

La spécificité de la formation des adultes au Québec : note synthèse

Note 8

Paul Bélanger, Pierre Doray, Anik Labonté et Mireille Levesque

Publié en collaboration avec le
Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille
et
Université du Québec à Montréal

Les auteurs tiennent à remercier Emploi-Québec de son soutien financier pour la rédaction de cette note de recherche.

ISBN 2-923333-00-4 (ensemble)
ISBN 2-923333-08-X (note)

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2004
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2004

Avant-propos

La formation des adultes occupe une place de plus en plus importante dans les parcours de vie des individus. Elle est aussi devenue une dimension obligée des nouvelles organisations du travail souvent structurées autour du rapport aux savoirs et à l'apprentissage comme le soulignent, par exemple, les expressions « apprentissage organisationnel » ou « organisation apprenante ». Les politiques publiques ainsi que les changements organisationnels ou économiques invitent à saisir l'importance de la participation à l'éducation des adultes. Or, s'il est relativement aisé de connaître les publics de la formation initiale et qu'il est relativement facile de chiffrer et de décrire les flux scolaires, la situation est plus difficile pour la participation des adultes aux différentes activités de formation reliées ou non au travail. La multiplicité des lieux de formation et les définitions administratives de l'adulte, variables d'un ordre d'enseignement à un autre, ne sont que deux des contraintes qui conduisent les observateurs et les chercheurs à recourir à des outils d'analyse différents, dont les larges sondages auprès de la population.

L'objectif de cette publication, présentée en huit fascicules ou notes de recherche, est d'analyser les informations contenues dans *l'Enquête sur la formation et l'éducation des adultes*, réalisée par Statistique Canada auprès de la population canadienne pour l'année 1997, de dresser un portrait de la situation de la formation des adultes au Québec et de dégager les tendances caractéristiques de son évolution par rapport à l'ensemble du Canada.

Chaque fiche examine la participation à la formation des adultes sous un angle particulier. Nous avons voulu présenter ces fiches dans un format qui en facilite la consultation selon les thèmes retenus. Chaque note de recherche a été conçue comme un outil autonome de référence, qui contient des annexes techniques, lesquelles présentent la source des données et le vocabulaire technique.

Ce long travail de recherche est le résultat d'une étroite et fructueuse collaboration entre des chercheurs universitaires de l'Université du Québec à Montréal et des chercheurs du ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille du Québec. Il a été rendu possible grâce aux ressources dégagées par ce ministère et Emploi-Québec.

Introduction

Le Québec serait entré, avec la Révolution tranquille, dans la société et l'économie du savoir. Cette dernière expression n'avait, bien sûr, pas cours à l'époque, mais nous constatons que c'est bien de cela qu'il s'agit quand nous réalisons la portée des investissements publics en matière d'éducation initiale et de formation des adultes. En même temps, la demande éducative a connu une croissance indéniable. L'éducation tout au long de la vie est devenue un outil d'insertion et de participation sociale et professionnelle de plus en plus important.

Toutefois, si le portrait de la formation initiale est relativement facile à dresser à partir des sources statistiques officielles, il en est autrement des formations ultérieures. Le caractère dispersé de l'organisation de la formation des adultes¹ ne permet pas de reconstruire empiriquement la réalité de ce champ en s'appuyant sur les seules statistiques institutionnelles, soit la méthode traditionnelle utilisée pour faire la veille du système d'enseignement initial². En formation des adultes, les agents de formation sont trop nombreux et les modèles de participation trop éclatés. Il suffit de penser, par exemple, aux différents domaines de formation : formation en entreprise, formation professionnelle, formation continue pour les membres des corporations professionnelles, participation des adultes à l'enseignement postsecondaire, alphabétisation, éducation populaire, etc. La meilleure procédure est d'analyser le développement de ce champ en s'appuyant sur des échantillons représentatifs de la population adulte et d'y étudier la participation aux différents types de formation³. Nous pouvons alors reconstituer et extrapoler, en fonction des paramètres retenus, un portrait de la participation en inférant certaines caractéristiques des formations offertes.

C'est cette méthode, retenue à l'échelon international (Bélangier et Tuijnman, 1997)⁴ et canadien⁵, que nous avons reprise. Nous nous sommes appuyés sur l'enquête de Statistique Canada, menée en 1997 auprès de personnes de 17 ans et plus (annexes 1 et 2).

1. Note 4 : *Le portrait des activités de formation des adultes au Québec et au Canada.*

2. De telles statistiques institutionnelles exigent que l'on puisse repérer, au préalable, tous les agents éducatifs et que l'on obtienne des données statistiques comparables de leurs populations étudiantes, ce qui est impossible sur la scène de l'éducation et de la formation des adultes.

3. Une telle enquête est rarement administrée sur une base annuelle; elle ne fournit que des portraits ponctuels. Par contre, son usage répété, par exemple tous les trois ou cinq ans, permet de suivre les tendances.

4. La première enquête internationale de ce type fut menée conjointement par l'UNESCO, l'OCDE et Statistique Canada.

5. Au Canada, plusieurs enquêtes ont été menées depuis vingt ans, dont trois ont été élaborées selon une même méthode, ce qui a rendu possible une comparaison dans le temps. Ces enquêtes ont porté sur les années 1991, 1993 et 1997. Statistique Canada en a réalisé une pour l'année 2002, sur le même modèle que les enquêtes précédentes. En parallèle, l'Enquête sur le milieu de travail et les employés (EMTE, 1999) aborde plusieurs questions relatives à la formation en entreprise. Une enquête québécoise sur la formation en entreprise a aussi été réalisée dans le cadre de l'évaluation de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, aussi connue sous les vocables de loi 90 ou de loi du 1 % (MSS, 2000).

Les huit notes de recherche

Note 1 : *La participation à la formation des adultes : contextes québécois et international.*

Note 2 : *Une analyse comparative Québec-Canada de la participation à la formation des adultes.*

Note 3 : *Les facteurs de variation de la participation des adultes à la formation au Canada en 1997.*

Note 4 : *Le portrait des activités de formation des adultes au Québec et au Canada.*

Note 5 : *Les contours de la demande insatisfaite de formation.*

Note 6 : *Les participations atypiques : des exceptions qui indiquent de nouvelles voies.*

Note 7 : *La participation des femmes à la formation des adultes : une situation en changement?*

Note 8 : *La spécificité de la formation des adultes au Québec : Note synthèse.*

L'analyse de ces données permet de dresser un portrait précis de la participation à l'éducation des adultes au Canada et au Québec en 1997, en plus de dégager les dimensions et les facteurs associés à une plus forte participation et à son évolution. C'est sur la base de tels indicateurs et grâce à la récurrence régulière de ce type d'enquête depuis 1990 que nous pourrons mettre en place des mécanismes de veille éducative. Ainsi, la prochaine enquête EEFA, portant sur l'année 2002 et dont les données seront disponibles en 2004, permettra de vérifier la continuité ou l'inflexion des tendances observées dans les huit notes de recherche de cette publication (voir l'encadré).

Nous tenterons d'abord, dans cette note finale de recherche, de dégager une synthèse des notes de recherche précédentes en relevant les différentes logiques d'action qui sous-tendent le développement de la formation des adultes au Québec et en analysant tant le caractère singulier de son développement que les facteurs de correction possibles des inégalités constatées. Nous soumettrons ensuite des éléments de perspective et de prospective sur les retards, les progrès et les créneaux de croissance de la formation des adultes au Québec. Pour terminer, nous soumettrons quelques pistes d'action et de recherche.

1. La participation à la formation des adultes sur la scène éducative québécoise

Voyons les grandes caractéristiques de la participation à la formation des adultes, telle que celle-ci se présentait au Canada et au Québec en 1997.

1.1 Un développement significatif de la participation à la formation des adultes

Au cours des dernières décennies, la formation des adultes est devenue un segment majeur de l'éducation, bien qu'elle n'ait pas toujours la reconnaissance institutionnelle correspondante. Elle représentait, en 1997 au Québec, un secteur d'activités éducatives tout aussi important que celui

de la formation initiale des jeunes. Quelque 1 200 000 individus ont participé au Québec, cette année-là, à une activité structurée de formation, un chiffre correspondant précisément, à cette période, au nombre de jeunes en formation initiale primaire, secondaire et collégiale (Côté, 1998).

En extrapolant à partir des données de l'enquête, on peut estimer, au Québec, à quelque 1,5 million le nombre d'activités-personnes, pour un total de plus de 250 millions d'heures de formation. La formation continue est devenue un élément incontournable de la scène éducative québécoise. Cependant, la croissance de la participation à la formation des adultes ne va pas sans contradictions internes et sans retard vis-à-vis de l'ensemble du Canada.

Tableau 1
Évolution du taux global de participation à la formation des adultes, 1991 à 1997

	Taux de participation			Écart	
	Québec	Ontario	Canada	Avec l'Ontario	Avec le Canada
	%	%	%	Points de pourcentage	Points de pourcentage
1991	27,5	29,3	28,9	-1,9	-1,5
1993	25,8	31,3	30,3	-5,5	-4,5
1997 ¹	20,6 ¹	30,8	27,7	-10,2	-7,1

Source : Statistique Canada et DRHC, 2001, p. 8.

¹ L'écart entre le taux global de participation au tableau 1 (20,6 %), par rapport au taux rapporté au tableau 2 (21,3 %), pour le Québec, que nous retrouvons dans les sept notes de recherche, s'explique par une définition légèrement différente de l'adulte. La même remarque s'applique également aux taux pour le Canada. Cela ne modifie en rien les comparaisons, puisque la définition est tenue constante à l'intérieur de chaque tableau.

Pour Statistique Canada et DRHC (2001), la définition de l'adulte est la suivante : *Personnes âgées de 17 ans et plus [...] [excluant] tous les étudiants réguliers à temps plein, à l'exception des étudiants à temps plein soutenus financièrement par un employeur, des étudiants à temps plein de 20 ans et plus inscrits à un programme élémentaire ou secondaire et des étudiants à temps plein de 25 ans et plus inscrits à un programme postsecondaire. Tous les autres étudiants âgés de 17 à 24 ans sont exclus.* Pour la définition de l'adulte retenue dans les huit notes de recherche, voir l'annexe 2.

La chute du taux de participation à la formation des adultes entre 1991 et 1997 est indéniable (tableau 1). Bien que la diminution soit plus marquée sur son territoire, le Québec n'est pas seul à subir une telle baisse; on constate une tendance similaire, mais plus faible, à partir de 1993 dans l'ensemble du Canada⁶. La principale contradiction qui traverse le champ à l'étude tient à cette baisse et à cet écart de la participation. Alors même que l'expression « société du savoir » devient un attracteur idéologique autour duquel des politiques se construisent et que l'institutionnalisation de cette « nouvelle » société doit signifier une croissance de la formation continue, les enquêtes révèlent une diminution de cette même participation. La note sur les facteurs de participation⁷ conclut sur ce sujet en soulignant la distance entre la réalité de la formation continue et ce qu'elle devrait être dans le nouveau contexte social. Cette contradiction est manifeste non seulement dans la diminution de la participation, mais aussi dans l'inégalité d'accès que tendent à produire les modèles traditionnels d'intervention minimale, facteurs de reproduction sociale⁸. Si la société

6. Hum et Simpson (2002) soulignent que la baisse ne se fait pas uniquement sentir sur le taux de participation, mais aussi sur la durée des formations.

7. Note 3 : *Les facteurs de variation de la participation des adultes à la formation au Canada en 1997.*

8. Léonard (2001) souligne que la baisse de participation ne tient pas à un changement dans la composition sociale de la population canadienne, laquelle prédirait plutôt une hausse de la participation, mais à d'autres facteurs. Hum et Simpson (2002) en arrivent à des conclusions similaires en remarquant que l'effet positif produit par l'évolution de la composition de la population active est, effectivement, neutralisé par le poids d'autres facteurs défavorables à la participation.

du savoir, en raison de la transformation tant du travail que de la participation sociale, est porteuse d'une démocratisation de la formation, cette ouverture tarde à se manifester.

1.2 Un univers varié construit autour de trois logiques de formation

Un deuxième trait caractéristique de la formation des adultes, comme on l'a vu à la note de recherche 4 sur *Le portrait des activités de formation des adultes au Québec et au Canada* et contrairement à la situation en formation initiale, est une diversité et une dispersion des prestations éducatives offertes. Le tableau 2 montre la diversité, au Canada et au Québec, des différentes formes de participation⁹, formation en entreprise et formation autonome, programmes et cours, formations accomplies pour des motifs professionnels et pour des motifs non professionnels. Au-delà de cette diversité généralisée, deux traits doivent être soulignés. Bien qu'il soit toujours passablement équilibré, le rapport entre la formation en entreprise et la formation autonome est différent au Québec et dans l'ensemble du Canada, où la formation en entreprise prime la formation autonome. Partout, toutefois, les motifs professionnels l'emportent sur les motifs non professionnels et les formes plus courtes de formation ont le dessus sur les programmes.

Tableau 2
La participation à la formation des adultes selon les provinces
Population totale, Canada, 1997
(en pourcentage)

	Taux global	Formation en entreprise	Formation autonome	Programmes	Cours	Motifs professionnels	Motifs non professionnels
Terre-Neuve	19,3	10,9	9,9	8,3	13,0	16,1	4,3
Île-du-Prince-Édouard	23,6	14,1	12,0	7,7	18,3	19,0	7,0
Nouvelle-Écosse	29,4	18,8	13,3	9,0	23,2	23,3	9,7
Nouveau-Brunswick	23,8	13,2	12,3	8,8	17,3	17,4	8,4
Québec	21,3	10,1	12,7	8,7	14,6	15,1	8,1
Ontario	30,9	19,4	15,0	10,5	23,9	24,1	10,2
Manitoba	28,1	17,6	13,9	10,2	21,5	21,8	9,9
Saskatchewan	28,7	19,3	12,9	9,5	22,1	23,4	8,8
Alberta	31,7	21,2	14,7	11,4	24,6	25,3	10,9
Colombie-Britannique	32,4	18,1	18,7	10,3	25,5	24,0	13,1
Canada	28,2 (n = 31 897)	16,7 (n = 31 894)	14,6 (n = 31 895)	9,9 (n = 31 898)	21,3 (n = 31 896)	21,5 (n = 31 894)	9,9 (n = 31 898)

Source : Statistique Canada, *Enquête sur l'éducation et la formation des adultes*, 1998.

À la multiplicité des formes, des lieux, des contenus et des motifs répondent une multitude d'agents de formation, publics et privés, et de types de formation, formelle ou sur mesure, de niveaux de base ou spécialisés, de type présentiel ou virtuel, ainsi qu'une diversité de services de formation dans les entreprises, les établissements d'enseignement des réseaux secondaire, collégial ou universitaire, les écoles de formation technique et professionnelle, ainsi que le secteur peu documenté du marché privé¹⁰. Il ne faut pas oublier non plus la diversité des ministères engagés dans les divers champs d'intervention publique : éducation, emploi, agriculture, culture, communication, immigration, santé, justice, transport, etc. Cette multiplicité d'intervenants, caractéristique de la formation des adultes, requiert des modes de gestion et de

9. Voir les définitions des différentes formes de participation dans le glossaire (annexe 3).

10. Note 4 : *Le portrait des activités de formation au Québec et au Canada*.

régulation fort différents de ceux de la formation initiale.

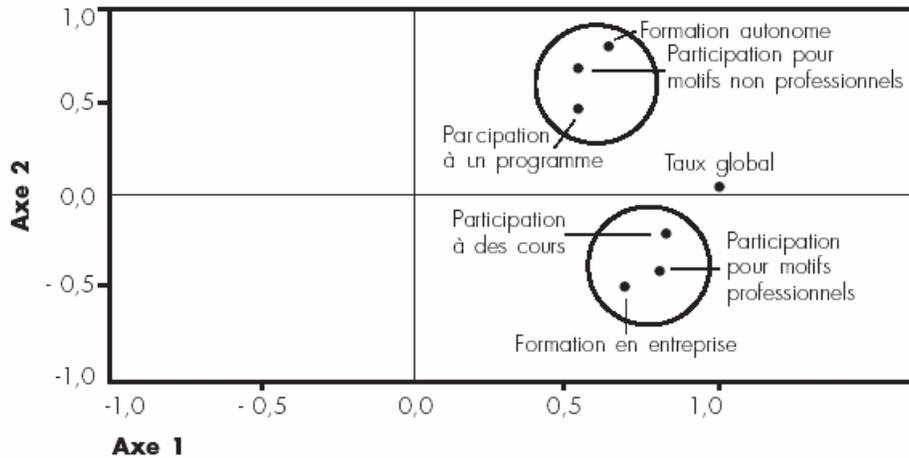
On peut tout de même se demander s'il n'y a pas, dans ce portrait dispersé, une certaine cohérence. Ne pourrait-on pas y trouver différentes logiques de formation dont la complémentarité, sinon la co-existence, refléterait l'ampleur et la diversité de la demande sociale? Pour le vérifier, nous avons réétudié les données de l'enquête EEFA selon la méthode de l'analyse factorielle par correspondance¹¹. En suivant cette méthode, nous avons repositionné les différentes variables sur un plan à deux axes qui peuvent être considérés comme des facteurs structurants. Nous en avons constaté les regroupements, qu'il nous faudra par la suite expliquer. Ainsi, au graphique 1, le premier axe représente l'intensité de la participation, depuis la non-participation jusqu'à des taux élevés de participation¹². Le second axe distingue les formes de participation selon leur contenu et leur orientation¹³; il correspond aux formes de participation à la formation et aux motifs qui les soutiennent. Nous observons alors deux regroupements relativement distincts, dont nous pouvons dégager deux logiques sous-jacentes de formation. Le premier ensemble associe la formation en entreprise, la participation à des cours et la formation suivie pour des motifs professionnels; nous pouvons alors parler d'une « *logique professionnalisante* ». Le second regroupement associe la formation autonome, les programmes et la participation pour des motifs non professionnels, ce qui nous conduit à qualifier cet ensemble de « *logique scolarisante* »; on y fait une large place à la recherche individuelle d'un diplôme. Cette logique pourrait aussi être associée à une volonté de mobilité sociale. On constate donc une dualité de la participation entre « la formation en entreprise » et « la formation autonome », entre « la participation pour motifs professionnels » et « la participation pour motifs non professionnels », entre « les cours » et « les programmes ».

11. Pour simplifier l'exposé, nous avons reporté à l'annexe 4 les différents tableaux et graphiques qui, non essentiels à la compréhension des résultats, permettent d'en vérifier l'interprétation.

12. D'où l'absence de données à gauche de cet axe.

13. Cet axe répartit les variables en deux groupes bien opposés, séparés par le « taux global » : celui des variables « formation en entreprise », « participation pour motifs professionnels » et « participation à des cours » et celui des variables « participation pour motifs non professionnels », « formation autonome » et « participation à un programme ».

Graphique 1
L'intensité (axe 1) et les formes (axe 2) de participation
à la formation des adultes¹



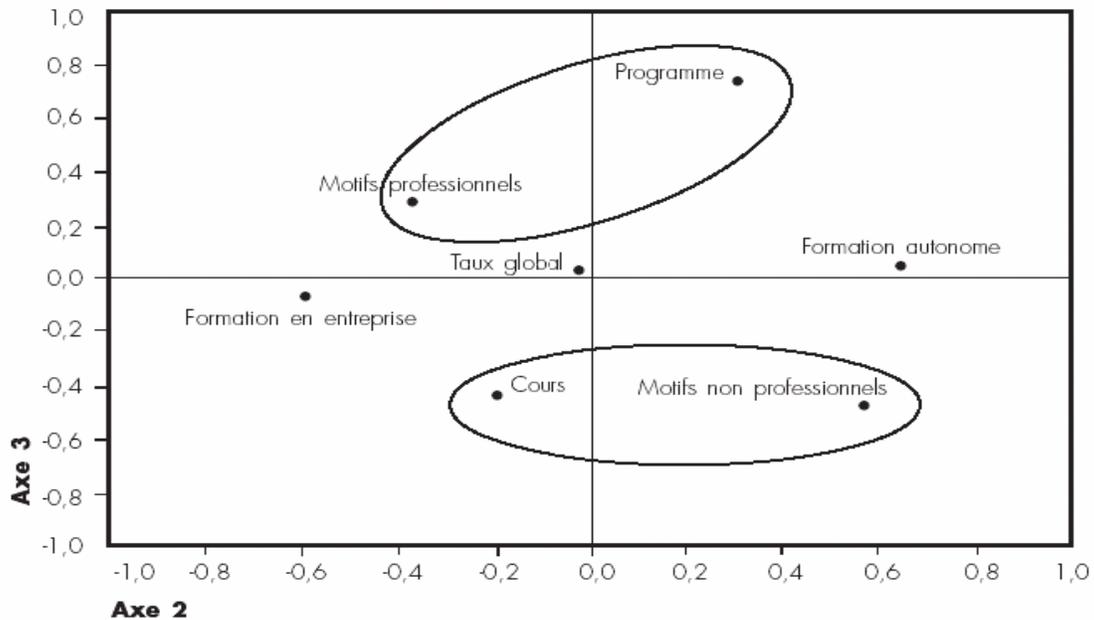
¹ Le titre de chaque axe est induit de la structure des données. Dans cette représentation spatiale des données des graphiques 1, 2 et 4, le rapport entre les variables sur les deux axes est fidèle aux données, mais les projections ont été légèrement adaptées graphiquement pour assurer une meilleure clarté entre les points. Aussi le lecteur qui voudra vérifier les données devra-t-il se référer aux tableaux en annexe 4, où il trouvera les coefficients qui nous ont permis de construire ces graphiques.

Le graphique 2, qui présente les variables selon le deuxième axe de même qu'un troisième axe, fait apparaître le positionnement des mêmes variables selon une troisième dimension. On constate alors un autre rapprochement, cette fois entre les « motifs non professionnels » et les « cours ». L'introduction du troisième axe, sans remettre en cause les deux premiers modèles, permet de raffiner le portrait général et d'ajouter à l'explication¹⁴. Cet axe permet de déceler un autre rapport, cette fois entre la participation à la formation sous forme de cours et la participation pour des motifs non professionnels. Il s'agit d'une logique de participation à des formations de développement personnel offertes sous formes de cours qui ont trait, par exemple, à l'éducation populaire, à l'apprentissage d'une seconde langue, à l'éducation à la santé ou encore à la préparation à la retraite. Étant moins importante du point de vue de l'explication de la variance, cette troisième logique, certes réelle, n'a pas le même poids dans l'économie générale actuelle de la formation des adultes¹⁵.

14. Il s'agit bien de comprendre ici que l'ajout de ce troisième axe et le pourcentage de variance cumulée (92,1 % au lieu de 77,3 %) ne remettent pas en question les données présentées dans le graphique 1. Au contraire, ces facteurs ajoutent environ 15 % à l'explication de la variance totale (tableau A.3, en annexe 4).

15. On peut aussi déceler un quatrième regroupement, toutefois moins évident, qui lie programme et motifs professionnels.

Graphique 2
Les formes (axe 2) et l'orientation (axe 3)
de la participation à la formation



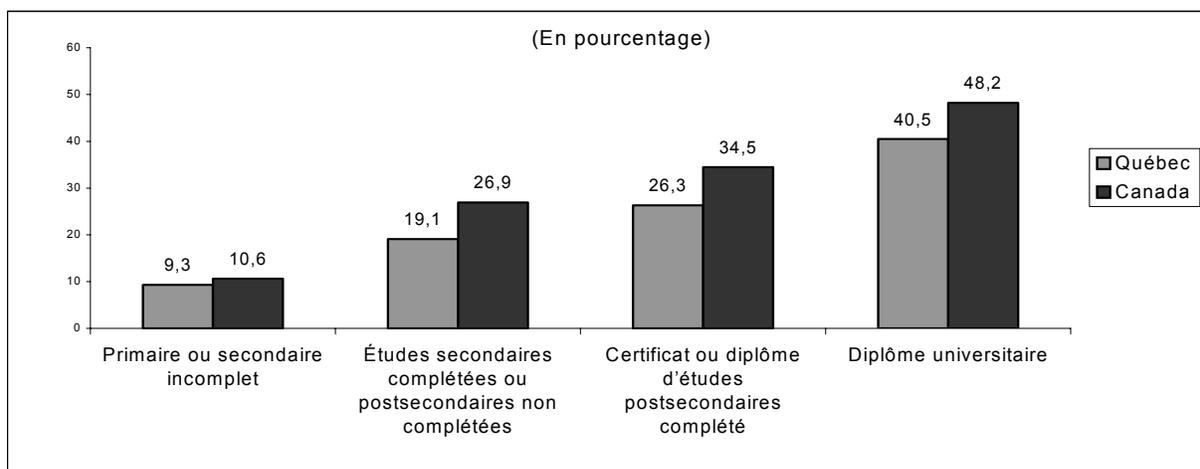
1.3 Un accès classique à la formation des adultes

Un autre trait du développement de la formation des adultes est la tendance généralisée, peu importe les domaines ou l'orientation de la formation, à une reproduction, tout au long de la vie adulte, des inégalités produites en formation initiale. La probabilité de suivre une formation plus tard au long de la vie adulte augmente selon le niveau de scolarité atteint au terme de la formation initiale. Les adultes participent d'autant plus à des formations organisées qu'ils ont pu, au début de leur « biographie éducative », profiter d'une scolarisation prolongée. Le profil des participants, tant au Québec qu'au Canada, en témoigne (graphique 3). Le taux de participation s'élève du simple au quadruple et plus lorsque la scolarité initiale passe de la neuvième année à un diplôme universitaire.

Reprenons l'analyse factorielle par correspondance selon la même démarche que précédemment, en ajoutant cette fois-ci une variable associée aux caractéristiques sociodémographiques des individus. Il s'agit plus précisément, en raison de son poids déterminant¹⁶, du niveau de formation initiale atteint par toutes les personnes interrogées, participantes ou non, dans l'EEFA. L'ajout de la scolarité dans le modèle nous permet de répartir les différents niveaux de scolarité sur l'axe décrivant l'intensité de la participation (axe 1).

16. Note 3 : *Les facteurs de variation de la participation des adultes à la formation au Canada en 1997.*

Graphique 3
Taux global de participation selon le niveau de scolarité initiale,
Québec-Canada, 1997



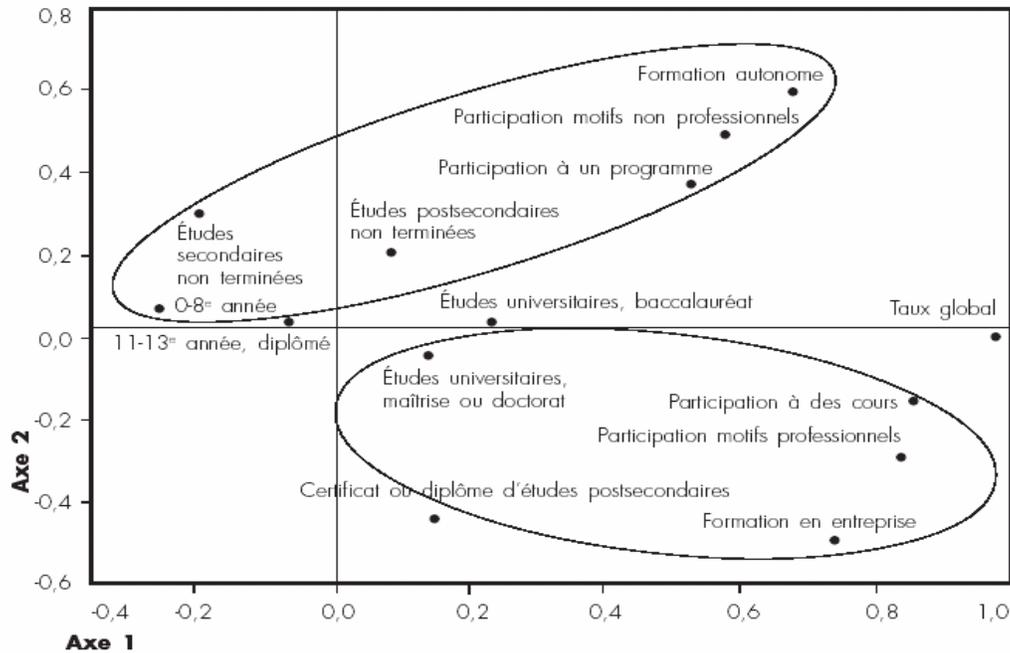
Source : Statistique Canada, *Enquête sur l'éducation et la formation des adultes*, Canada, 1998.

Le graphique 4 présente la répartition des variables retenues pour l'analyse précédente, soit les sept variables décrivant le type et les motifs de formation, auxquelles s'ajoutent les sept variables décrivant le niveau de formation initiale¹⁷. On constate d'abord, sur le premier axe, un écart entre, à gauche de l'axe de participation, les adultes ayant au plus une formation initiale de niveau secondaire et, à droite, les adultes dont le palier de formation initiale est plus élevé. Ainsi qu'il a été noté au début de cette section sur la logique de reproduction sociale, nous constatons que les personnes dont le niveau de scolarité est faible participent moins à la formation, que ce soit pour des motifs professionnels ou pour des motifs non professionnels. La répartition des niveaux de formation initiale est relativement linéaire, sauf pour les adultes qui ont une formation initiale universitaire avancée : les personnes dont le statut scolaire dépasse le niveau secondaire se rapprochent des variables liées à la formation et à la participation. À l'opposé, quand le palier est au niveau secondaire ou inférieur, la formation est très éloignée. Bref, plus le niveau d'études est élevé, plus la participation est grande.

Le deuxième axe met davantage l'accent sur le lien entre les formes de participation à la formation et le niveau de la scolarisation initiale. Des groupes de variables sont mis en évidence. D'un côté, il y a les personnes qui, ayant un certificat ou un diplôme d'études postsecondaires (ce qui correspond au cégep) ou étant titulaires d'une maîtrise ou d'un doctorat, se situent dans le même espace que les formations liées à l'emploi; ces personnes tendent à participer à la formation surtout selon une « logique professionnalisante ». De l'autre côté, il y a les personnes qui, ayant une formation initiale secondaire non terminée (études inférieures à la 13^e année) ou encore ayant fait des études postsecondaires non terminées, participent surtout à des formations autonomes pour des motifs non professionnels; on se trouve alors en présence d'une « logique scolarisante ». La position des universitaires titulaires d'un baccalauréat, littéralement sur la ligne entre les deux logiques, indique que ces personnes participent à la formation autant selon une « logique scolarisante » que selon une « logique professionnalisante ».

17. Le nombre d'axes retenus, seulement deux, vient du constat statistique qu'un troisième axe, ici, ajouterait peu à l'explication de la variance.

Graphique 4
L'intensité de la participation (axe 1)
et le niveau de scolarisation associé
à la formation réalisée (axe 2)



La variable éducative qui est statistiquement la plus significative du graphique 4 est le certificat ou diplôme d'études postsecondaires¹⁸. Les personnes qui se trouvent à ce niveau, c'est-à-dire au collégial, constituent vraisemblablement le moteur de la formation en entreprise et de la formation pour motifs professionnels. Ces personnes forment vraisemblablement le noyau dur de la logique « professionnalisante », même si leur niveau de participation est inférieur à celui des adultes qui ont une formation universitaire.

L'analyse par correspondance présentée aux graphiques 1, 2 et 4 nous permet donc de dégager trois logiques de participation à la formation des adultes.

1. Une logique majeure, dite *professionnalisante*, oriente la participation vers des formations en entreprise réalisées pour des motifs professionnels.
2. Une deuxième logique, opposée à la première, mais moins importante qu'elle, peut être nommée *scolarisante*; articulée autour de motifs non professionnels, cette logique tend à se présenter surtout selon l'approche programme. Les formations générales qui visent à relever le niveau de compétences générales de la population adulte sont de ce type.
3. Dégagée à l'intérieur de ces deux premières logiques, une troisième logique, relativement minoritaire, renvoie à un modèle où les individus s'inscrivent à des cours

18. Parmi les sept variables de scolarité, la plus significative est le certificat ou diplôme d'études postsecondaires (99,6 %) comparativement au niveau universitaire (63,4 %).

pour des motifs non professionnels : c'est une logique de *développement personnel* sans lien avec l'entreprise ou avec l'approche « programme ». L'éducation populaire et l'apprentissage de langues secondes constituent des exemples de cette troisième logique.

Une première conclusion s'impose : la carte de la participation à l'éducation des adultes montre moins d'uniformité que ce qui avait été prévu en raison non seulement de la variété de lieux et d'acteurs, mais aussi des diverses logiques de formation, relativement autonomes les unes par rapport aux autres. Les politiques de formation des adultes ne peuvent donc, à moins de perdre leur efficacité, traiter et réguler ce champ de manière uniforme. Plus encore, ces diverses logiques de formation, dans une économie générale de la formation des adultes, ne pourront avoir une portée cumulative et produire un effet d'entraînement réciproque que dans la mesure où elles pourront bénéficier chacune d'un contexte et de conditions appropriés.

Voyons de plus près la principale logique à l'œuvre dans l'organisation actuelle de la formation des adultes : la logique professionnalisante.

1.4 Les traits de la logique professionnalisante et l'influence des contextes de travail

La logique professionnalisante de formation s'exerce évidemment dans les milieux de travail et ne se comprend que dans les divers contextes de travail où elle opère. Au Québec, comme ailleurs au Canada¹⁹, la position sur le marché du travail tend à modifier la probabilité de participer à la formation. Le fait d'être en emploi est associé à une forte participation à la formation en entreprise. Plus l'emploi est régulier et qualifié, plus la probabilité de participer est élevée. Le fait d'occuper un emploi donne d'ailleurs accès à une source supplémentaire et majeure de financement : l'appui financier de l'employeur. Les gens au chômage, pour leur part, participent moins que les individus en emploi, mais plus que les inactifs sur le marché du travail; et cela, probablement parce qu'ils sont encore assez près du marché de l'emploi et qu'ils ont peut-être une plus grande motivation professionnelle à l'égard de la formation. Notons aussi que le type d'offres éducatives disponibles tend forcément à favoriser le développement d'une logique de formation au détriment d'une autre.

Si le fait d'occuper un emploi ouvre donc sur les ressources des entreprises et augmente la participation, cette dernière est aussi modulée par le type d'emploi occupé, par les caractéristiques du milieu de travail, par les différentes traditions de formation selon les secteurs économiques, ou encore par la gestion différenciée du personnel selon les catégories professionnelles ou selon la conjoncture du marché du travail. Il arrive qu'en matière de promotion du personnel le recours à la norme d'ancienneté, dispositif important de protection du droit du travail, puisse heurter la logique de reconnaissance et de développement des compétences, ce qui représente un nouvel enjeu pour le monde du travail. Un régime de relations industrielles qui est axé trop exclusivement sur une gestion du personnel basée sur l'ancienneté

19. Les données de cette section sont tirées de la note 2 sur *Une analyse comparative Québec-Canada de la participation à la formation des adultes* et de la note 6 sur *Les participations atypiques : des exceptions qui indiquent de nouvelles voies*.

peut freiner la participation à la formation, alors même que celle-ci est en voie de devenir un outil important pour se maintenir en emploi²⁰.

Le niveau de qualification module également la « logique professionnalisante ». Ainsi, les personnes en emploi qui possèdent un diplôme universitaire ont accès, plus que quiconque, aux formations soutenues par leur employeur. Les professionnels et le personnel de direction, par exemple, participent plus fréquemment que les autres catégories de personnel, même si la durée de leur formation tend à être plus brève. En moyenne, les employeurs soutiennent surtout leurs employés qui ont un certificat ou un diplôme postsecondaire ou plus. Il en est de même pour les secteurs d'activité où le taux de participation varie de l'un à l'autre. Ainsi, la participation est plus élevée dans les secteurs public et parapublic (administration publique, santé, éducation...) et dans celui des finances et elle est moindre dans le secteur des services commerciaux et personnels. En fait, ces différences soulignent l'existence d'une tradition sectorielle de formation (comme dans les banques, avec l'Institut canadien des banques) et les contraintes organisationnelles qui peuvent réduire l'accessibilité à la formation.

Notons toutefois deux différences importantes entre le Québec et le Canada. Au Québec, le fait de travailler dans une plus grande organisation ne tend pas, comme dans l'ensemble du Canada, à accroître la probabilité de participer des adultes, notamment ceux dont la formation initiale est plus faible. La probabilité pour les individus plus âgés de poursuivre leur formation est aussi notablement plus faible au Québec.

En somme, la participation à la formation des adultes est déterminée non seulement par la situation professionnelle et par des dispositions culturelles, mais aussi par l'accès aux ressources éducatives. Et ces ressources sont conditionnées tant par la situation socioéconomique que par la structure organisationnelle des entreprises.

1.5 Dépasser la reproduction sociale

Revenons à la question de la reproduction sociale qui a traversé l'ensemble des sept notes de recherche précédentes : comment rompre cette tendance qui marque la participation à la formation des adultes et ainsi permettre un accès plus large à la formation et, par là, un relèvement généralisé continu des compétences de la population active et de la population adulte en général?

Nous avons déjà souligné, en nous appuyant sur quatre notes de recherche²¹, une tendance générale de la participation des adultes à des formations structurées, soit celle de la continuité des parcours éducatifs, depuis la formation initiale jusqu'aux formations ultérieures. Ainsi, la probabilité de participer à la formation baisse de façon dramatique lorsque l'on passe de la catégorie des adultes qui ont profité d'une scolarisation postsecondaire (formation initiale de niveau secondaire professionnel ou de niveau collégial) à celle des personnes qui n'ont eu accès

20. À cet égard, l'accroissement récent de la proportion de conventions collectives contenant des clauses liées à la formation constitue un indicateur positif (Charest, 2003).

21. Note 2 : *Une analyse comparative Québec-Canada de la participation à la formation des adultes*;

Note 3 : *Les facteurs de variation de la participation des adultes à la formation au Canada en 1997*;

Note 5 : *Les contours de la demande insatisfaite de formation*;

Note 6 : *Les participations atypiques : des exceptions qui indiquent de nouvelles voies*.

qu'à une scolarisation initiale équivalente ou inférieure au secondaire. De ce fait, l'une des politiques les plus importantes en formation des adultes est, paradoxalement, une politique préventive qui intervient dans la formation des jeunes. L'accessibilité pour tous, en début de vie, à une formation initiale prolongée de qualité permettra en effet de renforcer, dès le départ, les aspirations éducatives et, plus largement, l'ensemble des dispositions culturelles liées à la poursuite active des parcours éducatifs.

Nous avons conclu la note de recherche sur *Les facteurs de variation de la participation des adultes à la formation au Canada en 1997* en affirmant que, si la participation à la formation des adultes est un indicateur de l'institutionnalisation de la nouvelle économie du savoir, force est de constater que cette transition demeure bien inégale. Cela dit, notre analyse montre également que la participation peut être modulée et que des interventions peuvent modifier le taux général de participation et le profil actuel des individus participants. Nous y reviendrons à la section 2.2.

D'ailleurs, la reproduction intragénérationnelle de la participation à la formation organisée ou de la continuité des parcours éducatifs tout au long d'une vie n'est pas la seule logique explicatrice des tendances constatées. Nous avons indiqué, dans la première partie de cette note synthèse, qu'un autre ordre de logiques était à l'œuvre dans ce champ, soit des logiques liées à l'orientation de la formation, qui contribuent aussi à structurer les différents modèles constatés de participation.

1.6 La participation et la non-participation atypiques

Nous avons illustré par l'analyse des obstacles (note de recherche 5), dans les comparaisons internationales (note de recherche 1) et, surtout, à propos de la participation et de la non-participation atypiques (note de recherche 6)²², qu'il est possible de corriger la tendance à la reproduction des inégalités. Nous avons démontré que le taux de participation des adultes qui n'ont bénéficié que d'une formation initiale courte varie peu entre le Québec et l'ensemble du Canada, ce qui indique que le contexte et les conditions de participation peuvent modifier la participation à la formation.

Une minorité d'adultes moins scolarisés parviennent en effet à participer, même si leur groupe d'appartenance, en raison de conditions qui lui sont propres, tend en général à montrer des taux de participation plus faibles. Si, dans l'ensemble de la population active, les personnes en chômage ont un taux de participation qui est plus faible que celui des individus en emploi, la situation est différente chez les adultes dont la scolarité initiale est plus faible, parmi lesquels le taux de participation des gens en chômage est plus élevé que celui des individus en emploi. Cette participation atypique, à l'encontre de la tendance dominante, est vraisemblablement liée à des interventions publiques : politiques actives du marché du travail incitant les personnes en chômage à se former, mise sur pied d'importants programmes de formation de base des adultes en chômage, mesures mises en œuvre pour les femmes chefs de famille monoparentale. On remarque au Québec un rôle accru, par rapport à l'ensemble du Canada, des commissions scolaires et des groupes communautaires, lesquels contribuent à accroître l'accessibilité à la formation des individus moins scolarisés. Il est aussi intéressant de rappeler que, tout en

22. Note 1 : *La participation à la formation des adultes : contextes québécois et international;*

Note 5 : *Les contours de la demande insatisfaite de formation;*

Note 6 : *Les participations atypiques : des exceptions qui indiquent de nouvelles voies.*

s'inscrivant en majorité comme les autres participants à des formations données selon l'approche traditionnelle, les participants atypiques (soit les participants dont la formation initiale est plus faible) sont relativement plus nombreux à explorer d'autres approches et méthodes d'apprentissage.

Les trajectoires éducatives tout au long de la vie, loin d'être irréversibles, peuvent être corrigées. Comme nous l'avons montré dans la note introductive, si la scolarité initiale tend, dans tous les pays, à influencer la poursuite de la formation tout au long de la vie, le pourcentage des adultes à faible niveau de formation initiale, qui participent à une activité de formation, varie quand même de 9 % en Irlande à 27 % en Suède²³, ce qui démontre que des politiques ou des contextes peuvent faire une différence significative. Des individus qui n'appartiennent pas à un groupe social privilégié, où l'éducation continue tend à être une pratique intégrée et cumulative, peuvent donc quand même être incités à participer grâce à des conditions et à un contexte particulièrement favorables ou à des politiques d'accessibilité qui auront réussi à lever des obstacles à la participation.

Mais, il faut aussi, à l'inverse, se demander pourquoi, au Québec, certains groupes ont un faible taux de participation, alors qu'ils appartiennent à des catégories sociales statistiquement associées à des taux élevés de participation. Certes, le retard du Québec se manifeste dans toutes les strates de la population adulte, mais il est particulièrement important au sein du groupe d'adultes fortement scolarisés et, de façon plus marquée, des individus de cette catégorie qui travaillent dans les plus petites entreprises, qui sont cadres ou professionnels, qui travaillent dans le secteur public et le secteur « commerce, finances et services personnels ». On voit là, également, un lieu stratégique d'intervention pour permettre au Québec de reprendre le retard observé en 1997.

1.7 Des avancées pour les femmes, mais aussi des inégalités qui persistent

La note de recherche 7, intitulée *La participation des femmes à la formation des adultes : une situation en changement*, est aussi éclairante sur les changements possibles en matière de participation. Elle montre bien une situation en mouvance. Si les femmes en général participent sensiblement plus que les hommes, cette différence selon le genre disparaît pratiquement dans le cas de la formation en entreprise. La participation plus grande des femmes tient à la formation autonome²⁴.

Les femmes tendent davantage à participer à la formation en raison, vraisemblablement, de la répercussion au long de la vie adulte de leurs avancées récentes en formation initiale. Elles bénéficient en quelque sorte d'une prime éducative, mais qui jouerait surtout pour la formation autonome et, dans le cas des diplômées universitaires, pour la formation en entreprise. Par ailleurs, les emplois qu'elles occupent en majorité et les modes de gestion de la formation de la main-d'œuvre, souvent basés sur le statut d'emploi, expliquent, en partie, le niveau plus faible de leur participation à des activités d'apprentissage liées au travail. La probabilité plus grande qu'ont les femmes de travailler à temps partiel et d'avoir des liens de travail plus précaires avec l'entreprise²⁵ renvoie à deux facteurs défavorables à l'investissement des employeurs dans la formation d'employés. Il faut rappeler à ce sujet la situation particulièrement défavorable des

23. Note 1 : *La participation à la formation des adultes : contextes québécois et international.*

24. La formation autonome regroupe les activités effectuées sans soutien d'un employeur.

25. Note 2 : *Une analyse comparative Québec-Canada de la participation à la formation des adultes.*

femmes cols bleus, des employées de bureau, des travailleuses des services et des professionnelles de la santé par comparaison avec celle de leurs collègues masculins. En outre, l'écart entre les femmes cadres ou professionnelles, d'un côté, et les femmes ouvrières ou employées, de l'autre, est nettement plus sensible que celui constaté entre les hommes des mêmes catégories professionnelles. L'effet conjugué de la position socioprofessionnelle et du genre crée ici une polarisation de la participation.

On peut se demander si la participation plus marquée des femmes à la formation autonome n'aurait pas un effet d'entraînement vers une participation plus grande à la formation en entreprise. Nous faisons l'hypothèse d'un effet de synergie entre les divers événements de formation auxquels participent les adultes tout au long de leur biographie éducative. Un événement d'apprentissage réussi, peu importe le domaine, pourrait, par effet d'entraînement, contribuer à modifier, dans la poursuite du parcours éducatif, une probabilité plus faible de participation liée aux dispositions culturelles et, ultérieurement, au statut socioéconomique. On peut alors penser qu'une politique de formation en entreprise qui, dans sa gestion et ses mesures incitatives, isolerait la gestion et le développement des divers types de formation et qui ne prendrait pas en compte, par exemple, la formation autonome risquerait de limiter, sinon de bloquer, cet effet de renforcement mutuel, tout au long de la vie, des événements de formation liés ou non au travail.

Finalement, les conditions de vie domestique influenceraient plus les femmes que les hommes, les premières étant plus nombreuses à souligner que les responsabilités familiales et les problèmes de garde des enfants constituent des freins à la participation. Néanmoins, il semble que ces conditions n'empêcheraient pas les femmes seules, et spécialement les femmes seules en emploi, d'avoir une participation plus large à la formation globale. L'importance de la participation des femmes de famille monoparentale à la formation autonome tend également à indiquer qu'il est possible de dépasser l'effet de certaines conditions de vie sur la participation par des actions de régulation publique.

1.8 L'autre versant de la participation : la demande insatisfaite de formation

Nous avons souligné, à la note de recherche 5, *Les contours de la demande insatisfaite de formation*, les difficultés d'expression de la demande éducative, difficultés spécifiques auxquelles doivent faire face les adultes de même que les organisations et les réseaux où ils circulent. La capacité d'expression de la demande varie selon les catégories sociales et les secteurs d'activité. Plus la scolarité et le statut professionnel sont élevés, plus la probabilité d'exprimer une demande insatisfaite augmente.

Les politiques de formation des adultes ne pourront atteindre leurs objectifs sans tenir compte des conditions spécifiques des adultes et sans investir davantage en amont de la formation. En arriver à percevoir son besoin de formation, se convaincre d'être capable de réussir et s'y employer ne vont pas de soi. Des environnements et des mécanismes de soutien sont nécessaires à de telles décisions autrement plus ardues à prendre pour les adultes que pour un jeune de 14 ou 15 ans qui, au terme de sa troisième secondaire, doit décider de poursuivre ou non sa formation initiale. Il en est de même de la démarche toujours difficile pour une organisation, surtout pour une petite entreprise, de décider de faire les diagnostics nécessaires et, à terme, de décider d'investir dans la formation de son personnel.

Il y a plus. L'observation constante, tout au long des sept notes de recherche, de l'importance des dispositions culturelles des individus à l'égard de la formation nous conduit, finalement, à un constat plus général sur le poids des environnements. Les dispositions culturelles sont, bien sûr, le produit de la première socialisation et donc de l'expérience inégale de la formation scolaire initiale. Des prédispositions culturelles, liées à la position sociale, façonnent une familiarité plus ou moins étroite avec l'univers de la formation organisée et facilitent cette expression des aspirations et demandes éducatives. La reconnaissance des apprentissages informels, lesquels sont distribués plus largement à travers les strates sociales (Livingstone, 1999), peut aussi avoir un effet positif sur la participation à des formations structurées. La première politique d'expression de la demande éducative (Bélanger et Federighi, 2000) n'est-elle pas la création ou l'enrichissement d'environnements éducatifs, lesquels se caractérisent d'abord par une diffusion plus intensive de la capacité d'initiative dans les milieux de vie et de travail? Les orientations culturelles ne sont pas déterminées pour la vie. Il est plus que vraisemblable que l'incitation à une plus grande autonomie d'action et l'encouragement à l'apprentissage informel, que l'acteur expérimentera dans son milieu de vie ou de travail, auront une influence, en particulier pour les individus dont la formation initiale est faible, sur la difficile décision de rompre avec les parcours habituels et de s'inscrire à une formation.

Les obstacles à la participation ne sont pas qu'organisationnels, financiers et culturels. Ils sont aussi institutionnels. L'offre réelle de formation et les mesures actives pour la rendre accessible, comme c'est parfois le cas pour les personnes en chômage²⁶, peuvent faire une différence significative. Les réponses éducatives et les modes d'intervention andragogiques ont aussi un impact réel. Notons à cet égard que, si les agents de formation sont multiples, les approches éducatives demeurent encore en très grande majorité de type traditionnel. Ainsi, la pédagogie du cours présentiel domine encore nettement face aux autres approches même si certaines d'entre elles (formation à distance, formation par correspondance, formation en cours d'emploi, autres méthodes, etc.) semblent, comme nous l'avons signalé à la note 6, susciter un intérêt particulier auprès des participants atypiques²⁷.

2. Éléments de perspective

2.1 La spécificité de la formation des adultes au Québec : les retards, les progrès, les créneaux de croissance

Le développement de la participation à la formation des adultes répond au Québec, comme ailleurs, aux mêmes dynamiques sociales : transformation du travail, mutation des modèles de parcours de vie, altération des formes de participation sociale et élévation continue du niveau de scolarisation. La situation du Québec est toutefois spécifique : il y a d'abord, en 1997, un retard certain de la participation à la formation des adultes au Québec par rapport à l'ensemble du Canada et aux autres pays industriels avancés. En 1997, le pourcentage de la population adulte participante était de 21,3 % au Québec, alors qu'il était de 28,2 % au Canada et qu'il s'élevait à plus de 30 % aux États-Unis et à 50 % en Suède. Comme on l'a constaté dans la note de recherche 2, *Une analyse comparative Québec-Canada de la participation à la formation des adultes*, au Québec, en 1997, on participait plus à la formation autonome (12,7 %) qu'à la

26. Note 6 : *Les participations atypiques : des exceptions qui indiquent de nouvelles voies.*

27. Note 4 : *Le portrait des activités de formation des adultes au Québec et au Canada.*

formation en entreprise (10,1 %). C'était l'inverse pour la moyenne canadienne, la formation en entreprise (16,7 %) y étant plus importante que la formation autonome (14,6 %).

Le retard du Québec, en 1997, relativement au taux global de participation, est surtout marqué dans certains créneaux et chez certaines catégories d'individus au sein desquelles, ailleurs, la formation des adultes connaît au même moment une certaine croissance : dans l'ensemble du personnel de la grande entreprise, chez les cadres et professionnels, en formation courte, chez les jeunes adultes et les adultes plus scolarisés. Ce dernier cas est particulièrement remarquable quant à l'écart entre le Québec et le Canada : trois adultes québécois sur cinq fortement scolarisés (diplôme universitaire) ne participent à aucune formation structurée, comparativement à un sur deux dans l'ensemble du Canada. Le retard du Québec est plus significatif dans les catégories fortement scolarisées qu'au sein des populations ayant une scolarité initiale plus faible. L'importance plus grande au Québec des programmes de formation de base dans les commissions scolaires, par comparaison avec ce qu'on observe dans les autres provinces, y est sans doute pour quelque chose.

En outre, cet écart entre le Québec et le Canada est en grande partie attribuable à un déficit de participation à la formation en entreprise, alors que les différences sont beaucoup moindres en formation autonome. Le déficit du Québec, en formation en entreprise, est particulièrement marqué chez les individus occupant des emplois professionnels ou de direction et dans les très grandes entreprises. Si, au Canada dans son ensemble, le fait de travailler dans une grande entreprise tend à accroître la probabilité de participer, cette condition exerce moins d'effet au Québec²⁸.

L'écart entre le Québec et le Canada dans les taux de participation doit toutefois être nuancé en raison de la variation de la durée, car si le pourcentage de participants est plus faible au Québec, la durée moyenne des formations réalisées y est significativement plus longue. Les *programmes* de formation, qui conduisent à des accréditations, ont une durée moyenne au Québec de 523 heures, comparativement à 479 heures dans l'ensemble du Canada, alors que les *cours* de formation ont, au Québec et au Canada, une durée respective de 26 heures et de 22 heures. La durée plus longue est attribuable à celle des programmes suivis en formation autonome, lesquels sont relativement plus importants au Québec, où une participation moins fréquente se réalise toutefois dans des formations qui, en moyenne, sont sensiblement plus longues.

Au Québec, le développement récent de la formation liée à l'emploi est marqué par l'adoption, en 1995, de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, appelée couramment loi 90, qui devait favoriser l'institutionnalisation de la formation dans les entreprises. L'application de la loi n'était pas terminée au moment de l'enquête de 1997 et ses effets n'ont pu alors être observés.

Au-delà de l'enquête EEFA, qui est à la base de nos huit notes de recherche, trois sources externes et récentes d'information nous donnent certaines indications sur la poursuite des

28. Note 2 : *Une analyse comparative Québec-Canada de la participation à la formation des adultes.*

Le taux de participation à la formation en entreprise du personnel de la petite entreprise, en 1997, était aussi moins élevé au Québec (7 %) que dans l'ensemble du Canada (13 %); les taux comparables dans la grande entreprise sont respectivement de 22 % au Québec et de 34 % dans l'ensemble du Canada.

Note 4 : *Le portrait des activités de formation des adultes au Québec et au Canada.*

tendances retracées. La première est constituée des informations relatives aux déclarations fiscales des entreprises. Dans ces rapports, le pourcentage d'entreprises déclarant avoir fait de la formation est plus significatif si l'on considère la participation à la formation que le montant investi par les firmes, car plusieurs d'entre elles ne déclarent pas l'ensemble de leurs dépenses de formation; elles s'en tiennent aux exigences de la loi, qui leur demande de déclarer annuellement des dépenses équivalant à 1 % de leur masse salariale et non l'ensemble de leurs dépenses. On constate donc au tableau 3 que, dans les grandes entreprises, entre 1996 et 2001, la proportion d'employeurs qui déclarent investir 1 % et plus a légèrement bougé, variant entre 83 % et 87 %. Les grandes entreprises connaissent déjà un taux important d'investissement et une participation plus élevée à la formation; il n'est pas surprenant que la progression à cet égard soit plutôt faible.

Une progression plus forte dans les moyennes et petites entreprises était attendue. Or, on constate une certaine croissance dans les moyennes entreprises au cours de la période. Dans les firmes moyennes, des changements sont effectivement observés, avec une croissance de 70 % à 77 % de la proportion d'employeurs qui ont déclaré investir au moins 1 % de leur masse salariale. Dans les petites entreprises, le pourcentage d'employeurs qui ont déclaré investir ce 1 % a légèrement progressé. Par ailleurs, il faut souligner que, dans ce dernier cas, la loi ne s'appliquait qu'à compter de 1998. Nous avons donc peu de temps pour repérer un changement, alors que c'est précisément dans ces firmes que la formation était le moins développée. En contrepartie, la proportion d'entreprises n'ayant aucunement investi dans la formation a légèrement reculé.

Bien que les grandes entreprises soient celles qui investissent déjà le plus, comme le montre le tableau 3, il n'en reste pas moins que le taux de participation plafonne dans la grande entreprise au Québec par rapport à l'ensemble du Canada. Le Québec doit donc poursuivre ses efforts auprès de la grande entreprise, puisqu'on note un écart important avec le Canada à cet égard. Par ailleurs, l'effort auprès de la petite entreprise ne doit pas pour autant être abandonné, étant donné le déficit important du Québec dans ces entreprises où même les travailleurs fortement scolarisés tendent à participer plus faiblement à la formation.

La seconde source d'information est l'Enquête canadienne sur le milieu de travail et les employés (EMTE)²⁹. Turcotte, Léonard et Montmarquette (2003) tentent, notamment, de cerner l'effet de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre sur la participation à la formation structurée³⁰ parrainée par les employeurs et à la formation en cours d'emploi³¹.

29. L'EMTE rejoint des entreprises de toutes tailles et de tous les secteurs d'activité, à l'exception du secteur agricole.

30. La formation structurée désigne les activités de formation ayant un format prédéterminé, des objectifs prédéfinis, un contenu précis et dont le progrès peut être contrôlé ou évalué.

31. La formation en emploi se donne habituellement pendant le temps de travail et sur le lieu de travail. Turcotte *et al.* (2003) l'identifient à la formation informelle.

Tableau 3
Pourcentage de la masse salariale dépensée en formation
par les entreprises québécoises de 1996 à 2001 selon la taille

Grandes entreprises*	1996 ¹	1997 ²	1998	1999	2000	2001
Nombre d'employeurs	5 069	8 843	9 335	9 784	10 317	10 743
Proportion d'employeurs ayant investi au moins 1 % de leur masse salariale	83,5	84,3	85,7	86,7	85,8	85,2
Proportion d'employeurs ayant investi entre 0,1 et 1 %	13,5	12,1	11,6	10,9	11,5	11,8
Proportion d'employeurs n'ayant investi aucun montant	3,0	3,6	2,6	2,4	2,7	2,9
Moyennes entreprises**						
Nombre d'employeurs	s. o.	7 582	8 069	8 667	9 149	9 837
Proportion d'employeurs ayant investi au moins 1 % de leur masse salariale	s. o.	70,2	75,4	77,3	77,3	77,1
Proportion d'employeurs ayant investi entre 0,1 et 1 %	s. o.	16,8	16,7	16,0	15,8	15,7
Proportion d'employeurs n'ayant investi aucun montant	s. o.	12,9	7,9	6,7	6,9	7,2
Petites entreprises***						
Nombre d'employeurs	s. o.	s. o.	13 025	14 154	14 777	15 540
Proportion d'employeurs ayant investi au moins 1 % de leur masse salariale	s. o.	s. o.	65,4	66,8	67,1	67,2
Proportion d'employeurs ayant investi entre 0,1 et 1 %	s. o.	s. o.	17,5	18,1	17,5	17,2
Proportion d'employeurs n'ayant investi aucun montant	s. o.	s. o.	17,1	15,1	15,4	15,5
Total						
Nombre d'employeurs	5 069	16 425	30 429	32 605	34 243	36 120
Proportion d'employeurs ayant investi au moins 1 % de leur masse salariale	83,5	77,8	74,3	75,6	75,4	75,3
Proportion d'employeurs ayant investi entre 0,1 et 1 %	13,5	14,3	15,5	15,4	15,2	15,2
Proportion d'employeurs n'ayant investi aucun montant	3,0	7,9	10,2	9,1	9,3	9,5

Source : SQDM, *Bilan quantitatif*, Direction de la programmation, 1996.

Emploi-Québec, *Bilan quantitatif sur la participation des employeurs à la Loi favorisant le développement...*, de 1997 à 2001.

* Masse salariale de 1 000 000 \$ et plus.

** Masse salariale entre 1 000 000 \$ et 500 000 \$.

*** Masse salariale entre 500 000 \$ et 250 000 \$.

s. o. : sans objet.

¹ Les petites et moyennes entreprises ne sont pas assujetties en 1996.

² Les petites entreprises ne sont pas assujetties en 1997.

L'analyse descriptive (tableaux 4 et 5) signale que la proportion d'établissements³² qui réalisent des activités de formation structurée est légèrement plus élevée au Québec qu'en Ontario. Par contre, la proportion d'employés en formation structurée est un peu moindre. En matière de formation en cours d'emploi, la proportion d'établissements qui ont déclaré en réaliser au Québec est beaucoup plus faible qu'en Ontario ou dans l'Ouest. La proportion d'employés est aussi nettement plus faible au Québec. Ainsi, du point de vue de la participation des employés, la position relativement défavorable du Québec dans l'ensemble canadien et le besoin de redressement que les données de 1997 font ressortir ne semblent pas avoir changé. Il est aussi important de noter un autre constat de l'étude de Turcotte, Léonard et Montmarquette (2003), à savoir que le coefficient associé au fait d'être assujéti à la loi sur la formation est significativement positif pour la formation en cours d'emploi, ce qui équivaudrait à un effet favorable de la loi du 1 %. En d'autres mots, la loi aurait un effet repérable sur l'organisation de la formation qui se donne habituellement pendant le temps de travail et sur le lieu de travail. En fait, il semblerait que le premier effet en serait probablement un de formalisation et de reconnaissance des pratiques existantes.

Tableau 4
Proportion d'établissements réalisant de la formation
selon les régions du Canada,
EMTE, 1999
(en pourcentage)

	Formation structurée	Formation en cours d'emploi	Total
Atlantique	23	35	41
Québec	35	35	49
Ontario	33	50	58
Prairies	31	48	57
Colombie-Britannique	37	49	57

Source : Turcotte, Léonard et Montmarquette, 2003, p. 20.

Tableau 5
Proportion d'employés formés par emplacement formateur
selon les régions du Canada, EMTE, 1999
(en pourcentage)

	Formation structurée	Formation en cours d'emploi
Atlantique	59	71
Québec	59	54
Ontario	62	67
Prairies	68	75
Colombie-Britannique	65	62

Source : Turcotte, Léonard, Montmarquette, 2003, p. 22.

32. Une entreprise peut compter plusieurs établissements.

La troisième source est le rapport publié récemment sur les premiers résultats de l'enquête canadienne sur l'éducation et la formation des adultes de 2003, qui ne porte que sur la participation à des activités de formation reliée à l'emploi. On y constate que « le taux de participation à la formation appuyée par l'employeur a augmenté considérablement dans deux provinces seulement, c'est-à-dire au Québec et au Nouveau-Brunswick » (Peters, 2004 : 16). La croissance au Québec aurait été de 60 %, le taux de participation étant passé de 15 % à 24 %. Avec cette croissance, le Québec s'est rapproché de la moyenne canadienne (25 %).

Si toutes les données récentes ne permettent pas de constater, après 1997, une correction importante du retard du Québec par rapport à l'ensemble du Canada, on peut toutefois constater un certain redressement, en raison, du moins en partie, de l'impact de la loi 90 et, pour l'accès à la formation de base³³, de la politique québécoise sur l'éducation des adultes et la formation continue.

Il est clair aussi que le niveau de participation à la formation est bien en deçà de la demande potentielle et, même, de la demande limitée aux seuls besoins ouvertement exprimés. La note de recherche 5, *Les contours de la demande insatisfaite de formation*, montre bien, en effet, qu'une réponse aux demandes explicites non satisfaites ferait déjà passer le taux de participation au Québec de 21 % à 34 %. L'expression spontanée de la demande, c'est-à-dire la demande explicite, révèle le même profil que chez les individus participants.

L'analyse statistique détaillée des huit notes de recherche nous fournit par ailleurs un portrait empirique des spécificités structurelles de l'économie générale de la formation structurée des adultes au Québec. Cette spécificité, peu susceptible de se modifier substantiellement à court terme, de même que les obstacles à la formation et les types prédominants de réponses éducatives devraient être pris en compte. Il y a plus que l'absence de réalisation de la demande, plus que la demande exprimée insatisfaite et les obstacles à sa réalisation, plus que le suivi des formations. Un autre problème se pose, celui de la difficulté de l'expression de la demande de formation, peu importe les logiques d'action à l'œuvre. On constate le poids des prédispositions culturelles qui façonnent un rapport plus ou moins sélectif avec les univers de la formation des adultes. On observe aussi la difficulté de l'expression même de la demande potentielle. C'est aussi à cet égard que des interventions seront nécessaires pour permettre au Québec de rattraper le retard par rapport à l'ensemble du Canada. Si, ainsi que nous l'avons vu plus haut, ce retard tend à diminuer, nous sommes, en toute hypothèse, encore loin des taux de participation à la formation caractéristiques des économies réflexives à haute intensité de savoir et en particulier de ceux enregistrés dans les pays du nord de l'Europe, Grande-Bretagne et Allemagne incluses³⁴.

2.2 Des pistes d'action

La participation à l'éducation des adultes ne tient pas à un seul faisceau de facteurs ou de formes d'ancrage social. Si les dispositions culturelles moulent des schèmes de représentation et modulent les identités, il y a aussi les conditions de vie qui organisent la gestion du temps et l'accès aux ressources. Dans l'ensemble, une logique de reproduction sociale prédomine. Aux inégalités scolaires s'ajoutent les inégalités d'accès et de participation selon la situation de

33. Les données de 2001-2002 font voir un redressement de la population participante à la formation générale des adultes dans les commissions scolaires (MEQ, 2003).

34. Voir la note 1 : *La participation à la formation des adultes : contextes québécois et international*.

travail, la catégorie professionnelle, le régime d'emploi. Cette reproduction passe largement par l'effet de dispositions culturelles et sociales favorables à la formation, ce qui renvoie en grande partie au passé de l'acteur considéré comme moment(s) d'accumulation du capital culturel.

Mais cette reproduction sociale est relative. Ainsi, les inégalités sociales peuvent être amoindries par des régulations publiques. Des actions sont possibles pour accroître l'accessibilité des ressources éducatives ou pour aménager l'organisation de la formation. Des politiques publiques peuvent contribuer à corriger les inégalités d'accès liées aux conditions de vie. Des interventions sont concevables pour faciliter une meilleure conciliation travail, formation et responsabilités familiales de tous ordres, en vue de permettre le déblocage nécessaire de la participation des personnels plus âgés. En ce qui concerne les dispositions culturelles, qui tendent à ouvrir ou à fermer le désir de participer, il est sûr que la meilleure « prévention » demeure manifestement la correction des inégalités des chances de réussite scolaire à la première phase des biographies éducatives. Des interventions sont possibles pour créer des environnements éducatifs qui favorisent l'émergence des aspirations éducatives ou, à tout le moins, qui sont capables, à la longue, de désamorcer les craintes et les appréhensions nées précisément d'expériences négatives antérieures.

En somme, comme le laissent voir nos résultats de recherche aussi bien que les résultats d'autres études³⁵, si la participation tient largement aux parcours sociaux des individus, la reproduction passe aussi par les contextes de vie qui la modulent. C'est dire qu'elle passe par le temps disponible et par l'accès à des ressources éducatives particulières, bref, par les conditions de vie et les conditions de travail, lesquelles varient selon les types d'entreprises. Il est possible, à cet égard, de corriger les conditions différentes de participation entre les individus inscrits dans le marché du travail. Des secteurs d'activité peuvent être ciblés, comme la fabrication et les services personnels et aux entreprises. Les possibilités inégales d'autofinancement de la formation, le manque de mesures de libération de temps à des fins de formation, les contraintes actuelles au droit de retour au travail après la formation, les pratiques souvent restrictives des entreprises et des services gouvernementaux de référence en ce qui a trait à la participation des travailleuses et travailleurs plus âgés, voilà autant de lieux où des mesures correctives, gouvernementales et non gouvernementales sont possibles, où des concertations sectorielles sont réalisables. L'OCDE explore depuis quelques années de telles voies (OCDE, 1996). Le Québec œuvre déjà en ce sens, notamment par des politiques actives du marché du travail incitant les personnes en chômage à se former, par la mise en place de programmes de formation de base des adultes en chômage, par des mesures pour les femmes chefs de famille monoparentale.

Il convient d'explorer les diverses mesures correctives de nature à lever les obstacles qui entravent la participation des adultes à la formation. Retenons d'abord les politiques opérant en amont de la formation afin de permettre l'expression des demandes, rendre disponibles l'information sur les possibilités de formations, soutenir par l'entremise des comités sectoriels les analyses de besoins, continuer d'offrir dans des endroits publics accessibles à la population, tant aux organisations qu'aux individus, des services d'accueil, d'orientation et de diagnostic, renforcer les initiatives de type « semaine de la formation », bref, nourrir une culture de la formation tout au long de la vie.

35. Voir la bibliographie de la note 3.

Mentionnons, en second lieu, les politiques de soutien à l'organisation de la formation, une dimension importante si l'on en juge par les données sur les freins à la participation³⁶. Celle-ci n'augmentera que dans la mesure où les acteurs auront accès à des formations pertinentes tant pour le développement économique que pour les individus et leur communauté : prise en compte des logiques différentes de participation et de leurs conditions particulières de développement, accélération de l'effet d'entraînement et de la synergie possible entre les divers types de participation à la formation, intervention auprès de la petite et moyenne entreprise pour la promotion de la formation, tant des cadres que de tous les employés à tous les niveaux de la hiérarchie occupationnelle, intervention pour corriger les conditions inégales liées à la formation initiale et au statut de travail, incitation à la formation des personnels plus âgés et formation des 17 à 24 ans, mesures spéciales de promotion de la formation dans les secteurs du commerce, de la fabrication, des services personnels et aux entreprises, soutien aux jeunes pour assurer la généralisation d'une formation initiale avancée, mesures de financement des individus (crédits de formation, partage de temps, congé-formation, régime d'épargne-formation continue), diversification des méthodes et moyens pédagogiques, etc.

Signalons, enfin, les politiques et les mesures qui opèrent en aval de la formation : encouragement et soutien technique pour l'évaluation appropriée des divers programmes, reconnaissance des acquis expérimentiels, appui au suivi des formations structurées, enrichissement des environnements éducatifs, renforcement des structures de soutien à l'autoformation, etc.

2.3 Les pistes de recherche et de veille de la participation à la formation des adultes

Ces notes de recherche, basées sur des données de 1997, nous offrent une base comparative unique pour étudier les nouvelles enquêtes en cours sur la participation des adultes à des formations structurées³⁷. Nous aurons, en 2004, les premiers résultats de ces enquêtes. Il faut espérer que l'on puisse continuer à mener de telles enquêtes de façon régulière, tous les quatre ou cinq ans. C'est à cette condition que l'on pourra constituer un système de veille de la montée de la société éducative, un mécanisme récurrent de suivi de la participation à la formation des adultes, participation qui est actuellement inégale et irrégulière dans sa croissance. Certes, des enquêtes en cours, dont une réplique de l'EEFA, ainsi qu'une poursuite selon une récurrence régulière de ce type d'enquête basé sur des instruments assurant la comparabilité, permettront de vérifier les tendances et d'assurer aux décideurs l'information dont ils ont besoin avant de prendre leurs décisions.

Ce portrait statistique et analytique constitue une première base. Il est toutefois nettement insuffisant, en raison non seulement de la date des données, mais aussi du manque d'études complémentaires sur l'analyse comparative des politiques publiques et privées d'éducation et de formation des adultes tant en Amérique du Nord qu'à l'échelle internationale. Une analyse transnationale incluant à la fois des pays du nord et du sud de l'Europe serait, par exemple, fort pertinente vu l'avancée des premiers pays et la ressemblance à certains égards du Québec avec quelques-uns d'entre eux. Des analyses des politiques actives du marché du travail et des différents modèles de concertation sectorielle seraient aussi fort utiles.

36. Note 5 : *Les contours de la demande insatisfaite de formation.*

37. L'enquête EEFA 2003 de Statistique Canada et l'enquête 2003 du centre de recherche New Approaches to Lifelong Learning (NALL) de l'Université de Toronto.

La carte de la formation des adultes demeure aussi incomplète au regard, par exemple, de l'apprentissage informel, du rôle des agents de formation à l'extérieur des établissements scolaires et des entreprises, de celui des quelque 45 corporations professionnelles et des autres réseaux de développement professionnel. On sait peu de choses sur les caractéristiques des différentes réponses éducatives, ainsi que sur la durée de la formation et les divers modes de financement. On connaît mal les blocages qui freinent le développement de la formation dans les entreprises où se manifeste un retard par rapport aux organisations de leur secteur d'activité. Certaines dimensions clés de la politique québécoise sur l'éducation des adultes et la formation continue, comme les populations immigrantes et les personnes ayant un handicap, n'ont pu être étudiées dans le cadre de cette étude. On connaît également peu de choses sur la continuité entre les diverses logiques de formation et les conditions d'un développement cumulatif de la participation à ces activités.

En ce qui concerne la reproduction sociale et les conditions de sa réversibilité, nous devrions pouvoir prendre en compte l'origine sociale et la scolarité des parents, pour vérifier l'importance du modèle parental et de la reproduction intergénérationnelle. Les enquêtes en cours n'ont pas réussi à documenter suffisamment cette dimension cruciale.

Cette première analyse comparée des participants atypiques par rapport à l'ensemble des participants permet de mieux comprendre le poids des différents contextes et, déjà, de confirmer l'effet correctif possible de certaines mesures ou de certains facteurs contextuels. Nous disposons toutefois, dans cette enquête, de peu de variables pour mieux évaluer l'effet correctif d'environnements favorables, d'interventions incitatives, de services spéciaux d'information ou d'accueil et d'aiguillage, de services de reconnaissance d'acquis, d'appuis financiers ciblés, etc. D'autres études seront nécessaires afin de mieux explorer les facteurs permettant de définir des stratégies correctives à court et à moyen terme.

Conclusion

Ce rapport sous la forme de huit notes de recherche se veut un outil pour les preneurs de décision, les intervenants et les chercheurs. L'analyse systématique de la participation à la formation des adultes au Québec et dans l'ensemble du Canada fournit d'abord, pour la première fois, un portrait empirique de la réalité de la formation structurée des adultes et des différentes logiques qui la traversent. Ce portrait, en raison de l'éclatement des agents et des lieux de formation, ne pouvait être dressé qu'à partir d'enquêtes basées sur un échantillon représentatif de la population adulte, lesquelles enquêtes, vu leur coût, ne peuvent être reprises fréquemment.

La participation à la formation des adultes ne se développe pas au même rythme dans les différents secteurs d'activité et au sein des diverses catégories sociales. Elle est soumise à des facteurs et à des déterminants qui nous permettent d'en saisir le fonctionnement et d'entrevoir des mesures de promotion et de correction.

Cette analyse des multiples facteurs qui expliquent la variation dans les types de participation selon les régions, les conditions socioéconomiques, les contextes de formation nous donne également des clés pour, au besoin, bonifier, corriger ou réajuster les politiques, les programmes, les interventions et les pratiques.

Ces notes de recherche font un autre constat tout aussi important : la participation à la formation des adultes ne peut être interprétée ni régulée comme un univers uniforme. Les diverses logiques de formation que nous avons dégagées montrent bien que la participation à la formation des adultes est une réalité différenciée qui tend à se structurer de façon plus complexe que prévu, et cela autour de logiques d'action relativement autonomes. Le caractère multiministériel des politiques nationales d'éducation et de formation des adultes, c'est-à-dire l'intervention de plusieurs ministères dans le développement de la formation des adultes, notamment les ministères responsables de l'éducation et de l'emploi, est une manifestation de cette tendance nouvelle. La Politique gouvernementale sur l'éducation des adultes et de formation continue, adoptée par le Québec en 2002, le souligne.

L'analyse contenue dans ces huit notes de recherche, enfin, est loin d'être exhaustive. Nous l'avons souligné plus haut. Elle amorce toutefois et de façon rigoureuse, nous l'espérons, un processus de veille de ce qu'il est désormais convenu d'appeler le deuxième pôle de la société éducative, soit la formation des adultes, un pôle en croissance dans l'ensemble des pays industrialisés avancés.

Bibliographie

- Baldwin, J.R. et Johnson, J. (1995). *Développement du capital humain et innovation : la formation dans les petites et les moyennes entreprises*. Ottawa : Division des études micro-économiques, Statistique Canada.
- Barton, F. et Podevin, G. (1991). Vingt ans de formation professionnelle continue : de la promotion sociale à la gestion de l'emploi, *Formation Emploi*, 34, 14-30.
- Bel, M., Méhaut, P. et Dubar, C. (1988). Les innovations en matière de formation. *Actualité de la formation permanente*, 96, 74-79.
- Bélangier, P. et Federighi, P. (2000). *Analyse transnationale des politiques d'éducation de formation des adultes*. Paris : L'Harmattan
- Bélangier, P. et Tuijnman, A. (dir.) (1997). *New Patterns of Adult Learning : A Six-Country Comparative Study*. Oxford, New York : Pergamon.
- Bélisle, S. et Lachapelle, R. (1996). *Enquête sur les caractéristiques de la demande de main-d'œuvre*. Ottawa et Québec : Développement des ressources humaines du Canada et Société québécoise de développement de la main-d'œuvre.
- Benzecri, J.P. (1992). *Correspondance Analysis*. New York : Dekker.
- Bernier, C. (1992). Traditions et innovations de formation dans le secteur financier au Québec. *Formation Emploi*, 38, 55-62.
- Centre canadien du marché du travail et de la productivité (1993). *Sondage national sur la formation*. Ottawa : Centre canadien du marché du travail et de la productivité.
- Charest, J. (2003). Formation de la main-d'œuvre. Dans G. Hébert *et al.*, *La convention collective au Québec*. Montréal : Gaëtan Morin, p. 231-248.
- Chicha, M. (1994). *La participation des travailleuses à la formation en entreprise et l'accès à l'égalité : une jonction intéressante mais peu explorée*. Montréal : École de relations industrielles, Université de Montréal, document de recherche, p. 94-101.
- Cibois, P. (1983). *L'analyse factorielle*. Paris : PUF, coll. Que sais-je?
- Cookson, P.S. (1986). A framework for theory and research on adult education participation. *Adult Education Quarterly*, 36(3), 130-141.
- Côté, R. (1998). *Québec 1998*. Montréal : Fides, 141.
- Courtney, S. (1992). *Why Adults Learn? Towards a Theory of Participation in Adult Education*. Londres : Routledge.

Crocquey, E. (1995). La formation professionnelle continue : des inégalités d'accès et des effets sur la carrière peu importants à court terme. *Premières synthèses*, 107, 1-8.

Dayan, J.-L., Géhin, J.-P. et Verdier, É. (1986). La formation continue dans l'industrie. *Formation Emploi*, 16, 7-36.

Delude, C., Berthiaume, M. et Delisle, R. (1982). *Sondage sur les adultes québécois et leurs activités éducatives*. Annexe 3 du rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes. Québec : Gouvernement du Québec.

Denton, F.T., Pineo, P.C. et Spencer, B.G. (1988). Participation in adult education by the elderly : A multivariate analysis and some implications for the future. *Canadian Journal of Aging*, 7(1), 4-16.

Deveraux, M.S. (1984). *Une personne sur cinq. Enquête sur l'éducation des adultes au Canada*. Ottawa : Division de l'éducation du tourisme, de la culture et du tourisme, Statistique Canada et la Direction générale de l'aide à l'éducation du Secrétariat d'État, Gouvernement du Canada.

Doray, P. (1985). *La participation des adultes au Québec en 1983*. Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes.

Doray, P. (1997). L'institutionnalisation des nouveaux rapports formation-travail : occasions organisationnelles et dynamiques locales. Dans M. Hardy et Y. Bouchard (dir.), *École et changements sociaux*. Montréal : Éditions Logique.

Doray, P. (1999). La participation à la formation en entreprise au Canada : quelques éléments d'analyse. *Formation Emploi*, 66, septembre.

Doray, P. et Arrowsmith, S. (1997). Patterns of participation in adult education : Cross-national comparisons. Dans P. Bélanger et A.C. Tuijnman (dir.), *New Patterns for Adult Learning: A Six-Country Comparative Study* (chap. 3). Londres : Pergamon.

Doray, P. et Longpré, B. (en collab. avec l'Institut canadien d'éducation des adultes) (1997). *La participation à l'éducation des adultes au Québec en 1993*. Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Service aux collectivités, Université du Québec à Montréal.

Doray, P. et Maroy, C. (1998). La formation professionnelle : jeux et enjeux institutionnels. Dans R. Bourque et C. Bernier, *Regards croisés sur la formation professionnelle et les relations industrielles en Europe et au Québec* (p. 97-106). Québec : Université Laval, Département des relations industrielles. Coll. Instruments de travail, n° 29.

Doray, P. et Paris, L. (en collab. avec l'Institut canadien d'éducation des adultes) (1995). *La participation des adultes à la formation au Québec en 1991*. Montréal : Service aux collectivités, Université du Québec à Montréal.

Doray, P. et Rubenson, K. (1998). Canada : The growing economic imperative. Dans P. Bélanger et S. Valdivielso (dir.), *The Emergence of Learning Society: Who Participates in Adult Learning?* (p. 23-42). Londres : Pergamon.

Doray, P., Ricard, D. et Bagaoui, R. (1997). Les innovations de formation continue : une voie empruntée par les entreprises québécoises. Dans M. Grant, P. Bélanger et B. Lévesque, *Les innovations dans les entreprises québécoises*. Montréal : L'Harmattan, 187-220.

Dubar, C. (1977). Formation continue et différenciations sociales. *Revue française de sociologie*, XVIII.

Dubar, C. (1980). *Formation permanente et contradictions sociales*. Paris : Éditions sociales.

Dubar, C. (1986). *La formation professionnelle continue en France 1970-1980. Une évaluation sociologique*. Paris : Aux amateurs de livres.

Dubar, C. (1996). *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte (3^e édition).

Dubar, C. et Engrand, S. (1991). Formation continue et dynamique des identités professionnelles. *Formation Emploi*, 34, 87-100.

Emploi et Immigration Canada et Statistique Canada (1993). *Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes*. Ottawa : Gouvernement du Canada.

Emploi-Québec (2000). *Loi favorisant le développement de la main-d'œuvre. Rapport quinquennal sur la mise en œuvre – 1995-2000*. Québec : Ministère de la Solidarité sociale, Gouvernement du Québec.

Eurostat (1997). *La formation après 30 ans. Statistiques en bref. Population et conditions sociales*, 11, 1-7.

Feutrie, M. et Verdier, É. (1993). Entreprises et formations qualifiantes. Une construction sociale inachevée. *Sociologie du travail*, 4, 469-493.

Gouvernement du Québec (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Grennacre, M.J. (1993). *Correspondance Analysis in Practice*. Londres : Academic Press.

Henry, G.T. et Basile, K.C. (1994). Understanding the decision to participate in formal adult education. *Adult Education Quarterly*, 44(2), 64-82.

Hum, D. et Simpson, W. (2002). La formation des adultes au Canada : instantanés des années 90, *Revue trimestrielle de l'éducation*, 8(2), 28-35

Human Resources Development Canada et Statistique Canada (1995). *Adult Education and Training Survey*. Ottawa : Government of Canada.

Institut canadien d'éducation des adultes (1986). *La mosaïque québécoise de la participation à l'éducation des adultes*. Montréal : ICEA.

Jacobs, J.A., Lukens, M. et Useem, M. (1996). Organizational, job and individual determinants of workplace training: Evidence from the National Organizations Survey. *Social Science Quarterly*, 77(1), 159-176.

Johnstone, J.W. et Rivera, R.J. (1965). *Volunteers for learning: A study of the educational pursuits of American adults*. Chicago : Aldine Publishing Co.

Kennedy, S., Drago, R. et Sloan, J.M. (1994). The effect of trade-unions on the provision of training : Australian evidence. *British Journal of Industrial Relations*, 32(4), 565-580.

Knoke, D. et Ishio, Y. (1994). Occupational training, unions, and internal labour markets. *American Behavioral Scientist*, 37(7), 992-1019.

Knoke, D. et Kalleberg, A.L. (1994). Job training in U.S. organizations. *American Sociological Review*, 59, 537-546.

Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan.

LASTREE (1989). *Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise*. Université de Lille : Lille.

Léonard, A. (2001). *Enquête sur l'éducation et la formation des adultes. Pourquoi le taux de participation liée à l'emploi a-t-il baissé durant les années 1990 au Canada?*, Ottawa : Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, DRHC, Gouvernement du Canada.

Livingstone, D.W. (1999). Lifelong learning and underemployment in the Knowledge Society : A North American perspective. *Comparative Education*, 35(2), 163-186.

Maroy, C. (1996). Modernisation et logiques de formation industrielles, *Formation Emploi*, 54, 35-54.

Maroy, C. et Doray, P. (2000). Education-Work relations : Theoretical reference points for a research domain. *Work, Employment and Society*, 14(1), 173-189.

Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Regards statistiques sur l'éducation*. Québec : MEQ.

Ministère de la Solidarité sociale (2000). *Évaluation formative de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre. Faits saillants*. Québec : MSS, 56 p.

Montlibert, C. de (1973). Le public de la formation des adultes. *Revue française de sociologie*, XIV, 529-545.

Montlibert, C. de (1977). L'éducation permanente et la promotion des classes moyennes. *Sociologie du travail*, 19(3), 243-265.

Organisation de coopération et de développement économiques (1996). *L'économie fondée sur le savoir*. Paris : OCDE.

Paquet, P., Doray, P. et Bouchard, P. (1982). *Sondage sur les pratiques de formation en entreprise*. Annexe 3 du rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes. Québec : Gouvernement du Québec.

Peters, V. (2004). *Travail et formation : Premiers résultats de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes de 2003*. Document de recherche. Ottawa : Statistique Canada, 63 p.

Statistique Canada (1999). *Enquête sur le milieu de travail et les employés (EMTE)*. Ottawa : Statistique Canada, Gouvernement du Canada.

Statistique Canada et Développement des ressources humaines du Canada (2001). *Un rapport sur l'éducation et la formation des adultes au Canada – Apprentissage et réussite* (catalogue 81-586). Ottawa : Statistique Canada.

Streeck, W. (1989). Skills and the limits of neoliberalism : The enterprise of the future as a place of learning. *Work, Employment and Society*, 3(1), 89-104.

Turcotte, J., Léonard, A. et Montmarquette, C. (2003). *Nouveaux résultats sur les déterminants de la formation dans les emplacements canadiens*. Ottawa : Statistique Canada et DRHC.

Annexe 1

Renseignements sur l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes de Statistique Canada

Les données exposées dans la présente série de huit notes de recherche sont tirées de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (EEFA), une enquête menée régulièrement par Statistique Canada auprès de répondants de 17 ans et plus.

L'EEFA a été répétée à trois reprises pendant les années 1990, soit en 1992, 1994 et 1998¹. L'année civile antérieure fait l'objet de la récolte des données (soit 1991, 1993 et 1997 respectivement). Globalement, les trois enquêtes sont similaires, quoique celle de 1997 présente des différences, notamment sur le plan de la structure du questionnaire. Malgré cela, la plupart des questions abordées sont les mêmes d'une enquête à l'autre; la production de comparaisons de la situation de l'éducation et de la formation des adultes² dans le temps s'avère alors possible pour les principales variables.

L'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes vise à cerner la participation aux différentes activités d'éducation et de formation au cours d'une période d'un an.

En 1998, les objectifs poursuivis par l'EEFA³ consistaient à :

- évaluer, de façon exhaustive, l'incidence de l'éducation et de la formation des adultes au Canada;
- tracer un profil sociologique, économique et démographique des personnes inscrites à un programme d'éducation ou de formation ainsi que de celles qui n'y sont pas inscrites;
- refléter le type, la durée et le lieu d'enseignement des cours suivis;
- rendre compte du rôle joué par l'employeur dans le processus d'éducation ou de formation;
- déterminer les obstacles rencontrés par les adultes désireux d'acquérir une certaine forme d'éducation ou de formation, mais qui éprouvent des difficultés à y accéder.

Grâce à l'EEFA, Statistique Canada obtient un portrait général de la participation à l'éducation des adultes lors d'activités structurées de formation quels que soient leur durée, leurs objectifs et leur contenu, ce qui exclut par conséquent les activités d'apprentissage informel⁴ ou qui sont pratiquées sous un mode autodidacte.

Il est alors possible de produire des informations relatives à la participation de la population canadienne à différentes activités de formation, et ce, sous divers angles comme la dualité cours-

¹ L'EEFA a aussi été conduite trois fois dans les années 1980, mais des modifications importantes rendent impossible toute comparaison entre les éditions des années 1980 et 1990.

² On trouvera la définition du terme «adulte» à l'annexe 2.

³ Statistique Canada (1998). *Enquête sur l'éducation et la formation des adultes, 1997*. Ottawa : Statistique Canada, p. 5.

⁴ Voir l'annexe 3 pour la définition.

programmes, le type de motivation (professionnelle ou personnelle) ou la présence ou non d'un soutien de la part d'un employeur (formation en entreprise ou formation autonome).

Deux types de données sont recueillis auprès des répondants, qu'ils soient participants ou non-participants à des activités de formation : des informations qui caractérisent les situations des personnes et d'autres qui touchent les activités elles-mêmes. Les questions posées aux participants⁵ relativement aux activités portent sur divers aspects : motifs de participation, types et lieux de formation, soutien ou non de l'employeur, méthode pédagogique, durée des formations. Les non-participants sont sollicités au même titre que les participants lorsqu'il est question d'aspirations et de besoins de formation non satisfaits et des raisons pour lesquelles ces activités de formation n'ont pas été entreprises. Par ailleurs, des questions de nature sociodémographique et professionnelle sont posées à tous les répondants sans exception (p. ex. : genre, âge, profession, scolarité, statut d'emploi, taille de l'entreprise qui les emploie le cas échéant).

⁵ Les participants sont invités à mentionner au maximum cinq participations liées à des programmes d'études, cinq participations à des cours pour motifs professionnels et cinq participations à des activités de loisir ou de passe-temps. En pratique, si un répondant avait participé à plus de cinq activités non liées à des loisirs ou s'il avait oublié d'en mentionner une ou plusieurs, l'intervieweur pouvait l'inscrire dans la section réservée aux loisirs si l'espace était suffisant.

Annexe 2

La définition d'adulte utilisée dans la série de notes de recherche

Le terme « adulte » a évolué au cours des dernières décennies. Comme il en existe différentes définitions, il s'avère essentiel d'en adopter une qui convienne à la réalité d'aujourd'hui et qui tienne compte des outils d'analyse disponibles.

Nous savons que la transition entre le moment de l'adolescence et celui de l'âge adulte est progressive et qu'il n'existe pas de frontière parfaitement nette entre ces deux moments de la vie. Différentes approches ont été utilisées pour mieux distinguer les deux moments et pour bien circonscrire la notion d'adulte. Une première approche consiste à décréter que les personnes plus jeunes qu'un certain âge ne sont pas des adultes. C'est la position adoptée par l'UNESCO, qui indique que les personnes de moins de 25 ans sont des jeunes et non des adultes. Dans une seconde approche, celle de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (EEFA) de Statistique Canada, la distinction entre le jeune et l'adulte repose sur la situation sociale propre à ces deux catégories de personnes. Plus spécifiquement, le statut social afférent aux études et à l'emploi rémunéré fixe la distinction entre un jeune et un adulte. Selon cette perspective, un « jeune » ou un individu en formation initiale n'aurait pas connu d'interruption d'études, alors que la personne qui aurait interrompu ses études serait considérée comme un adulte. Comme au Canada la scolarité initiale est obligatoire jusqu'à 16 ans, l'EEFA introduit la notion générale d'adulte comme étant associée à une personne de 17 ans ou plus.

Nous inspirant largement de la définition proposée par l'UNESCO, nous avons choisi dans la présente série de notes de recherche de considérer comme « adultes » l'individu de 25 ans et plus, quel que soit son statut relatif aux études, et celui de moins de 25 ans qui n'est plus aux études à temps plein ou qui étudie à temps plein avec le soutien de son employeur. Sont donc exclus les étudiants de moins de 25 ans à temps plein qui sont sans soutien d'un employeur.

Annexe 3

Glossaire

La plupart des termes présentés dans ce glossaire renvoient aux définitions de Statistique Canada. Les termes marqués d'un astérisque (*) sont puisés dans le *Rapport sur l'éducation et la formation des adultes*⁶, tandis que ceux qui sont accompagnés de deux astérisques (**) renvoient à un rapport publié antérieurement⁷. Les mots auxquels nous avons accolé trois astérisques (***) présentent les définitions tirées du *Guide de l'Enquête sur la population active*⁸. Tous les autres termes sont accompagnés de quatre astérisques (****); certains d'entre eux indiquent un usage différent de celui employé par Statistique Canada, alors que d'autres précisent le sens d'autres appellations.

Adulte****

Tout individu de 25 ans et plus, quel que soit son statut relatif aux études, et l'individu de moins de 25 ans qui n'est plus aux études à temps plein ou qui étudie à temps plein avec le soutien de son employeur. Sont donc exclus les étudiants de moins de 25 ans qui sont sans soutien d'un employeur⁹.

Cols blancs****

Catégorie regroupant des personnes qui effectuent des tâches administratives ou qui occupent des emplois de bureau. Cette catégorie regroupe aussi les travailleurs de la vente et des services¹⁰.

Cols bleus****

Catégorie regroupant les travailleurs des secteurs primaires, des industries de la fabrication, de la construction et de la manutention¹¹.

Cours*

Activité d'éducation ou de formation qui se limite à un élément spécifique d'étude. Le cours peut faire partie d'un programme d'études plus vaste menant à un certificat, à un diplôme ou à un degré (par exemple le cours *Introduction à la psychologie*, suivi dans le cadre d'un programme universitaire) ou peut être une activité d'apprentissage complète en soi (par exemple un cours de langue seconde).

⁶ Voir l'annexe A dans : Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada (2001). *Un rapport sur l'éducation et la formation des adultes au Canada : apprentissage et réussite*. Ottawa : Statistique Canada.

⁷ Voir dans : Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada (1997). *Éducation et formation des adultes au Canada. Rapport découlant de l'EEFA 1994*. Ottawa : Statistique Canada, p. 116.

⁸ Voir les parties 2 et 3 dans : Statistique Canada (2001). *Guide de l'Enquête sur la population active*. Ottawa : Statistique Canada.

⁹ Pour plus de détails sur la notion d'adulte, voir l'annexe 2 du présent document.

¹⁰ Il s'agit des catégories 7, 8 et 9 de la variable SOC14 du fichier public de données.

¹¹ Il s'agit des catégories 10, 11, 12, 13 de la variable SOC14 du fichier public de données.

Éducation et formation des adultes****

Ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels des personnes considérées comme des adultes développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances, leurs compétences techniques et professionnelles, et ce, dans la perspective de répondre à leurs propres besoins, à ceux de l'entreprise ou de la société.

Formation autonome****

Activité de formation engagée exclusivement à l'initiative de l'individu qui la suit. Ce type de formation comporte un caractère volontaire et se distingue de l'activité organisée, soutenue ou parrainée par un employeur.

Formation en entreprise¹²****

Activités de formation planifiées, appuyées ou réalisées par une entreprise indépendamment du lieu où elles se déroulent.

Formation initiale****

Ensemble du parcours éducatif effectué de manière continue par une personne avant qu'elle quitte le milieu scolaire pour une période d'au moins un an, et ce, indépendamment du niveau atteint (secondaire, collégial ou universitaire).

Formation ou éducation informelle****

Activité entreprise par une personne qui apprend sans recourir à un professeur-tuteur ou à des supports planifiés. À la différence des expériences d'apprentissage structurées ou systématiques suivies sous la direction d'un professeur et organisées de façon progressive, cette formation ne procure pas de reconnaissance officielle ni de diplôme lorsqu'elle est terminée.

Formation structurée**

Formation selon laquelle les expériences d'apprentissage systématiques sont entreprises sous la direction d'un professeur et organisées de façon progressive, et reconnues lorsqu'elles sont complétées.

Participation pour motifs personnels****

Participation d'une personne à des fins qui ne se rapportent pas nécessairement ou prioritairement à l'exercice de la profession ou du métier. Désigne une participation motivée par des intérêts personnels à des fins de loisirs ou de développement personnel ou par d'autres intérêts.

Participation pour motifs professionnels****

Participation d'une personne dans le but de développer des connaissances ou des habiletés utiles à l'exercice d'un métier ou d'une profession ou encore dans la perspective d'acquérir un emploi ou d'avancer dans sa carrière.

Personnes en chômage***

Personnes sans emploi qui, au cours de l'année de référence, étaient disponibles pour travailler et avaient cherché un emploi ou devaient commencer un emploi au cours des quatre dernières semaines.

¹² Ou formation appuyée par l'employeur.

Personnes occupées***

Personnes qui, au cours de la période de référence, ont fait un travail dans le cadre d'un emploi ou pour le compte d'une entreprise, c'est-à-dire tout travail rémunéré accompli pour un employeur ou à son propre compte.

Personnes inactives***

Personnes qui [...] ne désiraient pas ou ne pouvaient pas offrir ou fournir leurs services au cours de la période de référence. Ces personnes n'étaient donc ni occupées par un emploi, ni en situation de chômage.

Population active***

Population qui comprend les personnes faisant partie de la population civile non institutionnelle, âgées de 15 ans ou plus, lesquelles constituent l'ensemble des travailleurs disponibles au Canada. Pour être membre de la population active, un individu doit travailler (à temps plein ou à temps partiel) ou être sans travail mais être à la recherche d'un emploi.

Programme de formation*

Ensemble de cours suivis en vue d'obtenir un diplôme, un certificat ou un grade.

Taux de participation****

Proportion de la population qui prend part à une activité ou à un type d'activité en particulier.

Annexe 4

L'analyse par facteurs de correspondance Les correspondances entre les différentes formes de participation et les logiques sous-jacentes aux grandes tendances

Nous avons procédé, pour l'ensemble de l'échantillon canadien, à une analyse factorielle de correspondances (AFC) (Benzecri, 1992) des principales variables de notre base de données tirée de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes de Statistique Canada (annexe 1). Nous avons ainsi pu dégager des sous-ensembles de corrélations, observer les caractéristiques ou le contenu de ces regroupements de variables et induire de ces contingences des logiques ou des modèles d'action.

Nous avons retenu les sept variables ayant le taux le plus élevé de signification statistique¹³ (tableau A.1). Ces variables, d'ailleurs utilisées tout au long de l'analyse dans les sept notes antérieures, sont, par ordre décroissant de significativité, le taux global de participation, la participation à des cours, la participation pour motifs professionnels, la participation à des programmes, la formation en entreprise, la formation autonome et, enfin, la participation pour motifs non professionnels.

Le tableau A.2, qui présente la « Matrice des composantes », donne les coordonnées des variables sur les deux axes factoriels retenus. Pour définir le nombre d'axes à retenir, la convention veut que l'on retienne au moins environ les deux tiers (soit 66 %) de la variance cumulée; néanmoins, dans certains cas, nous pourrions considérer un pourcentage plus petit pour obtenir une lecture des tendances secondaires (tableau A.3, « Variance totale expliquée »). Dans le cas de figure présent, 77,3 % de la variance contribue aux deux premiers axes que nous avons retenus pour l'analyse.

Le premier axe correspond à la variable « intensité de la participation ». Comme on le voit au graphique A.1, il n'y a évidemment aucune coordonnée négative, puisque cet axe renvoie à la participation, depuis une absence de participation (point 0) jusqu'à la participation maximale.

Le second axe, comme on le constate au graphique A.2, répartit les variables en deux groupements plus évidents que sur le premier axe. Les coordonnées sont beaucoup plus étalées dans l'espace. Nous voyons, en effet, que le groupe des variables « formation en entreprise », « participation pour motifs professionnels » et « participation à des cours » et celui des variables « participation pour motifs non professionnels », « formation autonome » et « participation à un programme » sont bien distants, même par opposition au « taux global » qui se situe au milieu de l'axe. Nous nommerons cet axe « formes de participation ».

Le graphique A.3¹⁴ présente, dans un espace à deux dimensions, la répartition de ces deux axes, soit l'intensité de la participation et les formes de participation.

13. Les variables sont pondérées par un indicateur qui permet de réguler le poids des réponses de telle sorte que toutes les réponses des individus aient un impact équivalent.

14. On retrouvera tel quel ce graphique dans la note (voir graphique 1).

En ajoutant une troisième composante, comme on le voit au tableau A.3, la variance totale expliquée passe de 77,3 % à 92,1 %. Il est alors possible d'approfondir l'analyse pour relever d'autres correspondances. C'est ce qu'on peut constater au graphique A.4¹⁵ en mettant en rapport les formes de participation (axe 2) et l'orientation de la participation (axe 3).

Tableau A.1
Significativité des variables

	Valeur initiale	Extraction
Formation autonome	1,000	0,892
Formation en entreprise	1,000	0,900
Participation à des cours	1,000	0,941
Participation à des programmes	1,000	0,924
Participation pour motifs non professionnels	1,000	0,889
Participation pour motifs professionnels	1,000	0,933
Taux global de participation	1,000	0,965

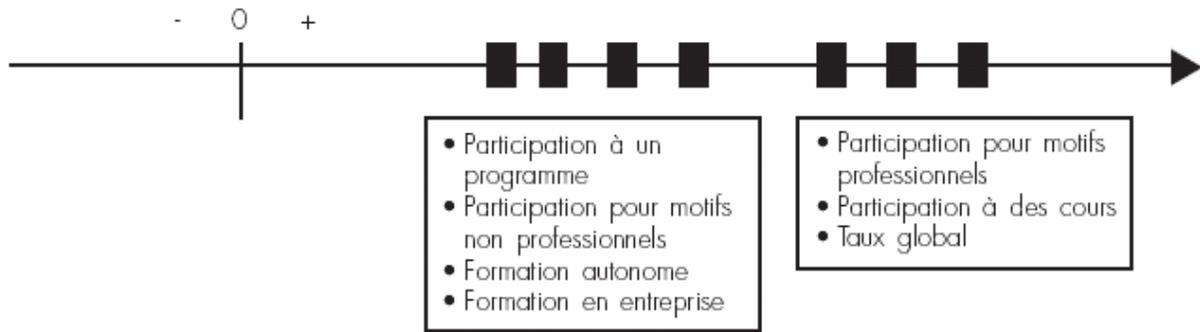
Tableau A.2
Matrice des composantes (1),(2)

	Composantes	
	1	2
Formation autonome	0,690	0,65
Formation en entreprise	0,743	-0,59
Participation à des cours	0,859	-0,19
Participation à des programmes	0,537	0,31
Participation pour motifs non professionnels	0,586	0,57
Participation pour motifs professionnels	0,847	-0,37
Taux global de participation	0,983	-0,03

15. On retrouvera tel quel ce graphique dans la note (voir graphique 2).

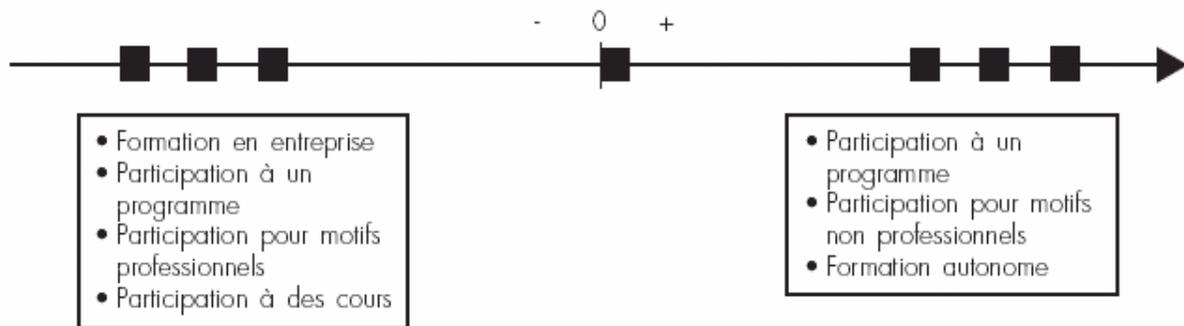
Graphique A.1

Axe 1 : L'intensité de la participation



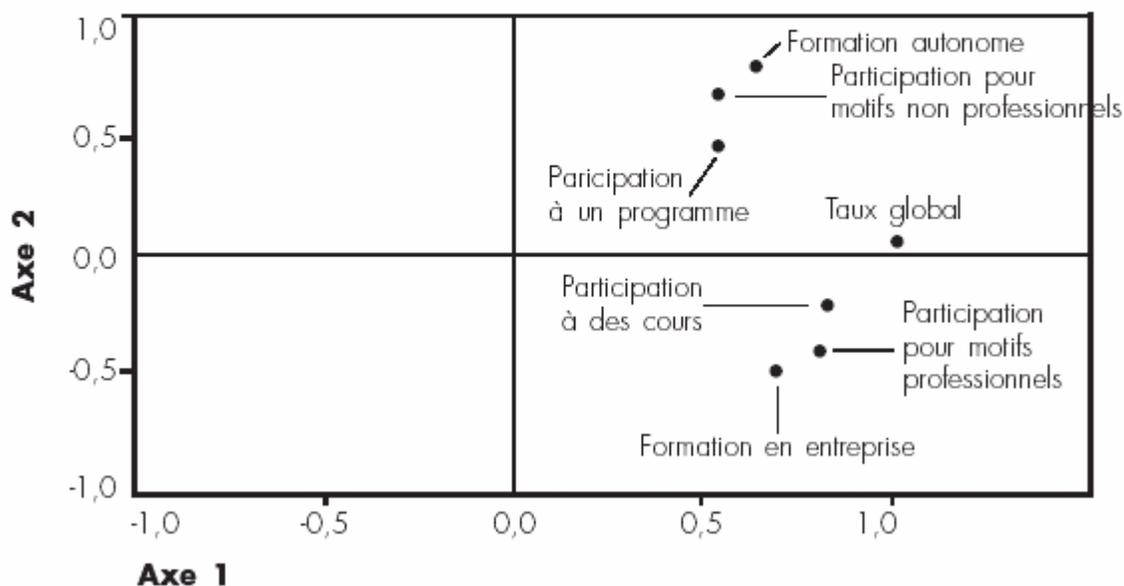
Graphique A.2

Axe 2 : Les formes la participation



Graphique A.3

L'intensité de la participation (axe 1) et les formes de participation (axe 2)¹

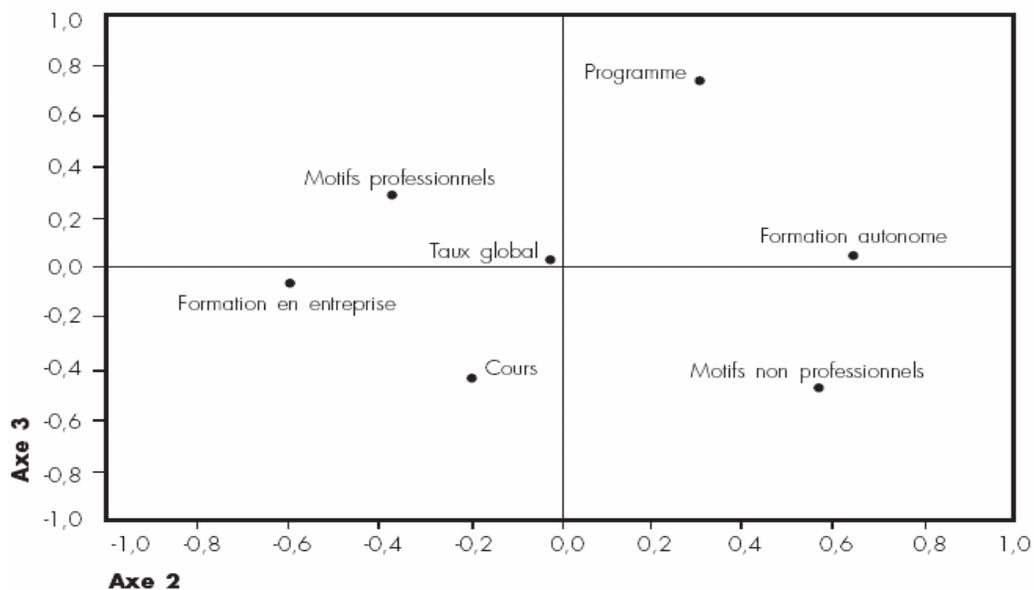


¹ Chaque axe a un titre explicatif induit de la structure des données. La disposition des carrés (représentant les variables) a été légèrement adaptée pour assurer une meilleure clarté entre les points; il n'est donc pas étonnant que, dans la représentation spatiale sur le graphique, les projections ne soient pas exactes.

Tableau A.3
Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction par somme des carrés		
	Total	Variance (%)	% cumulé	Total	Variance (%)	% cumulé
1	4,038	57,7	57,7	4,038	57,692	57,692
2	1,371	19,6	77,3	1,371	19,586	77,278
3	1,036	14,8	92,1	1,036	14,794	92,072
4	0,39	5,6	97,6			
5	0,07857	1,1	98,8			
6	0,04399	0,6	99,4			
7	0,04192	0,6	100,0			

Graphique A.4
Les formes (axe 2) et l'orientation (axe 3)
de la participation à la formation



On a procédé de la même façon pour l'analyse qui ajoute la dimension « niveau de scolarité ». On trouvera plus bas les tableaux A.4 sur la « Significativité des variables » et A.5 sur la « Matrice des composantes » ainsi que les graphiques A.5 et A.6 qui y correspondent. Enfin, le graphique A.7¹⁶ met en rapport les formes de participation et les niveaux de scolarité.

16. On retrouvera tel quel ce graphique dans la note (voir graphique 4).

Tableau A.4
Significativité des variables

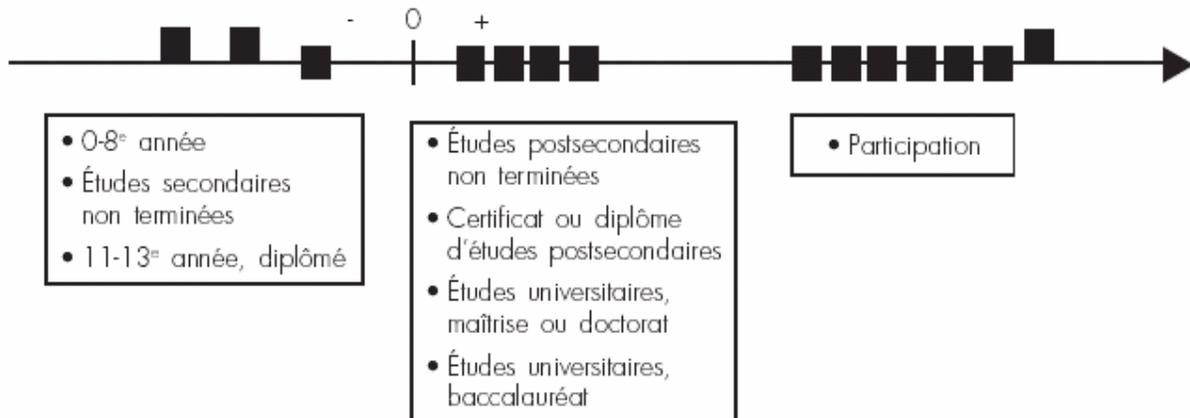
	Valeur initiale	Extraction
Formation autonome	1,000	0,838
Formation en entreprise	1,000	0,86
Participation à des cours	1,000	0,81
Participation pour motifs non professionnels	1,000	0,81
Participation pour motifs professionnels	1,000	0,84
Taux global de participation	1,000	0,94
De la 1 ^{re} à la 8 ^e année	1,000	0,73
Études secondaires non terminées	1,000	0,91
De la 11 ^e à la 13 ^e année, ayant obtenu un diplôme	1,000	0,99
Études postsecondaires non terminées	1,000	0,97
Certificat ou diplôme d'études postsecondaires	1,000	0,99
Baccalauréat inclus	1,000	0,85
Maîtrise ou doctorat	1,000	0,63

Tableau A.5
Matrice des composantes (1),(2)

	Composantes	
	1	2
Formation autonome	0,64	0,51
Formation en entreprise	0,76	-0,39
Participation à des cours	0,90	-0,01
Participation pour motifs non professionnels	0,58	0,56
Participation pour motifs professionnels	0,83	-0,30
Taux global de participation	0,97	-0,03
De la 1 ^{re} à la 8 ^e année	-0,24	0,09
Études secondaires non terminées	-0,19	0,28
De la 11 ^e à la 13 ^e année, ayant obtenu un diplôme	-0,09	0,19
Études postsecondaires non terminées	0,08	0,09
Certificat ou diplôme d'études postsecondaires	0,13	-0,63
Études universitaires, baccalauréat inclus	0,21	0,21
Études universitaires, maîtrise ou doctorat inclus	0,15	-0,03

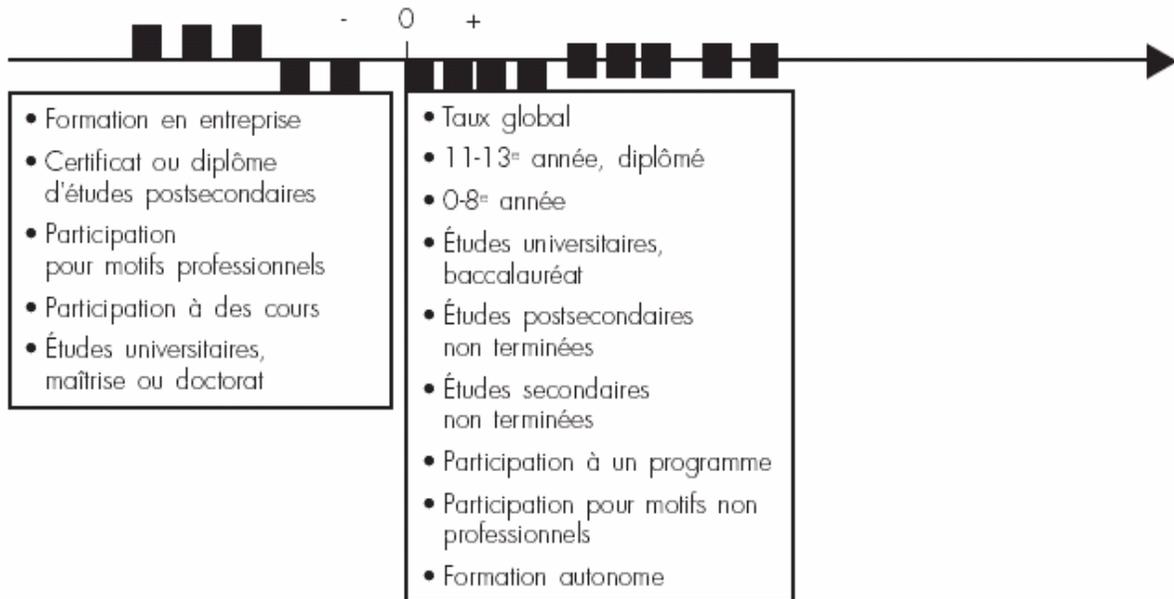
Graphique A.5

Axe 1 : Intensité de la participation et niveau de scolarité



Graphique A.6

Axe 2 : Formes de participation et niveau de scolarité



Graphique A.7
L'intensité de la participation
et le niveau de scolarisation associé
à la formation réalisée

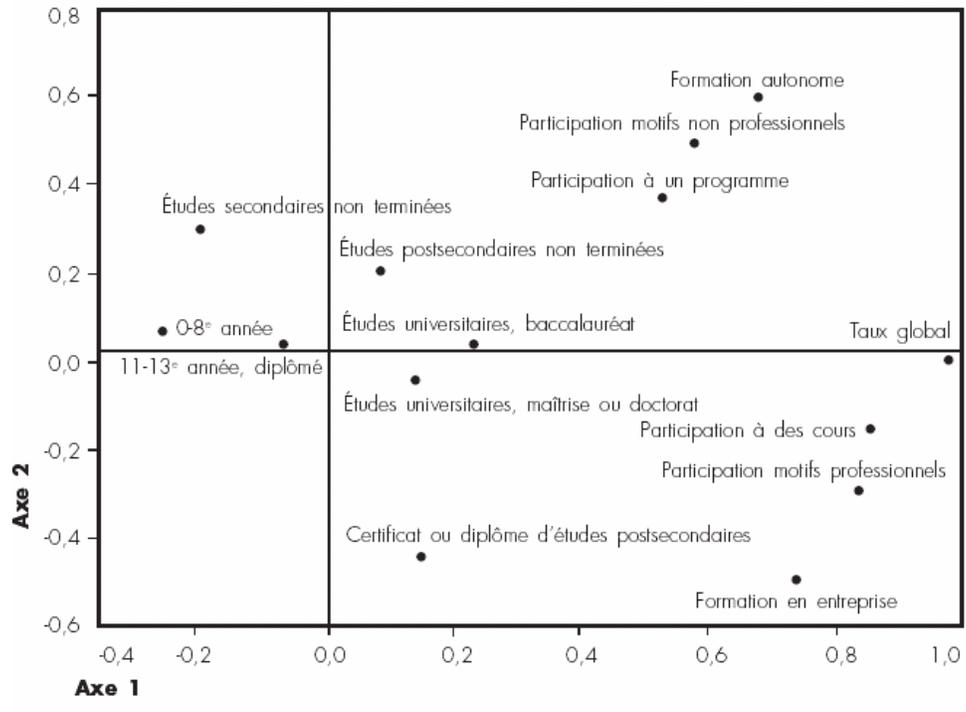


Table des matières

Introduction.....	5
1. La participation à la formation des adultes sur la scène éducative québécoise	6
1.1 Un développement significatif de la participation à la formation des adultes.....	6
1.2 Un univers varié construit autour de trois logiques de formation.....	8
1.3 Un accès classique à la formation des adultes	11
1.4 Les traits de la logique professionnalisante et l'influence des contexte de travail.....	14
1.5 Dépasser la reproduction sociale.....	15
1.6 La participation et la non-participation atypiques.....	16
1.7 Des avancées pour les femmes, mais aussi des inégalités qui persistent	17
1.8 L'autre versant de la participation : la demande insatisfaite de formation	18
2. Éléments de perspective.....	19
2.1 La spécificité de la formation des adultes au Québec : les retards, les progrès, les créneaux de croissance.....	19
2.2 Des pistes d'action	24
2.3 Les pistes de recherche et de veille de la participation à la formation des adultes.....	26
Conclusion.....	27
Bibliographie.....	29
Annexe 1	
Renseignements sur l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes de Statistique Canada	34
Annexe 2	
La définition d'adulte utilisée dans la série de notes de recherche	36
Annexe 3	
Glossaire.....	37
Annexe 4	
L'analyse par facteurs de correspondance	40

