,4 % des répondantes et répondants ont échoué ce premier test. Ces personnes ont été reclassées dans le niveau 1. Un autre 6,1 % n'a même pas essayé, que ce soit pour des raisons physiques<sup>11</sup> ou à la suite d'un refus. Dans les cas de refus, les personnes menant les entrevues sont généralement arrivées à savoir les raisons du refus. Dans plusieurs cas, cette raison avait à voir avec l'analphabétisme. Dans ces cas-là, les répondantes et répondants ont aussi été reclassés dans le niveau 1. On retrouve donc, dans la partie inférieure du niveau 1, soit près du zéro, les personnes qui éprouvaient de trop grandes difficultés de lecture pour répondre aux questions ou qui ne savaient pas lire du tout le français ou l'anglais. Les résultats de l'EIACA représentent donc l'ensemble des Canadiennes et Canadiens et non seulement les Canadiennes et Canadiens alphabétisés.

Finalement, la participante ou le participant se voyait remettre le livret de tâches principales servant à évaluer les compétences dans les quatre domaines de l'EIACA. Il n'y avait pas de limite de temps et les personnes étaient grandement encouragées à tenter une réponse à chacune des questions.

## **Notation**

Afin d'assurer la validité des résultats, 20 % des tests devaient faire l'objet d'une deuxième notation. Cela permettait de corriger d'éventuels problèmes de notation. « Les deux ensembles de notes devaient concorder dans une proportion d'au moins 95 % pour qu'on puisse passer à l'étape suivante du traitement » (Statistique Canada, 2005, p. 238-239). Dans les faits, la correspondance fut généralement supérieure à ce niveau. De la même façon, une deuxième notation internationale a également été effectuée, c'est-à-dire que 10 % des répondants ont fait l'objet d'une deuxième notation par des correctrices et correcteurs d'un autre pays, afin d'assurer la comparabilité des résultats.

---

<sup>11</sup> Par exemple, certaines personnes répondantes étaient aveugles.

## **De 1994 à 2003**

Il y a quelques différences de méthodologie entre l'EIAA de 1994 et l'EIACA de 2003. La principale raison de cela est que « les administrations publiques et les décideurs tenaient de plus en plus à savoir quelles autres compétences étaient nécessaires à une personne pour participer pleinement et fructueusement à une société moderne » (Statistique Canada, 2005, p. 198). On a donc pris soin d'ajouter des éléments de mesure dans l'EIACA qui n'étaient pas présents dans l'EIAA. Par exemple, l'échelle des textes au contenu quantitatif de l'EIAA a été remplacée par une échelle de la numératie. La résolution de problèmes est aussi un nouveau domaine. Les échelles de compréhension des textes suivis et des textes schématiques sont toutefois demeurées les mêmes.

## 2. Le Québec dans l'EIACA

---

### 2.1 Présentation sommaire des résultats du Québec

Dans deux des quatre domaines, la moyenne des résultats québécois est considérée comme « significativement inférieure » à la moyenne des résultats canadiens et même de ceux de certains autres pays. Un peu moins de la moitié des Québécois de 16 ans et plus atteint ou dépasse le niveau acceptable en compréhension de textes suivis et plus d'un cinquième ne dépasse pas le niveau 1. L'ISQ fait remarquer que malgré l'absence de changements significatifs, « on peut noter une tendance à la baisse de la proportion des personnes se situant au niveau 1 et à la hausse de celle atteignant le niveau 4/5 » (ISQ, 2005a, p. 3). La situation est semblable en compréhension de textes schématiques, où un quart des Québécoises et Québécois se retrouvent au niveau le plus faible et où à peine plus de 43 % atteignent ou dépassent le niveau 3. Dans ces deux domaines, le Québec est toutefois la seule province à avoir enregistré une amélioration significative de ses résultats depuis 1994. Nous y reviendrons.

En numératie et en résolution de problèmes, les moyennes québécoises et canadiennes s'équivalent. Toutefois, encore ici, plus de la moitié de la population québécoise se classe sous le niveau jugé souhaitable en numératie. En résolution de problèmes, près de 40 % de la population serait au niveau 1 et une proportion similaire (36,4 %) se retrouverait au niveau 2. Rappelons toutefois qu'il n'y a pas de seuil jugé acceptable dans ce domaine<sup>12</sup>. En outre, certains pays, notamment la Norvège et la Suisse, présentent des résultats de loin supérieurs à ceux du Québec dans ces deux domaines.

Ces moyennes générales ne nous permettent évidemment pas, à elles seules, d'approfondir notre analyse. Toutefois, elles font apparaître un problème bien réel au Québec. Statistique Canada interprète les faibles résultats québécois de la manière suivante : « Avec plus de 54 % de leur population aux niveaux 1 et 2 pour les textes suivis et des proportions plus élevées dans les autres domaines, le Québec, le Nouveau-Brunswick et Terre-Neuve-et-Labrador ont nettement une proportion importante de leur population âgée de 16 ans et plus qui pourrait être incapable de réaliser son plein potentiel économique et social » (Statistique Canada, 2005,

---

<sup>12</sup> Ces données pour le Québec sont issues de : Institut de la statistique du Québec, *La littératie au Québec en 2003 : faits saillants*, Québec, auteur, 2005a, p. 3.

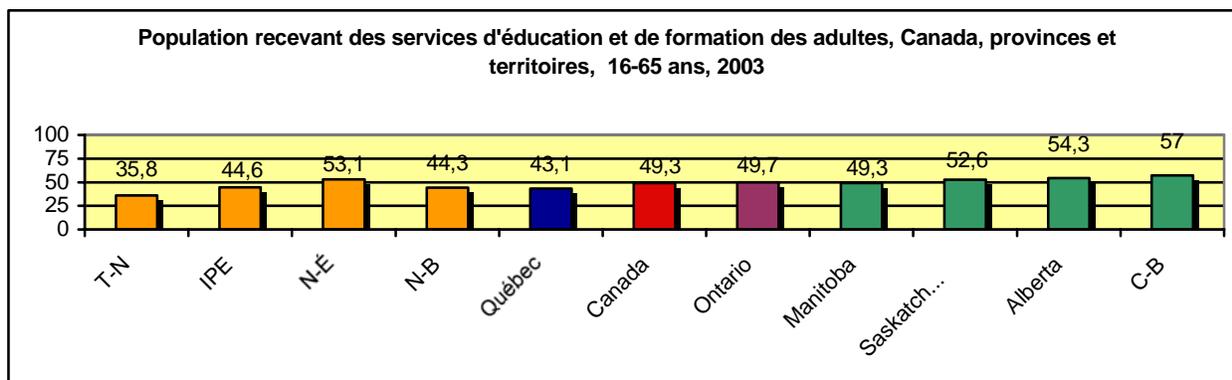
p. 29). Il est donc important d'analyser les résultats de l'EIACA en portant une attention particulière à certaines caractéristiques sociodémographiques.

## 2.2 Âge, scolarisation et littératie

### Âge

Au Québec, en 2003, près de 40 % de la population avait entre 36 et 55 ans. Un peu plus de 32 % avait entre 16 et 35 ans, alors que les gens âgés de 56 ans et plus constituaient un peu plus du quart de la population. La tranche d'âge la plus importante numériquement était celle des 36 à 45 ans, au sein de laquelle on dénombrait 1 248 000 personnes. Selon une récente étude de l'ISQ<sup>13</sup>, la population des plus de 65 ans, qui formait 7 % de la population en 1971, devrait en représenter 27 % en 2031. À l'inverse, les moins de 25 ans devrait voir leur nombre décroître sensiblement d'ici 2026.

**Graphique 2.2.1 : Distribution de la population selon le groupe d'âge, Québec, population âgée de 16 ans et plus, 2003**



Source : EIACA, 2003, p. 131, tableau 2.12.

L'âge et la scolarisation ont tous les deux un impact sur les compétences en littératie, mais cet impact ne va pas toujours dans le même sens, du moins dans le cas de l'âge. En effet, l'EIACA semble indiquer que les participantes et participants plus jeunes ont mieux performé dans les tests que les plus âgés. L'EIACA invoque à cet égard deux raisons principales, soit un niveau de scolarisation plus élevé chez les jeunes (voir l'encadré I) et une tendance à la baisse dans les

<sup>13</sup> Normand Thibault, Esther Létourneau et Chantal Girard, *Si la tendance se maintient... Perspectives démographiques, Québec et régions, 2001-2051*, Québec, ISQ, 2004, p. 24.

résultats à mesure que les participants avancent en âge. Cette tendance à la baisse peut s'expliquer par une diminution de l'usage de même que par une diminution des fonctions cognitives.

### Encadré I

L'historique du système d'éducation au Québec explique en partie les difficultés en termes de littératie et de numératie des personnes âgées au Québec. Jusqu'en 1964, l'éducation au Québec est sous la responsabilité du clergé catholique (sauf dans le cas des écoles anglophones protestantes). En 1951, 70 % des écoles n'ont qu'une seule salle de classe, 60 % n'ont pas l'électricité et 40 % n'ont pas d'eau ni de toilettes à l'intérieur. L'école est relativement peu fréquentée, en particulier par les francophones. À la fin des années 1950, 63 % des élèves qui entrent à l'école terminent leur septième année. Les filles ont difficilement accès à l'éducation. Ce n'est qu'en 1964 qu'est créé le ministère de l'Éducation, sous la recommandation du rapport Parent. De nombreux bouleversements s'ensuivent, comme la création d'un grand nombre de commissions scolaires et un effort pour doter le Québec d'équipements scolaires adéquats au secondaire. C'est notamment l'apparition des polyvalentes.

Voici quelques dates importantes. À titre indicatif, notons qu'une personne âgée de 65 ans en 2006 est née en 1941, et qu'une personne de 80 ans est née en 1926.

1943 : Loi instaurant la fréquentation obligatoire des jeunes de 6 à 14 ans;

1961 : Commission Parent;

1964 : Création du ministère de l'Éducation;

1966 : Création des cégeps;

1968 : Une première université publique, l'Université du Québec à Montréal, est fondée.

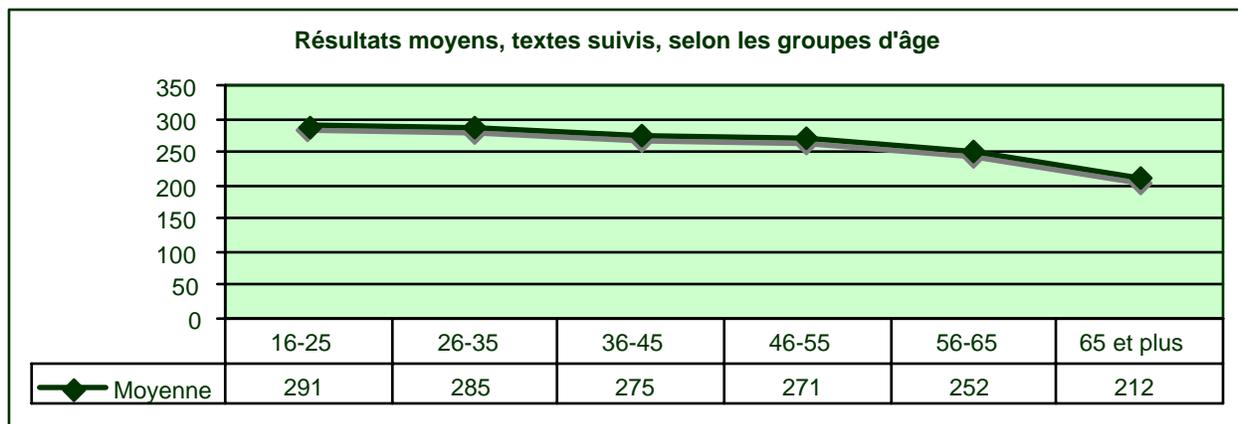
Données tirées du site Internet du MELS (Historique) :

<http://www.meq.gouv.qc.ca/rens/brochu/histori.htm>

On voit donc qu'au Québec, à l'échelle des textes suivis, les résultats moyens des participants âgés de 16 à 35 ans se trouvaient au niveau 3. De 36 ans à 45 ans, les résultats sont à la limite supérieure du niveau 2 (laquelle se situe à 275 points). De 46 à 65 ans, les moyennes se

maintiennent au niveau 2, alors qu'elles chutent au niveau 1 après 65 ans. Le Québec est la province dont la plus grande proportion de personnes de ce groupe d'âge se retrouvent au niveau 1. Cela peut avoir des conséquences graves pour ces gens déjà fragilisés par le vieillissement et qui risquent d'avoir des difficultés à aller chercher les services dont ils ont besoin, à se défendre contre d'éventuels abus et à prendre une part active à la société.

**Graphique 2.2.2 : Résultats moyens à l'échelle des textes suivis selon les groupes d'âge, 2003**



Source : EIACA, 2003, p. 126, tableau 2.3.

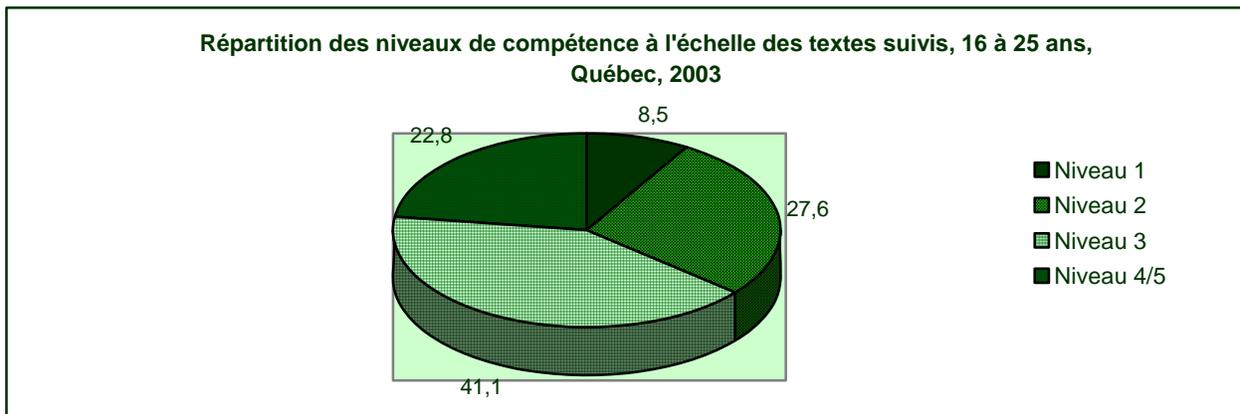
Il ne s'agit pas seulement ici d'affirmer que les résultats de l'EIACA diffèrent entre les jeunes et les personnes âgées, mais aussi qu'il semble bel et bien y avoir une légère diminution des compétences due au vieillissement. Comparant les résultats de l'EIAA et de l'EIACA en suivant les différentes cohortes d'âge, Statistique Canada affirme, au sujet des résultats dans le domaine des textes suivis : « Dans chaque cohorte, sauf la plus jeune, les résultats moyens dans ce domaine se sont un peu dégradés de 1994 à 2003, d'où l'impression qu'un effet de vieillissement est peut-être en cause » (Statistique Canada, 2005, p. 43).

Cela nous permet de faire certains constats. Ces résultats démontrent l'importance de travailler à contrer la perte d'habileté qu'entraîne souvent la sous-utilisation de certaines compétences au fil des années. Il est également urgent de s'assurer que l'accès à des activités de formation continue permette aux gens non seulement de pratiquer et de mettre à jour les compétences dont ils ont besoin au travail ou pour accéder à un emploi, mais bien l'ensemble de leurs compétences. Par ailleurs, dans le cas de certaines personnes, l'âge peut aussi jouer un rôle plus positif par rapport aux rendements en littératie, notamment parce que le travail et la vie

quotidienne leur auront permis d'acquérir des savoirs et d'accumuler des expériences, décuplant ainsi leurs capacités.

De la même façon, ces résultats ne doivent pas devenir l'arbre qui cache la forêt. Une proportion non négligeable de jeunes de 16 à 25 ans se situait dans les deux niveaux les plus faibles en littératie. Au Canada, plus du tiers des jeunes se retrouvent dans cette situation. Au Québec, c'est le cas de 36,1 % des jeunes de ce groupe d'âge, dont 8,5 % se situent au niveau le plus faible. L'ISQ reconnaît d'ailleurs l'importance d'assurer une réussite scolaire à ces jeunes, ainsi qu'un accès à la formation tout au long de la vie : « les jeunes d'aujourd'hui, qui se situent mieux que leurs aînés sur les échelles de compétence en littératie, ont tout intérêt à être plus compétents dans un monde qui évolue rapidement » (ISQ, 2005a, p. 10). En d'autres termes, les compétences des jeunes augmentent, mais les exigences de la vie quotidienne aussi.

**Graphique 2.2.3 : Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis, population âgée de 16 à 25 ans, 2003**



Source : EIACA, 2003, p. 127, tableau 2.5.

## Scolarisation

L'effet de l'âge sur les résultats en littératie doit absolument être croisé avec l'effet de la scolarisation. Peu importe le groupe d'âge, la scolarisation tend à atténuer l'impact de l'âge sur la littératie. On souligne d'ailleurs, dans l'EIACA, que « le niveau de littératie atteint au terme des études pourrait déterminer largement le niveau observé tout au long de la vie d'une personne » (Statistique Canada, 2005, p. 43). Par ailleurs, cette relation entre littératie et scolarisation fonctionne à la façon d'un cercle vertueux, en ce sens que, d'une part, une plus grande

compétence en littératie et en numératie augmente les chances de pousser sa scolarisation plus loin et que, d'autre part, une plus grande scolarisation assure à plusieurs une plus grande compétence en littératie et en numératie.

Les auteurs du rapport de l'ELCA préviennent toutefois que bien qu'étroite, la relation entre la scolarité et les compétences des adultes n'est pas parfaite. Cela est important en particulier dans un contexte où l'État québécois a souvent recours à cet indice pour évaluer les besoins de la société en matière de formation ou d'éducation des adultes et pour évaluer le degré d'alphabétisation de la population. Or, on peut lire dans l'ELCA : « le recours à des mesures du niveau de scolarité pour prévoir les compétences des adultes entraîne une erreur de mesure considérable. On peut aussi en déduire que le perfectionnement et le maintien des aptitudes cognitives ne se limitent pas à la fréquentation de l'école ou à l'obtention d'un certificat d'achèvement et que l'éducation ne "fixe" pas les niveaux de compétence pour la vie » (OCDE et Statistique Canada, 2005, p. 60).

Par ailleurs, alors que les chances d'accéder à des études universitaires (baccalauréat) ont augmenté entre 1995-1996 et 2002-2003, les chances d'obtenir un premier diplôme du secondaire ou d'accéder au collégial auraient pour leur part décru pendant cette même période.

**Tableau 2.2.1 : Étapes du cheminement scolaire, Québec, 1995-1996, 2001-2002 et 2002-2003**

	1995-1996	2001-2002	2002-2003
Probabilité d'obtenir un 1 <sup>er</sup> diplôme du secondaire	88,4 %	80,6 %	78,8 %
Probabilité d'accéder au collégial	63,3 %	59,9 %	57,8 %
Probabilité d'accéder à l'université (baccalauréat)	35,6 %	37,8 %	39,3 %

Source : ISQ, 2005b, p. 15.

Entre 1995-1996 et 2002-2003, on constate des baisses sur le plan de l'obtention du diplôme d'études secondaires et du baccalauréat, alors que les taux d'obtention du diplôme d'études collégiales (D.E.C.), de la maîtrise et du doctorat ont connu des progressions ou sont demeurés stables. Au secondaire, les filles ont enregistré une baisse plus importante de leur taux d'obtention du diplôme que leurs collègues masculins, alors que l'inverse s'est produit pour le DEC et le baccalauréat.

**Tableau 2.2.2 : Taux d'obtention d'un diplôme, tous les ordres d'enseignement, 1995-1996 et 2002-2003**

	1995-1996 (%)	2002-2003 (%)	Variation (%)
<b>Secondaire</b>	<b>88,4</b>	<b>85,2</b>	<b>-3,2</b>
Masculin	81,9	79,3	-2,6
Féminin	95,3	91,3	-4,0
<b>D.E.C.</b>	<b>38,2</b>	<b>39,0</b>	<b>+0,8</b>
Masculin	30,5	28,7	-1,8
Féminin	46,3	49,9	+3,6
<b>Baccalauréat*</b>	<b>29,3</b>	<b>27,7</b>	<b>-1,6</b>
Masculin	23,0	21,3	-1,7
Féminin	35,7	34,4	-1,3
<b>Maîtrise*</b>	<b>6,1</b>	<b>8,5</b>	<b>+2,4</b>
Masculin	5,8	8,5	+2,7
Féminin	6,3	8,5	+2,2
<b>Doctorat*</b>	<b>0,9</b>	<b>1,1</b>	<b>+0,2</b>
Masculin	1,2	1,2	0,0
Féminin	0,6	0,9	+0,3

Source : MELS, Indicateurs de l'Éducation 2005, tableaux 5.2, 5.6, 5.7.

\* Données de 2003.

Une observation des résultats moyens à l'échelle des textes suivis par rapport aux niveaux de scolarité dans l'EIACA nous indique que les personnes possédant des études secondaires générales ou un niveau d'études inférieur se retrouvent sous le niveau 3. L'écart était de 80 points entre les diplômés universitaires et les personnes possédant moins que des études secondaires. On voit aussi que le Québec présente des moyennes inférieures à la moyenne nationale pour tous les niveaux d'éducation, sauf les études professionnelles. Ce type d'écart entre les différents niveaux de scolarité se retrouve dans l'ensemble des domaines observés. « En littératie (textes suivis et schématiques) comme en numératie, environ un tiers de la population âgée de 16 ans et plus et ayant un niveau d'éducation universitaire se situe aux plus hauts niveaux de performance comparativement à 4 % seulement de la population n'ayant pas le diplôme d'études secondaires. À l'échelle de la résolution de problèmes, moins de 1 % des non-diplômés de l'école secondaire se trouvaient aux niveaux 4 ou 5 contre 12 % des diplômés d'université » (Statistique Canada, 2005, p. 48-49).

**Tableau 2.2.3 : Résultats moyens à l'échelle des textes suivis selon les niveaux de scolarité, Québec, 2003**

	Moins que les études secondaires	Études secondaires	Études professionnelles	Études postsecondaires non universitaires	Université
Québec	223	267	285	283	303
Canada	229	274	284	290	306

Source : EIACA, 2003, p. 51, tableau 2.1.

Si l'on ne se surprend pas trop du fait que la compétence en littératie et en numératie et la scolarisation soient liées pour un grand nombre de personnes, retrouver plus d'un cinquième des diplômés universitaires (au Canada) dans les deux niveaux les plus faibles a de quoi étonner. Les auteurs de l'EIACA mettent en garde contre les distorsions que peuvent introduire sur ce plan l'âge des répondantes et répondants et leur statut d'immigrant. En effet, les personnes diplômées universitaires les plus âgées ont tendance à voir leurs résultats baisser pour des raisons qui n'ont rien à voir avec la scolarisation. De la même manière, plusieurs personnes immigrantes très scolarisées obtiennent des résultats modestes dans les tests de compétence de l'EIACA car elles y ont participé en usant d'une langue qui n'est pas leur langue maternelle. Reste que les résultats de l'EIACA indiquent que de 11 % à 14 % des Canadiennes et Canadiens de naissance diplômés de l'université se situeraient dans les niveaux 1 et 2. Cela questionne très fortement le cheminement scolaire menant à ces diplômes et renforce la prudence avec laquelle il faut traiter les analyses de compétence basées exclusivement sur les niveaux de scolarisation.

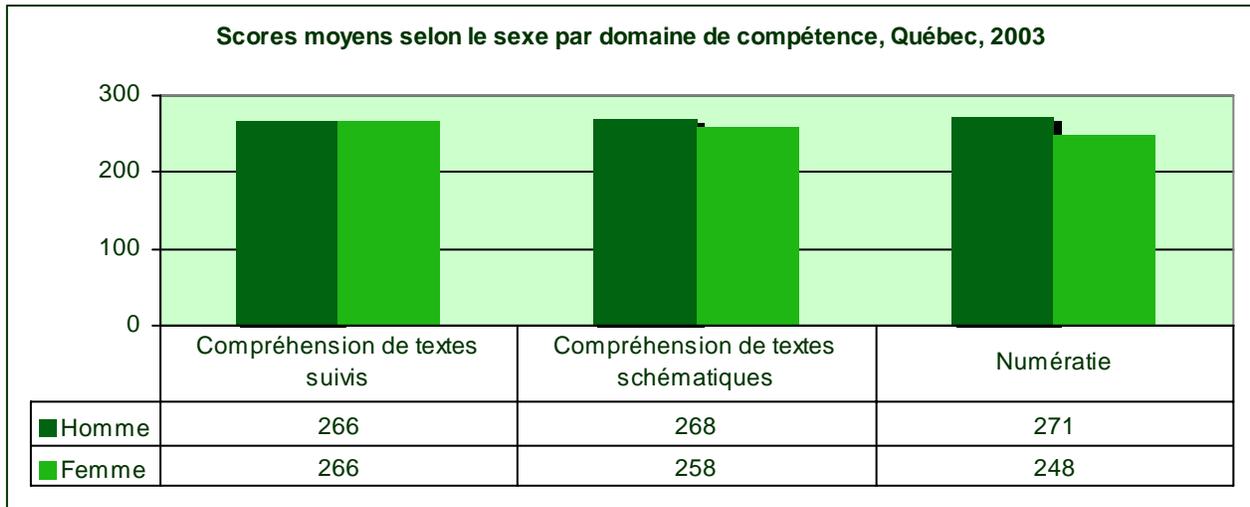
Notons, en terminant, que la scolarité des parents semble aussi avoir un impact sur les compétences en littératie de leurs enfants. « Ce sont les jeunes dont les parents n'avaient pas achevé les études secondaires qui ont présenté les plus faibles résultats à l'échelle des textes suivis en 2003 » (Statistique Canada, 2005, p. 45). À ce titre, le Canada se situait parmi les pays présentant la plus forte relation entre les résultats des jeunes et la scolarité de leurs parents. Si l'on compare les résultats des répondantes et répondants dont les parents ont huit années de scolarité et les résultats de celles et ceux dont les parents en ont douze, l'écart est de 39 points aux États-Unis, 24 points au Canada et en Suisse, 18 points en Italie et aux Bermudes, et 13 points en Norvège (OCDE et Statistique Canada, 2005, p. 233).

### *2.3 Genre et littératie*

Dans certains des domaines de compétence évalués, on a pu observer des différences significatives entre les Québécois et les Québécoises, généralement à la faveur des premiers. Dans le domaine des textes suivis, les femmes et les hommes présentaient, au Québec, la même moyenne de 266 points, correspondant au niveau 2. En compréhension de textes schématiques, on constate un écart de 10 points en faveur des hommes. En numératie, cet écart grimpe à 22 points, soit une différence appréciable. Cette tendance est la même pour l'ensemble du Canada et pour l'ensemble des pays observés. Par ailleurs, le Québec est le seul

endroit au Canada où on note une légère différence en faveur des hommes sur le plan de la résolution de problèmes.

**Graphique 2.3.1 : Scores moyens selon le sexe par domaine de compétence, population de 16 ans et plus, Québec, 2003**



Source : ISQ, 2005a, p. 5, tableau 2.

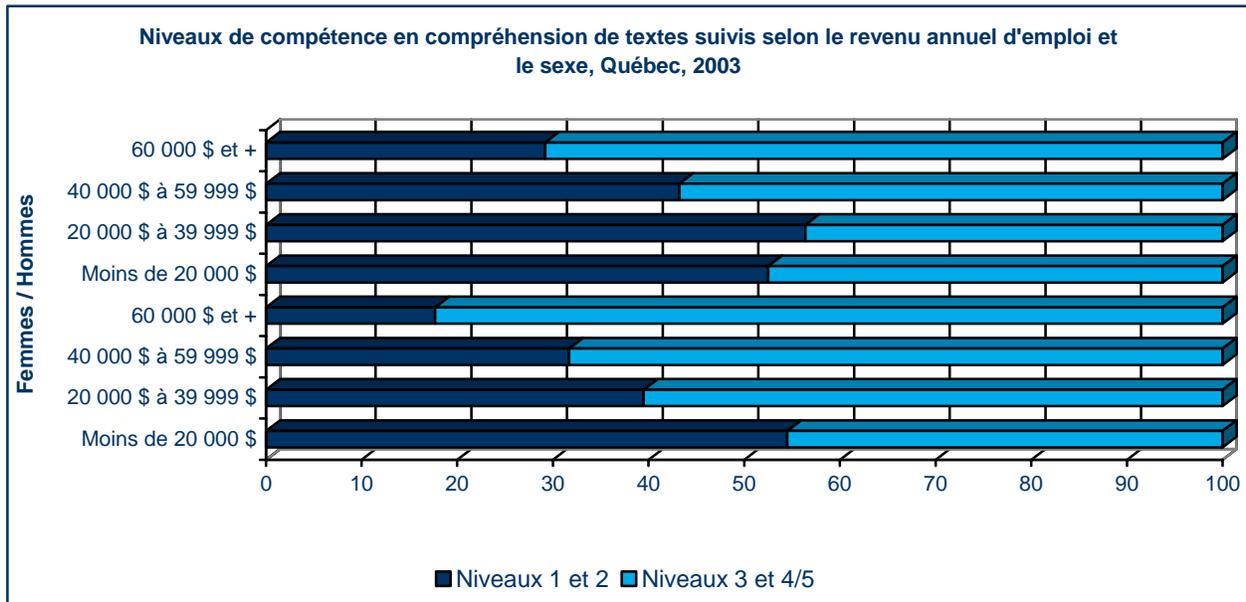
Il est très difficile d'avancer des hypothèses quant aux différences observées entre les sexes. L'ISQ avance l'idée d'une différence de scolarité entre les sexes. Si c'est le cas, les données que nous avons présentées plus tôt en ce qui concerne les taux d'obtention de diplômes des gars et des filles indiquent que ces écarts devraient se résorber d'eux-mêmes dans les deux prochaines décennies, voire même s'inverser. D'autres facteurs peuvent toutefois entrer en jeu. On remarque, par exemple, que l'écart entre les femmes immigrantes et les femmes nées au Canada est plus grand que celui entre les hommes immigrants et les hommes nés au Canada; 34 % des femmes immigrantes se trouvaient au niveau 1, comparativement à 9 % des femmes nées au Canada, un écart de 25 points, soit plus de 70 %. Du côté des hommes, on note un écart se situant davantage autour du 50 % (Statistique Canada, 2005, p. 70). Nous y reviendrons plus loin, mais notons pour l'instant que la différence entre les hommes et les femmes peut se situer aussi sur le plan des possibilités d'accès à la formation continue, au travail, à une vie sociale riche et que tous ces facteurs influent directement, avec l'âge et la scolarisation, sur les résultats en littératie.

Cela dit, là où on constate une différence réellement significative entre les hommes et les femmes, c'est sur le plan de la correspondance entre les revenus et le degré de compétence.

Ainsi, on constate qu'un plus grand nombre d'hommes que de femmes se classant dans les deux niveaux les plus faibles arrivent tout de même à obtenir un revenu au-dessus de 40 000 \$ par année. À l'inverse, on constate qu'une large part des femmes qui ont un revenu se situant entre 20 000 \$ et 39 999 \$ se classe dans les niveaux 3 et 4/5 à l'échelle de compréhension des textes suivis. Cela semble démontrer que l'augmentation des compétences n'a pas exactement le même impact sur le plan du revenu chez les femmes que chez les hommes. Une compétence moindre en littératie a un impact moins négatif sur le plan du revenu chez les hommes que chez les femmes.

Bien qu'il soit difficile d'établir avec certitude l'accumulation de faits pouvant résulter en cet écart, il apparaît assez évident que les échelles de salaire attribuées aux différents types d'emploi sont responsables d'une grande partie de cet écart. Les groupes féministes et les syndicats déplorent depuis longtemps les écarts entre les échelles salariales pour des emplois traditionnellement occupés par les hommes et les emplois traditionnellement occupés par les femmes. On peut notamment penser aux emplois de garde d'enfants, d'enseignement dans les écoles primaires, d'infirmières, etc. L'ISQ reconnaît explicitement que cette hypothèse doit être envisagée : « Ces résultats laissent entrevoir que le marché du travail tend à rétribuer de façon distincte les hommes et les femmes en fonction de leur niveau de compétence en littératie » (ISQ, 2005a, p. 8). Les récents débats sur la question de l'équité salariale ont grandement souligné ces écarts et le règlement de cette question devrait normalement avoir un impact positif quant à la rétribution des femmes en fonction de leurs compétences en littératie.

**Graphique 2.3.2 : Niveaux de compétence en compréhension de textes suivis selon le revenu annuel d'emploi et le sexe, population active de 16 à 65 ans, Québec, 2003**



Source : ISQ, 2005a, p. 8, figure 5.

#### 2.4 Langue maternelle, origine ethnique et littératie

L'EIACA a mis en évidence des différences sur le plan des compétences en littératie selon la langue maternelle parlée et selon l'origine ethnique. Comme pour les autres facteurs, ceux-ci sont par ailleurs modérés par l'impact de la scolarité.

#### Langue maternelle

En 2001, plus de 80 % de la population du Québec avait le français comme langue maternelle. Pour près de 8 %, c'était plutôt l'anglais et plus de 11 % déclarait une autre langue ou plus d'une langue comme langue maternelle. Par ailleurs, entre 1996 et 2001, la proportion des anglophones a diminué alors que la proportion des allophones a augmenté.

**Tableau 2.4.1 : Répartition de la population selon la langue maternelle, Québec, 1996 et 2001**

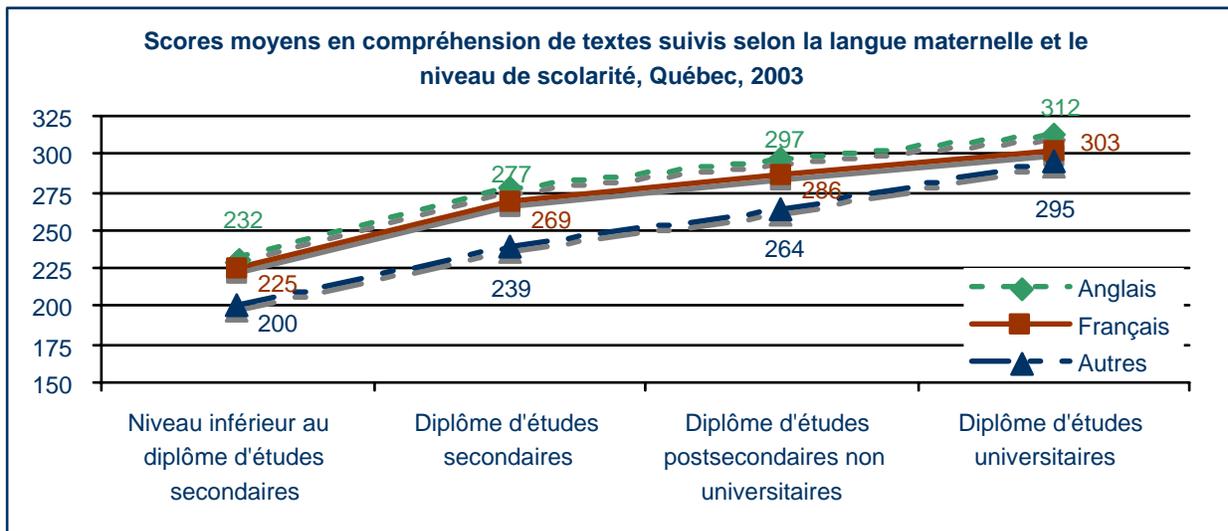
	Français	Anglais	Langue non officielle	Plus d'une langue
<b>1996</b>	80,9 %	8,3 %	9,3 %	1,4 %
<b>2001</b>	80,9 %	7,8 %	10,0 %	1,4 %

Source : ISQ, 2005b, p. 9.

De prime abord, les résultats de l'EIACA semblent indiquer une moins bonne performance globale chez les francophones que chez les anglophones. Toutefois, si cela peut s'avérer dans le cas des francophones hors Québec, les résultats pour le Québec n'indiquent pas une différence réellement significative. En fait, on constate que les résultats entre les francophones et les anglophones possédant le même degré de scolarisation sont sensiblement les mêmes. Les différences entre francophones et anglophones relèvent donc plutôt de la scolarité que de la langue maternelle.

Là où la langue semble avoir un impact négatif important sur les résultats, c'est chez les allophones. Les allophones présentent la particularité de participer à cette enquête dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle, ce qui présente des difficultés évidentes. Ainsi, il faut comprendre que dans leur cas précis, ce qui est évalué, ce sont les compétences en littératie dans une langue étrangère, donc la capacité de fonctionner au quotidien dans une nouvelle langue. Pour eux, la scolarité n'a une incidence positive leur permettant de rejoindre les francophones et les anglophones qu'à partir du niveau universitaire.

**Graphique 2.4.1 : Scores moyens en compréhension de textes suivis selon la langue maternelle et le plus haut niveau de scolarité atteint, 16 ans et plus, Québec 2003**



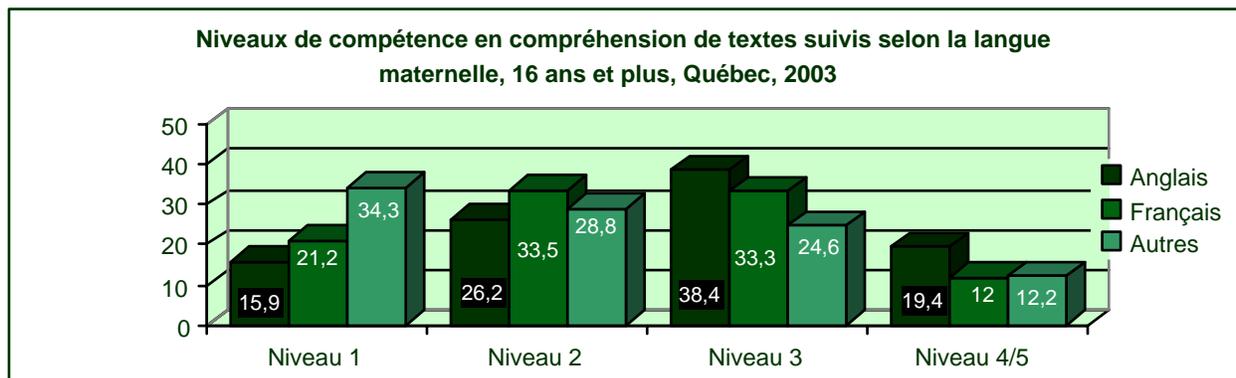
Source : ISQ, 2005a, p. 9, figure 7.

Les résultats moyens des gens ne possédant pas de diplôme du secondaire se retrouvent dans le niveau 1 pour les trois groupes de population. On constate qu'alors que les moyennes des

francophones et des anglophones s'élèvent au niveau 2 ou tout près à partir du moment où ils ont des diplômes d'études secondaires, celles des allophones demeurent au niveau le plus faible. Elles ne changent de niveau que pour les allophones diplômés universitaires.

Les anglophones sont les plus nombreux aux niveaux 3 et 4/5 en compréhension de textes suivis. Près de 59 % d'entre eux se retrouvaient dans un de ces niveaux. Pour leur part, les allophones sont largement les plus nombreux au niveau 1, où on retrouve plus de 34 % d'entre eux. Le niveau 2 est occupé majoritairement par les francophones.

**Graphique 2.4.2 : Niveaux de compétence en compréhension de textes suivis, selon la langue maternelle, population de 16 ans et plus, Québec, 2003**



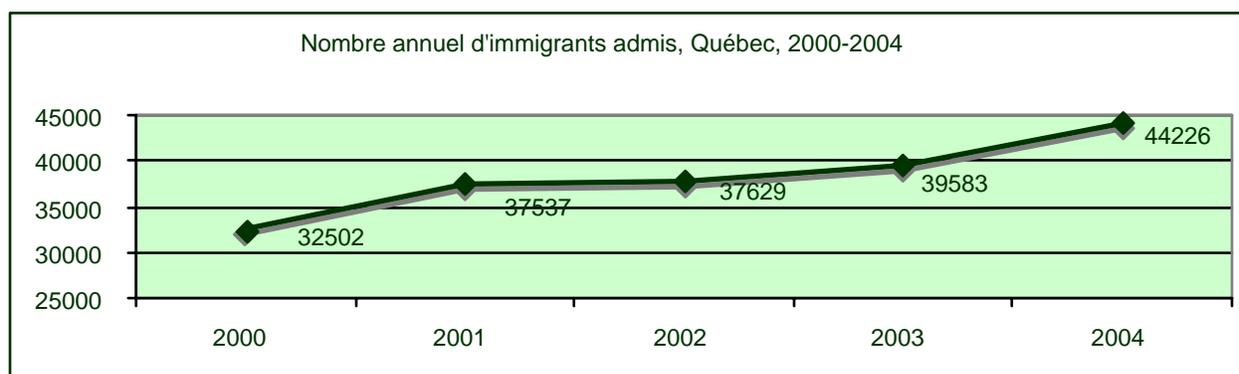
Source : ISQ, 2005a, p. 9, figure 6.

La langue maternelle a aussi un impact sur les résultats des immigrants, peu importe la longueur du séjour effectué au Canada. Sans leur permettre de rejoindre les personnes nées au Canada dans le domaine des textes suivis : « ils [les personnes immigrantes anglophones et francophones] obtiennent des résultats significativement supérieurs aux immigrants dont la langue maternelle est autre que l'anglais ou le français » (Statistique Canada, 2005, p. 71). Nous y reviendrons dans les pages suivantes.

### Origine ethnique

Au Québec, l'immigration augmente de façon régulière depuis plusieurs années. Entre 2000 et 2004, le nombre annuel d'immigrants reçus a augmenté de 36 %.

**Graphique 2.4.3 : Nombre annuel d'immigrantes et immigrants admis, Québec, 2000-2004**



Source : MRCI, 2005, p. 4.

Les tendances des dernières années ont vu deux types d'immigration augmenter. D'une part, l'immigration liée aux demandes d'asile et, d'autre part, l'immigration liée à l'emploi. Cette dernière, en particulier, représentait 60 % de l'immigration au Québec en 2004, contre 50 % en 2000<sup>14</sup>. Par ailleurs, conscient de l'élément facilitant que représente pour une personne immigrante la connaissance de la langue et toujours désireux d'assurer l'arrivée d'un grand nombre d'immigrants francophones, l'État québécois a développé des pratiques qui ont permis d'augmenter la proportion de personnes immigrantes ayant le français comme langue maternelle ou connaissant le français. Entre 1998 et 2004, la proportion de ces personnes immigrantes reçues est passée de 40 % à 55 % (MRCI, 2003, p. 17 et MRCI, 2005, p. 9).

**Tableau 2.4.2 : Immigrantes et immigrants admis au Québec, selon la connaissance du français, 2000-2004**

Année	Langue maternelle		Connaissant le français	
	n	%	n	%
2000	4 376	13,5	14 700	45,2
2001	4 603	12,3	17 636	47,0
2002	4 452	11,8	18 477	49,1
2003	4 665	11,8	20 116	50,8
2004	5 723	12,9	24 469	55,3
<b>Total</b>	<b>23 819</b>	<b>12,4</b>	<b>95 398</b>	<b>49,8</b>

Source : MRCI, 2005, p. 9, tableau 4 et p. 13, tableau 6.

<sup>14</sup> Québec, ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, Direction de la population et de la recherche, *La planification des niveaux d'immigration, 2005-2007*, Québec, MRCI, 2003, p. 16-17.

Nous le verrons plus loin, le degré de scolarisation et le genre sont deux facteurs qui ont un impact important sur les résultats en littératie des personnes immigrantes. Il peut donc être intéressant de voir comment se situaient les personnes immigrantes admises au Québec sur ce plan, ces dernières années. Entre 2000 et 2004, le nombre d'hommes et de femmes reçus au Québec était pratiquement équivalent. Les femmes étaient significativement moins nombreuses à posséder 17 années de scolarité ou plus, et étaient légèrement plus nombreuses dans les quatre autres catégories de scolarisation répertoriées ici.

**Tableau 2.4.3 : Immigrantes et immigrants, âgés de 15 ans et plus, admis au Québec selon le groupe d'années de scolarité et le sexe, 2000 à 2004**

Sexe	0-6 années		7-11 années		12-13 années		14-16 années		17 années +		Total
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Femmes	3 099	4,2	13 800	18,7	13 173	17,8	23 131	31,3	17 949	24,3	73 982
Hommes	2 042	2,7	12 768	16,6	11 040	14,4	23 097	30,0	26 336	34,2	76 916
Total	5 141	3,4	26 568	17,6	24 213	16,0	46 228	30,6	44 285	29,3	150 898

Source : MRCI, 2005, p. 36, tableau 12.

L'EIACA permettait de comparer les résultats de trois groupes de population, soit les gens nés au Canada, immigrants récents et immigrants établis. On peut faire trois constats à la lumière de cette comparaison. Dans l'ensemble des quatre domaines, les personnes immigrantes présentent des résultats inférieurs à ceux des personnes nées au Canada. Le fait d'être une personne immigrante récente ou immigrante établie n'influe pas vraiment sur les résultats, lesquels varient plutôt en fonction du degré de scolarisation et de la langue maternelle.

**Immigrants récents** : personnes arrivées au Canada il y a 10 ans ou moins.

**Immigrants établis** : personnes arrivées au Canada il y a plus de 10 ans.

Les femmes ont généralement des résultats inférieurs aux hommes, ce qui se remarque surtout chez les immigrants récents. Ces dernières sont plus de trois fois et demie plus nombreuses que les femmes nées au Canada à se retrouver au niveau 1 et près de trois fois et demie moins nombreuses à atteindre le niveau 4/5. Les ratios baissent du côté des hommes, mais illustrent tout de même de plus grandes difficultés chez les personnes récemment immigrantes que chez les autres groupes observés. Ainsi, « 28 % des hommes récemment issus de l'immigration se trouvent au niveau 1, proportion plus du double de celle de la population masculine née au

Canada. Au niveau 4/5, on retrouve approximativement 9 % des immigrants récents et 19 % des hommes nés au Canada » (Statistique Canada, 2005, p. 70).

**Tableau 2.4.4 : Résultats moyens selon le statut d'immigrant et la langue maternelle, Canada, population âgée de 16 à 65 ans, 2003**

	Textes suivis	Textes schématiques	Numératie	Résolution de problèmes
Canadiennes et Canadiens de naissance	280	278	269	273
Personnes immigrantes – langue maternelle est la même que celle de l'évaluation	269	269	259	257
Personnes immigrantes – langue maternelle est différente de celle de l'évaluation	234	238	235	230

Source : EIACA, 2003, p. 157, tableau 3.26.

Le tableau précédent nous permet d'observer l'impact important, et attendu, de la langue maternelle sur les résultats des personnes immigrantes. On voit que le fait d'avoir une langue maternelle différente de celle utilisée dans les carnets de tâches de l'EIACA a, en toute logique, des conséquences importantes. Cela nous indique bien que dans le cas des personnes immigrantes, le fait d'avoir de faibles performances en littératie en français ou en anglais n'implique pas nécessairement des problèmes similaires dans leur langue maternelle.

Par ailleurs, comme le démontre le tableau suivant, cet impact de la langue maternelle s'atténue lorsque la personne immigrante a atteint un très haut niveau de scolarité. À l'inverse, les résultats sont dramatiquement peu élevés dans le cas des personnes immigrantes qui possèdent un niveau inférieur au diplôme d'études secondaires, et ce, qu'elles soient établies ici depuis plus ou moins de dix ans. Dans les deux cas, plus de huit personnes sur dix se retrouvaient aux niveaux 1 et 2 à l'échelle des textes suivis. Dans les deux cas aussi, plus de six personnes sur dix se retrouvent au niveau le plus faible. Cette population risque nettement d'être exclue de la société, tant économiquement que socialement et politiquement.

**Tableau 2.4.5 : Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis selon les statuts d'immigrant et le plus haut niveau de scolarité atteint, Canada, 16 à 65 ans, 2003**

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5
<b>Personnes immigrantes établies</b>				
Niveau inférieur aux études secondaires	71,0	19,7	8,4	0,9E
Études secondaires	34,0	33,0	25,1	7,9
Études postsecondaires sans grade universitaire	25,1	33,3	33,2	8,4E
Grade universitaire	13,9	26,6	39,1	20,5
<b>Personnes immigrantes récentes</b>				
Niveau inférieur aux études secondaires	60,3	23,4	12,9E	3,4E
Études secondaires	41,4	32,2	21,2	5,2E
Études postsecondaires sans grade universitaire	18,6E	34,7E	36,7E	10,1E
Grade universitaire	18,0	28,8	42,5	10,8

Source : EIACA, 2003, p. 157, tableau 3.28.

E : À utiliser avec prudence.

### *2.5 Emploi, revenu et littératie*

Au Québec en 2003, la population active se chiffrait à 3 991 000 personnes, dont 366 000 se retrouvaient en chômage. La durée moyenne d'une période de chômage s'élevait à 21 semaines. Près d'une personne sur cinq travaillait à temps partiel. Le chômage frappait beaucoup plus durement les gens sans diplôme et tendait à devenir moins fréquent à mesure que le niveau de scolarité augmentait.

**Tableau 2.5.1 : Données sur l'emploi, Québec, 2003**

<b>Population active</b>	<b>3 991 000</b>	<b>Taux de chômage</b>	<b>9,2 %</b>
hommes	2 146 000	hommes	9,7 %
femmes	1 845 000	femmes	8,5 %
<b>En emploi</b>	<b>3 625 000</b>	durée moyenne	21 semaines
hommes	1 937 000	sans diplôme	15,6 %
femmes	1 688 000		
temps plein	2 955 000	avec D.E.S.	9,6 %
temps partiel	670 000		
<b>En chômage</b>	<b>366 000</b>	avec diplôme d'études postsecondaires	7,0 %
hommes	209 000	<b>Travailleurs autonomes</b>	<b>483 000</b>
femmes	157 000		

Source : ISQ, 2005b, p. 16.

Le revenu d'emploi annuel moyen était, en 2002, de 34 246 \$ pour les hommes et de 24 210 \$ pour les femmes, un écart considérable. Cet écart est surtout présent chez les travailleuses et travailleurs à temps plein, où les hommes gagnent plus de 11 000 \$ par année de plus que les femmes. Par ailleurs, on constate que les personnes seules et les familles monoparentales ont les plus faibles revenus disponibles par unité familiale, ce qui est normal considérant que les autres unités familiales peuvent souvent compter sur deux sources de revenu. Cette explication n'atténue toutefois en rien les difficultés que ces gens peuvent rencontrer, en particulier dans un contexte d'explosion des coûts de logement et des coûts de l'énergie. On remarque aussi que les familles monoparentales sont beaucoup plus souvent constituées d'une femme avec enfants que d'un homme avec enfants.

**Tableau 2.5.2 : Revenu d'emploi moyen par personne et revenu disponible\* par unité familiale, Québec, 2002**

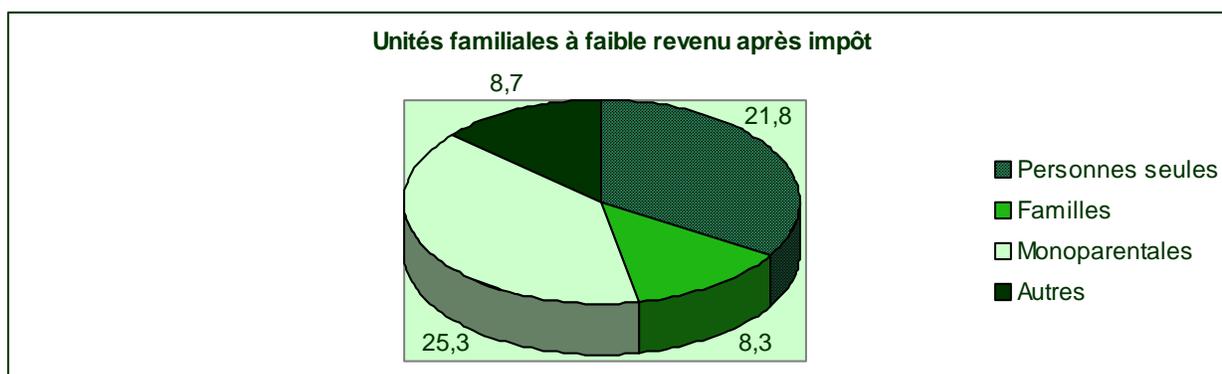
Revenu d'emploi moyen par personne	29 613 \$	Revenu disponible par unités familiales	42 441 \$
Hommes	34 246 \$	Personnes seules	23 123 \$
temps plein	45 130 \$	Familles	52 837 \$
autres	16 672 \$	Couple sans enfants	46 622 \$
		Couple avec enfants	62 864 \$
Femmes	24 210 \$	Monoparentales	32 192 \$
temps plein	34 108 \$	Autres	55 350 \$
autres	13 245 \$		

Source : ISQ, 2005b, p. 19.

\*Le revenu disponible peut comprendre d'autres types de revenu que le salaire, comme les revenus de placements.

Cela nous aide à comprendre que les personnes seules et les familles monoparentales composent près de la moitié des unités familiales à faibles revenus après impôt. Notons que les unités familiales à faibles revenus représentent 13 p. cent de l'ensemble des unités familiales du Québec.

**Graphique 2.5.1 : Unités familiales à faible revenu après impôt, Québec, 2002 (en %)**



Source : ISQ, 2005b, p. 19.

Le niveau de compétence en littératie a évidemment un lien étroit avec l'emploi et le revenu. On peut même parler de cercle vicieux. En effet, dans la plupart des cas, un degré très faible de compétence en littératie et en numératie a comme conséquence de rendre difficile l'occupation à long terme d'un emploi satisfaisant. Les gens classés dans le niveau 1 en particulier sont souvent confinés à de longues périodes de chômage ou d'assistance sociale, ou encore vont d'emploi précaire en emploi précaire. Les revenus, on le comprend, sont à la hauteur de cette réalité professionnelle difficile. Or, l'occupation d'un emploi rend plus probable l'accès à des

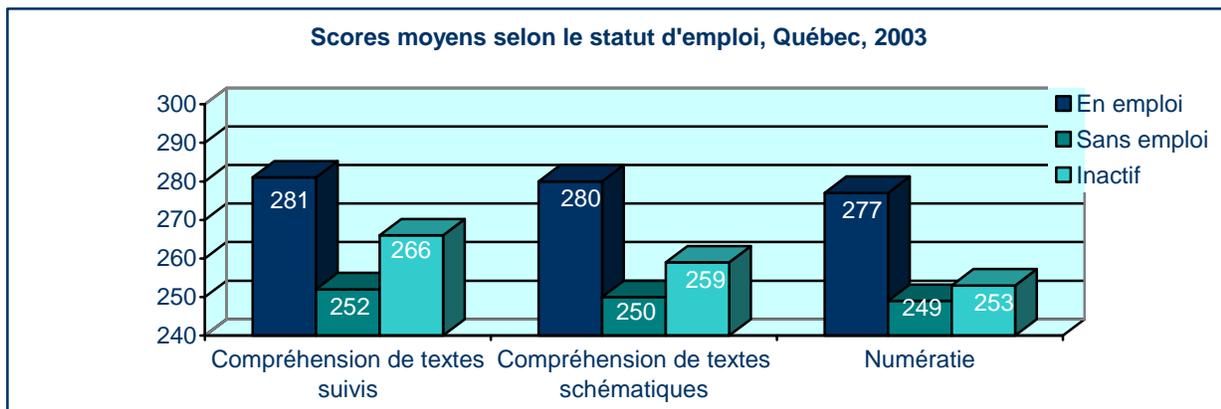
activités de formation continue, qui ont un impact positif sur les compétences en littératie et en numératie. Ainsi, une personne qui a de la difficulté à obtenir et à garder un emploi décent à cause de faibles compétences en littératie et en numératie aura également moins d'occasions d'améliorer ces compétences.

### Occupation d'un emploi

L'ISQ fait remarquer qu'au Québec : « les personnes sans emploi se positionnent en moyenne au niveau 2 des échelles de compétence, ce qui peut éventuellement les désavantager en matière d'insertion ou de réinsertion en emploi » (ISQ, 2005a, p. 7). L'EIACA indique une tendance semblable pour l'ensemble du Canada : « Chômeurs et inactifs ont des résultats moyens de niveau 2 en littératie (textes suivis et schématiques) et en numératie, alors que les gens occupés (ayant un emploi) présentent des résultats moyens qui se situent au niveau 3 » (Statistique Canada, 2005, p. 75).

En observant les résultats de l'EIACA, on constate que le portrait est le même dans trois domaines observés, soit les textes schématiques, les textes suivis et la numératie<sup>15</sup>. Les scores moyens, inférieurs au Québec par rapport au Canada dans toutes les catégories, illustrent bien les écarts qui peuvent exister selon le statut d'emploi. On note un écart de 29 points entre les personnes occupées et les sans-emploi sur le plan des textes suivis, cet écart s'établissant à 30 points en compréhension de textes schématiques et à 28 points en numératie.

**Graphique 2.5.2 : Scores moyens selon le statut d'emploi par domaine de compétence, population de 16 à 65 ans, Québec et Canada, 2003**



Source : ISQ, 2005a, p. 7, tableau 3.

<sup>15</sup> Nous laissons volontairement de côté ici la résolution de problèmes, à cause de l'incertitude entourant cette forme d'évaluation.

Dans tous les cas, les personnes occupant un emploi sont beaucoup moins nombreuses au niveau 1 et beaucoup plus nombreuses aux niveaux 3 et 4/5. On voit que la différence se retrouve surtout entre les niveaux 1 et 3. Alors que le pourcentage de la population se retrouvant au niveau 2 est plutôt semblable, on constate que la proportion de la population ne se situant pas à ce niveau a tendance à se situer à des niveaux plus élevés de compétence pour les gens en emploi et au contraire à des niveaux plus bas pour les personnes en chômage ou inactives.

**Tableau 2.5.3 : Répartition de la population à l'égard de la situation d'emploi selon le niveau de compétence, Québec, 16-65 ans, 2003**

Statut	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
<b>Textes schématiques</b>				
Inactifs	25,8 %	35,0 %	29,3 %	9,9 %
Chômeurs	32,0 %	33,8 %	<b>26,2 %</b>	<b>7,9 %</b>
Personnes occupées	<b>13,6 %</b>	<b>32,0 %</b>	37,0 %	17,4 %
<b>Textes suivis</b>				
Inactifs	21,6 %	33,7 %	33,6 %	11,1 %
Chômeurs	30,9 %	33,7 %	<b>28,1 %</b>	<b>7,3 %</b>
Personnes occupées	<b>12,0 %</b>	<b>32,7 %</b>	38,7 %	16,5 %
<b>Numératie</b>				
Inactifs	30,0 %	35,1 %	25,5 %	9,4 %
Chômeurs	32,5 %	34,5 %	<b>24,5 %</b>	<b>8,5 %</b>
Personnes occupées	<b>15,4 %</b>	<b>32,3 %</b>	35,5 %	16,7 %

Source : EIACA, 2003, p. 162-163, tableau 4.2.

\* Inactif : personne sans emploi et n'en cherchant pas (par exemple, retraité).

\*\* Chômeur : personne sans emploi réputée disponible et se cherchant du travail.

\*\*\* Personne occupée : toute personne occupant un emploi (y compris étudiante ou étudiant qui travaille).

Il n'y a pas que le fait d'occuper un emploi ou non qui ait un lien avec les compétences en littératie et en numératie. Le type d'emploi occupé et le secteur dans lequel une personne œuvre sont également à considérer, sachant que « le degré de recours à l'écriture au travail est étroitement lié à la profession qu'exercent les travailleurs » (Statistique Canada, 2005, p. 81). Sans surprise, les spécialistes, les gestionnaires et les travailleuses et travailleurs hautement qualifiés de l'information obtenaient des résultats supérieurs aux travailleuses et travailleurs peu qualifiés de l'information, des services et des biens. En général, les travailleuses et travailleurs

peu qualifiés du domaine des services et des biens ont des résultats moyens de niveau 2, alors que les quatre autres types de profession se situent au moins au niveau 3. On note toutefois que les spécialistes se maintiennent tout près du niveau 4/5.

**Tableau 2.5.4 : Résultats moyens selon la catégorie de professions, Québec, 16-65 ans, 2003**

	Textes suivis	Textes schématiques	Numératie	Résolution de problèmes
Spécialistes	310	313	315	307
Gestionnaires	285	284	285	284
Information (hautement qualifiés)	298	297	293	290
Information (peu qualifiés)	286	282	274	280
Services (peu qualifiés)	266	261	254	260
Biens	256	259	260	256

Source : EIACA, 2003, p. 191, tableau 4.15.

L'EIACA démontre aussi que certains secteurs d'emploi présentaient de meilleurs résultats que d'autres. Sur ce plan, au Canada, les résultats moyens étaient plus élevés dans les secteurs de l'administration publique, de la défense, de l'éducation et de la santé, ainsi que dans les services marchands axés sur le savoir. Plus de 62 % des travailleuses et travailleurs québécois se situant dans ce dernier domaine et plus de 67 % des travailleuses et travailleurs québécois se situant dans le premier domaine ont des résultats les classant dans le niveau 3 ou plus (Statistique Canada, 2005, p. 172).

Des secteurs performant mieux dans un domaine que dans d'autres, ce qui pourrait indiquer que certaines compétences spécifiques y sont davantage sollicitées. Par exemple, l'administration publique, la défense, l'éducation et la santé, ainsi que les services communautaires, sociaux et personnels performant mieux dans les domaines des textes suivis et des textes schématiques. Au contraire, les travailleuses et travailleurs de l'industrie manufacturière, celles et ceux des services publics et de la construction tendent à conserver des résultats moyens similaires dans les trois domaines.

**Tableau 2.5.5 : Résultats moyens selon le secteur d'activité, Canada, 16-65 ans, 2003**

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

Source : EIACA, 2003, p. 190, tableau 4.14

## Revenu d'emploi

Le revenu augmente souvent – pas toujours – proportionnellement aux compétences en littératie et en numératie. Comme on l'a vu, cela n'est pas toujours le cas chez les femmes. Chez elles, l'augmentation des compétences se traduit moins souvent par une augmentation correspondante des gains. Toutefois, l'augmentation des gains dépend plus souvent chez elles de l'augmentation du niveau de ces compétences. Elles sont donc doublement défavorisées sur ce plan. En littératie, lorsque le revenu dépasse les 60 000 \$, les femmes ont tendance à se situer au niveau 4/5 en plus grand nombre. C'est toutefois le contraire pour la numératie. À l'inverse, entre 20 000 \$ et 60 000 \$, les hommes sont plus nombreux à se situer au niveau 1 que les femmes.

**Tableau 2.5.6 : Répartition des niveaux de compétence selon les gains annuels et le sexe, Québec, 16-65 ans, 2003**

	Niveau 1/2	Niveau 3	Niveau 4/5
<b>Textes suivis</b>			
<b>Hommes</b>			
Moins de 20 000 \$	<b>52,5 %</b>	35,6 %	11,9 %
20 000 \$ à 40 000 \$	<b>56,4 %</b>	34,8 %	8,8 %
40 000 \$ à 60 000 \$	43,2 %	40,9 %	15,9 %
60 000 \$ et plus	29,2 %	43,4 %	<b>27,5 %</b>
<b>Femmes</b>			
Moins de 20 000 \$	<b>54,5 %</b>	33,3 %	12,2 %
20 000 \$ à 40 000 \$	39,5 %	42,2 %	18,3 %
40 000 \$ à 60 000 \$	31,7 %	43,3 %	25,0 %
60 000 \$ et plus	17,7 %	41,6 %	<b>40,8 %</b>
<b>Textes schématiques</b>			
<b>Hommes</b>			
Moins de 20 000 \$	<b>50,7 %</b>	35,0 %	14,3 %
20 000 \$ à 40 000 \$	<b>55,4 %</b>	33,3 %	11,2 %
40 000 \$ à 60 000 \$	38,6 %	40,4 %	21,0 %
60 000 \$ et plus	24,0 %	43,2 %	<b>32,7 %</b>
<b>Femmes</b>			
Moins de 20 000 \$	<b>58,6 %</b>	31,9 %	9,5 %
20 000 \$ à 40 000 \$	45,1 %	36,9 %	18,0 5
40 000 \$ à 60 000 \$	38,4 %	37,5 %	24,1 %
60 000 \$ et plus	21,4 %	<b>47,8 %</b>	<b>30,9 %</b>
<b>Numératie</b>			
<b>Hommes</b>			
Moins de 20 000 \$	49,1 %	34,3 %	16,6 %
20 000 \$ à 40 000 \$	<b>52,1 %</b>	34,9 %	13,0 %
40 000 \$ à 60 000 \$	35,8 %	41,3 %	22,9 %
60 000 \$ et plus	19,7 %	43,3 %	<b>37,0 %</b>
<b>Femmes</b>			
Moins de 20 000 \$	<b>67,1 %</b>	25,3 %	7,7 %
20 000 \$ à 40 000 \$	<b>54,2 %</b>	33,9 %	11,9 %
40 000 \$ à 60 000 \$	41,7 %	39,8 %	18,5 %
60 000 \$ et plus	24,0 %	<b>49,2 %</b>	<b>26,8 %</b>

Source : EIACA, 2003, p. 178 à 180, tableau 4.7 A à C.

Lorsqu'ils se situent au niveau 1, toutefois, les hommes comme les femmes se contentent de salaires inférieurs à 20 000 \$ par année dans plus de la moitié des cas. La différence de genre ne joue plus vraiment de rôle à ce stade.

## *2.6 Formation, citoyenneté et littératie*

### **Éducation et formation tout au long de la vie**

Le RGPAQ prône depuis longtemps l'importance de l'accès à une éducation tout au long de la vie. Les résultats de l'EIACA semblent soutenir la justesse de cette position en soulignant les liens entre les compétences en littératie et en numératie et la participation à diverses formes d'activité d'apprentissage. Encore ici, les liens sont doubles, ce qui rend difficile l'affirmation d'un lien de cause à effet. On constate à la fois que ceux qui ont accès à ce type d'activités performant mieux dans les tests, mais que ceux qui performant très mal dans ces tests (niveau 1) ont très peu de chance d'accéder à des activités d'apprentissage. Cela est notamment dû au fait qu'ils sont souvent sans emploi, l'emploi étant une des voies importantes vers la formation continue. Ils sont aussi souvent exclus socialement et participent très peu à la vie collective, ce qui inclut tous les genres d'activités citoyennes ou d'apprentissage.

L'ISQ met donc en garde : « on ne peut toutefois affirmer qu'il s'agit d'une relation de cause à effet, c'est-à-dire que cette participation a une influence positive sur les compétences en littératie. En effet, la probabilité de participer à ces formes d'éducation et de formation est plus élevée chez les personnes ayant un niveau de compétence jugé suffisant (niveau 3) ou supérieur » (Statistique Canada, 2005a, p. 8). Toutefois, les personnes participant à ce type d'activités ont toujours des résultats supérieurs aux autres et les provinces comptant les plus grandes proportions de personnes prenant part à ces activités sont aussi celles qui performant le mieux globalement dans l'EIACA. Cela semble indiquer, à tout le moins, que l'éducation tout au long de la vie et la formation continue aident à maintenir les compétences en littératie et en numératie à un niveau acceptable. Cela semble d'ailleurs la perspective des auteurs de l'EIACA eux-mêmes, lesquels affirment :

L'apprentissage continu aide à entretenir les compétences et à en acquérir de nouvelles. La participation à l'apprentissage des adultes a invariablement à voir avec les performances en littératie et en numératie. Les gens qui atteignent des niveaux de performance plus élevés se caractérisent par des

taux supérieurs de participation en ce qui concerne les activités d'apprentissage en général et les modes actifs d'apprentissage informel en particulier.<sup>16</sup>

L'EIACA scindait les activités d'apprentissage en deux catégories : les programmes d'études menant à un certificat et les cours organisés hors programme, lesquels peuvent inclure aussi d'autres types de formation comme les ateliers, les conférences professionnelles, etc. Au Québec, « 43 % des personnes âgées de 16 à 65 ans participent à des formes structurées d'éducation et de formation des adultes » (ISQ, 2005a, p. 8). En fait, 11,8 % participaient à un programme d'études et 23,9 % participaient à des cours organisés<sup>17</sup>. Cela place le Québec très loin de provinces comme la Colombie-Britannique ou l'Alberta, qui performant beaucoup mieux dans les tests de l'EIACA. Nous y reviendrons plus loin, lorsque nous comparerons les résultats du Québec et des autres provinces.

#### Encadré II

*L'apprentissage formel* se situe dans un cadre organisé et structuré. Il est clairement identifié comme une activité d'apprentissage. On peut citer comme exemples l'enseignement formel – primaire, secondaire et supérieur – ou la formation professionnelle. Par nature, cet apprentissage conduit à une certification par le ministère de l'Éducation, par une branche professionnelle ou par un autre ministère.

*L'apprentissage non formel* est un apprentissage intégré dans des activités planifiées, non explicitement identifiées comme activités d'apprentissage, mais comprenant une part importante d'apprentissage. Cela veut dire, par exemple, qu'il n'y a pas de qualification ni de certification acquise en bout de course. Il peut survenir sur le lieu de travail ou en dehors. Cet apprentissage complète et parfois se superpose à un apprentissage plus formel.

*L'apprentissage informel* est un apprentissage découlant de circonstances fortuites ou liées aux activités de la vie quotidienne (travail, vie familiale, loisirs...). On parle aussi d'apprentissage par l'expérience, ou expérientiel. C'est un apprentissage indépendant sans qu'il n'y ait structure formelle. Typiquement, les autodidactes se formant grâce aux TIC, à la télévision ou à la radio, par exemple, relèvent de l'apprentissage informel, si ce n'est pas dans le cadre d'un cours ou d'un programme organisé. Cet apprentissage peut être intentionnel ou non.

Source : OCDE, *Au-delà du discours : politiques et pratiques de formation*, Paris, auteur, 2003, p. 26.

<sup>16</sup> Statistique Canada, 2005a, *op. cit.*, p. 91.

<sup>17</sup> Statistique Canada, 2005a, *op. cit.*, p. 183, tableau 4.8.

L'écart entre les personnes répondantes prenant part à des activités d'éducation ou de formation et celles ne le faisant pas est de plus ou moins 30 points en compréhension de textes suivis, de textes schématiques et en numératie. Dans la plupart des cas, cela fait la différence entre se situer au niveau 2 ou au niveau 3. Les activités d'éducation ou de formation permettraient donc à un grand nombre de celles et ceux qui y participent de maintenir leurs compétences en littératie ou en numératie au niveau jugé souhaitable. À l'inverse, la non-participation implique une chute du degré de compétence.

**Tableau 2.6.1 : Résultats moyens selon le type de participation à des formes structurées d'éducation et de formation des adultes, 16 à 65 ans, Québec, 2003**

	Compréhension de textes suivis	Compréhension de textes schématiques	Numératie
<b>Aucune participation</b>	260	257	254
<b>Participation totale</b>	290	288	284
Programme	292	284	284
Cours	290	290	286

Source : ISQ, 2005a, p. 8, tableau 5.

Dans l'ensemble des domaines, on constate que plus de six personnes sur dix se situant au niveau 4/5 prenaient part à des activités de formation ou d'éducation. Cette proportion chutait à un sur deux au niveau 3, et à un sur cinq au niveau 1. Ces proportions sont semblables dans l'ensemble des provinces du Canada, bien que l'on décèle une légère tendance à la baisse pour les gens habitant le Québec et se situant au niveau 1.

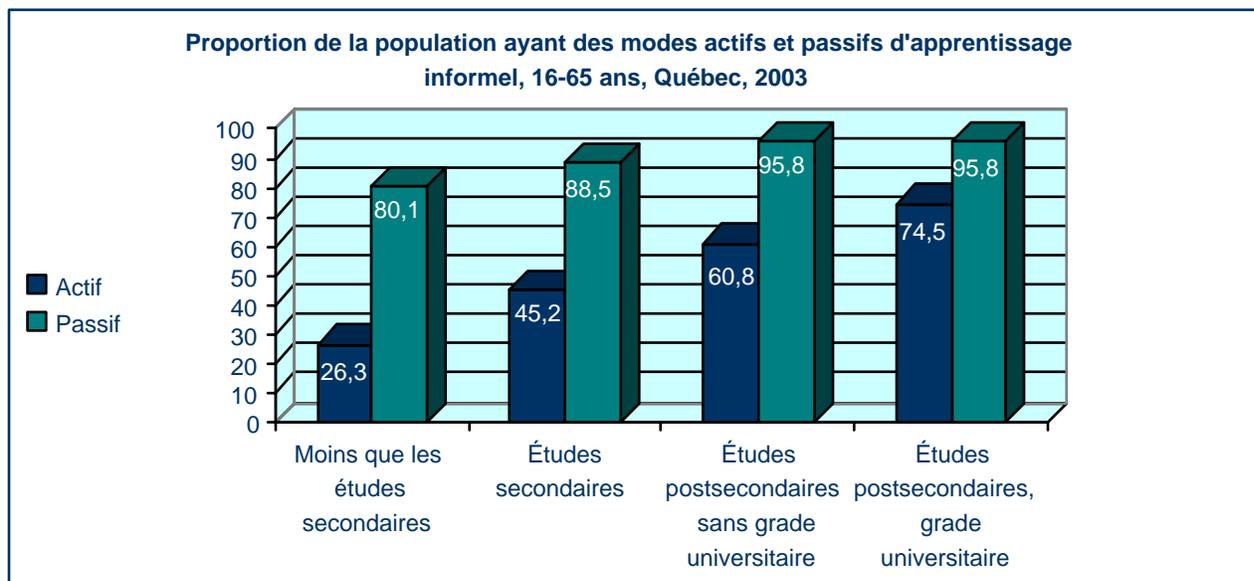
**Tableau 2.6.2 : Proportion de la population recevant des services d'éducation et de formation des adultes l'année précédant l'entrevue, selon les niveaux de compétence, Québec, 16 à 65 ans, 2003**

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5
<b>Textes suivis</b>	20,4 %	37,4 %	50,2 %	67,2 %
<b>Textes schématiques</b>	21,2 %	38,9 %	50,3 %	65,9 %
<b>Numératie</b>	22,3 %	39,5 %	52,4 %	62,9 %

Source : EIACA, 2003, p. 185, tableau 4.10 A à C.

Par ailleurs, l'EIACA mesurait également les résultats par rapport à la participation à des activités d'apprentissage informelles actives et passives. Par apprentissage informel (voir encadré II), les auteurs de l'EIACA entendent des activités prenant place en dehors du système éducatif officiel. La formation active comprend, par exemple, les visites guidées, les salons des métiers, les conférences ou les séminaires. Les activités passives peuvent inclure l'utilisation de vidéos et de bandes didactiques, les manuels, les ouvrages de référence ou l'apprentissage par l'expérience (Statistique Canada, 2005, p. 88). Le mode passif d'apprentissage est beaucoup plus fréquent que le mode actif. Statistique Canada le qualifie même de « plus ou moins omniprésent » dans la population de 16 à 65 ans. Neuf personnes sur dix y participeraient, alors que pour l'apprentissage actif, la proportion serait plutôt d'une sur deux, du moins en ce qui concerne le Québec (elle passe à sept sur dix dans les Prairies). De plus, le mode actif serait beaucoup plus répandu chez les personnes ayant fait des études postsecondaires que chez les personnes ayant fait des études secondaires ou moins, différence qui apparaît moins dans le cas de l'apprentissage passif.

**Graphique 2.6.1 : Proportion de la population ayant des modes actif et passif d'apprentissage informel l'année précédant l'entrevue, 16 à 65 ans, Québec, 2003**

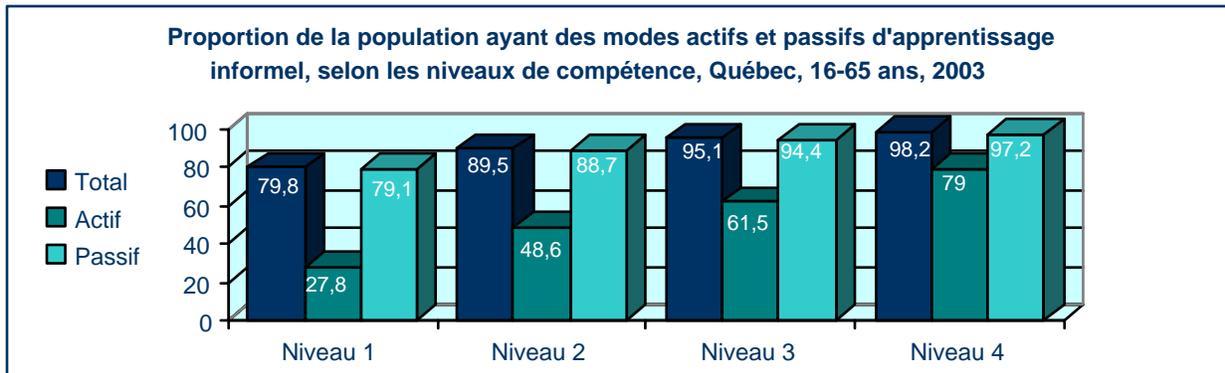


Source : EIACA, 2003, p. 186, tableau 4.11.

Bien que l'on puisse dans les deux cas noter une progression de la participation à des activités de formation en fonction du degré de compétence en littératie et en numératie, cette progression est beaucoup moins prononcée dans le cas de la forme passive d'apprentissage. Nous ne

donnerons que l'exemple des résultats dans le domaine des textes suivis, sachant qu'ils sont représentatifs de l'ensemble des domaines étudiés.

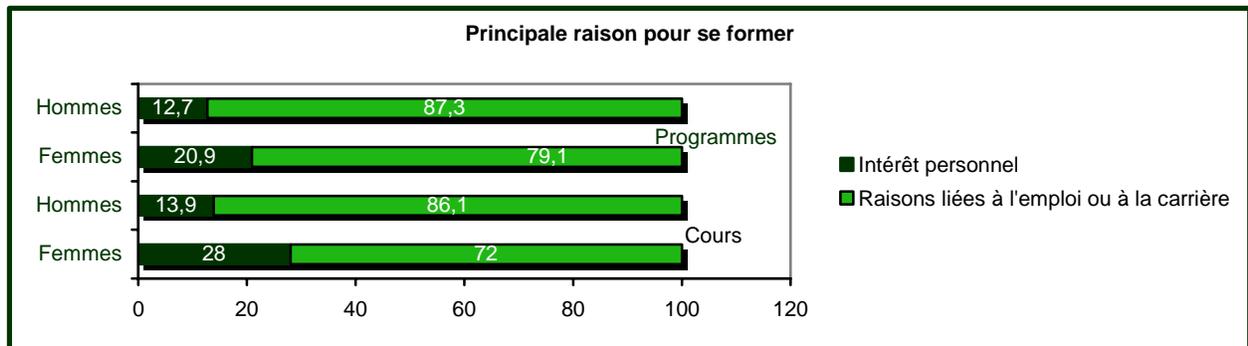
**Graphique 2.6.2 : Proportion de la population ayant des modes actif et passif d'apprentissage informel l'année précédant l'entrevue, selon le niveau de compétence en textes suivis, Québec, 16-65 ans, 2003**



Source : EIACA, 2003, p. 187, tableau 4.13 A.

Le rapport québécois de l'EIACA<sup>18</sup> indique que les principales motivations expliquant la participation des gens à des activités d'apprentissage demeurent, et de loin, de nature professionnelle. Parmi les personnes ayant participé à un programme, 83 % l'ont fait pour des raisons professionnelles plutôt que personnelles. Du côté des personnes ayant suivi un cours, 79 % l'ont fait pour des raisons professionnelles. On note, par ailleurs, que les femmes étaient deux fois plus nombreuses que les hommes à avoir suivi des cours pour des raisons personnelles plutôt que professionnelles.

**Graphique 2.6.3 : Principale raison pour avoir participé à un programme ou à un cours selon le sexe, population de 16 à 65 ans en discontinuité de scolarisation, Québec, 2003**



Source : ISQ, 2006, p. 155, figure 5.4.

<sup>18</sup> Institut de la statistique du Québec, 2006, *op. cit.*

Ces résultats démontrent indéniablement l'importance de développer l'accès à des programmes d'éducation et de formation tout au long de la vie. Ces programmes doivent par ailleurs viser de façon toute particulière l'inclusion des gens ayant de très faibles niveaux de scolarité et de très faibles compétences en littératie et en numératie car en ce moment, une grande partie d'entre eux en sont *de facto* exclus, pour de nombreuses raisons.

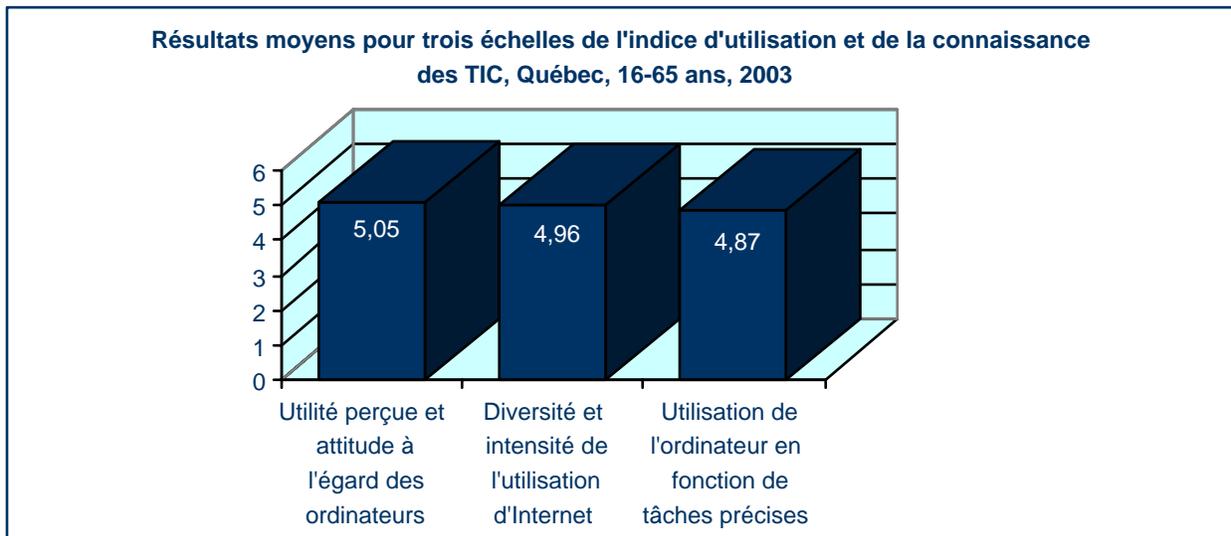
### **Utilisation de l'ordinateur et de l'Internet**

Il est difficile de parler d'éducation ou de formation tout au long de la vie en omettant la question de l'utilisation de l'ordinateur et d'Internet. Internet demeure une source importante d'information ainsi qu'un outil permettant de développer des liens entre les individus. En cela, l'ordinateur et Internet peuvent constituer une forme d'éducation ou de formation informelle passive. Or, là comme ailleurs, les plus pauvres et les gens ayant de faibles compétences en littératie et en numératie sont très désavantagés, ce qui contribue à leur exclusion et les prive d'un moyen qui pourrait les aider à améliorer leurs résultats.

Dans l'EIACA, sept répondantes et répondants sur dix ont prétendu avoir accès à un ordinateur à la maison et six sur dix ont affirmé y avoir accès à Internet. L'EIACA révèle par ailleurs que « au Canada, 29 % des 16 à 65 ans n'ayant jamais utilisé d'ordinateur se sont dits désireux de s'y initier » (Statistique Canada, 2005, p. 100). Quoiqu'ils perçoivent l'utilité des ordinateurs avec une grande acuité, « les Québécois ont pour l'utilisation effective des TIC une note moyenne qui demeure inférieure à celles des habitants des autres provinces et territoires » (Statistique Canada, 2005, p. 102).

L'EIACA mesurait, pour les Canadiennes et les Canadiens dans leur ensemble, trois aspects de la relation avec les TIC, soit l'utilité perçue et l'attitude à l'égard des ordinateurs, la diversité et l'intensité de l'utilisation d'Internet et l'utilisation de l'ordinateur en fonction de tâches précises. Dans les trois cas, l'échelle passait de 0 « nulle » à 6 « forte ».

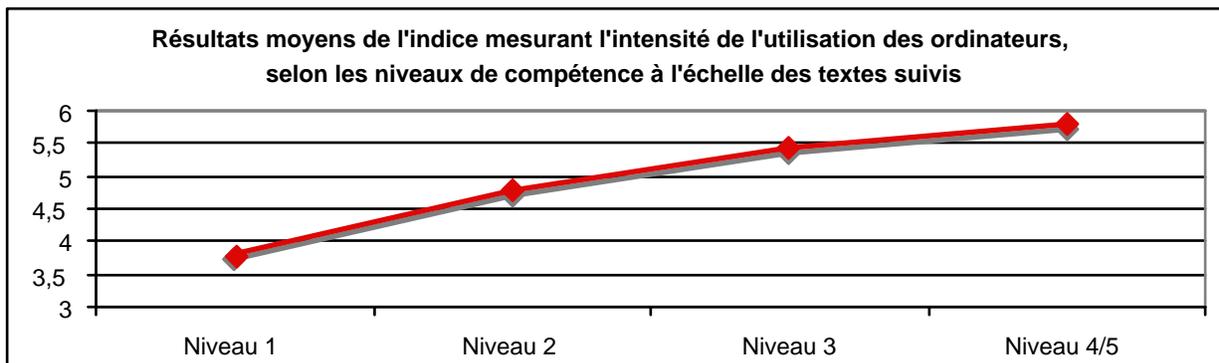
**Graphique 2.6.4 : Résultats moyens pour trois échelles de l'indice d'utilisation et de la connaissance des technologies de l'information et des communications (TIC), Québec, 16-65 ans, 2003**



Source : EIACA, 2003, p. 195, tableau 5.4.

Cette utilisation des TIC variait bien entendu selon le niveau de compétence en littératie. Au Canada, sur l'échelle de 6 points, on pouvait évaluer l'utilisation des TIC des personnes se situant au niveau 1 de l'échelle des textes suivis à 3,8, alors que celle des personnes se situant au niveau 4/5 s'élevait à 5,78.

**Graphique 2.6.5 : Résultats moyens de l'indice mesurant l'intensité de l'utilisation des ordinateurs en fonction de tâches précises, selon les niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis, Canada, 16-65 ans, 2003**



Source : EIACA, 2003, p. 196, tableau 5.6.

Les facteurs ayant le plus d'impact sur l'utilisation des TIC sont le revenu, la littératie et la scolarisation. Le revenu donne, bien entendu, la possibilité d'assurer un accès au matériel

nécessaire pour utiliser les TIC. Il suppose aussi, généralement, de meilleurs emplois et une meilleure scolarisation, deux autres facteurs influant sur l'utilisation des TIC. Les compétences en littératie sont aussi importantes. Il en faut un minimum pour utiliser ces technologies qui reposent massivement sur l'information écrite et chiffrée. Pour la même raison, la scolarisation a un fort impact. Évidemment, ces facteurs fonctionnent ensemble. Une plus haute scolarisation va souvent de pair avec de plus grandes compétences en littératie, un meilleur emploi et des revenus plus élevés, tous des facteurs facilitant l'accès à l'ordinateur et à Internet et impliquant aussi souvent une obligation d'utiliser ces technologies.

**Tableau 2.6.3 : Facteurs influant sur l'utilisation des TIC**

<b>Facteur</b>	<b>Impact</b>
Revenu	Impact important. 92 % des ménages les plus fortunés ont accès à un ordinateur à la maison contre 55 % des ménages les moins fortunés.
Littératie	Impact important. Au Canada, l'écart est de 75 points entre les personnes utilisatrices et les non utilisatrices des TIC sur l'échelle des textes suivis.
Âge	Les jeunes font un plus grand usage des TIC. À partir de 56 ans, il y a une baisse importante.
Sexe	Il n'y a pas vraiment de différence entre hommes et femmes dans l'utilisation des TIC en Amérique du Nord.
Scolarisation	Impact important. Les gens plus scolarisés maîtrisent mieux les TIC et les utilisent davantage dans le cadre de leur emploi.

Source : EIACA, 2003, p. 105.

À l'inverse, les gens ayant des revenus très faibles, des compétences très basses en littératie et en numératie, une faible scolarité et ayant des emplois précaires ou se trouvant sans emploi peuvent être littéralement exclus du cercle des gens utilisateurs des TIC, même s'ils manifestent un intérêt envers ces technologies.

## **Citoyenneté**

Y a-t-il des correspondances entre les compétences en littératie et en numératie et l'engagement civique? L'EIACA mesure l'engagement *civique*, ce qui est davantage en phase avec une vision canadienne mettant dans un même bain la participation civique et l'engagement

social qu'avec la vision québécoise de l'engagement *citoyen*. Par exemple, l'engagement social est pris de façon très large et inclut toutes les formes possibles de bénévolat.

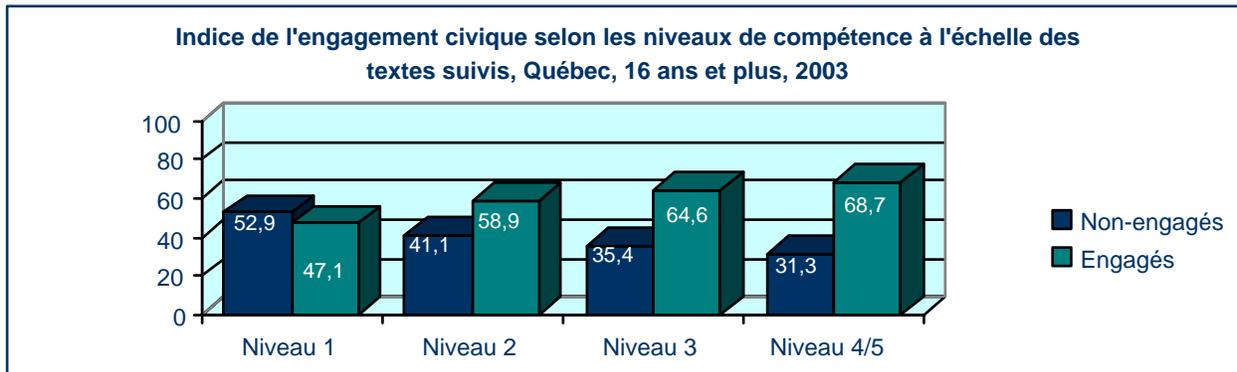
**Participation civique** : appartenance à une diversité de groupes et d'organismes d'action civique.

**Engagement social** : participation à l'action bénévole.

**Engagement civique** : ensemble des résultats en participation civique et en engagement social.

La mesure de participation civique de l'EIACA englobe donc l'engagement social et l'engagement civique. Au total, l'EIACA distinguait 12 types de participation et d'engagement bénévole. On ne s'étonnera guère de constater que « plus on s'élève dans cette échelle de littératie, plus on se livre à diverses activités à caractère civique ou social » (Statistique Canada, 2005, p. 97). Ainsi, lorsque les résultats à l'échelle des textes suivis se situent au niveau 1, la proportion des personnes participant à toute forme d'engagement civique que ce soit passait sous la barre d'une personne sur deux. À l'autre bout du spectre, près de sept personnes sur dix ayant des résultats dans le niveau 4/5 prennent part à ce type d'activités. La définition très large de l'engagement civique retenue dans l'EIACA permet d'affirmer que les gens qui ne prennent part à aucune des formes de ce type d'engagement se retrouvent passablement isolés. Ils perdent aussi la chance de profiter de l'impact positif que pourrait avoir ce type d'engagement sur leurs compétences en littératie et en numératie. Il y a dans l'engagement civique des occasions de maintenir son niveau de compétence en utilisant ses connaissances et ses habiletés. Il y a là aussi des occasions de se former davantage en travaillant à des projets communs impliquant un certain partage de connaissances.

**Graphique 2.6.6 : Indice de l'engagement civique selon les niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis, Québec, 16 ans et plus, 2003**



Source : EIACA, 2003, p. 194, tableau 5.2.

## 2.7 Santé et littératie

Selon Statistique Canada, les résultats de l'EIACA permettent d'affiner les conclusions de recherches précédentes sur les liens entre la scolarisation et la santé. L'Enquête voit ce lien de deux façons. D'une part, des problèmes de santé, même légers, peuvent avoir un impact sur l'acquisition ou le maintien des compétences en littératie et en numératie, surtout s'ils sont mal corrigés. Les auteurs de l'EIACA donnent l'exemple évident des dérèglements visuels qui peuvent, lorsqu'ils sont légers, ralentir le développement des compétences en littératie ou même, lorsqu'ils sont graves, les stopper. D'autre part, les très faibles compétences en littératie et en numératie, sources d'exclusion, peuvent contribuer à compliquer l'accès des gens à des soins de santé.

L'EIACA demandait aux répondants de répondre à un ensemble de questions sur leur santé physique et mentale. Les réponses allaient de « médiocre » et « passable » à « bon » ou « excellent ». Les résultats ne montraient pas de rapports clairs entre la santé mentale et la littératie. Toutefois, les liens entre la santé physique et la littératie étaient beaucoup plus manifestes. Pour diminuer l'impact des gens plus âgés sur les résultats<sup>19</sup>, l'EIACA séparait les résultats en deux groupes d'âge, soit les 16-65 ans et les plus de 65 ans. Les deux groupes d'âge montraient un écart dans l'échelle des textes schématisés, favorisant chaque fois les

<sup>19</sup> « Plus de la moitié de la population de 65 ans et plus a évoqué un état de santé médiocre comparativement à 20 % des 16 à 65 ans » (Statistique Canada, 2005, p. 96).

gens déclarant une meilleure santé physique. Les gens déclarant une santé physique médiocre sont particulièrement défavorisés sur ce plan.

**Tableau 2.7.1 : Résultats moyens à l'échelle des textes schématiques selon le Sommaire de la Composante Physique (SCP) et les groupes d'âge, Québec et Canada, 16 ans et plus, 2003**

	Santé médiocre	Santé passable, bonne ou excellente	Différence
Québec			
16 à 65 ans	256	277	21
66 ans et plus	192	211	19
Total	237	271	33
Canada			
16 à 65 ans	267	284	17
66 ans et plus	206	224	18
Total	248	279	31

Source : EIACA, 2003, p. 95-96, tableau 5.1.

La différence sur cette question entre le Québec et le Canada reflète simplement le recul général du Québec sur la moyenne canadienne dans l'EIACA. Il faut toutefois s'inquiéter des résultats très faibles obtenus au Québec par les personnes âgées de plus de 65 ans ayant déclaré une santé médiocre. Une moyenne de 192 laisse supposer une très grande vulnérabilité, une difficulté à accomplir les tâches quotidiennes et, plus généralement, un besoin de soutien. Statistique Canada reconnaît ce fait d'emblée : « Le fait qu'environ la moitié de toutes les personnes âgées évoquent une santé physique médiocre, tout en se situant au plus bas niveau de l'échelle des textes schématiques, pourrait être lourd de conséquences pour leur qualité de vie dans l'ensemble » (Statistique Canada, 2005, p. 96).

Par ailleurs, si l'EIACA comme telle offre relativement peu d'informations nouvelles quant aux liens entre littératie et santé, des études effectuées précédemment confirment divers types de liens. Les impacts relevés concernaient quatre domaines principaux, soit la connaissance et la compréhension des soins de santé et des services de soins de santé, l'utilisation des services de soins de santé (dans le sens de risques d'hospitalisation plus élevés chez les personnes faiblement alphabétisées), la promotion et la prévention des maladies et les comportements liés à la santé (Hartley et Horne, 2005, p. 19-20). Nous y reviendrons plus loin.

### 3. Le Québec par rapport au Canada et aux autres pays de l'ELCA

---

L'un des intérêts de l'enquête est qu'elle permet de comparer les résultats du Québec à ceux des autres provinces canadiennes. De plus, par le biais de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA), il est possible de comparer les résultats du Québec à ceux d'autres pays. Cela peut relativiser certains résultats, ou au contraire mettre en relief des retards importants. Cela incite aussi à jeter un œil du côté des pays qui ont obtenu de très bons résultats et à essayer de comprendre ce que ces États font de bien, de manière à adapter nos pratiques et nos politiques.

#### *3.1 Le Québec et les autres provinces canadiennes*

Les éléments retenus ici sont ceux qui présentent des différences significatives, positives ou négatives, entre le Québec et le reste du Canada. On peut faire deux constats généraux quant aux résultats des Québécoises et Québécois par rapport aux résultats des autres Canadiennes et Canadiens. D'une part, dans le domaine des textes suivis et des textes schématiques, les Québécoises et Québécois affichent des résultats moyens inférieurs à ceux de la moyenne canadienne et très inférieurs à ceux de certaines provinces de l'Ouest, notamment la Colombie-Britannique et l'Alberta. Ces écarts tendent à s'atténuer dans les domaines de la numératie et de la résolution de problèmes, où le Québec rejoint la moyenne canadienne. D'autre part, le Québec est la seule province où les moyennes se sont améliorées dans le domaine des textes suivis depuis l'EIAA de 1994. Cela semble indiquer un certain rattrapage, hypothèse confortée par les résultats des jeunes Québécoises et Québécois de 16 à 25 ans dont les moyennes dans le domaine des textes suivis dépassent la moyenne canadienne et rejoignent ou dépassent les résultats des jeunes des provinces de l'Ouest.

**Tableau 3.1.1 : Rendement des provinces et des territoires par rapport à la moyenne canadienne**

<b>Vs moyenne canadienne</b>	<b>Textes suivis</b>	<b>Textes schématiques</b>	<b>Numératie</b>	<b>Résolution de problèmes</b>
<b>Significativement supérieurs</b>	Yukon, Alberta, Colombie-Britannique, Saskatchewan	Yukon, Alberta, Colombie-Britannique, Saskatchewan	Yukon, Alberta, Colombie-Britannique, Saskatchewan	Yukon, Alberta, Colombie-Britannique, Saskatchewan
<b>Non significativement différents</b>	N.-É., T.N.-O., Manitoba, Î.-P.-É., Ontario	N.-É., T.N.-O., Manitoba, Î.-P.-É., Ontario	N.-É., T.N.-O., Manitoba, Î.-P.-É., Ontario <b>Québec</b>	N.-É., T.N.-O., Manitoba, Î.-P.-É., Ontario, <b>Québec</b>
<b>Significativement inférieurs</b>	<b>Québec</b> , N.-B., T.-N.-et-Lab., Nunavut	<b>Québec</b> , N.-B., T.-N.-et-Lab., Nunavut	N.-B., T.-N.-et-Lab., Nunavut	N.-B., T.-N.-et-Lab., Nunavut

Source : EIACA, 2003, p. 24, tableau 1.1.

L'examen du tableau précédent permet de constater que les performances sont plus fortes dans l'ouest du Canada et diminuent vers l'Est. De plus, Statistique Canada indique que la comparaison avec de nombreuses autres études faites par le passé démontre que cette tendance est stable depuis au moins 1989, sauf pour la Nouvelle-Écosse et l'Île-du-Prince-Édouard qui ont vu leurs résultats s'améliorer.

Dans certains cas, comme le Yukon ou le Nunavut, un tissu social particulier peut expliquer en partie les résultats atypiques. La tranche d'âge des 25 à 34 ans représente une très large proportion de la population du Yukon. De plus, ses travailleurs oeuvrent surtout dans des domaines comme la gestion, les sciences sociales et l'administration publique. Dans les deux cas, ces facteurs sont reconnus pour entraîner de bons résultats aux tests de l'EIACA. À l'inverse, 60 % des répondants du Nunavut ont effectué le test en français ou en anglais, alors que leur langue maternelle est l'inuktitut, ce qui a entraîné une baisse importante dans les résultats et rend difficile l'utilisation des résultats de ce territoire. Il est plus compliqué d'expliquer pourquoi un tel écart existe entre le Québec et les provinces de l'Ouest canadien.

L'examen des résultats moyens (tableau 3.1.2) indique bien le retard du Québec par rapport aux provinces de l'Ouest et à la Nouvelle-Écosse dans les domaines liés à la littératie. Dans le domaine des textes suivis et des textes schématiques, les moyennes québécoises se situent respectivement à 275 et 273 points, soit à la limite supérieure du niveau 2. Il s'agit là d'écarts de six points et de huit points par rapport à la moyenne canadienne. La Colombie-Britannique (+ 13 et + 17), l'Alberta (+ 14 et + 17) et la Saskatchewan (+ 19 et + 21) montrent des résultats très supérieurs à ceux du Québec dans les deux domaines. À part les Territoires du Nunavut, dont on a expliqué la situation particulière, il n'y a pas de province canadienne qui offre des rendements significativement inférieurs à ceux du Québec dans ces deux domaines.

En ce qui concerne la numératie, ce n'est pas tant le Québec qui hausse son rendement que le Canada qui voit le sien baisser, ce qui explique le rétrécissement de l'écart à trois points. La moyenne du Québec continue toutefois de se situer assez loin de celles de la Colombie-Britannique (+ 10), de l'Alberta (+ 12), du Yukon (+ 14) et de la Saskatchewan (+ 15). Dans ce domaine, le Québec devance assez significativement le Nouveau-Brunswick et Terre-Neuve-et-Labrador, ainsi que le Territoire du Nunavut. Notons que dans les trois domaines, la Nouvelle-Écosse, les Territoires du Nord-Ouest, le Manitoba, l'Île-du-Prince-Édouard et l'Ontario ont tous des moyennes à peu près équivalentes à la moyenne canadienne.

**Tableau 3.1.2 : Comparaison des scores moyens\* du Québec avec ceux des provinces et territoires canadiens, par domaine de compétence, 16-65 ans, 2003**

Compréhension de textes suivis		Compréhension de textes schématiques		Numératie	
Territoire du Yukon	296	Saskatchewan	294	Saskatchewan	284
Saskatchewan	294	Territoire du Yukon	294	Territoire du Yukon	283
Alberta	289	Alberta	290	Alberta	281
Colombie-Britannique	288	Colombie-Britannique	290	Colombie-Britannique	279
Nouvelle-Écosse	286	Nouvelle-Écosse	284		
Manitoba	283	Manitoba	283		
<i>Canada</i>	<i>281</i>	<i>Canada</i>	<i>281</i>		
		Ontario	279		
Île-du-Prince-Édouard	282	Île-du-Prince-Édouard	281	<i>Canada</i>	<i>272</i>
Terr. du Nord-Ouest	280	Terr. du Nord-Ouest	280	Nouvelle-Écosse	272
Ontario	279	<b>Québec</b>	<b>273</b>	Manitoba	271
<b>Québec</b>	<b>275</b>	Nouveau-Brunswick	270	Ontario	270
Nouveau-Brunswick	273	Terre-Neuve-et-Labrador	269	<b>Québec</b>	<b>269</b>
Terre-Neuve-et-Labrador	271			Île-du-Prince-Édouard	269
				Terr. du Nord-Ouest	269
Terr. du Nunavut	232	Terr. du Nunavut	234	Nouveau-Brunswick	262
				T.-N.-et-Labrador	259
				Terr. du Nunavut	220

Source : ISQ, 2005a, p. 4, tableau 1.

	Provinces ou territoires dont le score moyen est significativement supérieur à celui du Québec.
	Provinces ou territoires dont le score moyen n'est pas significativement différent.
	Provinces ou territoires dont le score moyen est significativement inférieur à celui du Québec.

\* Les pays, provinces et territoires sont classés en ordre décroissant des scores moyens à l'intérieur de chaque catégorie. Cet ordre n'implique pas qu'il y a une différence réelle, sur le plan statistique, entre chaque score observé. De plus, cet ordre peut ne pas être respecté en passant d'une catégorie à l'autre, puisque des provinces ou territoires ayant une population peu nombreuse et un échantillon faible peuvent présenter des scores plus élevés que ceux de la catégorie supérieure, mais ne différant pas significativement de la moyenne québécoise (chevauchement des intervalles de confiance).

Le Québec attire aussi l'attention pour la très forte proportion de ses citoyens qui se retrouvent sous le niveau 3 dans les trois domaines. Comme on peut s'y attendre, les provinces de l'Ouest

et le Yukon ont les plus faibles taux de personnes se retrouvant dans les niveaux 1 et 2, avec des taux autour de 40 % en littératie et plus près de 50 % en numératie. Au Québec, comme au Nouveau-Brunswick et à Terre-Neuve-et-Labrador, de telles proportions en littératie sont autour de 56 % et s'élèvent encore plus dans le domaine de la numératie. À tel point que les auteurs de l'EIACA insistent sur les risques que cette situation fait courir à ces trois provinces.

**Tableau 3.1.3 : Pourcentage de la population à chaque niveau de compétence selon les domaines, Québec et autres provinces, EIACA 2003 et EIAA 1994**

	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	1994	2003	1994	2003	1994	2003	1994	2003
<b>Textes suivis</b>								
Provinces de l'Atlantique	25,0	21,0	26,0	30,3	35,0	34,2	15,0	14,6
<b>Québec</b>	<b>28,0</b>	<b>22,3</b>	<b>26,0</b>	<b>32,3</b>	<b>39,0</b>	<b>32,8</b>	<b>8,0</b>	<b>12,6</b>
Ontario	19,0	21,3	28,0	26,7	28,0	35,0	25,0	17,0
Provinces de l'Ouest	18,0	15,7	24,0	25,8	34,0	38,2	25,0	20,4
<b>Canada</b>	<b>22,0</b>	<b>19,9</b>	<b>26,0</b>	<b>27,8</b>	<b>33,0</b>	<b>35,4</b>	<b>20,0</b>	<b>17,0</b>
<b>Textes schématiques</b>								
Provinces de l'Atlantique	28,0	23,5	26,0	29,9	32,0	32,0	14,0	14,6
<b>Québec</b>	<b>31,0</b>	<b>25,1</b>	<b>27,0</b>	<b>31,5</b>	<b>29,0</b>	<b>30,4</b>	<b>13,0</b>	<b>12,9</b>
Ontario	21,0	22,7	22,0	25,8	31,0	33,5	26,0	18,1
Provinces de l'Ouest	19,0	16,5	25,0	25,5	29,0	37,0	27,0	21,0
<b>Canada</b>	<b>23,0</b>	<b>21,5</b>	<b>24,0</b>	<b>27,1</b>	<b>30,0</b>	<b>33,5</b>	<b>22,0</b>	<b>17,9</b>

Source : RHDCC (pour EIAA 1994) et EIACA, 2003, p. 114-115, tableau 1.2.

On voit toutefois que le Québec a connu une forte amélioration depuis 1994, voyant le pourcentage de sa population se trouvant au niveau 1 dans le domaine des textes suivis diminuer de près de six points et le pourcentage se situant au niveau 4/5 augmenter de plus de quatre points et demi. L'Ontario, pour sa part, a vu le pourcentage de personnes se situant au niveau 1 augmenter légèrement et le pourcentage de personnes se situant au niveau 4/5 diminuer de façon significative (-8 %). Cette tendance se reflète également dans les moyennes, le Québec connaissant des hausses dans les deux domaines liés à la littératie, alors que la moyenne canadienne reste pour sa part sensiblement la même. On constate que dans les deux domaines, l'Ontario accuse les plus fortes baisses depuis 1994, alors que le Québec montre les plus fortes hausses. Pour le reste, les résultats entre 1994 et 2003, dans l'ensemble du Canada, sont restés sensiblement les mêmes.

**Tableau 3.1.4 : Résultats moyens en littératie par régions, 16 ans et plus, 1994 et 2003**

	EIAA 1994	EIACA 2003	Différence
<b>Textes suivis</b>			
Atlantique	264	269	5
<b>Québec</b>	<b>255</b>	<b>266</b>	<b>11</b>
Ontario	275	270	- 5
Ouest	280	281	1
<b>Canada</b>	<b>270</b>	<b>272</b>	<b>2</b>
<b>Textes schématiques</b>			
Atlantique	259	267	8
<b>Québec</b>	<b>254</b>	<b>263</b>	<b>8</b>
Ontario	277	270	- 7
Ouest	277	281	4
<b>Canada</b>	<b>270</b>	<b>271</b>	<b>2</b>

Source : EIACA, 2003, p. 117, tableau 1.4.

Par ailleurs, le Québec se distingue aussi lorsque l'on observe ses résultats en fonction de certains critères plus spécifiques. C'est le cas, par exemple, lorsque l'on s'attarde aux résultats des personnes âgées, aux écarts de revenu entre hommes et femmes selon le niveau de compétences, sur les résultats des gens sans emploi et sur les proportions d'adultes prenant part à des activités d'éducation ou de formation ou s'engageant dans la société.

### **Personnes âgées**

Les personnes âgées de plus de 65 ans, au Québec, tendent à présenter des proportions plus importantes se trouvant au niveau 1, par rapport aux autres provinces. Si les écarts sont peu significatifs avec certaines provinces comme les provinces de l'Atlantique, elles sont déjà plus importantes avec l'Ontario et deviennent très imposantes avec les provinces de l'Ouest. Plus de six personnes de ce groupe d'âge sur dix au Québec étaient au niveau 1 à l'échelle des textes suivis, comparativement à cinq sur dix en Ontario et à moins de quatre sur dix en Colombie-Britannique<sup>20</sup>. Plus inquiétant encore, on note des écarts importants, toujours défavorables au Québec, au niveau 3, alors que les proportions au niveau 2 s'équivalaient relativement d'une

<sup>20</sup> Nous évitons volontairement d'inclure les territoires dans cette comparaison, à cause des différences trop importantes du tissu social et d'erreurs types dépassant parfois les dix points.

province à l'autre. Cela est significatif. Au Québec, moins d'une personne âgée sur dix atteignait le niveau de littératie souhaité, contre trois sur dix en Colombie-Britannique.

**Tableau 3.1.5 : Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis selon les provinces, plus de 65 ans, 2003**

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5*
Terre-Neuve-et-Labrador	59,4	25,7	13,2	1,7
Île-du-Prince-Édouard	53,8	33,9	10,8	1,6
Nouvelle-Écosse	48,2	32,8	17,3	1,7
Nouveau-Brunswick	58,7	30,4	10,2	0,7
<b>Québec</b>	<b>62,1</b>	<b>28,4</b>	<b>8,9</b>	<b>0,7</b>
Ontario	51,9	31,3	14,9	1,9
Manitoba	47,5	33,9	16,7	1,8
Saskatchewan	46,9	27,5	20,7	4,9
Alberta	43,2	30,0	23,1	3,8
Colombie-Britannique	37,0	32,7	25,4	4,9

Source : EIACA, 2003, p. 128, tableau 2.7.

\*Statistique Canada recommande d'utiliser les données pour le niveau 4/5 avec prudence.

### Écarts entre les hommes et les femmes

Les hommes et les femmes ont des rendements relativement semblables au Québec dans le domaine des textes suivis, contrairement à certaines provinces de l'Atlantique ou de l'Ouest où les femmes ont des résultats très supérieurs à ceux des hommes. La Colombie-Britannique est la province se rapprochant le plus du Québec sur ce plan. Toutefois, les femmes québécoises ont des résultats significativement inférieurs aux hommes dans les domaines des textes schématiques et de la numératie. Dans ce dernier domaine, l'écart atteint plus de 22 points. Cela place le Québec sous la moyenne canadienne. Encore ici, seule la Colombie-Britannique a un profil semblable à celui du Québec. Terre-Neuve-et-Labrador et l'Île-du-Prince-Édouard démontrent des écarts importants en faveur des femmes dans les domaines de la littératie et une équivalence entre les deux sexes en numératie. Dans la plupart des autres provinces canadiennes, les femmes ont de meilleurs résultats dans le domaine des textes suivis que leurs compatriotes masculins. Les femmes y ont toutefois des résultats légèrement inférieurs aux hommes dans le domaine des textes schématiques et très inférieurs en numératie.

**Tableau 3.1.6 : Différence du résultat moyen entre les hommes et les femmes, Canada et provinces, 16 ans et plus, 2003**

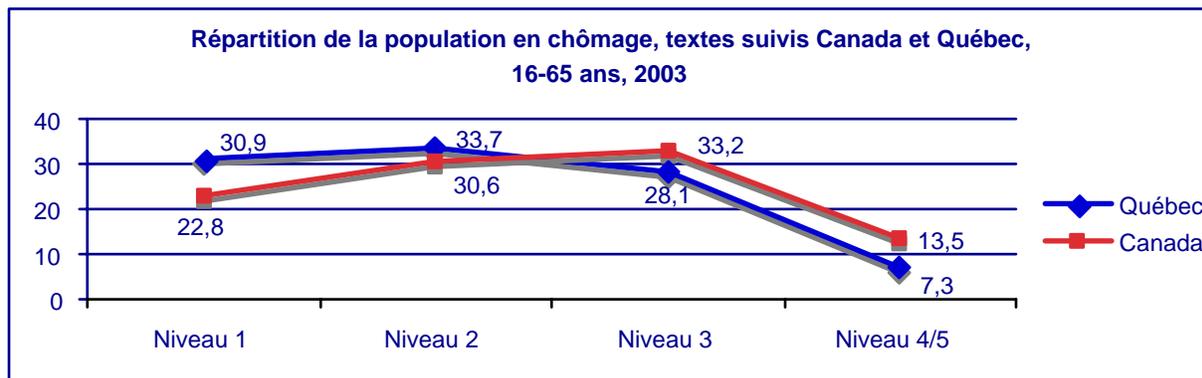
	<b>Résultat moyen des femmes moins le résultat moyen des hommes</b>			
	Textes suivis	Textes schématiques	Numératie	Résolution de problèmes
<b>Canada</b>	<b>2,6</b>	<b>- 6,6</b>	<b>- 17,6</b>	<b>- 2,2</b>
Terre-Neuve-et-Labrador	14,6	5,5	- 1,0	9,5
Île-du-Prince-Édouard	18,1	8,3	- 0,4	8,6
Nouvelle-Écosse	4,5	- 5,2	- 14,5	1,5
Nouveau-Brunswick	7,3	- 2,2	- 10,3	0,1
<b>Québec</b>	<b>0,4</b>	<b>- 9,1</b>	<b>- 22,4</b>	<b>- 5,5</b>
Ontario	2,6	- 6,6	- 17,5	- 2,3
Manitoba	3,8	- 5,4	- 14,7	1,8
Saskatchewan	8,5	- 1,0	- 12,2	4,5
Alberta	5,9	- 3,0	- 13,3	1,1
Colombie-Britannique	- 0,1	- 8,8	- 18,7	- 3,7

Source : EIACA, 2003, p. 132, tableau 2.13.

### **Littératie et occupation d'un emploi**

Les personnes sans emploi au Québec se trouvent plus souvent sous le niveau jugé souhaitable en littératie et en numératie que les personnes sans emploi des autres provinces canadiennes. Cela peut être jugé inquiétant lorsque l'on sait que l'une des principales conséquences d'une faible compétence en littératie et en numératie est justement de rendre très difficile l'occupation d'un emploi décent. Dans les trois domaines, les personnes sans emploi au Québec sont plus nombreuses que la moyenne canadienne à se classer sous le niveau 3. En fait, si l'on enlève la performance particulièrement mauvaise des territoires, la performance du Québec devient encore plus inquiétante.

**Graphique 3.1.1 : Répartition de la population en chômage au moment de l'entrevue, selon le niveau de compétence en textes suivis, Canada et Québec, 16 à 65 ans, 2003**



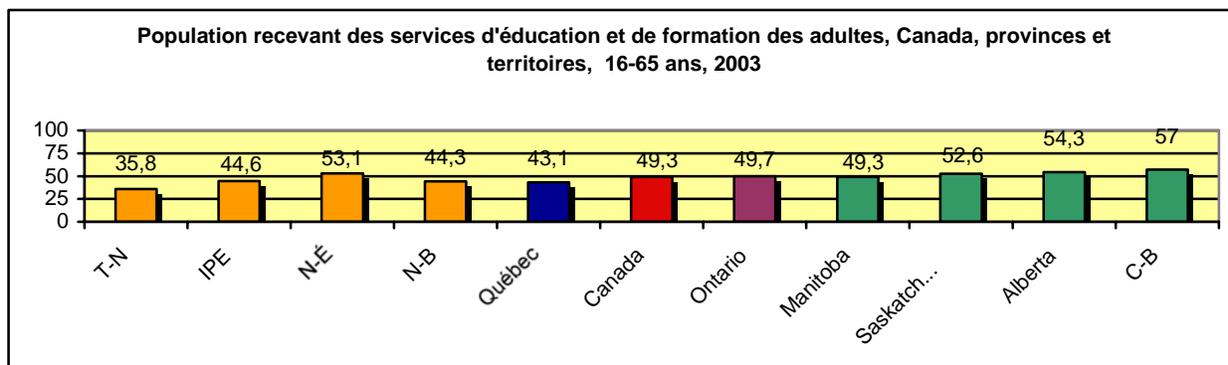
Source : EIACA, 2003, p. 162-163, tableau 4.2, B.

Le Québec ne rejoint la moyenne canadienne sur cette question que dans le domaine de la résolution de problèmes, bien que l'écart soit aussi beaucoup moins significatif en numératie.

### Éducation et formation des adultes

On peut aussi remarquer une plus faible tendance chez les adultes du Québec à participer à des activités de formation des adultes. Les mauvaises performances de Terre-Neuve-et-Labrador ou du Nunavut peuvent contribuer, en agissant à la baisse sur la moyenne canadienne, à dissimuler une partie du retard du Québec sur ce plan. Toutefois, une comparaison avec les provinces de l'Ouest laisse songeur. En ce qui concerne la participation totale, certaines provinces avaient jusqu'à 15 points de pourcentage d'avance sur le Québec! Quand on sait que les provinces de l'Ouest présentent de meilleurs résultats que le Québec en littératie, on peut être tenté de voir là un aspect non négligeable. Statistique Canada souligne d'ailleurs que : « la performance en littératie, en numératie et en résolution de problèmes est l'assise même de l'acquisition de connaissances et de compétences nouvelles. Dans toutes les régions, les gens qui se livrent à des activités d'apprentissage des adultes obtiennent des résultats moyens plus élevés dans tous les domaines mesurés » (Statistique Canada, 2005, p. 86).

**Graphique 3.1.2 : Proportion de la population recevant des services d'éducation et de formation des adultes l'année précédant l'entrevue, Canada, provinces et territoires, 16-65 ans, 2003**

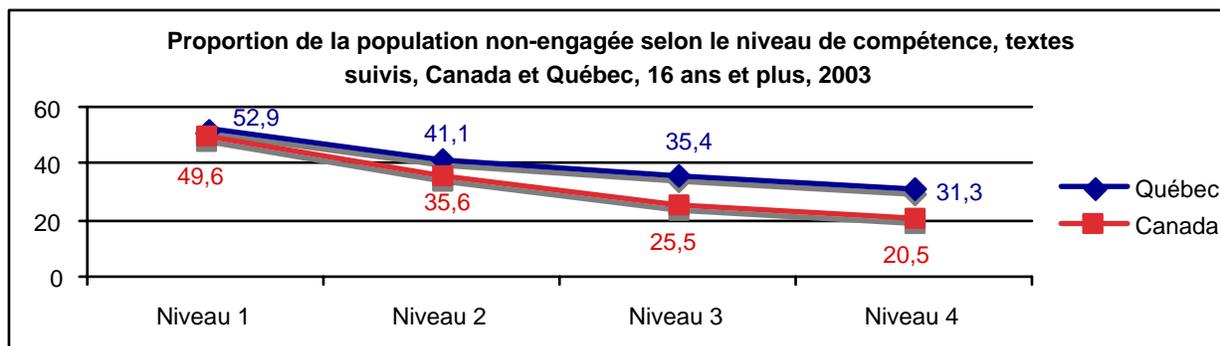


Source : EIACA, 2003, p. 183, tableau 4.8.

### Engagement civique

Si l'on se fie aux résultats de l'EIACA, l'engagement civique semble avoir moins la cote au Québec que dans l'ensemble du Canada. En fait, si la moyenne du Québec ne s'éloigne pas trop de celle du Canada dans les niveaux 1 et 2, il en va autrement à partir du niveau 3. En effet, le pourcentage de la population se situant dans les niveaux acceptable ou supérieur et n'ayant aucun engagement civique est passablement plus élevé au Québec que dans l'ensemble du Canada. On entendait par non-engagé : « celui qui ne fait pas de bénévolat ni ne participe aux activités mesurées de groupes ou d'organismes » (Statistique Canada, 2005, p. 98). On constate un écart de plus de dix points entre le Québec et le Canada sur cette question. La comparaison avec les Prairies est tout particulièrement défavorable, l'écart pouvant grimper jusqu'à 20 points dans certains cas.

**Graphique 3.1.3 : Proportion de la population non engagée selon les niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis, Canada et Québec, 16 ans et plus, 2003**



Source : EIACA, 2003, p. 194, tableau 5.2.

### 3.2 Le Québec et les autres pays de l'ELCA

La portion internationale de l'enquête, intitulée Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA), offrait l'occasion de se comparer à plusieurs autres pays. Les Bermudes, les États-Unis, l'Italie, la Norvège, la Suisse et l'État mexicain du Nuevo Leon prenaient part, avec le Canada, à l'ELCA. Règle général, le Québec se situait en milieu de peloton, alors que la Norvège obtenait de très forts résultats dans tous les domaines et qu'à l'inverse, le Nuevo Leon et l'Italie obtenaient de faibles résultats dans chaque domaine<sup>21</sup>.

Globalement, dans l'ensemble des pays, les résultats de l'ELCA ont été conséquents avec ceux de l'EIAA en signalant que « selon le pays, entre le tiers et plus des deux tiers de la population adulte n'atteignent pas le niveau de compétence 3 » (OCDE et Statistique Canada, 2005, p. 31). L'ELCA révélait deux types d'écart qui retiennent notre attention. D'une part, les écarts entre les pays et, d'autre part, les écarts entre les groupes les moins performants et les groupes les plus performants à l'intérieur même des pays.

Dans le premier cas, on constate que la Norvège et les Bermudes ont des résultats moyens très forts dans le domaine des textes suivis. Ces résultats sont supérieurs à la moyenne canadienne et encore plus à la moyenne québécoise. Les États-Unis et l'Italie ferment la marche avec le Nuevo Leon. En compréhension de textes schématisés, la Norvège mène avec une très forte

<sup>21</sup> Le Nuevo Leon ne mesurait pas la numératie ni la résolution de problèmes.

moyenne de 295 points, soit une avance de 22 points sur le Québec. Enfin en numératie, la Suisse se retrouve au premier rang avec une moyenne de 290 points, soit cinq de plus que la Norvège, alors que ses résultats dans les deux domaines précédents s'élevaient respectivement à 272 et 277 points. Encore ici, les États-Unis et l'Italie se retrouvent largement sous la moyenne.

**Tableau 3.2.1 : Comparaison des scores moyens du Québec avec ceux des pays participants de l'ELCA, par domaine de compétence, 16 à 65 ans, 2003**

Compréhension de textes suivis		Compréhension de textes schématiques		Numératie	
Norvège	290	Norvège	295	Suisse	290
Bermudes	290	Canada	281	Norvège	285
Canada	281	Bermudes	280		
<b>Québec</b>	<b>275</b>	Suisse	277	Canada	272
Suisse	272	<b>Québec</b>	<b>273</b>	Bermudes	270
		États-Unis	270	<b>Québec</b>	<b>269</b>
États-Unis	269	Nuevo Leon, Mexique	226	États-Unis	261
Italie	229	Italie	226	Italie	233
Nuevo Leon, Mexique	226				

Source : ISQ, 2005a, p. 4, tableau 1.

	Pays ou États dont le score moyen est significativement supérieur à celui du Québec.
	Pays ou États dont le score moyen n'est pas significativement différent.
	Pays ou États dont le score moyen est significativement inférieur à celui du Québec.

On voit donc qu'il existe des écarts très significatifs entre des pays comme la Norvège et d'autres comme les États-Unis, l'Italie ou le Mexique, le Québec se situant généralement entre les deux.

Peut-être plus inquiétants sont les écarts qui existent au sein même de certains de ces États, entre les groupes les moins performants et les groupes les plus performants. Ces écarts sont graves car ils supposent qu'une partie de la population a beaucoup moins d'opportunités de prendre part à la collectivité et est largement menacée d'exclusion. Sur ce plan, la Norvège présente généralement des écarts restreints alors que l'Italie présente des écarts très prononcés, en particulier dans le domaine des textes suivis. Selon le domaine, les écarts au Canada, aux Bermudes et aux États-Unis vont de moyens à grands. Quant au Québec, il

démontre dans le domaine des textes suivis des écarts assez importants (plus de 180 points) entre le 95<sup>e</sup> centile et le 5<sup>e</sup> centile<sup>22</sup>. Cela rejoint toutefois les écarts de nombreux pays, notamment le Canada et les Bermudes.

On note que les écarts sont plus prononcés entre le 5<sup>e</sup> centile et le 25<sup>e</sup> centile. Cela est très révélateur et signifie que les moins performants sur le plan de la littératie sont vraiment très en retard sur l'ensemble de la société. On retrouve là un groupe à très haut risque d'exclusion. On note toutefois dans l'ELCA que ces écarts entre les groupes les moins performants et les plus performants étaient plus importants dans l'EIAA de 1994 et tendraient donc à diminuer. Toutefois, cela serait dû autant à une baisse des résultats des plus performants qu'à une hausse des résultats des moins performants (OCDE et Statistique Canada, 2005, p. 39).

Il nous semble également pertinent de noter que les écarts entre les différents domaines varient d'un pays à l'autre. On voit au tableau 3.2.1 que certains États, notamment le Québec, ont des résultats très semblables d'un domaine à l'autre. La plus grande variation, au Québec, est de six points. À l'inverse, un pays comme la Suisse montre une variation de + 18 points dans ses résultats moyens en numératie par rapport à la compréhension de textes suivis. Il y a donc clairement dans ce pays des acquis qui se font plus facilement et surtout qui se conservent plus aisément que d'autres. Les Bermudes montrent, elles, une variation de + 20 points en compréhension de textes suivis par rapport à la numératie.

### **Littératie et éducation ou formation des adultes**

Nous avons abordé plus haut le lien entre la littératie et la participation à des activités d'éducation ou de formation des adultes. Les pratiques des différents pays dans ce domaine sont particulièrement intéressantes, surtout lorsque mises en lien avec leurs résultats à l'ELCA. Nous nous sommes attardés plus particulièrement à la proportion de personnes prenant part à ce type d'activités, ainsi qu'à la répartition du financement de ce type d'activités entre les employeurs, l'État et les individus.

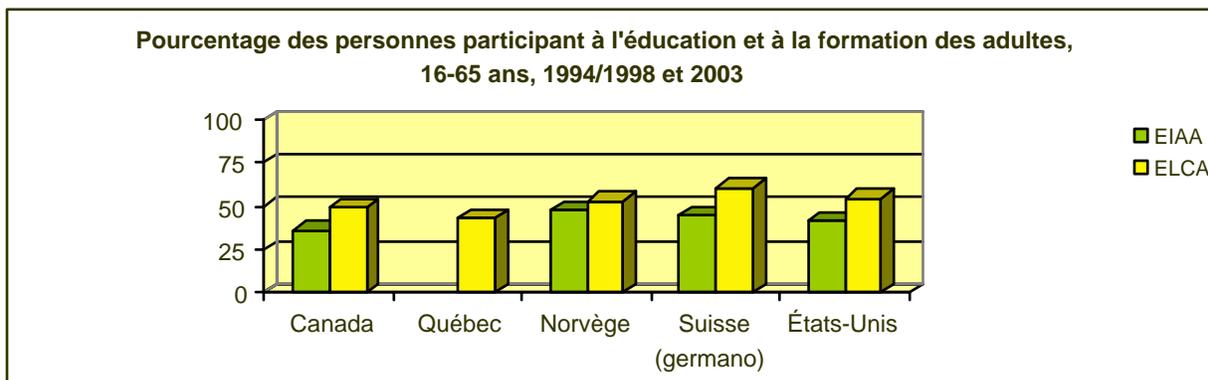
L'ELCA comparait les résultats de 1994 et de 2003. Il faut savoir que depuis l'EIAA, l'OCDE et la Commission européenne ont encouragé fortement les États membres à élaborer des politiques

---

<sup>22</sup> Par 95<sup>e</sup> centile, on entend que le résultat d'une personne se situant au 95<sup>e</sup> centile est supérieur ou égal à celui de 95 % des répondantes et répondants de l'Enquête.

d'éducation tout au long de la vie et à faire de cette question une priorité. On sait qu'au Québec, le gouvernement a adopté en 2002 la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue<sup>23</sup> et le Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue<sup>24</sup>. Dans l'ensemble, tous les pays ont vu leur participation à l'éducation et à la formation des adultes augmenter. La Suisse germanophone, qui est la seule région à avoir vu ses résultats s'améliorer significativement dans les domaines des textes suivis et des textes schématiques (OCDE et Statistique Canada, 2005, p. 32), est aussi celle qui a intensifié le plus ses efforts en éducation et formation des adultes entre les deux périodes. Cette région a, en effet, vu sa proportion de personnes participant à l'éducation et à la formation des adultes grimper de plus de 16 p. cent. La Norvège, autre endroit affichant de forts résultats, a elle aussi connu une augmentation assez importante sur ce plan entre les deux périodes, tout comme le Canada et les États-Unis.

**Graphique 3.2.1 : Pourcentage des personnes de 16 à 65 ans qui participaient à l'éducation et à la formation des adultes pendant l'année précédant l'entrevue, EIAA 1994/1998 et ELCA 2003**



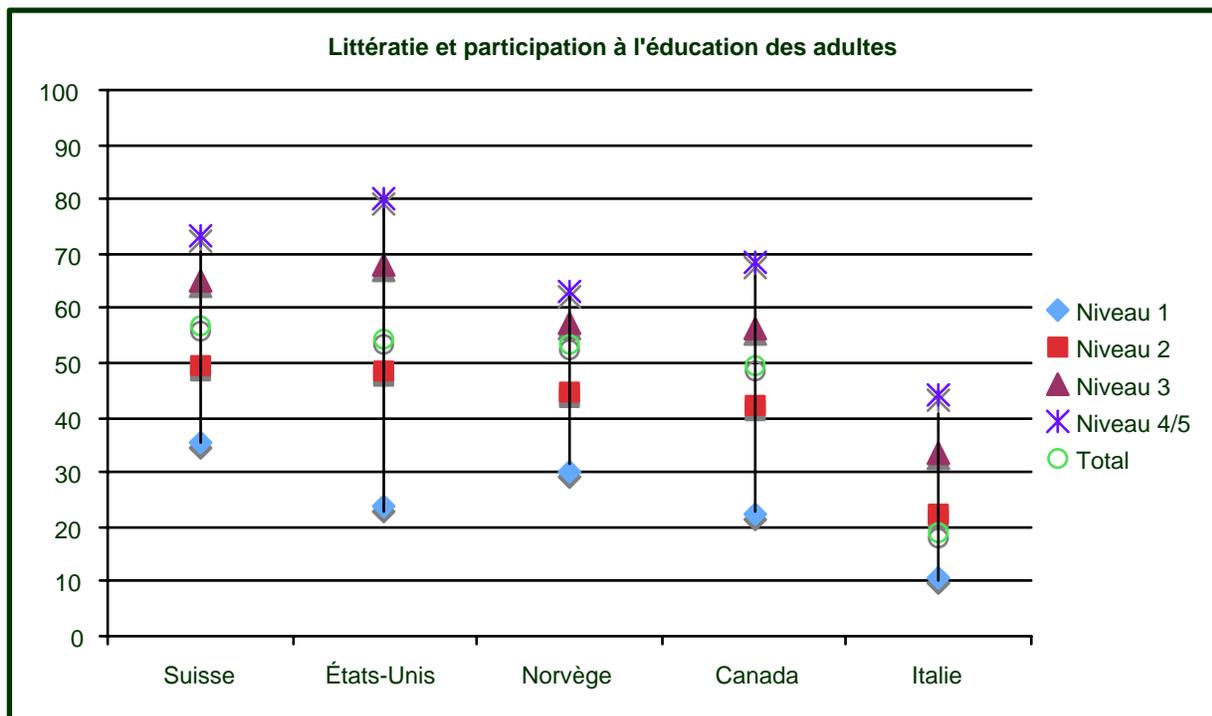
Source : ELCA, 2003, p. 97, tableau 4.2.

Plus intéressant encore, la variation selon le niveau de compétence dans le domaine des textes schématiques, calculée dans l'ELCA, montre l'étendue des divergences entre les pays. Ainsi, au Canada, une personne se situant au niveau 2 a près de deux fois plus de chances qu'une personne du niveau 1 de prendre part à de telles activités; près de trois fois plus de chances de le faire au niveau 3 et près de quatre fois plus au niveau 4/5. Dans certains pays, comme les États-Unis, les écarts sont encore plus grands, une personne de niveau 4/5 ayant près de six

<sup>23</sup> Québec, ministère de l'Éducation du Québec, *Apprendre tout au long de la vie. Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, auteurs, 2002a, 50 p.

fois plus de chances qu'une personne du niveau 1 de participer à l'éducation des adultes. D'autres pays, toutefois, montrent bien que ces inégalités ne sont pas des fatalités et correspondent plutôt à des pratiques différentes. En Norvège, les gens de niveau 2 ont à peine plus d'une fois et demie plus de chances qu'une personne de niveau 1 de participer à ces activités. Les personnes de niveau 3 ont légèrement moins que le double de chances, alors que les personnes de niveau 4/5 en ont exactement le double. L'écart entre les niveaux y est donc très peu prononcé. Les auteurs de l'ELCA affirment que cela témoigne « d'une longue tradition d'éducation des adultes, y compris l'éducation populaire, et des réformes récentes visant à accroître la participation des adultes ayant des compétences faibles et qui sont difficiles à mobiliser » (OCDE et Statistique Canada, 2005, p. 85).

**Graphique 3.2.2 : Littératie et participation à l'éducation des adultes**



Source : ELCA, 2003, figure 4.3, p. 85.

Les différences de pratique en éducation et en formation des adultes s'incarnent beaucoup sur le plan des occasions offertes aux gens et plus particulièrement sur celui du financement de ces formations. Les auteurs de l'ELCA soulignent l'importance de ce financement en ces termes :

<sup>24</sup> Québec, ministère de l'Éducation du Québec, *Apprendre tout au long de la vie. Plan d'action en matière*

« l'investissement dans l'apprentissage des adultes est important pour plusieurs raisons : il accroît la productivité, facilite la participation au marché du travail, favorise la citoyenneté et la démocratie active, et aide les personnes dans leurs activités courantes » (OCDE et Statistique Canada, 2005, p. 90).

L'ELCA fait trois constats principaux, desquels nous pouvons tirer comme conclusion que la situation actuelle défavorise largement les personnes sans emploi et ayant de très faibles revenus. L'ELCA fait en effet remarquer que :

I. Dans l'ensemble des pays observés, les employeurs jouent un rôle très important sur le plan du soutien financier à l'éducation et la formation des adultes. La Norvège se démarque une fois de plus, puisque plus de la moitié des participantes et participants à de telles activités sont financés par leur employeur. Les employeurs restent le principal soutien financier à l'éducation et la formation des adultes chez les hommes aux Bermudes, au Canada, en Norvège, en Suisse et aux États-Unis et chez les femmes en Norvège et aux États-Unis (OCDE et Statistique Canada, 2005, p. 90);

II. Les femmes ont plus souvent recours à l'autofinancement ou au financement par la famille que les hommes. Il faudrait voir si la prise en compte des revenus du conjoint dans les modalités de certains programmes d'aide financière gouvernementaux jouent un rôle sur ce plan;

III. Le soutien financier provenant de l'État reste généralement le moins répandu, bien qu'il demeure assez important en Norvège et en Italie. Si l'on fait exception de ces deux pays, moins de 10 % des adultes ont un appui de l'État dans le cadre de l'éducation ou de la formation des adultes. En général, cette aide vise des besoins très particuliers, comme ceux des personnes défavorisées. Notons qu'au Canada, comme en Norvège, aux États-Unis ou dans certaines régions de la Suisse, la proportion des personnes de niveau 1 prenant part à l'éducation et à la formation des adultes a augmenté entre l'EIAA de 1994 et l'ELCA de 2003. Il faudrait voir si l'aide de l'État a joué un rôle sur ce plan.

**Tableau 3.2.2 : Pourcentage des hommes et femmes participant à l'éducation et à la formation des adultes qui reçoivent un soutien financier de diverses sources, Canada, Italie et Norvège, 16-65 ans, 2003**

	Soutien de l'employeur (%)	Soutien gouvernemental (%)	Autofinancement (%)
<b>Canada</b>			
Femmes	34,1	6,8	35,0
Hommes	45,5	5,7	26,4
<b>Italie</b>			
Femmes	16,3	12,6	44,2
Hommes	27,1	13,1	36,9
<b>Norvège</b>			
Femmes	52,3	15,0	28,8
Hommes	57,0	12,7	18,2

Source : ELCA, 2003, p. 101, tableau 4.9.

On voit donc que la Norvège se distingue par une contribution plus fréquente de la part des employeurs et de l'État et par une proportion plus faible de l'autofinancement. On remarque aussi que les États italien et norvégien contribuent à l'éducation et à la formation d'une proportion beaucoup plus importante d'adultes que l'État canadien.

**Tableau 3.2.3 : Pourcentage des participantes et participants à l'éducation et à la formation des adultes qui recevaient un soutien financier de diverses sources, selon les niveaux de compréhension de textes schématisés, population occupée de 16 à 65 ans, 2003**

	Soutien de l'employeur (%)	Soutien gouvernemental (%)	Autofinancement ou soutien de la famille (%)
<b>Canada</b>			
Niveaux 1 et 2	37,2	7,3	26,6
Niveaux 3 et 4/5	45,5	4,5	29,5
Total	43,0	5,3	28,6
<b>Italie</b>			
Niveaux 1 et 2	31,8	16,5	24,1
Niveaux 3 et 4/5	25,7	14,4	34,3
Total	29,5	15,7	27,8
<b>Norvège</b>			
Niveaux 1 et 2	57,4	10,9	18,9
Niveaux 3 et 4/5	60,3	9,9	22,8
Total	59,6	10,2	21,8

Source : ELCA, 2003, p. 101, tableau 4.10.

Les pratiques auprès des personnes occupées sont également très révélatrices. On voit que les travailleuses et travailleurs canadiens et italiens sont beaucoup plus nombreux que les norvégiens à devoir financer de leur poche leur éducation ou leur formation. De plus, on voit aussi qu'au Canada, l'aide gouvernementale est légèrement plus prononcée chez les personnes ayant de faibles compétences en littératie. Qu'au total sept travailleurs sur dix en Norvège puissent compter sur une aide financière quelconque est très révélateur de l'importance accordée dans ce pays à l'éducation et la formation des adultes. Cela est d'autant plus vrai que les personnes de niveau 1 ou 2 sont aussi nombreuses que les autres à recevoir cette aide. Au Canada, moins de la moitié des travailleuses et travailleurs peuvent compter sur une aide financière pour ces activités. Il y a clairement là un effort à faire, surtout que l'éducation et la formation des adultes présentent des avantages importants pour tous, soit l'individu, la société, l'État et les employeurs.

Par ailleurs, il faut aussi savoir que les plus grandes entreprises paraissent plus à même de subventionner l'éducation et la formation des adultes. C'est le cas partout sauf... en Norvège, encore une fois. La Norvège est le seul pays où les travailleurs oeuvrant dans des entreprises ayant entre 20 et 99 employés ont plus de chances de se voir payer une formation que dans les entreprises comptant un plus grand nombre d'employés. Dans tous les pays, l'écart est surtout important entre les très petites entreprises de moins de 20 employés et les autres. Dans les entreprises de plus grandes tailles, les variations sont très faibles au Canada, aux Bermudes et aux États-Unis. Cette constatation apparaît particulièrement significative quand on sait qu'au Québec, en 2005, 69,2 p. cent des entreprises avaient moins de cinq employés et que seulement 1,3 p. cent en comptait 200 ou plus (ISQ, 2005b, p. 26).

**Tableau 3.2.4 : Quotients de probabilité ajustés montrant la probabilité de participer à l'éducation et à la formation des adultes parrainées par l'employeur pendant l'année précédant l'entrevue, selon la taille de l'entreprise, 16 à 65 ans, 2003**

	Moins de 20	20 à 99	100 à 499	500 à 999	1 000 et plus
<b>Bermudes</b>	1,00	2,16	2,12	2,66	2,38
<b>Canada</b>	1,00	1,58	2,92	3,02	3,09
<b>Italie</b>	1,00	3,32	9,83	1,68	4,71
<b>Norvège</b>	1,00	2,42	2,14	1,90	1,86
<b>Suisse</b>	1,00	2,93	4,49	2,74	4,15
<b>États-Unis</b>	1,00	2,62	3,12	3,30	3,19

Source : ELCA, 2003, p. 103, tableau 4.11.

## Les compétences, l'emploi et le revenu

Bien qu'elles ne soient pas absolues, les tendances fortes observées au Québec sur l'impact des compétences en littératie par rapport à l'emploi et aux revenus reviennent dans la majorité des pays étudiés. Les adultes aux compétences faibles ont de moins grandes chances de se trouver un emploi, de plus grands risques de se retrouver au chômage pour de longues périodes et ont des revenus généralement moins élevés. Ils ont également plus de chances de recevoir de l'aide sociale ou d'autres formes de transferts sociaux.

Ce qui nous semble le plus intéressant à cet égard dans l'ELCA, c'est la propension des revenus à être bien davantage liés aux compétences qu'aux années de scolarité : « les adultes comptant des années d'études supplémentaires sans posséder un niveau proportionnel de compétence ne sont pas rétribués sur le marché du travail pour leur scolarité supplémentaire » (OCDE et Statistique Canada, 2005, p. 167). Au Canada et aux États-Unis en particulier, on remarque que les compétences mesurées par l'ELCA sont rétribuées de façon distinctes par rapport aux années de scolarité. Selon cette enquête, chaque progression de dix centiles dans les résultats correspondrait à une hausse variant entre 7 p. cent (textes suivis) et 11 p. cent (numératie) au Canada. C'est donc dire que normalement, une personne se situant dans le dernier dix centiles aurait un revenu plus d'une demi-fois supérieur à celui d'une personne se trouvant dans le premier dix centiles et que cette variation serait liée directement à la différence de compétence en littératie ou en numératie.

Ce constat est aussi soutenu par une autre étude portant sur l'importance de la littératie fonctionnelle<sup>25</sup>, dont les conclusions reposent sur les données de l'Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement (ECLEUQ)<sup>26</sup>. De plus, les résultats de cette étude confirment que l'impact de la littératie est important aussi sur les revenus des personnes avec les plus faibles revenus :

Dans le cas des décrocheurs du secondaire, qui ont tendance à avoir de très faibles scores en littératie fonctionnelle, les compétences en littératie et en numératie ont, dans les faits,

---

<sup>25</sup> Ross Finnie et Ronald Meng, *Importance de la littératie fonctionnelle : Compétences en lecture et en mathématiques et résultats sur le marché du travail des décrocheurs du secondaire*, Ottawa, ministère de l'Industrie, 2005, 22 p.

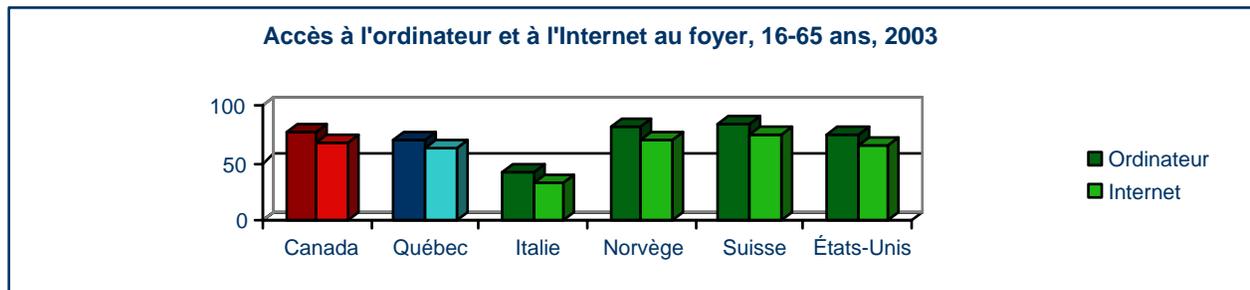
<sup>26</sup> Enquête pondérée effectuée auprès de 9 455 Canadiennes et Canadiens âgés de 16 à 69 ans en 1989.

sauf pour les revenus des femmes, des effets significatifs sur les résultats sur le marché du travail des personnes à la marge, et cela, indépendamment des effets de la scolarité. En fait, dans certains cas (p. ex. les revenus des hommes), les effets de la littératie fonctionnelle semblent être substantiellement plus grands que ceux des années de scolarité.<sup>27</sup>

## Les compétences et l'utilisation des TIC

Il y a peu de différences entre les pays en ce qui concerne l'utilisation des TIC. Il semble que sur cette question, la ligne de fracture traverse plutôt différentes couches sociales à l'intérieur même des États. Ainsi, règle générale, les personnes ayant de faibles revenus, les personnes de plus de 45 ans et celles ayant de faibles compétences en littératie et en numératie ont moins accès à l'ordinateur et à Internet et en font une utilisation beaucoup moins intensive. Dans les pays européens (Suisse, Italie et Norvège), les femmes ont moins accès à l'ordinateur et à Internet que les hommes. On ne retrouve pas cet écart en Amérique du Nord.

**Graphique 3.2.3 : Accès à l'ordinateur et à Internet au foyer, 16 à 65 ans, 2003.**



Sources : ELCA, 2003, p. 201, tableau 8.1 et EIACA, 2003, p. 195, tableau 5.3.

## Compétences et immigration

Dans l'ensemble des pays, malgré le fait que l'immigration de gens fortement scolarisés soit favorisée, les immigrantes et immigrants obtiennent des résultats inférieurs à ceux des gens nés au pays. Le Canada et les États-Unis, en particulier, montrent de très fort taux de personnes immigrantes se trouvant dans le niveau le plus faible et de très faibles taux se trouvant au niveau 4/5. Cela tient en particulier au fait que plusieurs personnes immigrantes parlent des langues différentes que celle du pays où elles vont résider. Ces faibles compétences ont comme conséquence de les défavoriser, en particulier sur le marché de l'emploi.

<sup>27</sup> Ross Finnie et Ronald Meng, 2005, *op. cit.*, p. 12.

**Tableau 3.2.5 : Pourcentage de la population âgée de 16 à 65 ans à chaque niveau de compétence, selon le statut de nouvel immigrant ou d'immigrant établi, 2003**

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5
<b>Canada</b>				
Immigrants récents	32,1	26,3	34,1	7,6
Immigrants établis	32,5	28,3	28,1	11,2
Autochtones*	9,9	27,0	41,2	21,8
<b>Norvège</b>				
Immigrants récents	25,3	31,1	27,3	16,3
Immigrants établis	19,8	28,6	33,9	17,7
Autochtones	7,0	26,1	46,2	20,7
<b>Suisse</b>				
Immigrants récents	24,4	29,9	27,6	18,1
Immigrants établis	31,1	34,1	28,0	6,8
Autochtones	10,1	35,5	40,2	14,3
<b>États-Unis</b>				
Immigrants récents	47,0	24,4	23,6	4,9
Immigrants établis	44,0	32,9	18,2	4,9
Autochtones	15,0	32,4	38,1	14,5

Source : ELCA, 2003, p. 223, tableau 9.4 A.

\* Autochtones : personnes nées dans ce pays.

#### **4. Relever les défis de l'alphabétisation**

---

Les données de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) indiquent des lacunes importantes en littératie et en numératie pour une partie importante de la population québécoise. L'EIACA démontre aussi qu'il faut se garder de généraliser quant au profil des personnes aux prises avec ces difficultés. En voyant les statistiques défiler, on constate qu'il se révèle assez difficile de peindre un portrait unique d'une personne peu alphabétisée. Certes, l'âge est un facteur. Mais certains jeunes ont de grandes difficultés, alors que certaines personnes âgées se tirent bien d'affaire. La scolarisation a généralement un impact fort positif, mais une proportion non négligeable de diplômés se retrouve avec de faibles compétences en littératie. Chez les personnes peu alphabétisées, divers éléments s'entremêlent pour tisser une toile unique à chacune. L'un des défis que s'est lancé l'alphabétisation populaire est de savoir tenir compte de ces nuances. On remarquera par ailleurs que la pauvreté revient très fréquemment et constitue de toute évidence un enjeu de taille dans la lutte pour l'alphabétisation.

L'EIACA démontre aussi que malgré des difficultés évidentes en littératie et en numératie chez un grand nombre d'adultes, la participation à l'éducation des adultes demeure relativement faible. Dans les pages suivantes, l'analyse de cet état de fait sera poussée plus loin. Nous souhaitons surtout nous attarder sur le rôle, clairement très important, de l'éducation tout au long de la vie et de la formation continue dans le maintien et l'amélioration des compétences en littératie et en numératie. Ce n'est pas le seul élément jouant sur les performances en littératie et en numératie de la population en général. Toutefois, force est de constater que toutes les régions affichant de meilleurs résultats que le Québec à l'EIACA offrent des opportunités d'éducation des adultes aux personnes se situant à tous les niveaux (des plus « faibles » aux plus « performants »). Ce lien est aussi corroboré par d'autres études, sur lesquelles nous reviendrons plus loin.

Les entraves à une participation plus générale des adultes à l'éducation tout au long de la vie sont au cœur du combat du mouvement de l'alphabétisation populaire au Québec. Vues par la loupe de l'alphabétisation populaire, ces principales difficultés concernent généralement quatre domaines :

- Les inégalités sociales et économiques qui sont à la fois en amont et en aval d'une faible alphabétisation;
- L'exclusion de plusieurs adultes des différents secteurs de l'éducation tout au long de la vie (difficulté d'accès, absence de soutien financier adéquat aux participantes et participants, etc.);
- L'absence d'une réelle reconnaissance de la diversité des formes et des réseaux d'éducation tout au long de la vie (notamment le manque de soutien financier des groupes populaires en alphabétisation);
- Une négation des droits des citoyennes et des citoyens peu alphabétisés (difficultés de voter, exclusion de la vie démocratique et sociale, etc.).

Une grande partie des revendications du mouvement découlent de ces constatations et s'adressent à l'État. Une participation accrue de l'État, nous en reparlerons, se révèle toujours un élément crucial dans le domaine de l'éducation des adultes. *La Déclaration d'Hambourg*<sup>28</sup> souligne explicitement ce fait : « L'État demeure le rouage essentiel s'agissant de garantir le droit à l'éducation pour tous, notamment pour les groupes sociaux les plus vulnérables » (UNESCO, 1997, p. 4).

Il s'agira, dans la partie qui suit, de présenter les points les plus significatifs de l'EIACA et les conclusions que le RGPAQ en tire en tant qu'acteur du domaine de l'alphabétisation populaire. Nous constaterons en premier lieu qu'une faible alphabétisation a des impacts négatifs importants. Ceux-ci touchent d'abord la personne peu alphabétisée et ses proches, mais se répercutent aussi fortement sur l'ensemble de la communauté par l'entremise de divers coûts sociaux et économiques. L'éducation tout au long de la vie, essentielle pour atténuer ou faire disparaître ces impacts, prend plusieurs formes et déborde largement du cadre restrictif de l'apprentissage d'une matière ou d'une amélioration de « l'employabilité ». Nous examinerons donc ce que peut signifier plus largement l'éducation tout au long de la vie, en évaluant la place faite à ses diverses composantes dans les pratiques et politiques mises de l'avant ces dernières années. Enfin, nous tenterons de résumer les principales difficultés fragilisant le droit universel à l'éducation, en particulier dans le cas des adultes. Pour exister véritablement, c'est reconnu, un droit doit pouvoir s'exercer sans entrave. Au Québec, il y a présentement une somme d'obstacles (notamment restriction de l'accès et le faible soutien financier des personnes peu

---

<sup>28</sup> UNESCO. *Éducation des adultes, La Déclaration d'Hambourg, L'agenda pour l'avenir*, Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, 1997, 35 p.

alphabétisées et des groupes qui les accueillent) qui mettent en péril le droit à l'éducation tout au long de la vie.

La dernière partie, plus analytique, s'élaborera sur la base des commentaires recueillis lors de la rencontre du comité de réflexion mis sur pied pour l'occasion par le RGPAQ, et en s'appuyant sur des sources documentaires diverses. Conformément à la vision prônée par le Regroupement, elle cherchera à expliciter davantage de quelle façon la faible alphabétisation s'ancre dans des inégalités sociales et économiques omniprésentes au sein de notre société. Il faudra aussi y lire une volonté d'élargir la vision souvent trop étroite de l'éducation des adultes. Le RGPAQ souhaite promouvoir une éducation tout au long de la vie dépassant les cadres des divers types de formation souvent mis de l'avant (formation de base, formation liée à l'emploi).

#### *4.1 Les coûts de l'analphabétisme*

Plusieurs données de l'EIACA indiquent que les faibles compétences en littératie et en numératie ont des conséquences importantes dans plusieurs domaines de la vie des individus et impliquent également des conséquences pour l'ensemble de la société québécoise sur les plans économique et social. Ces dernières années, plusieurs études – dont nous discuterons plus loin – ont analysé et mesuré les coûts sociaux et économiques d'un faible niveau d'alphabétisme. Tous s'entendent sur le fait que ces impacts et ces coûts sont élevés et justifient une intervention vigoureuse de l'État, ainsi que de l'ensemble de la société. Cette intervention est d'autant plus justifiée que l'inverse est aussi vrai, c'est-à-dire qu'élever le niveau d'alphabétisme de la population entraîne des bénéfices importants : « on associe le niveau d'alphabétisme d'une société à des revenus et des recettes fiscales plus élevés, à des taux de criminalité plus faibles, à un chômage moindre, à une plus faible dépendance à l'égard de l'aide sociale ainsi qu'à des coûts moins élevés en matière de soins de santé » (Miller, 1990, p. 9).

Les coûts sociaux et humains d'une faible alphabétisation

Lorsque l'on parle des coûts de l'analphabétisme, cela est souvent entendu en termes de coûts économiques. C'est aussi, en règle générale, ce type de coûts qui est mentionné en premier dans la plupart des recherches portant sur les impacts de l'analphabétisme sur les individus, les entreprises ou la société. Bien que très réels, et assez préoccupants (nous nous y attarderons d'ailleurs plus longuement à la fin de cette partie), ces coûts économiques ne doivent toutefois

pas cacher les impacts d'autres natures, notamment ceux entraînant des inégalités et agissant sur la cohésion sociale et sur la participation à la vie démocratique. Ce qu'illustrent ou suggèrent les données de l'EIACA, c'est un cumul d'exclusions touchant un grand nombre de personnes peu alphabétisées. Exclusion du travail (soit en raison d'une faible alphabétisation, soit en raison de l'absence d'un diplôme d'études secondaires). Exclusion de certains savoirs. Exclusion de la formation des adultes. Exclusion de la vie démocratique. Exclusion des activités de la collectivité. En s'additionnant ou s'entremêlant, ces exclusions ont de multiples effets négatifs, qu'ils soient individuels (pauvreté, isolement, criminalité, problèmes de santé, etc.) ou sociaux (inégalités sociales et économiques, cohésion sociale déficiente, déficit démocratique, etc.).

On a vu plus haut que les données de l'EIACA indiquent que les personnes sans emploi, en particulier les personnes à risque de chômage prolongé, se situent beaucoup plus souvent que les personnes en emploi au niveau le plus faible de compétences en littératie et en numératie. L'EIACA démontre aussi que leurs revenus d'emploi, quand ils en ont, sont généralement beaucoup plus faibles.

Toutefois, cette enquête présente aussi d'autres types d'exclusion. Par exemple, seulement 20 p. cent des personnes se situant au niveau 1 avaient participé à une activité d'éducation ou de formation des adultes, comparativement à 50 p. cent pour les personnes de niveau 3 et près de 70 p. cent des personnes de niveau 4/5. Même du côté des activités d'apprentissage informelles, on peut voir une nette exclusion des personnes peu alphabétisées. Ainsi, 28 p. cent des personnes de niveau 1 avaient eu des activités d'apprentissage actives, contre 48 p. cent des personnes du niveau suivant, 61 p. cent des personnes de niveau 3 et près de 80 % des personnes de niveau 4/5.

Ces exclusions entraînent plusieurs problèmes, lesquels rejoignent souvent ceux plus généralement liés à la pauvreté et à l'isolement, comme les problèmes de santé. Le lien entre le niveau de revenu et la santé est relativement bien établi. Dans son récent *Rapport sur la pauvreté à Montréal*<sup>29</sup> (2004), le Forum régional sur le développement social de l'Île de Montréal relate que « l'espérance de vie dans le territoire du CLSC des Faubourgs<sup>30</sup> est de 71,6 ans alors qu'au Lac-St-Louis<sup>31</sup>, elle est de 82,3 ans – un écart de près de 11 ans » (Nombré et

---

<sup>29</sup> Martin-Pierre Nombré et Alice Herscovitch. *Rapport sur la pauvreté à Montréal*, Québec, Forum régional sur le développement social de l'Île de Montréal, 2004, 64 p.

<sup>30</sup> Desservant les populations du Centre-Sud et du centre-ville de Montréal.

<sup>31</sup> Situé dans l'ouest de l'île de Montréal, incluant notamment Sainte-Anne-de-Bellevue, Kirkland et Pointe-Claire.

Herscovitch, 2004, p. 41). Le rapport rappelle également que l'Organisation mondiale de la santé (OMS) considère la pauvreté comme la plus grande menace à la santé. Pour le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, la lutte contre la pauvreté et la lutte contre l'analphabétisme sont indissociables.

Sur le plan des liens entre la santé et la littératie, rappelons que l'EIACA indiquait une différence de 21 points dans les résultats moyens entre les personnes déclarant une santé médiocre et les autres. Jonathan Kozol donne une bonne idée, dans *Illiterate America*, des difficultés générales des personnes peu alphabétisées à cet égard :

Les analphabètes ne peuvent lire les instructions sur la bouteille d'un médicament de prescription. Ils ne peuvent voir si la date de péremption d'un médicament est passée ni lire les risques d'allergie qu'il présente, les avertissements aux diabétiques ou les effets de somnolence induits par certains médicaments en vente libre. Ils ne peuvent suivre les conseils de prévention en santé. Ils ne peuvent lire sur "les sept signes du cancer" ou les indications de fluctuations du taux de sucre dans le sang ou sur le danger de manger certaines nourritures qui augmentent les risques d'accident cardio-vasculaire.<sup>32</sup>

L'UNESCO reconnaît aussi ce lien, dans *La Déclaration d'Hambourg* : « La santé est un droit fondamental de l'être humain. Investir dans l'éducation, c'est investir dans la santé. L'éducation tout au long de la vie peut jouer un rôle considérable dans la promotion de la santé et la prévention des maladies. L'éducation des adultes offre d'importantes possibilités de donner équitablement et durablement accès à des connaissances utiles en la matière » (UNESCO, 1997, p. 7).

En plus d'avoir de la difficulté à prévenir la maladie pour des raisons liées à la littératie, la pauvreté que vivent les personnes peu alphabétisées est aussi un élément reconnu comme fragilisant la santé, augmentant le risque d'accidents et réduisant l'espérance de vie. De plus, si on pense plus souvent aux problèmes de santé physique, il faut aussi porter attention aux problèmes de santé mentale, très présents chez les personnes peu alphabétisées. L'isolement, le stress lié à leurs conditions de vie difficiles et une mauvaise estime de soi entraînent une augmentation de la détresse psychologique : « les personnes faiblement scolarisées présentent 15 % de plus de détresse psychologique sévère et font plus de tentatives de suicide au cours de

---

<sup>32</sup> Jonathan Kozol. *Illiterate America*, Garden City, New York : Anchor Press / Doubleday, 1985, p. 24.

leur vie (Boyer et Boucher, 1998, p. 4). Dans l'ensemble, donc, agir en faveur de l'alphabétisation a aussi comme conséquence d'améliorer la santé physique et mentale des populations visées : « L'alphabétisation a une plus grande incidence, directe ou indirecte, sur la santé que presque n'importe quel autre facteur » (Perrin, 1990, p. 7).

On voit donc que les problèmes qu'entraîne une faible alphabétisation sont très nombreux et très variés. On constate aussi qu'ils fonctionnent souvent dans une dynamique à la fois individuelle et sociale. L'exclusion de l'emploi ou les faibles revenus nuisent d'abord à la personne en la confinant à la pauvreté, mais ont aussi des coûts sociaux importants en perte de productivité, en dépenses de chômage et d'aide sociale. Les problèmes de santé diminuent la qualité de vie des personnes touchées et réduisent leur espérance de vie, mais augmentent aussi le poids du système public de soins de santé et peuvent contribuer à le fragiliser. L'isolement nuit d'abord à la personne qui la vit, mais menace aussi la cohésion sociale. Les conséquences sont donc très larges et touchent tous les citoyens :

Le problème des faibles capacités de lecture n'est pas seulement une question de scolarité ni une question privée ou individuelle. Il agit également comme indicateur des inégalités sociales et économiques plus profondes qui caractérisent la société contemporaine. Étant donné que l'amélioration des capacités de lecture seule ne résoudra pas les inégalités systémiques, les politiques conçues pour régler les problèmes d'alphabétisme ne produiront qu'un effet limité à moins qu'elles ne s'attaquent sérieusement à l'insécurité économique et aux autres inégalités.<sup>33</sup>

Plus insidieux encore sont les impacts d'une faible alphabétisation sur la vie démocratique d'un pays ou d'une région : « l'insécurité économique et de faibles capacités de lecture peuvent restreindre les possibilités des gens de participer à la société démocratique et, par conséquent, entraver la cohésion sociale et exacerber l'exclusion sociale » (Shalla et Schellenberg, 1998, p. 11). Encore ici, ces conséquences sont à la fois individuelles et collectives.

La personne peu alphabétisée vit une exclusion de la vie démocratique à tous les niveaux. En règle générale, on pense d'abord à la difficulté que cette personne éprouve à participer aux consultations électorales ou référendaires. Elle a beaucoup moins d'éléments sur lesquels baser son choix pour voter et a beaucoup d'obstacles lorsque vient le temps d'accomplir ce geste se

---

<sup>33</sup> Vivian Shalla et Grant Schellenberg, 1998, *op. cit.*, p. 54.

trouvant au fondement de notre système démocratique. Le Directeur général des élections rappelle que « les chercheurs qui ont étudié le phénomène de la participation électorale s'entendent pour dire que cette catégorie d'électeurs compte un taux très important d'abstentionnistes » (DGE, 2004, p. 96-97).

Afin d'amoinrir cette difficulté, le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec propose depuis longtemps des modifications au bulletin de vote, dont les deux principales sont l'ajout de la photo de chaque personne candidate ainsi que du logo de son parti. Le rapport du comité de citoyens de la Commission spéciale sur la Loi électorale émis en avril 2006 appuie explicitement cette revendication : « Nous avons été étonnés d'apprendre qu'au Québec, la graphie du bulletin de vote actuel, sans logo et sans photographie, constitue une barrière majeure à l'exercice du droit de vote d'environ une personne sur sept. Nous souscrivons donc totalement à la demande formulée par plusieurs personnes et groupes qui souhaitent que des modifications soient apportées à la présentation graphique du bulletin de vote » (Acharid *et al.*, 2006, p. 37). Le Rapport final de la Commission appuie, lui aussi, cette demande et recommande : « Que le bulletin de vote où figure la photographie de chaque candidat ou le logo de chaque parti politique soit mis à l'essai lors d'élections partielles et que, à la lumière de ces expériences, le comité consultatif du Directeur général des élections étudie l'opportunité d'utiliser ce bulletin de vote lors des élections générales » (Commission spéciale sur la Loi électorale, 2006, p. 8).

Mais les difficultés vécues par les personnes peu alphabétisées dépassent le simple exercice du droit de vote. La personne peut avoir de la difficulté à comprendre la nature de l'ensemble des débats qui ont cours et peut difficilement avoir accès aux structures ou organisations où les citoyens expriment leurs opinions ou défendent leurs droits. « Comment les personnes analphabètes peuvent-elles exercer leurs droits démocratiques lorsque la majeure partie des réunions ou des occasions de prendre des décisions sont liées à la communication écrite? Les informations et ordres du jour des réunions publiques sont écrits, la procédure est souvent complexe et la plupart des discussions et des décisions portent sur des documents écrits » (Miller, 1990, p. 24). De plus, il est beaucoup plus difficile pour une personne peu alphabétisée de comprendre ses droits et de les faire valoir.

Par ailleurs, les entraves à la participation à la société des personnes peu alphabétisées ne s'arrêtent pas aux activités de nature politique. Elles touchent plus généralement l'ensemble des

activités impliquant la communauté. Les personnes peu alphabétisées sont particulièrement touchées, là-dessus l'EIACA n'offre aucun espace au doute, par l'isolement et un faible engagement civique. Ainsi, tout près d'une personne sur deux de niveau 1, au Québec, avait eu une quelconque forme d'engagement civique dans l'année précédant l'EIACA. Cet engagement augmente à tous les niveaux, jusqu'à atteindre près de sept personnes sur dix au niveau 4/5. Dans l'ensemble du Canada, l'écart est encore plus prononcé, passant d'une personne sur deux au niveau 1, à huit personnes sur dix au niveau 4/5. Rappelons que la participation civique incluait toute forme de bénévolat ou de participation à une activité communautaire ou d'engagement citoyen.

Les personnes peu alphabétisées sont donc fortement limitées dans leur contribution à la société. Elles ont aussi beaucoup moins facilement accès à de larges portions de la vie culturelle de leur communauté. Pourtant, cette participation sociale est essentielle au développement d'un sentiment d'adhésion et d'attachement à la communauté : « Les associations bénévoles et les activités communautaires constituent donc des tremplins importants pour l'apprentissage extrascolaire, car elles favorisent l'acquisition de nouvelles compétences tout en empêchant l'atrophie d'autres compétences peu utilisées » (Tuijnman et Boudard, 2001, p. 41). À ce titre, notons que la manière dont fonctionnent les groupes populaires en alphabétisation accorde une grande place à ce type d'apprentissage. Dans ces groupes, le développement de la participation citoyenne ne fait pas que découler d'une amélioration des compétences en littératie et en numératie, il est au cœur même de la démarche. Les personnes peu alphabétisées participent à la vie démocratique du groupe, discutent d'enjeux les concernant ou touchant l'ensemble de la société et font des actions à l'extérieur du groupe afin de défendre leurs droits. Elles se réapproprient de cette façon leur rôle de citoyenne et citoyen.

Il ne faudrait pas faire l'erreur de croire que la société dans son ensemble échappe aux conséquences de ce déficit démocratique. D'une part, la société se voit ainsi privée de la contribution d'un grand nombre de personnes. D'autre part, la légitimité du système démocratique réside dans l'existence d'un consensus et dans la possibilité pour tous les citoyens de participer à la société et à la vie politique. Lorsque des parties de la population sont exclues, ce consensus est fragilisé et la légitimité du régime démocratique s'effrite. C'est en ce sens qu'il faut comprendre l'avertissement de Burt Perrin : « L'analphabétisme, parce qu'il limite

la capacité de participation d'un individu, doit être considéré comme une menace grave pour la société canadienne » (Perrin, 1990, p. 8).

### **Les coûts économiques d'une faible alphabétisation**

Nous disions plus haut que les coûts économiques d'une faible alphabétisation sont souvent ceux qui retiennent le plus l'attention et qui sont les plus discutés. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce fait. Nous n'en mentionnerons ici que deux. Tout d'abord, ces coûts sont relativement plus aisés à calculer. Davantage, à tout le moins, que de calculer l'impact sur la cohésion sociale ou sur la démocratie. Ensuite, les gouvernements sont particulièrement sensibles aux facteurs pouvant entraver la croissance économique. Ils mèneront donc davantage d'études sur ceux-ci et auront tendance à percevoir les faibles compétences en littératie et en numératie en ce sens. Pour s'en convaincre, il suffit de faire le tour de la longue liste de publications ayant suivi la sortie de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de 1994. La plupart portent sur divers aspects de l'impact d'une faible alphabétisation sur l'accès à l'emploi, les revenus individuels et la productivité des entreprises.

Les coûts économiques touchent surtout trois acteurs : l'État, l'entreprise et la personne (Audet, 1997, p. 24). Bien qu'il soit périlleux dans ce domaine comme dans bien d'autres de s'en remettre aux chiffres, notons, à titre indicatif, que des travaux évaluaient en 1988 (soit il y a près de vingt ans) les coûts directs de l'analphabétisme à plus d'un milliard par année pour les entreprises et à plus de 2,8 milliards pour la société<sup>34</sup>. Pour placer les choses en perspective, et parce que ces chiffres datent un peu, rappelons que le PIB par habitant du Québec était de 158,7 milliards de dollars en 1988, alors qu'il était de 210 milliards de dollars en 2002<sup>35</sup> et qu'il a continué à augmenter rapidement depuis. Forcément, les coûts directs de l'analphabétisme ont aussi connu une hausse importante.

En ce qui concerne l'État, les deux principaux coûts économiques de l'analphabétisme tiendraient aux pertes de revenus fiscaux découlant du fait que plusieurs des personnes peu alphabétisées fassent peu ou pas de gains liés à l'emploi et aux dépenses plus élevées des

---

<sup>34</sup> Calcul pour le Québec tiré de l'ouvrage précédemment cité de Louise Audet et effectué à partir des données d'une étude réalisée en 1988 par la *Canadian Business Task Force on Literacy*.

<sup>35</sup> Les données sur le PIB sont du *Conference Board of Canada*.

programmes sociaux. Si l'on s'en remet à l'évaluation citée dans l'étude de Louise Audet, les pertes de gains étaient estimées à plus de 2,3 milliards de dollars pour le Québec en 1988, et les dépenses en termes de chômage liées à une faible alphabétisation étaient, elles, estimées à 45 millions de dollars.

D'autres coûts économiques d'une faible alphabétisation pour l'État sont à chercher du côté de dépenses généralement plus élevées dans ses programmes sociaux, notamment en santé (ceux-ci ne sont pas inclus dans les estimations présentées plus haut) et en matière de lutte contre la criminalité. Plus généralement, il est largement admis qu'un faible degré de compétence en littératie et en numératie de la population a tendance à freiner le développement économique : « La capacité des entreprises et des pays de profiter des possibilités dans la nouvelle économie dépend, entre autres choses, des connaissances et des compétences de la population, notamment de la compétence de base qu'est l'alphabétisme » (Shalla et Schellenberg, 1998, p. 54).

Les aspects les plus connus de l'impact d'une faible alphabétisation sur les entreprises concernent la perte en productivité et la difficulté de s'adapter aux changements technologiques ou à l'évolution du marché. Dans le premier cas, on parle autant de perte de productivité – c'est-à-dire qu'une entreprise produit moins de biens – que de perte de qualité de la production. Dans le second cas, on touche à un aspect névralgique de la gestion contemporaine des entreprises. C'est devenu un cliché que de dire que les entreprises doivent s'adapter à des changements de plus en plus rapides sur le plan technologique. Ces changements demandent une capacité d'adaptation de la part des employés qui suppose un niveau d'éducation leur permettant d'accéder à des formations plus complexes. Or, pour les personnes peu alphabétisées, cette capacité d'adaptation est grandement réduite. Cela donne lieu à deux phénomènes. D'une part, les entreprises, constatant qu'elles ont plusieurs employées et employés faiblement alphabétisés, se sentent limitées dans leur développement et, souvent, le sont effectivement. Elles doivent investir plus d'argent et plus de temps que prévu dans des formations relevant de la formation de base. D'autre part, les entreprises rejettent de plus en plus les personnes faiblement alphabétisées, de peur que celles-ci ne freinent l'évolution de l'entreprise à moyen terme.

Dans les deux cas, les conséquences sont souvent dramatiques, puisqu'elles entraînent toutes deux des difficultés d'accès à l'emploi chez les personnes peu alphabétisées, que ce soit en

raison de la fermeture de certaines entreprises ou du refus des autres d'engager ces personnes. Plus généralement, ces difficultés se répercutent aussi sur l'économie dans son ensemble : « L'insuffisance de capacités de lecture et d'écriture et la difficulté de répondre aux exigences des nouvelles technologies liées aux emplois hautement qualifiés ne font pas que restreindre les perspectives d'emplois des individus, elles restreignent aussi la prospérité future de l'ensemble de l'économie canadienne » (Perrin, 1998, p. 11).

Un aspect moins connu du coût économique d'une faible littératie est la conséquence d'une prévalence des accidents de travail chez les personnes peu alphabétisées. Encore ici, le coût est absorbé d'abord et avant tout par la personne, mais il est aussi absorbé par les entreprises et par l'État. La prévalence des accidents de travail chez ces personnes repose sur le fait qu'elles ne peuvent bien lire ou bien comprendre les consignes de sécurité, mais aussi, sur le fait que les travailleurs peu alphabétisés se retrouvent souvent avec des emplois alliant mauvaises conditions de travail et haut risque d'accidents graves (Audet, 1997, p. 26-27 et Miller, 1990, p. 22). Burt Perrin résume bien cette situation, en démontrant de plus que le fait de comprendre les dangers auxquels on s'expose au travail ne signifie pas nécessairement que l'on soit en position d'y remédier :

Les travailleurs possédant de faibles capacités de lecture ont un taux d'accidents de travail plus élevé que la moyenne, probablement parce que les types d'emploi qui leur sont accessibles – dans le secteur primaire et les secteurs des ressources et de la construction, par exemple – sont plus susceptibles d'être dangereux. En outre, comme il arrive souvent que ces travailleurs ne comprennent pas l'information sur la santé et la sécurité au travail, ils ont peu de chances d'être au courant des dangers auxquels ils sont exposés en milieu de travail. Même lorsqu'ils sont conscients de ces dangers et qu'ils connaissent leurs droits, ils ne sont pas vraiment en position de faire valoir leurs droits à cause de leurs faibles habiletés dans le domaine de la défense des droits et de la négociation.<sup>36</sup>

On voit donc que l'existence des coûts de l'analphabétisme pour les entreprises ne fait pas de doute. Au point même où cela tend à jouer contre les personnes peu alphabétisées dans leur accès au travail : « De récentes études tendent à démontrer le coût économique de l'analphabétisme. Si ces études visent avant tout à favoriser le développement de programmes de formation pour les personnes analphabètes, elles n'ont pas toujours l'effet souhaité, car les

---

<sup>36</sup> Burt Perrin, *Effets du niveau d'alphabétisme sur la santé des Canadiens et des Canadiennes, Étude de profil*, Ottawa, Santé Canada, 1998, p. 9.

conclusions auxquelles en arrivent ces études démontrent aux employeurs qu'ils n'ont pas intérêt à garder ou à embaucher des personnes analphabètes » (Miller, 1990, p. 22).

Ce sont toutefois les individus, on s'en doute, qui paient le gros prix en termes de coût économique de l'analphabétisme. Là-dessus, l'EIACA ne donne prise à aucun doute et confirme ce qui était déjà connu. Les données de cette enquête indiquent que les résultats moyens des personnes sans emploi restent bloqués au niveau 2, alors que ceux des personnes avec emploi se situent au niveau 3. Au niveau 1, dans le domaine des textes suivis, on retrouve 30 p. cent des sans-emploi, alors qu'on y retrouve seulement 12 p. cent des personnes occupées. Cela a bien sûr une conséquence sur les revenus, comme on l'a vu : 52 p. cent des hommes et 54 p. cent des femmes gagnant moins de 20 000 dollars par année se situaient au niveau 1 ou 2 dans le domaine des textes suivis. À l'inverse, 70 p. cent des hommes et 82 p. cent des femmes gagnant 60 000 dollars par année et plus se situaient aux niveaux 3 et 4/5.

Si le lien entre alphabétisme et occupation d'un emploi et niveau de revenu est bien documenté, on doit aussi réaliser qu'il n'est pas automatique et surtout qu'il est plus direct chez certains types de personnes que d'autres. On pense ici surtout aux femmes et aux groupes ethniques, en particulier les minorités visibles. Les données de l'EIACA sont très claires sur ce point et démontrent que les femmes ne sont pas toujours aussi bien rétribuées que les hommes de même niveau de compétence. Des proportions importantes de femmes font des gains moins élevés qu'un grand nombre d'hommes présentant pourtant des compétences inférieures à elles en littératie et en numératie.

De la même façon, une étude basée sur l'EIAA et portant sur les liens entre les revenus d'emploi des immigrants et leurs compétences en littératie et en numératie appuie l'idée selon laquelle de faibles compétences réduisent en effet le niveau de revenu que les immigrants peuvent espérer tirer de leur travail. Toutefois, l'étude montre aussi que ce n'est pas toujours le critère ayant le plus d'impact et que d'autres éléments interviennent aussi, dans ce cas-ci le fait que l'expérience acquise à l'étranger ne soit pas reconnue à sa juste valeur (Ferrer, Green et Riddell, 2004, p. 34).

On voit donc, une fois de plus, que la pauvreté est étroitement liée à une faible alphabétisation : elle en est tout à la fois une des causes et un des effets. De fait, sachant que la précarité économique des parents et leurs faibles capacités en littératie et en numératie ont un effet sur

les conditions d'apprentissage de leurs enfants et leur situation économique future, on constate qu'il y a là un mécanisme de perpétuation à la fois de la pauvreté et d'une faible littératie. Il ne s'agit pas de dire que le lien est automatique et que tous les enfants de familles pauvres et peu alphabétisées deviendront à leur tour pauvres et peu alphabétisés. Toutefois, des proportions très importantes de personnes peu alphabétisées proviennent de milieux familiaux dans lesquels ces réalités prévalaient. Selon Shalla et Schellenberg, l'importance des inégalités socio-économiques et leur impact sur l'alphabétisme et sur la perpétuation de la pauvreté ne font aucun doute :

Il devient manifeste que les processus par lesquels les personnes acquièrent, conservent et améliorent leurs capacités de lecture et autres compétences se manifestent au sein d'un contexte socio-économique où abondent les inégalités. L'inégalité des possibilités crée un environnement qui génère des résultats inégaux. Il en résulte des conséquences à long terme tant pour les sociétés que pour les particuliers parce que le bien-être économique et l'alphabétisme des familles influent sur la façon dont les enfants affrontent l'avenir – les conditions de vie et les possibilités d'une génération reposent sur les résultats obtenus par la génération précédente. Les résultats négatifs tels que l'insécurité économique et de faibles capacités de lecture compromettent doublement les conditions de vie des personnes et rendent leurs choix plus problématiques.<sup>37</sup>

Bien qu'ils se fassent sentir d'abord et avant tout dans la vie des individus ayant de faibles compétences en littératie et en numératie, les coûts engendrés par ces difficultés rejaillissent en fait sur l'ensemble de la société : « les coûts relatifs à l'analphabétisme sont supportés par toute la société et sont proportionnels au niveau de cet analphabétisme » (Audet, 1997, p. 24). Ce qui confirme que l'analphabétisme n'est pas un problème individuel, mais un problème social. Il ne pourra donc trouver sa solution que dans une intervention énergique de l'ensemble de la société.

---

<sup>37</sup> Vivian Shalla et Grant Schellenberg, *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. La valeur des mots : alphabétisme et sécurité économique au Canada*, Ottawa, ministère de l'Industrie, 1998, p.11.

## 4.2 Le rôle essentiel de l'éducation des adultes

On l'a vu plus haut, élever le niveau d'alphabétisme d'une société entraîne des bénéfices importants. Investir en éducation et, en premier lieu, dans l'amélioration des compétences de base que sont la lecture, l'écriture, le calcul, la résolution de problèmes devraient constituer un choix judicieux pour tout État. Malheureusement, au Québec, toutes et tous n'ont pas eu l'opportunité de réussir à leur premier passage sur les bancs d'école. Devenues adultes, ces personnes doivent avoir accès à nouveau à ce choix et on doit, pour ce faire, créer les opportunités pour que leur droit de s'alphabétiser se concrétise enfin, et ce, peu importe l'âge auquel elles décident de faire ce choix et peu importe le lieu de formation qu'elles choisiront pour exercer effectivement ce droit. Nous allons insister, dans le passage qui suit, sur l'accès à l'éducation des adultes. Toutefois, la lutte contre l'analphabétisme est loin de se réduire à cela. La réduction des inégalités socio-économiques est un enjeu incontournable dans cette lutte.

Par conséquent, l'éducation des adultes, prise dans une perspective d'éducation tout au long de la vie, a un rôle à jouer qui dépasse largement le seul développement des compétences de la main-d'œuvre, bien que cet objectif compte aussi. Il s'agit de permettre à des citoyens de s'accomplir, de développer leur potentiel et de contribuer dans toutes les facettes de la vie en société. Il s'agit surtout d'aider des personnes à acquérir leur autonomie et accroître leur capacité de faire des choix :

La formation des adultes peut avoir des effets bénéfiques sur le plan politique en suscitant un engagement plus grand dans la vie civique, contribuant ainsi à renforcer les fondements de la démocratie. L'apprentissage à des fins civiques et culturelles aide les citoyens à acquérir des compétences qui en feront des acteurs conscients du changement politique et social et leur permettront de décider de leur vie professionnelle et personnelle en toute indépendance.<sup>38</sup>

Cela rejoint grandement d'ailleurs la vision prônée par le mouvement de l'alphabétisation populaire qui cherche à dépasser une vision étroite de l'éducation des adultes par une vision large et plurielle de celle-ci. Ainsi, l'alphabétisation populaire, plus qu'un simple moyen d'acquisition des connaissances, souhaite se constituer en moyen d'expression sociale pour les participantes et les participants. Par cette forme plus incarnée d'alphabétisation, les

---

<sup>38</sup> OCDE, *Promouvoir la formation des adultes*, Paris, auteur, 2005a, p. 17.

participantes et participants peuvent prendre conscience du monde dans lequel ils vivent et de la place qu'ils y occupent, ainsi que de leur capacité à élaborer des projets et à devenir des actrices et acteurs de transformation sociale. Il ne s'agit pas de devenir un simple rouage de ce monde, en acquérant les compétences permettant de s'y insérer, mais de développer la capacité d'agir en citoyen actif.

Avec cela en tête, deux éléments nous questionnent fortement par rapport à la situation prévalant au Québec. D'une part, la formation liée à l'emploi – suivie dans le but précis d'acquérir des compétences ou des connaissances professionnelles, liées à l'emploi courant ou futur de la travailleuse ou du travailleur – continue d'être largement favorisée par rapport à des formes plus générales d'éducation des adultes. Nous verrons plus loin que bien qu'encore assez répandue dans les pays de l'OCDE, cet écart tend à rétrécir dans certains d'entre eux. D'autre part, toutes formes d'éducation tout au long de la vie ou de formation continue mises ensemble, le Québec continue d'afficher des taux de participation plus bas que la plupart des autres provinces et pays examinés dans l'EIACA. De plus, les personnes les moins scolarisées et celles affichant les degrés de compétence les plus bas en littératie et en numératie, selon l'EIACA, demeurent les plus exclues des activités de formation et d'éducation. Ce n'est pas le cas dans tous les pays, ce qui tend à démontrer que des choix éclairés en matière de politique publique peuvent modifier le rapport et l'accès à l'éducation des adultes les moins scolarisés et les moins alphabétisés.

#### Des besoins évidents et non comblés en alphabétisation

Les données de l'EIACA indiquent, pour le Québec, des lacunes importantes en littératie et en numératie dans un bassin de population assez large. Le fait qu'un peu moins de la moitié des Québécoises et Québécois de 16 ans et plus atteigne ou dépasse le niveau jugé souhaitable pour fonctionner dans nos sociétés témoigne de ce fait. Le rapport québécois de l'EIACA<sup>39</sup> rappelle que « tous les scores moyens observés parmi les groupes participant à des formations structurées ou à l'apprentissage informel actif atteignent ou dépassent 276, le seuil du niveau 3, soit le minimum souhaitable pour fonctionner adéquatement dans une société de l'information, et que tous les scores moyens observés chez les non-participants demeurent significativement inférieurs à ce seuil » (ISQ, 2006, p. 152).

---

<sup>39</sup> Institut de la statistique du Québec, 2006, *op. cit.*

De plus, le fait que 36,1 % des jeunes de 16 à 25 ans se trouvent sous le niveau 3, et que 8,5 % ne dépassent pas le niveau 1, démontre bien que ces lacunes ne se cantonnent pas à une population âgée qui aurait suivi une formation initiale plus courte et de plus faible niveau il y a très longtemps. En règle générale, l'écart entre les personnes n'ayant pas de D.E.S. et les personnes ayant au moins un D.E.S. est énorme par rapport aux écarts entre les niveaux de scolarisation subséquents. Il y a un écart de 44 points dans les scores moyens à l'échelle des textes suivis entre les personnes participant à l'EIACA dotées d'un D.E.S. et celles qui n'en ont pas.

L'existence de telles lacunes milite en faveur du rôle essentiel qu'est appelée à jouer l'éducation tout au long de la vie, et en particulier l'alphabétisation. Le rapport québécois de l'EIACA reconnaît que : « de toute évidence, ces chiffres révèlent l'existence d'un bassin important d'adultes qui pourraient bénéficier de services de formation de base ou d'alphabétisation » (ISQ, 2006, p. 51-52). Un peu plus loin, le rapport estime, de façon conservatrice, à environ 1,2 million le nombre de personnes qui auraient besoin d'une meilleure formation de base. L'ISQ obtient ce chiffre de 1,2 million en additionnant les personnes de niveau 1 en compréhension de textes suivis (367 000) aux personnes se situant au niveau 2 ou moins et n'ayant pas de diplôme du secondaire (865 000). Cela représente à peu près 24 p. cent de la population âgée de 16 à 65 ans. Estimation conservatrice, donc, puisqu'elle exclut les personnes de 65 ans et plus et qu'elle se base seulement sur les résultats en compréhension de textes suivis. Si l'estimation tenait compte des résultats en compréhension de textes schématiques ou en numération, cette proportion grimperait respectivement à 26 p. cent et 28 p. cent. Le rapport québécois indique, comme on l'a vu dans notre première partie, que les adultes au-dessus de 46 ans, les personnes immigrantes et celles dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais ont un besoin particulier de ce type de formation (ISQ, 2006, p. 97-98).

De son côté, le Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue souligne dès le départ que, malgré des besoins évidents, trop peu d'adultes participent à des activités éducatives : « malgré les efforts consacrés par les commissions scolaires et les organismes d'action communautaire et d'alphabétisation populaire autonomes, on ne réussit à atteindre qu'un faible pourcentage de la population ayant des besoins en matière d'alphabétisation » (MEQ, 2002a, p. 3). Encore là, ceci est solidement appuyé par les données de l'EIACA, lesquelles démontrent non seulement que la participation des Québécoises et

Québécois à la formation continue et à l'éducation tout au long de la vie est faible, mais aussi que certains groupes de population en sont relativement exclus.

### **Une priorité mal venue à la formation liée à l'emploi**

Depuis plusieurs années, la formation liée à l'emploi ou au développement de l'employabilité représente la plus large part de la formation continue dans la plupart des pays de l'OCDE. Malgré une tendance, dans certains d'entre eux, à l'ouverture face à l'importance d'une éducation plus large, la plupart « soutiennent néanmoins davantage la formation à finalité professionnelle que la formation générale des adultes, ce qui se reflète dans les niveaux de participation. Cette distinction fait l'objet de débats, notamment dans les pays scandinaves, mais l'apprentissage en liaison avec l'emploi reste prédominant, de même que l'apprentissage à vie dans une perspective professionnelle » (OCDE, 2003, p. 81).

Il est vrai que cela commence à changer. Si, au Canada, la formation demeure surtout liée à l'emploi, dans d'autres pays, les gens abordent l'éducation avec une idée de plus en plus large et y accèdent pour des motifs plus personnels :

Dans un certain nombre de pays, cependant, une proportion importante de la population suit une formation pour des raisons personnelles. En Finlande, en Suède et en Suisse, elle peut contribuer à des objectifs de développement personnel, permettre de jouer un rôle plus actif en tant que citoyen et promouvoir les valeurs démocratiques. Des personnes cherchant à atteindre un niveau de base de littératie ou d'enseignement primaire ou secondaire déclarent parfois le faire pour des raisons personnelles.<sup>40</sup>

Par ailleurs, une récente enquête menée auprès des populations de 15 pays de l'Union Européenne démontre que les gens sont tout à fait conscients de l'importance des compétences de base. « Tout le monde met en tête de liste des compétences très utiles l'aptitude à lire et à écrire, l'aptitude à compter et calculer et la culture générale. Plus de 90 % de répondants pensent qu'elles sont très utiles à la fois dans la vie privée et dans la vie professionnelle. Plus de 80 % estiment que les compétences sociales sont utiles dans les deux sphères de la vie » (Cedefop, 2003, p. 9).

---

<sup>40</sup> OCDE, *Au-delà du discours : politiques et pratiques de formation*, Paris, auteur, 2003, p. 51-52.

Toutefois, les données tirées de l'EIACA montrent que les Québécoises et Québécois continuent de prioriser la formation liée à l'emploi ou à la carrière, comme l'indique le rapport de l'ISQ : « La participation aux programmes et aux cours est largement attribuée à des motifs liés à l'emploi et à la carrière; 83 % des personnes ayant participé à un programme et 79 % de celles ayant participé à un cours l'ont fait principalement pour ces motifs » (ISQ, 2006, p. 154). Il est intéressant de noter que, selon la même source, les femmes sont deux fois plus nombreuses que les hommes à participer à des cours pour des raisons personnelles (plutôt que professionnelles).

Plusieurs raisons expliquent cette priorité accordée à la formation liée à l'emploi. Les trois premières raisons que l'on peut citer reposent sur des perceptions partagées souvent à la fois par l'État, les et les citoyennes et citoyens. En premier lieu, la durée beaucoup plus restreinte des formations spécifiquement liées à l'emploi, en particulier de celles suivies en milieu de travail, leur confère un attrait immédiat que n'a pas nécessairement l'éducation des adultes en général. Un apprentissage plus général se fait sur une plus longue période de temps et cette perspective peut en décourager plusieurs. L'État hésitera à offrir un soutien financier adéquat ou à développer des mesures axées sur la formation de base en craignant les coûts que cela pourra entraîner. L'employeur n'y verra pas son profit immédiat et ne considérera pas cela comme relevant de sa responsabilité. La citoyenne ou le citoyen de son côté pourra aussi hésiter à s'investir pour une longue période, en particulier si cette personne a été échaudée par une scolarité difficile ou si elle a peu confiance en ses capacités d'apprentissage. De plus, la personne fait face à une offre de services dans laquelle ce type de formation prédomine nettement.

En second lieu, la valorisation des avantages à court et à moyen termes de la formation liée à l'emploi est assez répandue, tant chez les citoyennes et citoyens que du côté de l'État ou des employeurs. Les travailleuses et travailleurs y voient une chance de progresser dans leur emploi ou simplement de le garder, ou encore d'avoir un salaire plus élevé, de se réorienter professionnellement, etc. Les personnes sans emploi y voient une façon de maximiser leurs chances de réinsertion professionnelle. L'OCDE résume cette situation dans les termes suivants :

Les entreprises ont recours à la formation pour augmenter la productivité des travailleurs et de la firme. Les entreprises se servent aussi de la formation pour s'adapter aux changements techniques ou pour modifier l'organisation du travail et adapter les qualifications de la main-d'œuvre aux nouvelles exigences. Les adultes bénéficient également de la formation pour améliorer leur employabilité, réduire le risque de chômage et permettre une plus grande mobilité ou une amélioration de leur rémunération.<sup>41</sup>

La valorisation de la formation générale semble beaucoup moins répandue : « les individus ayant le plus besoin d'une formation de base ne croient pas que leur progression professionnelle ou leurs possibilités de trouver un emploi soient diminuées du fait de leur manque de compétence de base » (OCDE, 2003, p. 118). Les avantages liés à celle-ci semblent souvent perçus soit comme étant très éloignés dans le temps ou comme étant plus difficiles à atteindre.

Enfin, il est possible que, dans l'esprit des adultes, l'éducation demeure, encore aujourd'hui, fortement associée, voire confondue, avec la formation initiale. Plusieurs adultes considèrent que leur formation initiale constitue leur niveau d'éducation final, le seul qu'ils auront jamais. Ils conçoivent de suivre des formations liées au travail pour s'adapter à des changements technologiques ou apprendre sur la sécurité au travail, par exemple, mais beaucoup moins de s'inscrire à un programme de formation générale ou de participer aux activités d'un groupe d'alphabétisation populaire. Les personnes ayant vécu de grandes difficultés lors de leur formation initiale, en particulier, s'imaginent très mal retourner dans un processus similaire.

D'autres raisons, liées davantage à l'État, expliquent aussi la prédominance de la formation liée à l'emploi sur les autres formes d'éducation des adultes, aussi bien du côté de la demande que du côté de l'offre. On peut penser à la volonté manifeste des services d'aide à l'emploi (ex. : Emploi-Québec) d'améliorer rapidement l'employabilité de ses bénéficiaires pour accélérer leur insertion ou leur réinsertion professionnelle et à une volonté plus générale de l'État de soutenir le niveau de la formation liée à l'emploi de la main-d'œuvre québécoise. L'offre de services reflète la primauté accordée à un certain type de formation axé surtout sur l'employabilité.

Pourtant, et plusieurs États commencent à le réaliser et à agir en conséquence, des difficultés liées à cette vision étroite de l'éducation des adultes apparaissent de plus en plus clairement.

---

<sup>41</sup> OCDE, 2003, *op. cit.*, p. 53.

Les deux principales concernent, d'une part, le lien entre un niveau d'éducation adéquat et les résultats d'une formation liée à l'emploi et, d'autre part, le fait que de nombreuses personnes ne trouvent pas leur place dans la formation liée à l'emploi.

### **L'importance de la formation générale des adultes reconnue dans plusieurs pays**

On réalise maintenant que sans un niveau d'éducation adéquat, les effets de la formation liée à l'emploi sont au mieux limités et que souvent les bénéfices escomptés, en termes de productivité notamment, ne sont pas au rendez-vous, du moins pas au niveau espéré. Cette constatation est appuyée par les conclusions de l'étude économique de Barrett et O'Connell<sup>42</sup>, laquelle démontre que la formation générale acquise par un individu rapporte plus, en termes de productivité et de retour sur l'investissement, que la formation spécifique liée à un emploi à l'intérieur d'une entreprise : « Nous concluons que, bien que la formation générale ait un effet statistiquement positif sur l'augmentation de la productivité, un tel effet n'apparaît pas en ce qui concerne la formation spécifique<sup>43</sup> » (Barrett et O'Connell, 1999, p. 21). Plusieurs groupes d'alphabétisation populaire ont tenté ou tentent toujours de développer des projets d'alphabétisation en milieu de travail. Il reste très difficile d'œuvrer en collaboration avec les entreprises sur ce type de projets, pour de multiples raisons. Pourtant, à la lumière de ce qui précède, il semble qu'elles auraient tout intérêt à faire preuve de plus d'ouverture sur ce plan.

À l'inverse, les bénéfices d'un bon niveau d'éducation ont des effets touchant à la fois la productivité des entreprises et le dynamisme général du marché du travail. De plus, la formation générale a des effets dépassant largement le domaine économique. Les pays ayant pris conscience de ce fait assoient donc de plus en plus leur politique de l'éducation des adultes sur une vision plus large de l'éducation : « les bénéfices de l'apprentissage des adultes dépassent de beaucoup le seul domaine de l'emploi. Au cours de leurs visites dans les pays, les équipes d'experts ont constaté une prise de conscience très générale de l'impact de l'apprentissage des adultes sur le fonctionnement de la société dans son ensemble (démocratie, citoyenneté, etc.) et pas seulement dans les entreprises » (OCDE, 2003, p. 123).

---

<sup>42</sup> A. Barrett et P. J. O'Connell, « Does Training Generally Work? The Returns to In-Company Training », in *IZA Discussion Papers* n° 51, 1999, 31 p.

<sup>43</sup> Toutes les traductions sont libres.

L'Initiative pour l'éducation des adultes en Suède représente un exemple de cette volonté de maximiser les bénéfices de l'éducation en plaçant celle-ci au centre des politiques d'éducation des adultes.

L'objectif consistait à relever globalement le niveau [d'éducation] des adultes, pour l'ensemble du pays et durant une courte période, en donnant aux moins instruits la possibilité de suivre une formation, parvenant par là à une répartition plus équitable des connaissances et des possibilités de formation entre les générations. Le programme visait en même temps à contribuer à une réforme de l'éducation des adultes, en termes de contenu et de méthodes. Le principe est de déterminer toutes les actions de formation, que ce soit du point de vue du contenu ou des modalités, en fonction des besoins, des souhaits et des capacités des individus.<sup>44</sup>

Il est intéressant de comparer les objectifs de cette initiative avec les objectifs énoncés dans le Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue du gouvernement québécois : « les modes et les lieux de formation seront diversifiés et adaptés en fonction des besoins des populations visées, et cela, pour l'ensemble des partenaires de l'éducation des adultes et de la formation continue oeuvrant en formation de base » (MEQ, 2002a, p. 9). On perçoit une certaine convergence dans les objectifs, ce qui ne peut que questionner quant à la façon dont ceux-ci sont poursuivis au Québec, comparativement à certains autres pays. Apparemment, les gouvernements scandinaves en général ont pris l'habitude depuis longtemps de faire une large place au rôle de l'éducation populaire, contrairement au gouvernement québécois. Ce dernier sous-finance encore ce type d'éducation par rapport à l'éducation offerte dans les réseaux institutionnels, ce sur quoi nous reviendrons plus loin. Pourtant, la volonté de diversifier les lieux et les modes d'apprentissage à partir d'une vision plus large de l'éducation tout au long de la vie et celle de mettre les choix de l'individu au centre de la démarche demeurent des vœux pieux si l'on ne s'efforce pas de permettre un développement équitable de tous les réseaux.

Cette volonté de mettre à profit les projets éducationnels issus de la communauté prend diverses formes selon les pays. Les collèges populaires dans les pays scandinaves incarnent une volonté réelle d'offrir des formes d'éducation s'appuyant sur l'éducation populaire et maximisant les potentialités de cette dernière. Ces collèges sont souvent gérés par des

---

<sup>44</sup> OCDE, 2003, *op. cit.*, p. 124.

organismes communautaires ou des ONG et plus rarement par des municipalités. Les programmes offerts et leur durée varient d'un collège à l'autre et demeurent sous la responsabilité de l'établissement. Dans tous les cas « une grande partie du programme d'étude est partout consacrée aux matières fondamentales, c'est-à-dire aux langues, aux mathématiques, aux sciences sociales, autrement dit aux matières enseignées à l'école secondaire ou dans les établissements municipaux de formation des adultes. Ces cours préparent aussi parfois les élèves à l'entrée à l'université » (OCDE, 2003, p. 65). Il ne s'agit pas de prétendre qu'il y a là un modèle importable tel quel. Toute forme d'éducation s'appuie sur une structure sociale particulière et sa pertinence en dépend. Toutefois, on peut s'inspirer à tout le moins de la reconnaissance accordée aux organismes communautaires dans ce type de modèle, de même que de la compréhension que l'éducation est l'affaire de toute la communauté.

### **Les exclus de la formation liée à l'emploi**

Par ailleurs, on réalise aussi que la formation liée à l'emploi fait de nombreux laissés-pour-compte, en particulier les personnes sans emploi (surtout les chômeurs de longue durée), les travailleurs faiblement qualifiés, les femmes et les personnes âgées de plus de 50 ans. Elle ne constitue donc pas vraiment la voie privilégiée pour élever le niveau d'éducation de l'ensemble de la population. Les personnes sans emploi ont de la difficulté à bénéficier de formations liées à l'emploi puisque celles-ci sont très largement offertes par des employeurs à leurs employés et employées. Les personnes sans emploi doivent donc se rabattre sur les mesures offertes par les services d'aide à l'emploi (Emploi-Québec, assurance-emploi). Toutefois, elles doivent respecter certains critères d'admissibilité pour y avoir accès. De plus, les formations ne sont pas nécessairement toujours adaptées à leurs besoins ou à leurs capacités. Les personnes sans emploi peuvent aussi entreprendre des démarches de formation offertes dans le privé, mais celles-ci sont généralement onéreuses et correspondent à un profil particulier de personne.

Dans cette optique, il n'est pas si étonnant que les données de l'EIACA révèlent que deux groupes de personnes ont très peu accès à la formation en général et à la formation liée à l'emploi en particulier : les personnes présentant de très faibles compétences en littératie et en numératie, et les personnes sans emploi. Rappelons qu'au Canada, les personnes se situant au niveau 1 ont deux fois moins de chances que les personnes de niveau 2 de prendre part à des

activités de formation, trois fois moins que les personnes de niveau 3 et quatre fois moins que les personnes se situant au niveau 4/5. De plus, les chances des personnes de niveau 1 de participer à des activités de formation étaient plus directement dépendantes des investissements de l'État (notamment en termes de soutien financier des participantes et participants et en termes d'investissements dans les réseaux publics et communautaires d'éducation des adultes) que celles des personnes de niveau 3 ou 4/5. Ces dernières étaient plus susceptibles de profiter du soutien d'un employeur ou d'avoir les moyens d'entreprendre une formation par elles-mêmes.

Cette exclusion a des conséquences importantes : « l'inaccessibilité des programmes de perfectionnement et de formation liée à l'emploi destinés aux adultes possédant de faibles capacités de lecture et aux personnes défavorisées sur le plan économique pourrait aggraver les difficultés auxquelles ces personnes sont confrontées lorsqu'elles cherchent à obtenir un emploi convenable sur le marché du travail. Cette situation pourrait conduire à une plus grande inégalité sociale et économique » (Shalla et Schellenberg, 1998, p. 54).

De plus, toujours selon les données de l'EIACA, les personnes en emploi étaient plus nombreuses à avoir participé à des formations structurées ou informelles dans l'année précédant l'entrevue que les personnes sans emploi (+ 20 % dans les deux cas). Alors que l'employeur demeure le principal soutien financier des activités de formation continue de la population en général, une récente étude sur les obstacles à la formation des adultes peu scolarisés<sup>45</sup> relève qu'« aucun des adultes [...] interrogés ne semble bénéficier ou avoir bénéficié du soutien de son employeur pour étudier » (Lavoie, 2004, p. 12).

Nous disions que la formation liée à l'emploi, en particulier celle offerte sur les lieux de travail, faisait aussi des laissés-pour-compte chez les travailleuses et travailleurs peu qualifiés. Pour des raisons de perception ou encore découlant de formules de financement spécifiques<sup>46</sup>, les employeurs négligent souvent la formation des travailleuses et travailleurs peu qualifiés au profit de la formation des cadres ou des travailleuse et travailleurs spécialisés.

---

<sup>45</sup> Natalie Lavoie *et al.*, *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel (Rapport abrégé de la recherche)*, Université du Québec à Rimouski, 2004, 26 p.

<sup>46</sup> Certaines formules de financement de la formation en entreprise permettent aux employeurs de déduire les salaires des travailleuses et travailleurs en formation en tant que dépenses de formation. Ils ont donc tout intérêt à offrir des formations à leurs employées et employés les mieux rémunérés, d'autant plus que ces personnes sont généralement aussi les plus spécialisées.

Les employeurs ont tendance à investir dans les travailleuses et travailleurs dont ils attendent un rendement important. En conséquence, la formation est concentrée sur les travailleuses et travailleurs qui sont déjà qualifiés et qui jouissent d'un statut professionnel élevé dans les grandes entreprises. Ceci a pour conséquence que les individus peu qualifiés ou les plus âgés, les gens qui travaillent dans des petites structures et ceux qui ont des contrats temporaires reçoivent peu ou ne reçoivent pas de formation.<sup>47</sup>

Ainsi, c'est souvent le financement public qui permet à ces travailleuses et travailleurs peu qualifiés de participer à des activités de formation :

Lorsque l'on examine les niveaux de formation des travailleuses et travailleurs faiblement qualifiés et les possibilités de recevoir des aides publiques pour bénéficier d'un enseignement et d'une formation, on observe qu'il existe un lien entre le niveau de financement public et la participation des travailleuses et travailleurs faiblement qualifiés à la formation des adultes. Un niveau élevé de financement public entraîne une augmentation du taux de participation des travailleuses et travailleurs faiblement qualifiés et c'est peut-être sur ce point que les financements publics ont le plus grand impact.<sup>48</sup>

Cela démontre bien l'importance du financement public des diverses formes d'éducation des adultes. En ce qui concerne l'alphabétisation populaire, le RGPAQ réclame depuis plusieurs années que le gouvernement finance des mesures de soutien pour venir en aide aux adultes en démarche d'alphabétisation populaire. On sait que, malgré la gratuité des services offerts par les groupes populaires en alphabétisation, des frais sont souvent liés à la participation, les plus fréquents étant les frais de transport ou les frais de garde d'enfants. Ceux-ci peuvent devenir des obstacles incontournables pour certaines personnes. Cet état de fait souligne aussi l'urgence d'un rehaussement du financement des groupes qui accueillent ces adultes.

L'EIACA, comme l'EIAA l'avait fait avant elle, révèle que les femmes bénéficient beaucoup moins souvent de l'appui d'un employeur et que leur formation dépend beaucoup plus souvent de leurs propres ressources financières ou de celles de leur famille ou conjoint ou conjointe, voire du soutien de l'État. Cet appui repose, bien entendu, en partie sur le taux d'emploi, sur la nature des emplois occupés et sur les conditions de travail. Cela semble témoigner d'une

---

<sup>47</sup> OCDE, 2003, *op. cit.*, p. 8.

<sup>48</sup> OCDE, 2003, *op. cit.*, p. 94.

situation générale plus difficile pour les femmes au regard de l'emploi, et souligne encore une fois le lien entre l'accès à l'emploi et l'accès à la formation.

Enfin, les personnes âgées de plus de 45 ans sont reconnues comme participant beaucoup moins à des activités de formation structurée et même, dans une moindre mesure, de formation informelle. Le gouvernement québécois indiquait récemment que les adultes entre 45 et 64 ans formaient moins d'un dixième des personnes inscrites à des activités de formation générale et que « les personnes de 65 ans ou plus, quant à elles, représentent moins de 3 p. 100 de l'ensemble des personnes inscrites (3 540 personnes), alors qu'elles sont plus d'un demi-million à être non diplômées et que la majorité d'entre elles ont moins de 9 ans d'études » (Roy et Coulombe, 2005, p. 43).

Il faut d'ailleurs remarquer que le gouvernement québécois exclut systématiquement les personnes de plus de 65 ans dans ses communications sur les résultats du Québec à l'EIACA. Si cela présente, pour lui, l'avantage d'embellir les statistiques, cela cache toutefois le grave problème des très faibles capacités en littératie et en numératie des Québécoises et Québécois de ce groupe d'âge. De plus, le gouvernement semble en cela dénier le droit à l'éducation de toute personne ayant dépassé l'âge de la retraite. Pourtant, l'UNESCO, dans *La Déclaration d'Hambourg*, reconnaît explicitement ce droit : « Il y a aujourd'hui dans le monde proportionnellement plus de personnes âgées que jamais auparavant et la part de la population que celles-ci représentent continue d'augmenter. Ces adultes âgés ont une précieuse contribution à apporter au développement de la société. Il importe donc qu'ils aient la possibilité d'apprendre dans des conditions d'égalité et par des moyens appropriés. Leurs compétences et leurs capacités doivent être reconnues, appréciées et utilisées » (UNESCO, 1997, p. 8).

### **Favoriser l'accès à l'éducation de tous les adultes**

Dans un tel contexte, assurer l'accès de tous les adultes aux différentes formes d'éducation tout au long de la vie doit devenir un objectif primordial des politiques et des pratiques des États en matière d'éducation des adultes. Il s'agit peut-être là du message le plus criant de l'EIACA, en

particulier pour le Québec, province où la formation des adultes est moins populaire dans l'ensemble de la population et où les personnes les moins scolarisées et les moins alphabétisées sont plus exclues que dans la plupart des autres régions observées. « Sur le plan international, le Québec se situerait au 17<sup>e</sup> rang parmi les 18 pays de l'OCDE étudiés pour ce qui est du taux moyen de participation à une quelconque activité de formation continue, loin derrière le Canada (12<sup>e</sup> rang), les pays scandinaves, les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Allemagne » (Roy et Coulombe, 2005, p. 38).

Cet objectif s'incarne surtout dans le besoin de lever les obstacles à la formation, lesquels ont « tendance à jouer systématiquement en faveur de certains groupes sociaux et au détriment d'autres groupes » (Tuijnman et Boudard, 2001, p. 36), et à répondre à une demande d'éducation demeurant insatisfaite. Le Conseil supérieur de l'éducation admet clairement, dans un récent avis<sup>49</sup>, qu'il y a une inégalité extrême dans l'accès à l'éducation : « L'examen des principales caractéristiques de la participation des adultes à la formation fait ressortir clairement l'inégalité de l'accès et, donc, l'inégalité du partage des bénéfices à en retirer. Ce constat conduit le Conseil à faire de l'accessibilité à la formation une question d'équité sociale » (Gobeil, 2006a, p. 5).

Les preuves qu'il existe une demande en éducation non satisfaite sont de plus en plus nombreuses et apparaissent tant dans des documents québécois que dans des documents internationaux. Cette question de la demande d'éducation des adultes non satisfaite n'est pas propre au Québec, mais se retrouve dans plusieurs pays industrialisés. Elle est généralement traitée sous deux angles principaux. D'un côté, on retrouve toutes les questions concernant l'accès et le droit à l'éducation. Cette perspective met l'accent sur les exclusions découlant d'inégalités socio-économiques et sur le sous-financement public de certains secteurs de l'éducation des adultes. D'un autre côté, un discours surgit depuis quelques années, notamment dans les documents de l'OCDE, dans les diverses politiques d'éducation des adultes et dans les discours de plusieurs actrices et acteurs de l'éducation institutionnelle. Ce discours met de l'avant une soi-disant responsabilité des adultes de se former, de s'éduquer. On le comprendra, ces deux perspectives reposent sur des visions différentes de l'éducation, que nous avons déjà vues plus haut. Ainsi, la perspective du droit à l'éducation repose généralement sur une vision

---

<sup>49</sup> Isabelle Gobeil, *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité, Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Québec, Commission de l'éducation des adultes du Conseil supérieur de l'éducation, 2006b, 74 p.

large de l'éducation comme moyen d'émancipation individuelle et collective et sur la responsabilité collective de permettre à tous d'en profiter. La perspective de la responsabilité individuelle met davantage l'accent sur une éducation de type « formation » destinée à augmenter les compétences d'un individu pris d'abord et avant tout comme force de travail et sur les bénéfices matériels découlant d'une augmentation du niveau de formation.

L'avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) est un bon exemple de ce type de discours. Tout en admettant l'impact très négatif des inégalités dans l'accès à l'éducation, l'avis du CSE met clairement l'emphase sur ce qu'il appelle « l'expression de la demande », qu'il définit comme suit : « une démarche au cours de laquelle une personne, un collectif ou une organisation examine sa situation, se fixe un objectif, prend conscience d'une lacune que la formation peut combler, précise et formule une demande de formation en vue d'atteindre l'objectif visé » (Gobeil, 2006b, p. 3). Dans cette vision, une explication importante de la faible participation à l'éducation des adultes serait l'absence, chez l'individu, d'une prise de conscience de l'importance de l'éducation ou l'incapacité à exprimer ce besoin. Prise en ce sens, l'éducation est une responsabilité individuelle d'abord et avant tout, la responsabilité collective étant de créer des conditions favorables à l'expression de la demande.

Sans vouloir critiquer de manière exhaustive cet avis, lequel présente aussi des aspects positifs, il faut toutefois souligner que le problème de l'inégalité dans l'accès nous semble toujours primordial. Les groupes en alphabétisation populaire ont souvent souligné les difficultés vécues sur le plan du recrutement des adultes peu alphabétisés, dans le contexte budgétaire difficile découlant de leur sous-financement. Le recrutement est une activité ardue, demandant du temps, des moyens et beaucoup d'imagination et de volonté. Pour de larges pans de la population, notamment les personnes pauvres, le concept de l'expression de la demande ne fait que peu de sens. Pour ces gens, le temps pour se fixer un objectif éducatif et les moyens pour espérer réalistement y arriver manquent cruellement. Les fameux bénéfices matériels, souvent mis de l'avant lorsqu'il est question de l'éducation des adultes, apparaissent très éloignés pour ces personnes. Dans un tel contexte, l'éducation doit être perçue différemment, comme une activité visant une émancipation individuelle et une participation plus grande et positive à la collectivité.

Pour le Québec, l'EIACA révèle que 64 p. cent des personnes ayant pris part à une formation structurée au cours de l'année précédant l'entrevue auraient souhaité participer davantage à de

la formation pour des raisons professionnelles ou personnelles. Dans le cas des personnes n'y ayant pas pris part, on en retrouve 43,2 p. cent qui auraient pourtant souhaité participer. La différence entre les personnes ayant participé et celles n'ayant pas participé témoigne du fait que prendre part à une activité de formation a souvent un effet d'entraînement et pousse les individus à souhaiter le faire de plus en plus. Les personnes les plus qualifiées et participant le plus à des activités d'apprentissage sont aussi celles qui se disent les plus freinées dans leur volonté de s'éduquer et qui voudraient avoir accès à encore plus de formation.

**Tableau 4.2.1 : Proportion de la population ayant rencontré des obstacles à la formation liée à l'emploi ou par intérêt personnel selon la participation à la formation structurée, population de 16 à 65 ans en discontinuité de scolarisation, Québec, 2003**

	A participé	N'a pas participé	Ensemble
N'aurait pas voulu participer davantage	36,0 %	56,8 %	47,8 %
Aurait voulu participer davantage	64,0 %	43,2 %	52,2 %

Source : ISQ, 2006, p. 156, tableau 5.10.

### Les obstacles à la participation à l'éducation des adultes

Les raisons de ne pas participer à des activités d'éducation ou de formation sont multiples. Si, bien entendu, la motivation personnelle entre en jeu, force est de constater que de nombreux obstacles viennent nuire à la volonté d'éducation de certaines personnes. Pour mieux comprendre cette question des obstacles, nous avons utilisé les données de l'EIACA, le document *État de la formation de base des adultes au Québec*, une large étude de l'OCDE sur la formation continue, une autre sur la participation des Nord-Américaines et Nord-Américains à la formation continue et surtout une récente étude publiée par l'Université du Québec à Rimouski et portant spécifiquement sur les obstacles à la formation des adultes peu scolarisés<sup>50</sup>. Le croisement de ces études apporte une meilleure compréhension de l'ensemble des facteurs pouvant nuire à une personne souhaitant se former.

De manière très générale, on peut déjà indiquer que l'insuffisance de l'offre en éducation des adultes, la difficulté qu'éprouvent certaines populations spécifiques à manifester leurs besoins

<sup>50</sup> Sylvie Roy et Isabelle Coulombe, 2005, *op. cit.*; OCDE, 2003, *op. cit.*; Albert Tuijnman et Emmanuel Boudard, *Enquête internationale sur la littératie des adultes. La participation à l'éducation des adultes en Amérique du Nord : Perspectives internationales*, Ottawa, ministère de l'Industrie, 2001, 87 p.; et Lavoie *et al.*, 2004, *op. cit.*

en éducation et une certaine incohérence dans les différentes formes que peut prendre l'offre d'éducation des adultes forment un premier groupe de facteurs nuisant à l'éducation tout au long de la vie.

L'obstacle financier est bien entendu important. Il concerne à la fois l'insuffisance des incitatifs ou des appuis financiers, notamment pour les personnes se trouvant dans l'incapacité de payer les coûts d'une formation ou de subvenir à leurs besoins pendant une période de formation. Ce sont des obstacles très fréquents, que l'on retrouve dans l'ensemble des pays industrialisés (OCDE, 2003, p. 9). Si un peu plus de trois répondants sur dix de l'EIACA ont mentionné le coût des cours ou l'incapacité de payer, ces personnes ne gagnaient plus de 40 000 dollars par année que dans 17 % des cas (ISQ, 2006, p. 160). Cela indique bien que sous un certain revenu annuel, l'argent devient un obstacle majeur à la formation des adultes.

Cet obstacle serait particulièrement important au Canada : « les obstacles liés à l'enseignement, notamment le "manque d'argent", constituaient d'autres facteurs qui entravaient la participation. C'était tout particulièrement le cas au Canada et aux États-Unis, deux des pays où l'État jouait un rôle relativement moins important dans l'éducation des adultes que dans certains pays européens » (Tuijnman et Boudard, 2001, p. 38).

On doit absolument y ajouter aussi le manque de temps, très fréquemment invoqué par les personnes comme un obstacle majeur. Dans l'EIACA, il était invoqué par 74 % des Québécoises et des Québécois ayant souhaité participer à une formation structurée dans l'année précédant l'entrevue, mais n'ayant pu le faire. Le rapport québécois de l'EIACA rappelle toutefois « que la mention de cette contrainte, qui arrivait aussi au premier rang pour la population canadienne en 1994 selon l'ÉÉFA<sup>51</sup>, peut camoufler des obstacles structurels et personnels tout autres, particulièrement chez les non-participants les moins scolarisés » (ISQ, 2006, p. 160). Les obligations familiales ont été mentionnées par 64 p. cent des parents participant à l'EIACA (ISQ, 2006, p. 161).

Étant donné la nature des difficultés vécues par les personnes ayant besoin de fréquenter ou fréquentant des groupes populaires en alphabétisation, il nous est apparu particulièrement intéressant de nous attarder un peu plus aux conclusions d'une étude menée à l'Université du Québec à Rimouski sur les obstacles à la formation des personnes peu scolarisées. Cette

recherche a l'intérêt de se baser sur des témoignages recueillis auprès de quatre groupes de personnes, soit des participantes et participants à des activités éducatives, d'anciennes personnes participantes, des personnes non participantes ainsi que des formatrices et formateurs. On y conclut que les obstacles à la formation sont de quatre natures différentes : les obstacles relatifs aux situations de vie, aux dispositions des personnes, à l'information et aux institutions. Le tableau suivant en indique les principales manifestations. Il est surtout important de comprendre que ces obstacles ne fonctionnent pas isolément, ils sont « interreliés et souvent cumulatifs » (Lavoie *et al.*, 2004, p. 9).

---

<sup>51</sup> Il s'agit de l'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes de 1994 au Canada..

**Tableau 4.2.2 : Obstacles à la formation des personnes peu scolarisées**

<i>Obstacles liés aux situations de vie</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conditions matérielles précaires;</li> <li>2. Nature et conditions de travail;</li> <li>3. Éloignement géographique des lieux de formation;</li> <li>4. Usage du temps;</li> <li>5. Vécu et impératifs familiaux.</li> </ol>
<i>Obstacles liés aux dispositions des personnes</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rapport à l'égard des pratiques de lecture et d'écriture;</li> <li>2. Expériences scolaires éprouvantes et perceptions négatives par rapport à l'école et la formation;</li> <li>3. Avancement en âge;</li> <li>4. Absence de culture de formation;</li> <li>5. Retombées lointaines de la formation;</li> <li>6. Perception négative de soi au plan de l'apprentissage et de l'intelligence.</li> </ol>
<i>Obstacles liés à l'information</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contenu inadéquat des messages;</li> <li>2. Terminologie péjorative;</li> <li>3. Manque d'information significative.</li> </ol>
<i>Obstacles liés aux institutions</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Écueils lors de l'entrée en formation;</li> <li>2. Mesures de soutien à la formation trop restrictives;</li> <li>3. Contexte andragogique peu approprié;</li> <li>4. Écart entre le discours et la volonté politique;</li> <li>5. Limite des finalités de la formation;</li> <li>6. Formalisme du cadre d'éducation.</li> </ol>

Source : LAVOIE, Natalie *et al.*, 2004.

Ce tableau nous montre également que l'accès aux différentes formes d'éducation tout au long de la vie n'est pas seulement lié aux capacités financières, même si celles-ci demeurent importantes. Les obstacles à la formation varient beaucoup d'une personne à l'autre et peuvent relever d'éléments aussi divers que l'éloignement géographique, un mauvais rapport à l'écriture,

la lecture et l'apprentissage en général, un manque d'information ou une mauvaise structure d'accueil.

L'EIACA démontre l'existence d'un besoin important d'éducation des adultes au Québec, un constat aussi appuyé par d'autres sources québécoises. Ce bref survol de la situation actuelle de l'éducation des adultes montre que la formation liée à l'emploi continue d'être favorisée, mais que l'on commence à sentir, dans plusieurs pays industrialisés, une volonté de développer des formes plus larges d'éducation tout au long de la vie. Au Québec, cette volonté est inscrite, notamment, dans le Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue : « des actions très vigoureuses devront être menées en alphabétisation. L'ampleur du retard à rattraper et les conséquences importantes de cette problématique sur le développement du Québec justifient un engagement clair de l'État à élaborer et à mettre en place des stratégies et des moyens adaptés à la réalité des personnes concernées et à la nature de leurs besoins » (MEQ, 2002a, p. 4).

Toutefois, au Québec en particulier, de grands efforts restent à faire. Les problèmes principaux concernent la valorisation de l'éducation tout au long de la vie et de l'alphabétisation en particulier, le financement adéquat de l'ensemble des actrices et acteurs de l'éducation tout au long de la vie et le soutien financier accordé aux adultes en formation. Plus généralement, il reste à s'attaquer vigoureusement aux différents obstacles entravant l'accès des adultes à l'éducation. Pourtant, les coûts sociaux importants, et qui débordent largement le cadre économique, devraient, si ce n'est déjà fait, achever de nous convaincre de l'importance de l'éducation des adultes pour le Québec.

#### *4.3 Financement et diversité de l'éducation des adultes*

Les données de l'EIACA démontrent que l'accès à l'éducation tout au long de la vie n'est pas égal pour toutes et tous. Certains groupes sociaux y ont moins facilement accès que les autres. Cela met en péril le droit universel à l'éducation, puisque celui-ci ne s'applique pas à toutes et tous de façon équitable. Les personnes faiblement alphabétisées sont particulièrement exclues de l'éducation tout au long de la vie. On a vu plus haut que leur désir d'éducation était entravé par de multiples obstacles. Parmi tous les obstacles mentionnés, il apparaît que le financement des participantes et participants et des lieux de formation ainsi qu'une faible reconnaissance de

la diversité des réseaux alternatifs d'éducation comptent au nombre des plus importants. Ce sont aussi deux facteurs sur lesquels l'État peut agir. Il est donc intéressant de voir comment ils se manifestent, ainsi que les différentes manières d'agir de certains États à leur égard.

Les données sur le soutien financier des participantes et participants à des activités d'éducation des adultes et de formation continue incluses dans l'EIACA indiquent que le Québec finance moins cette participation, dans l'ensemble, que certains autres pays, notamment la Norvège. Les participantes et participants québécois ont reçu moins de financement de la part des employeurs et de l'État et ont été plus nombreux à avoir recours à l'autofinancement que les participantes et participants norvégiens. Un regard plus fin sur ces données indique que ce sont en particulier les personnes peu alphabétisées qui ont souffert de ce sous-financement. Cette situation se retrouve encore dans plusieurs pays, comme le révélait une récente étude de l'OCDE sur la formation des adultes : « Le sous-investissement touche de façon disproportionnée certains groupes défavorisés comme les personnes peu qualifiées et les travailleurs âgés. Cette situation tendrait à justifier une intervention des pouvoirs publics » (OCDE, 2005a, p. 11).

### **Valoriser et soutenir adéquatement la diversité des lieux de formation**

Au Canada, les personnes peu alphabétisées ont été plus nombreuses à avoir le soutien de l'État, mais cela est loin de compenser pour le déficit en ce qui concerne celui de l'employeur. On voit surtout, en considération de la différence importante entre l'investissement de l'État au Canada et en Norvège, qu'il y a encore un effort majeur à faire de ce côté.

**Tableau 4.3.1 : Comparaison des divers types de soutien à l'éducation des adultes et à la formation continue, Canada-Norvège, personnes de 16-65 ans, 2003**

	Soutien de l'employeur	Soutien gouvernemental	Autofinancement ou soutien de la famille
Tous les niveaux			
Canada	39,8 %	6,25 %	30,7 %
Norvège	54,7 %	13,9 %	23,5 %
Niveaux 1 et 2			
Canada	37,2 %	7,3 %	26,6 %
Norvège	57,4 %	10,9 %	18,9 %

Source : ELCA, 2003, p. 101, tableau 4.9 et 4.10.

La situation de la Norvège est révélatrice de l'approche différente des États scandinaves par rapport à l'éducation des adultes, mais aussi du fait que celle-ci donne effectivement des résultats :

Les pays nordiques fonctionnent dans un esprit plus social en cherchant à atteindre une proportion plus importante d'adultes. On y observe moins d'inégalités que dans les autres pays en ce qui concerne les taux de formation, si l'on considère différents indicateurs comme l'âge, le niveau d'instruction, la situation au regard de l'emploi, voire le salaire. Ce peut être dû aux modes de prestation de la formation pour adultes, au rôle des mouvements populaires, à la qualité du système de formation initiale ou à une volonté générale de fournir de la formation.<sup>52</sup>

L'importance du soutien financier aux adultes prend deux formes distinctes. D'une part, le soutien *directement* lié à la formation. D'autre part, le soutien pour les dépenses *indirectement* liées à la formation. On peut penser ici au fait de toucher un revenu décent pendant une période de formation, ou encore aux mesures de soutien aux participantes et participants à l'éducation des adultes, comme l'aide pour le transport ou les frais de garde d'enfants.

### **Soutien pour les coûts directs**

Dans le premier cas, les formes que peut prendre cette aide financière sont très diverses. On note surtout que les différentes formules d'aide peuvent s'adresser plus spécifiquement à certains groupes sociaux.

---

<sup>52</sup> OCDE, 2003, *op. cit.*, p. 71.

**Tableau 4.3.2 : Dispositifs de financement destiné aux adultes**

Nature du dispositif	Description	Pays l'ayant adopté
Déduction au titre de l'impôt sur le revenu	Les personnes peuvent déduire leurs dépenses de formation lors du calcul du montant de leur impôt sur le revenu.	Allemagne, Autriche, Danemark, États-Unis, Japon, Pays-Bas, Pologne, Portugal.
Aide financière à la formation financée par des prélèvements fondés (G : assis?) sur les salaires	Les pouvoirs publics imposent le paiement d'une taxe d'assise sur la masse salariale pour financer la formation. Les fonds ainsi recueillis sont reversés sur demande sous forme d'aide pour financer des activités de formation.	Corée, Espagne, Japon.
Clauses de remboursement	Les entreprises et les salariées et salariés passent un contrat prévoyant une période durant laquelle les seconds doivent rembourser les dépenses afférentes à leur formation en cas de départ volontaire.	<i>Instituées par la loi</i> : Luxembourg, Pologne. <i>Inscrites dans les conventions collectives et les contrats</i> : la plupart des autres pays examinés (pays de l'OCDE).
Prêts individuels	Prêts bancaires aux personnes à des fins de formation. Ces prêts sont généralement garantis par l'État.	Corée, États-Unis, Norvège, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni.
Chèques-formation et allocations	Aide directe des pouvoirs publics sous la forme de chèques-formation ou d'allocations. Les premiers permettent aux personnes de choisir elles-mêmes l'organisme de formation, tandis que les secondes couvrent une partie du coût de substitution de la formation <sup>53</sup> .	Chèques-formation : Allemagne, Autriche, Italie et Suisse. Allocations : Allemagne, Autriche, Corée, Danemark, Italie, Pays-Bas, Pologne, Royaume-Uni et Suède.
Comptes individuels de formation	Comptes bancaires exclusivement destinés à la formation des adultes. En règle générale, ils sont alimentés par plusieurs parties prenantes, dont les pouvoirs publics, les personnes, les entreprises et les organismes sectoriels.	Canada, Espagne, États-Unis, Pays-Bas et Royaume-Uni.

Source : Rapports de base et notes par pays élaborés pour l'Examen thématique de l'apprentissage des adultes; et OCDE (2003), Perspectives de l'emploi, chapitre 5 « Améliorer les qualifications et les compétences des travailleurs », Paris.

<sup>53</sup> C'est-à-dire une partie des frais occasionnés par le choix d'une formation différente de celle normalement offerte.

On voit, par exemple, que les comptes de formation, évoqués dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue du Québec, impliquent que la personne épargne une somme d'argent dans un compte spécial. Elle ne pourra retirer l'argent qu'en vue de participer à un programme de formation et à ce moment, l'État contribuera à un certain niveau. Une formule de ce type est présentement à l'essai au Canada. Dans le projet-pilote canadien *Save and Learn*, l'État appuie la démarche en contribuant entre deux et cinq dollars pour chaque dollar épargné par la personne. C'est une forme de cofinancement de l'éducation des adultes. Il faut toutefois, pour participer à ce type de programmes, avoir une capacité d'épargne, même minime. C'est une considération très importante lorsque l'on vise à réduire les inégalités dans l'accès à l'éducation des adultes. C'est d'autant plus vrai quand on sait que les personnes peu alphabétisées ont généralement des revenus très bas. Le tableau suivant évalue les revenus des personnes en situation de vulnérabilité par rapport à la littératie, c'est-à-dire qui ne dépassent pas le niveau 1 en littératie. On constate que, selon les données de l'EIACA, 66 p. cent de la population ayant des difficultés avec la littératie déclarait un revenu personnel inférieur à 20 000 dollars par année. Chez les jeunes de 16 à 25 ans, la proportion grimpe à 97 p. cent, dont la presque totalité (87 %) déclarait moins de 10 000 dollars par année.

**Tableau 4.3.3 : Situation de vulnérabilité en littératie selon le revenu personnel et l'âge, population de 16 à 65 ans, Québec, 2003**

	Ensemble de la population		16-25 ans		26-65 ans	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
En situation de vulnérabilité (ne dépasse pas le niveau 1 en littératie)						
<b>Revenu personnel</b>						
Moins de 10 000 \$	34,0 %	17,6 %	87,3 %	50,5 %	30,6 %	9,4 %
10 000 \$ à 19 999 \$	32,0 %	17,2 %	9,7 %	28,9 %	33,4 %	14,3 %
20 000 \$ et plus	34,0 %	65,2 %	2,9 %	20,5 %	36,0 %	76,3 %

Source : ISQ, 2006, p. 253, tableau C1.

D'autres types d'aide, comme les chèques-formation ou les allocations, financent plus directement les projets éducatifs. Ces formules ont l'avantage de débiter immédiatement, plutôt qu'au moment où l'épargne de la personne atteint un niveau suffisant. Ils servent aussi souvent à compenser une perte de revenu, en tout ou en partie, consécutive à la réduction des heures de travail d'une personne participant à un programme de formation. Au Québec, le RGPAQ

propose, dans son Plan national d'action en alphabétisation, de « favoriser le congé-éducation accessible pour toute activité éducative offerte par les organismes publics et par les organismes populaires » (RGPAQ, 1996, p. 47). Il s'agit d'une formule se rapprochant des congés de formation accordés au Danemark.

Par ailleurs, ces différentes formules ne sont pas mutuellement exclusives. On voit, au tableau 4.3.2, que certains pays utilisent ces différentes méthodes de financement de façon complémentaire, afin d'atteindre l'ensemble de sa population et d'utiliser les fonds de l'État de manière judicieuse. Les Pays-Bas, par exemple, conjuguent les déductions fiscales, les allocations de formation et les comptes individuels de formation, en plus de permettre les arrangements de type « clause de remboursement » entre les personnes salariées et leurs employeurs.

### **Soutien pour les coûts indirects**

Ayant souvent de très faibles revenus, les personnes peu alphabétisées ont particulièrement besoin d'un soutien pour les coûts indirects qu'entraîne une formation, même lorsqu'elle a lieu dans une ressource dont l'accès est gratuit, comme c'est le cas dans les groupes populaires en alphabétisation québécois. Les frais les plus souvent mentionnés comme obstacles à la participation sont les frais de transport et les frais de garde d'enfants. L'OCDE affirme d'ailleurs que ce type de soutien doit faire partie d'une politique de formation des adultes cohérente basée sur la situation et les besoins réels des adultes : « Pour ceux qui ne travaillent pas, cela signifie une aide financière couvrant les frais de subsistance. Pour ceux qui ont une famille, une aide peut être nécessaire pour la garde des enfants » (OCDE, 2003, p. 101).

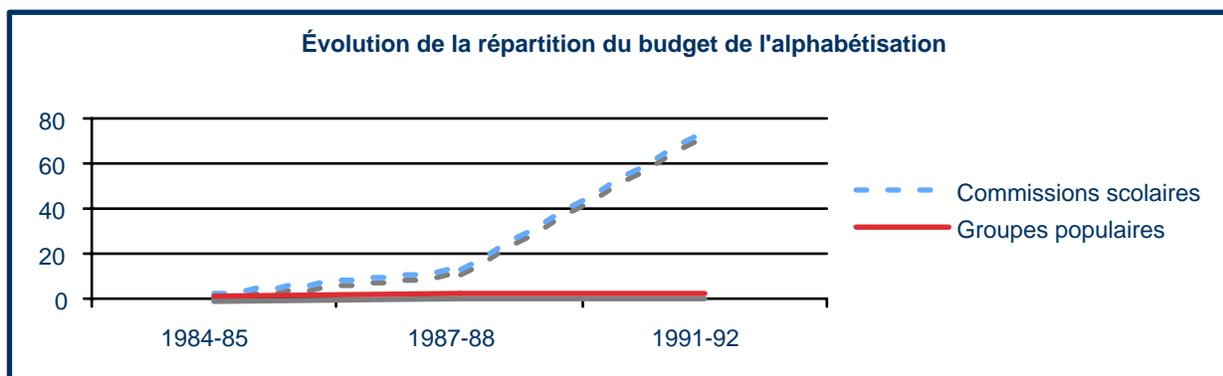
### **Un financement inégal des différentes formes d'alphabétisation**

L'ISQ souligne le besoin d'investissement en formation de base au Québec dans son rapport sur l'EIACA : « les résultats de l'EIACA montrent clairement que le Québec devrait poursuivre ses efforts d'investissement pour rehausser les compétences en littératie » (ISQ, 2006, p. 251). Dans le cas des adultes peu alphabétisés toutefois, il apparaît de plus en plus que l'investissement devrait aussi aller dans le sens d'un soutien réel de la diversité des types et des lieux de formation. Cela implique de permettre la consolidation et le développement de divers réseaux afin d'offrir des choix adéquats aux adultes. Ceux-ci pourront alors s'investir dans des

activités d'apprentissage correspondant à leurs besoins spécifiques. Bien qu'il ait réaffirmé à maintes reprises et dans maints documents officiels qu'il reconnaissait l'alphabétisation populaire, le gouvernement continue de sous-financer ce réseau.

Déjà en 1993, le RGPAQ prenait acte de cette tendance et la dénonçait. Ainsi, en 1984-85, le budget provincial consacré à l'alphabétisation était d'un peu plus de quatre millions de dollars. Les commissions scolaires en recevaient 62 p. cent et les groupes populaires 38 p. cent. Trois ans plus tard, le budget approchait les quinze millions et l'écart entre les deux réseaux avait nettement commencé à se creuser : les commissions scolaires touchaient alors 87,9 p. cent de ce budget alors que les groupes populaires voyaient leur proportion chuter à 12,1 p. cent. En 1991-1992, l'État québécois consacrait 76 600 000 dollars à l'alphabétisation. Les groupes populaires touchaient 3,3 p. cent de cette somme. C'est donc dire que le budget des commissions scolaires est, en 1992, 28 fois plus élevé qu'en 1984. Celui des groupes populaires est 0,5 fois plus élevé... Il y a là un choix évident de la part du gouvernement.

**Graphique 4.3.1 : Évolution de la répartition des budgets d'alphabétisation entre les commissions scolaires et les groupes populaires (en millions de dollars)**



Source : RGPAQ, *Cadre de référence sur le financement des groupes membres du RGPAQ*, 1993, p. 19.

Pourtant, la diversité des lieux de formation est de plus en plus reconnue comme un atout majeur dans l'augmentation de la participation à l'éducation des adultes et la répartition de cette participation entre les différents groupes de populations. Dans le but de rendre l'apprentissage plus attrayant pour les adultes, on considère que le choix des méthodes et la flexibilité sont des outils privilégiés. Cela est d'autant plus vrai en ce qui concerne les personnes peu alphabétisées, lesquelles ont généralement eu un parcours scolaire difficile : « On sait cependant que de nombreux adultes ont été rebutés par le système scolaire traditionnel. On

imagine donc mal qu'ils acceptent d'apprendre dans un cadre qu'ils ont fui en arrêtant l'école. À cet égard, la plupart des efforts pour rompre avec les méthodes magistrales d'enseignement sont bienvenus » (OCDE, 2003, p. 130).

À ce titre, les organismes issus de la collectivité, généralement connus au Québec sous le terme de *groupes d'éducation populaire* ou de *groupes populaires en alphabétisation* et, depuis moins longtemps, sous le terme de *groupes d'action communautaire autonome*, apportent une contribution précieuse. Discutant du rôle de ce type d'organismes au Canada, l'OCDE en décrit ainsi l'utilité : « Ils ne copient pas l'école et paraissent plus accueillants aux personnes qui n'ont pas réussi à l'école. De plus, ils leur apportent toutes sortes de soutiens sociaux et moraux et offrent parfois d'autres services, pour l'accès à un logement et aux soins de santé par exemple. L'enseignement qu'ils dispensent a un caractère global et peut aborder les questions de citoyenneté et de vie en collectivité » (OCDE, 2003, p. 68).

Dans son *Agenda pour l'avenir*, l'UNESCO reconnaît explicitement l'importance et l'étendue du rôle des organismes communautaires dans l'éducation des adultes (voir encadré III).

### Encadré III

14. Favoriser une reconnaissance, une participation et une responsabilité accrues des organisations non gouvernementales et des groupes communautaires locaux :

(a) en reconnaissant le rôle que jouent les organisations non gouvernementales dans la sensibilisation et l'autonomisation des populations, qui sont d'une importance vitale pour la démocratie, la paix et le développement;

(b) en reconnaissant le rôle de plus en plus important des organisations non gouvernementales et des groupes communautaires locaux, qui offrent des possibilités d'éducation aux adultes dans tous les secteurs, atteignent les plus démunis et dynamisent la société civile, et en apportant à ces organisations et groupes le soutien financier voulu.

Source : UNESCO, *Agenda pour l'avenir*, p. 14.

Au Québec, le principal problème semble résider dans la difficulté qu'éprouve le gouvernement à passer d'une reconnaissance de principe à une reconnaissance effective se traduisant en un rehaussement important du financement des groupes d'alphabétisation populaire. Une telle augmentation du financement est essentielle pour assurer la consolidation et le développement

des groupes. Le gouvernement reconnaît lui-même que les différents acteurs de l’alphabétisation n’arrivent à rejoindre qu’un très petit pourcentage de la population ayant des besoins en alphabétisation (MEQ, 2002a, p. 3). Il est étonnant à la lumière d’un tel constat, et dans la foulée de la volonté maintes fois exprimée par le gouvernement de s’attaquer aux lacunes en formation de base d’une partie de la population québécoise, que les groupes populaires en alphabétisation doivent se mobiliser pour exiger non seulement une augmentation de leur financement à la mission, mais même une simple indexation de leur subvention dans le cadre du programme PACTE<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> Le Programme d’action communautaire sur le terrain de l’éducation (PACTE) vise à soutenir des organismes d’action communautaire autonome dont la mission principale s’apparente à la mission éducative du ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport, qui offrent des services alternatifs à ceux déjà offerts dans le réseau formel et qui visent à répondre à des besoins spécifiques.

## Conclusion

---

Jonathan Kozol écrivait en 1985 que l'une des erreurs que l'on pouvait faire était de tomber dans le piège de la multiplication infinie des recherches. Les gouvernements, écrivait-il en gros, ont souvent tendance à mettre l'accent sur les doutes existants pour remettre à plus tard certaines actions, même quand il devient évident que celles-ci sont nécessaires (Kozol, 1985, p. 7).

Or, au Québec, il y a eu l'ECLEUQ en 1989, l'EIAA en 1994, l'ÉÉFA en 1998 et maintenant l'EIACA. Chacune de ces enquêtes a à son tour donné lieu à de multiples recherches et avis plus spécifiques, concernant les effets de la faible littératie chez différents groupes sociaux, sur les moyens de mieux alphabétiser l'ensemble de la population, sur l'importance d'augmenter les compétences de base de chacune et chacun et les méthodes pour y arriver. Voilà que le rapport québécois de l'EIACA se termine sur un appel à davantage de recherches : « d'autres recherches et études approfondies devront permettre de dégager des interprétations encore plus probantes pour éclairer les pistes d'intervention en alphabétisation que suggèrent les résultats actuels de l'EIACA. Plusieurs avenues de recherche sont possibles » (ISQ, 2006, p. 254).

Pourtant, en dehors de légères variables statistiques, toutes ces enquêtes posent le même constat : il y a, au Québec, une partie de la population adulte aux prises avec des difficultés importantes en littératie et en numératie et une proportion importante de ces personnes n'a pas accès à l'éducation des adultes ou n'y a pas recours pour diverses raisons. De plus, nous connaissons les raisons majeures de cette exclusion : manque de soutien financier des personnes participantes et des groupes qui les accueillent, isolement, manque de valorisation de l'éducation des adultes, etc.

Malgré son importance irréfutable, la recherche à elle seule ne résoudra pas le problème... ? La recherche doit mener à l'action et dans ce cas-ci, l'action doit s'incarner dans un investissement massif en argent et en temps visant directement certaines populations afin de garantir à tous un réel accès à l'éducation. Cela signifie aussi multiplier les lieux et les méthodes d'éducation afin de répondre aux besoins particuliers des adultes.

De plus, il faut s'attaquer directement à certains des éléments ayant un impact sur l'alphabétisme, notamment la pauvreté. Il n'y a pas un plan d'action qui donnera les résultats escomptés sans les moyens financiers adéquats pour l'accompagner. Ces argents se transforment, sur le terrain, en une plus grande capacité d'accueil, un recrutement plus efficace, etc. Si cela n'est pas compris, et si le financement ne vient pas, nous serons probablement condamnés, dans dix ans, à répéter le constat sur lequel débutent les rapports canadien et québécois de l'EIACA, soit que la situation a très peu varié et qu'il reste encore un grand nombre de personnes peu alphabétisées au Québec.

Un investissement important et une volonté ferme de la part du gouvernement d'insuffler un sentiment d'urgence quant à l'alphabétisation au Québec iraient dans le sens du développement d'une réelle culture de l'éducation tout au long de la vie. Car même chez les personnes peu scolarisées, de faibles compétences en littératie et en numératie ne constituent pas une fatalité. À la suite de l'EIAA, un chercheur<sup>55</sup> a comparé les résultats des Canadiennes et Canadiens peu scolarisés à ceux des Suédoises et Suédois peu scolarisés et s'est demandé ce qui pouvait expliquer la performance plus faible des premiers par rapport aux seconds en littératie et en numératie. L'auteur concluait que la fréquentation des bibliothèques publiques et une plus grande participation à des activités bénévoles expliquaient une grande partie de l'avance des jeunes Suédois. Chez les adultes, en plus d'une plus faible fréquentation des bibliothèques publiques, le retard des Québécoises et Québécois s'expliquait par une plus faible participation à des activités d'éducation tout au long de la vie et un intérêt plus limité pour l'actualité (Kapsalis, 2001, p. 40-41). Ces résultats indiquent qu'il y a clairement un élément culturel en jeu. On le voit en constatant qu'en Suède, même les personnes ayant une très faible scolarisation ont de meilleures compétences en littératie et en numératie, qu'elles fréquentent plus les bibliothèques, s'impliquent davantage dans la communauté, etc., que celles du Québec.

Il reste donc à développer, au Québec, une réelle culture de l'éducation tout au long de la vie. Il s'agit d'un défi que le Québec doit relever. Les résultats de l'EIACA nous invitent à agir rapidement et vigoureusement afin de réduire les inégalités dans l'accès aux activités d'éducation tout au long de la vie et ainsi rehausser les niveaux d'éducation de l'ensemble de la population. Plus encore, il faut s'attaquer à réduire les inégalités sociales et économiques, au moment même où celles-ci auraient plutôt tendance à croître. On l'a vu, c'est l'ensemble de la société qui en bénéficierait.

---

<sup>55</sup> Constantine Kapsalis,. *Rattraper les Suédois, examiner l'écart entre le Canada et la Suède sur le plan de l'alphabétisme*, Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation, 2001, 62 p.

## Liste des tableaux

---

Tableau 1.1 : Cinq niveaux de difficulté pour les domaines de la compréhension de textes suivis, de textes schématiques et de la numération	11
Tableau 1.2 : Quatre niveaux de difficulté pour le domaine de la résolution de problèmes	12
Tableau 2.2.1 : Étapes du cheminement scolaire, Québec, 1995-1996, 2001-2002 et 2002-2003	20
Tableau 2.2.2 : Taux d'obtention d'un diplôme, tous les ordres d'enseignement, 1995-1996 et 2002-2003	21
Tableau 2.2.3 : Résultats moyens à l'échelle des textes suivis selon les niveaux de scolarité, Québec, 2003	21
Tableau 2.4.1 : Répartition de la population selon la langue maternelle, Québec, 1996 et 2001	25
Tableau 2.4.2 : Immigrantes et immigrants admis au Québec, selon la connaissance du français, 2000-2004	28
Tableau 2.4.3 : Immigrantes et immigrants, âgés de 15 ans et plus, admis au Québec selon le groupe d'années de scolarité et le sexe, 2000 à 2004	29
Tableau 2.4.4 : Résultats moyens selon le statut d'immigrant et la langue maternelle, Canada, population âgée de 16 à 65 ans, 2003	30
Tableau 2.4.5 : Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis selon les statuts d'immigrant et le plus haut niveau de scolarité atteint, Canada, 16 à 65 ans, 2003	31
Tableau 2.5.1 : Données sur l'emploi, Québec, 2003	32
Tableau 2.5.2 : Revenu d'emploi moyen par personne et revenu disponible* par unité familiale, Québec, 2002	33
Tableau 2.5.3 : Répartition de la population à l'égard de la situation d'emploi selon le niveau de compétence, Québec, 16-65 ans, 2003	35
Tableau 2.5.4 : Résultats moyens selon la catégorie de professions, Québec, 16-65 ans, 2003	36
Tableau 2.5.5 : Résultats moyens selon le secteur d'activité, Canada, 16-65 ans, 2003	37
Tableau 2.5.6 : Répartition des niveaux de compétence selon les gains annuels et le sexe, Québec, 16-65 ans, 2003	38
Tableau 2.6.1 : Résultats moyens selon le type de participation à des formes structurées d'éducation et de formation des adultes, 16 à 65 ans, Québec, 2003	41
Tableau 2.6.2 : Proportion de la population recevant des services d'éducation et de formation des adultes l'année précédant l'entrevue, selon les niveaux de compétence, Québec, 16 à 65 ans, 2003	41
Tableau 2.6.3 : Facteurs influant sur l'utilisation des TIC	46
Tableau 2.7.1 : Résultats moyens à l'échelle des textes schématiques selon le Sommaire de la Composante Physique (SCP) et les groupes d'âge, Québec et Canada, 16 ans et plus, 2003	49
Tableau 3.1.1 : Rendement des provinces et des territoires par rapport à la moyenne canadienne	51
Tableau 3.1.2 : Comparaison des scores moyens* du Québec avec ceux des provinces et territoires canadiens, par domaine de compétence, 16-65 ans, 2003	53
Tableau 3.1.3 : Pourcentage de la population à chaque niveau de compétence selon les domaines, Québec et autres provinces, EIACA 2003 et EIAA 1994	54
Tableau 3.1.4 : Résultats moyens en littératie par régions, 16 ans et plus, 1994 et 2003	55

<i>Tableau 3.1.5 : Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis selon les provinces, plus de 65 ans, 2003</i>	56
<i>Tableau 3.1.6 : Différence du résultat moyen entre les hommes et les femmes, Canada et provinces, 16 ans et plus, 2003</i>	57
<i>Tableau 3.2.1 : Comparaison des scores moyens du Québec avec ceux des pays participants de l'ELCA, par domaine de compétence, 16 à 65 ans, 2003</i>	61
<i>Tableau 3.2.2 : Pourcentage des hommes et femmes participant à l'éducation et à la formation des adultes qui reçoivent un soutien financier de diverses sources, Canada, Italie et Norvège, 16-65 ans, 2003</i>	66
<i>Tableau 3.2.3 : Pourcentage des participantes et participants à l'éducation et à la formation des adultes qui recevaient un soutien financier de diverses sources, selon les niveaux de compréhension de textes schématiques, population occupée de 16 à 65 ans, 2003</i>	66
<i>Tableau 3.2.4 : Quotients de probabilité ajustés montrant la probabilité de participer à l'éducation et à la formation des adultes parrainées par l'employeur pendant l'année précédant l'entrevue, selon la taille de l'entreprise, 16 à 65 ans, 2003</i>	67
<i>Tableau 3.2.5 : Pourcentage de la population âgée de 16 à 65 ans à chaque niveau de compétence, selon le statut de nouvel immigrant ou d'immigrant établi, 2003</i>	70
<i>Tableau 4.2.1 : Proportion de la population ayant rencontré des obstacles à la formation liée à l'emploi ou par intérêt personnel selon la participation à la formation structurée, population de 16 à 65 ans en discontinuité de scolarisation, Québec, 2003</i>	98
<i>Tableau 4.2.2 : Obstacles à la formation des personnes peu scolarisées</i>	101
<i>Tableau 4.3.1 : Comparaison des divers types de soutien à l'éducation des adultes et à la formation continue, Canada-Norvège, personnes de 16-65 ans, 2003</i>	103
<i>Tableau 4.3.2 : Dispositifs de financement destiné aux adultes</i>	105
<i>Tableau 4.3.3 : Situation de vulnérabilité en littératie selon le revenu personnel et l'âge, population de 16 à 65 ans, Québec, 2003</i>	106

## Liste des graphiques

---

<i>Graphique 2.2.1 : Distribution de la population selon le groupe d'âge, Québec, population âgée de 16 ans et plus, 2003</i>	16
<i>Graphique 2.2.2 : Résultats moyens à l'échelle des textes suivis selon les groupes d'âge, 2003</i>	18
<i>Graphique 2.2.3 : Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis, population âgée de 16 à 25 ans, 2003</i>	19
<i>Graphique 2.3.1 : Scores moyens selon le sexe par domaine de compétence, population de 16 ans et plus, Québec, 2003</i>	23
<i>Graphique 2.3.2 : Niveaux de compétence en compréhension de textes suivis selon le revenu annuel d'emploi et le sexe, population active de 16 à 65 ans, Québec, 2003</i>	25
<i>Graphique 2.4.1 : Scores moyens en compréhension de textes suivis selon la langue maternelle et le plus haut niveau de scolarité atteint, 16 ans et plus, Québec 2003</i>	26
<i>Graphique 2.4.2 : Niveaux de compétence en compréhension de textes suivis, selon la langue maternelle, population de 16 ans et plus, Québec, 2003</i>	27
<i>Graphique 2.4.3 : Nombre annuel d'immigrantes et immigrants admis, Québec, 2000-2004</i>	28
<i>Graphique 2.5.1 : Unités familiales à faible revenu après impôt, Québec, 2002 (en %)</i>	33
<i>Graphique 2.5.2 : Scores moyens selon le statut d'emploi par domaine de compétence, population de 16 à 65 ans, Québec et Canada, 2003</i>	34
<i>Graphique 2.6.1 : Proportion de la population ayant des modes actif et passif d'apprentissage informel l'année précédant l'entrevue, 16 à 65 ans, Québec, 2003</i>	42
<i>Graphique 2.6.2 : Proportion de la population ayant des modes actif et passif d'apprentissage informel l'année précédant l'entrevue, selon le niveau de compétence en textes suivis, Québec, 16-65 ans, 2003</i>	43
<i>Graphique 2.6.3 : Principale raison pour avoir participé à un programme ou à un cours selon le sexe, population de 16 à 65 ans en discontinuité de scolarisation, Québec, 2003</i>	43
<i>Graphique 2.6.4 : Résultats moyens pour trois échelles de l'indice d'utilisation et de la connaissance des technologies de l'information et des communications (TIC), Québec, 16-65 ans, 2003</i>	45
<i>Graphique 2.6.5 : Résultats moyens de l'indice mesurant l'intensité de l'utilisation des ordinateurs en fonction de tâches précises, selon les niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis, Canada, 16-65 ans, 2003</i>	45
<i>Graphique 2.6.6 : Indice de l'engagement civique selon les niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis, Québec, 16 ans et plus, 2003</i>	48
<i>Graphique 3.1.1 : Répartition de la population en chômage au moment de l'entrevue, selon le niveau de compétence en textes suivis, Canada et Québec, 16 à 65 ans, 2003</i>	58
<i>Graphique 3.1.2 : Proportion de la population recevant des services d'éducation et de formation des adultes l'année précédant l'entrevue, Canada, provinces et territoires, 16-65 ans, 2003</i>	59
<i>Graphique 3.1.3 : Proportion de la population non engagée selon les niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis, Canada et Québec,</i>	60

<i>16 ans et plus, 2003</i> .....	60
<i>Graphique 3.2.1 : Pourcentage des personnes de 16 à 65 ans qui participaient à l'éducation et à la formation des adultes pendant l'année précédant l'entrevue, EIAA 1994/1998 et ELCA 2003</i> .....	63
<i>Graphique 3.2.2 : Littératie et participation à l'éducation des adultes</i> .....	64
<i>Graphique 3.2.3 : Accès à l'ordinateur et à Internet au foyer, 16 à 65 ans, 2003.</i> .....	69
<i>Graphique 4.3.1 : Évolution de la répartition des budgets d'alphabétisation entre les commissions scolaires et les groupes populaires (en millions de dollars)</i> .....	108

---

## Bibliographie

---

ACHARID, M. (2006). *Rapport remis à la Commission spéciale sur la Loi électorale*, Québec : Assemblée nationale, 59 p.

AUDET, Louise. *Les coûts économiques de l'analphabétisme chez les femmes, mères de famille, et les bénéfices de l'alphabétisation*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en intervention sociale, Université du Québec à Montréal, 1997, 139 p.

BARRETT, A., et P. J. O'CONNELL (1999). « Does Training Generally Work? The Returns to In-Company Training », in *IZA Discussion Papers* n° 51, 31 p.

BOYER, Richard, et Caroline BOUCHER (1998). *La santé mentale des personnes avec des difficultés sévères de lecture et d'écriture : une problématique en marge mais loin d'être marginale*, Montréal, Université de Montréal, 76 p.

CENTRE EUROPÉEN POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (CEDEFOP) (2003). *L'éducation et la formation tout au long de la vie : l'avis des citoyens*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 25 p.

COMMISSION SPÉCIALE SUR LA LOI ÉLECTORALE (2006). *Consultations particulières et auditions publiques sur l'avant-projet de loi remplaçant la Loi électorale. Rapport, 1<sup>re</sup> partie : Modalités d'exercice du droit de vote*, Québec, Assemblée nationale, 10 p.

COULOMBE, Serge, Jean-François TREMBLAY et Sylvie MARCHAND (2004). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE*, Ottawa, ministère de l'Industrie, 91 p.

DIRECTEUR GÉNÉRAL DES ÉLECTIONS DU QUÉBEC (Le) (2004). *Améliorer l'accès au vote et favoriser son exercice. Une proposition du Directeur général des élections du Québec*, Québec, DGE, 113 p.

FERRER, Ana, David A. GREEN et W. Craig RIDDELL (2004). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. L'effet de la littératie sur les gains des immigrants*, Ottawa, ministère de l'Industrie, 50 p.

FINNIE, Ross, et Ronald MENG (2005). *Importance de la littératie fonctionnelle : Compétences en lecture et en mathématiques et résultats sur le marché du travail des décrocheurs du secondaire*, Ottawa, ministère de l'Industrie, 22 p.

FUGAZZI, Benvenuto (1991). « Les enjeux de l'acquisition d'une deuxième langue première » dans Ouellet, Fernand et Michel Pagé. *Pluriethnicité, éducation et société : Construire un espace commun*, Québec, IQRC, p. 326-360.

GOBEIL, Isabelle (2006a). *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité, Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Version abrégée*, Québec, Commission de l'éducation des adultes du Conseil supérieur de l'éducation, 39 p.

GOBEIL, Isabelle (2006b). *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité, Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Québec, Commission de l'éducation des adultes du Conseil supérieur de l'éducation, 74 p.

HARTLEY, Robyn, et Jackie HORNE (2005). *Social and Economic Benefits of Improved Adult Literacy : Towards a Better Understanding*, Canberra, Australie, Australian Department of Education, Science and Training, 43 p.

HUI, Shek-wai et Jeffrey SMITH (2003a). *Enjeux liés au contenu de l'Enquête canadienne sur l'éducation et sur la formation des adultes*, Ottawa, ministère de l'Industrie, 26 p.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2006). *Développer nos compétences en littératie, un défi porteur d'avenir. Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003*, Québec, 256 p.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2005a). *La littératie au Québec en 2003, faits saillants*, Québec, auteur, 12 p.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2005b). *Le Québec chiffres en main, Édition 2005*, Québec, auteur, 55 p.

KAPSALIS, Constantine (2001). *Rattraper les Suédois, examiner l'écart entre le Canada et la Suède sur le plan de l'alphabétisme*, Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation, 62 p.

KOZOL, Jonathan (1985). *Illiterate America*, Garden City, New York, Anchor Press/Doubleday, 270 p.

LAVOIE, Natalie *et al.*, *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel (Rapport abrégé de la recherche)*, Université du Québec à Rimouski, 2004, 26 p.

LEGENDE, Renald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation, 3<sup>e</sup> éd.*, Montréal, Guérin Éditeur, 1 584 p.

MILLER, Louise (1990). *L'analphabetisme et les droits de la personne*, Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation, 28 p.

NOMBRÉ, Martin-Pierre, et Alice HERSCOVITCH (2004). *Rapport sur la pauvreté à Montréal*, Québec, Forum régional sur le développement social de l'Île de Montréal, 64 p.

OCDE (2005a). *Promouvoir la formation des adultes*, Paris, auteur, 171 p.

OCDE (2005b). *Accroître les chances de chacun. Pour une politique sociale active au bénéfice de tous*, Paris, auteur, 224 p.

OCDE (2003). *Au-delà du discours, politiques et pratiques de formation*, Paris, auteur, 269 p.

OCDE et DRHC (1997). *Littératie et société du savoir : nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*, Paris et Ottawa, auteurs, 207 p.

OCDE et STATISTIQUE CANADA (2005). *Apprentissage et réussite : premiers résultats de l'Enquête sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, Paris et Ottawa, auteurs, 338 p.

OCDE et STATISTIQUE CANADA (2000). *La littératie à l'ère de l'information : résultats définitifs de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*, Paris et Ottawa, auteurs, 191 p.

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

PARSONS, Samantha et John BYNNER. 2002. *Basic Skills and Social Exclusion: Findings From a Study of Adults Born in 1970*. Londres: The Basic Skills Agency, 42 p.

PERRIN, Burt (1998). *Effets du niveau d'alphabétisme sur la santé des Canadiens et des Canadiennes, Étude de profil*, Ottawa, Santé Canada, 23 p.

PORPORINO, Frank J. et David ROBINSON (1992). « Can Educating Adult Offenders Counteract Recidivism? Conférence présentée à la ACE Winter Conference, Portland, Oregon » consulté sur [http://www.csc-scc.gc.ca/text/rsrch/reports/r22/r22e\\_e.shtml](http://www.csc-scc.gc.ca/text/rsrch/reports/r22/r22e_e.shtml)

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005). *Indicateurs de l'Éducation, Édition 2005, Décroche tes rêves*, Québec, MELS, 162 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004). *L'alphabétisation au Québec*, Québec, auteur, 27 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2002a). *Apprendre tout au long de la vie. Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, auteurs, 40 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2002b). *Apprendre tout au long de la vie. Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, auteurs, 50 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1984). *Un Projet d'éducation permanente : énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*, Québec, MEQ, 77 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L'IMMIGRATION, DIRECTION DE LA POPULATION ET DE LA RECHERCHE (2005). *Tableaux sur l'immigration au Québec, 2000-2004*, Québec, MRCI, 41 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L'IMMIGRATION, DIRECTION DE LA POPULATION ET DE LA RECHERCHE. 2003. *La planification des niveaux d'immigration, 2005-2007*. Québec, MRCI, 33 p.

REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC (1996). *Plan national d'action en alphabétisation*, Québec, auteur, 79 p.

REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC (1993). *Cadre de référence sur le financement des groupes membres du R.G.P.A.Q.*, Québec, 40 p.

ROY, Sylvie, et Isabelle COULOMBE (2005). *État de la formation de base des adultes au Québec*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 105 p.

SHALLA, Vivian, et Grant SCHELLENBERG (1998). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. La valeur des mots : alphabétisme et sécurité économique au Canada*, Ottawa, ministère de l'Industrie, 78 p.

STATISTIQUE CANADA (2005a). *Miser sur nos compétences, Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, Ottawa, auteurs, 246 p.

STATISTIQUE CANADA (2005b). « Communiqué, Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003 ». Dans *Le Quotidien*, le 9 novembre 2005, p. 2 à 8.

THIBAUT, Normand, Esther LÉTOURNEAU et Chantal GIRARD (2004). *Si la tendance se maintient... Perspectives démographiques, Québec et régions, 2001-2051*, Québec, ISQ, 39 p.

TUIJNMAN, Albert, et Emmanuel BOUDARD (2001). *Enquête internationale sur la littératie des adultes. La participation à l'éducation des adultes en Amérique du Nord : Perspectives internationales*, Ottawa, ministère de l'Industrie, 87 p.

UNESCO (1997). *Éducation des adultes, La Déclaration d'Hambourg, L'agenda pour l'avenir*, Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, 35 p.

VENNE, Jean-François (2005). *Alphabétisation populaire et action communautaire autonome, concepts et pratiques*, Montréal, RGPAQ, p. 7.

WILLMS, Douglas J. (1999). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Inégalités en matière de capacités de lecture chez les jeunes au Canada et aux États-Unis*, Ottawa, ministère de l'Industrie, 44 p.