

# Chapitre 5

## Suivre les activités éducatives tout au long de la vie

Sylvain Bourdon  
Rachel Bélisle  
Faculté de l'Éducation  
Université de Sherbrooke

---

### 5.1 Introduction – Prendre appui sur le caractère longitudinal de l'ESSIL pour suivre les activités éducatives tout au long de la vie

L'éducation est un enjeu majeur des sociétés actuelles, au point où certains sont allés jusqu'à les qualifier de sociétés du savoir. Lorsque vient le temps de planifier une enquête sociale générale comme l'ESSIL, il ne fait donc aucun doute qu'il faut lui faire une place importante, d'autant plus que le cadre général de l'enquête, qui repose sur la notion de ressources mise de l'avant par Amartya Sen, considère l'éducation comme une des composantes essentielles d'un plein développement humain aux côtés d'une bonne santé et d'une sécurité économique qui leur permette de satisfaire leurs besoins de base.

Ces trois grandes ressources, auxquelles on peut ajouter les bienfaits de l'interaction et du soutien fournis par des réseaux riches et la famille, se retrouvent dans une relation d'interdépendance dynamique<sup>1</sup>. L'éducation a ainsi une influence sur la santé, le revenu et la sociabilité et chacun de ces aspects influence à son tour la participation aux activités éducatives. Mais de quelle ressource parlons-nous au juste? Doit-on se limiter au temps passé à l'école au cours de l'enfance? Tenter de mesurer l'acquisition de certaines connaissances ou la maîtrise de quelques compétences particulières? Dans le cadre d'une enquête longitudinale, destinée à suivre

l'évolution des individus et de la société sur une longue période, peut-on arrimer le volet éducation aux développements à venir, aussi imprévisibles dans leurs particularités que probables sur le plan des tendances d'accroissement et de diversification?

Ce chapitre veut jeter les bases d'une conception de l'éducation qui soit pertinente pour le siècle qui débute; il vise aussi l'articulation de cette conception autour des défis actuels et à venir de la recherche scientifique et de la gouverne de l'État québécois, pour en dégager une proposition d'indicateurs et de questions pour l'enquête.

Le caractère général et intégré de l'ESSIL, qui couvre plusieurs thèmes, fait de ce choix un délicat travail d'arbitrage et de parcimonie. Son aspect longitudinal offre par ailleurs l'occasion d'étaler quelque peu le recueil de l'information mais aussi, et de manière beaucoup plus fondamentale, il donne la possibilité de s'éloigner de la conception statique, unidimensionnelle et scolaire de l'éducation véhiculée dans plusieurs enquêtes générales. Nous pourrions ainsi nous ouvrir à une perspective résolument internationale, qui soit également bien adaptée à la réalité du Québec, tout en mettant l'accent sur les liens entre l'éducation et le quotidien des individus, leur santé, leur travail, leur famille et leurs réseaux.

C'est dans cet esprit que nous proposons ici que l'ESSIL se base sur la notion d'*éducation tout au long de la vie*, mise de l'avant par le rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21<sup>e</sup> siècle, appelée aussi Commission Delors du nom

---

1. Voir introduction générale de « Connaître, débattre, décider. La contribution d'une enquête socioéconomique et de santé intégrée et longitudinale (ESSIL). »

de son président. Dans la première section nous la traitons de trois façons différentes : nous illustrerons d'abord la grande complexité de cette notion; nous présenterons ensuite le propos de la Commission Delors sur l'éducation tout au long de la vie; nous procéderons enfin à l'identification des différentes composantes de cette notion. La deuxième section présentera, succinctement et de façon critique, des phénomènes éducatifs qui préoccupent particulièrement le monde sociopolitique et le monde scientifique en 2003. La troisième section porte sur de grandes enquêtes qui peuvent inspirer l'élaboration des indicateurs de l'ESSIL. Finalement, la dernière section présente les indicateurs relatifs aux activités éducatives des individus qu'il faudrait privilégier dans l'ESSIL<sup>2</sup>.

Dans les domaines de l'éducation et de la formation, plusieurs termes de base sont polysémiques et s'ils ne sont pas explicités, ils peuvent devenir sources de malentendus. Comme ce n'est pas ici le propos de fournir une nouvelle articulation de ces concepts polysémiques, certaines sources de polémiques, nous nous limiterons, au fil du texte, à préciser le sens que nous privilégions pour l'ESSIL. Par exemple, lorsque les instances éducatives utilisent le terme « éducation » pour désigner les activités sous leur responsabilité, elles font référence souvent à l'enseignement et l'appropriation de codes fondamentaux alors que le terme « formation » renvoie à la mise en forme de savoirs par les apprenants, à la recomposition de savoirs avec de l'information nouvelle, de nouvelles expériences, etc. De plus en plus de textes utilisent les

---

2. Ce texte est le fruit d'une entreprise de collaboration et de réflexion concertée entre les auteurs. La trame d'ensemble et la direction du volet éducation ont été assurés par Sylvain Bourdon, qui a aussi rédigé la troisième section sur les indicateurs proposés et les questions retenues. La première section sur l'éducation tout au long de la vie a été rédigée par Rachel Bélisle, andragogue, réalisatrice d'outils de formation et collaboratrice régulière de la Commission canadienne pour l'UNESCO, pour qui elle a analysé plusieurs textes officiels de l'UNESCO. La seconde section, qui fait état de quelques questions de politiques publiques, a été rédigée conjointement par les deux auteurs. Nathalie Roy a effectué une partie de la recherche documentaire.

deux termes côte à côte (Hauteceur, 2000a; Maggi, 2000a). Nous incluons ces deux conceptions dans le vocable « éducation tout au long de la vie ».

## 5.2 L'éducation tout au long de la vie

### 5.2.1 Une vision multidimensionnelle de l'éducation

En 2002, au Québec, avant même la naissance de leur enfant, bien des parents (la mère souvent) sont incités à suivre des cours pour apprendre<sup>3</sup> à mieux guider leur poupon dans leurs apprentissages. Dès le jeune âge de l'enfant, bien des parents – informés des étapes de développement de l'enfant, des avantages de l'entrée dans l'écrit dès la petite enfance ou de l'importance de la socialisation familiale dans l'apprentissage tout au long de la vie – organiseront des activités éducatives, inscriront leur enfant à des activités offertes par la municipalité, un CLSC ou autre organisme du milieu, y participeront avec lui. Même s'il reste à la maison, sans beaucoup de contacts extérieurs, l'enfant apprendra à parler ou à se taire, à bouger ou à rester tranquille, etc. « Naître c'est entrer dans un monde où l'on sera soumis à l'obligation d'apprendre. Nul ne peut échapper à cette obligation car le sujet ne peut advenir qu'en s'appropriant le monde. » (Charlot, 1997a). Plusieurs parents feront appel à des services de garde régis ou non, qui à leur tour, organiseront des activités plus ou moins structurées visant des apprentissages divers et la préparation des enfants à l'entrée à l'école. Au contact d'autres enfants, du personnel et des autres parents, l'enfant aura un bagage d'apprentissages qui se diversifiera, s'écartant souvent des objectifs poursuivis par les programmes.

---

3. Le verbe apprendre a été longtemps utilisé comme équivalent à celui d'enseigner « apprendre à quelqu'un ». Plus souvent, en 2002, et dans le présent texte, le verbe apprendre (*to learn*) est réservé au processus, généralement complexe, qui permet aux personnes « d'intégrer, assimiler, incorporer des données nouvelles à une structure cognitive interne déjà existante » (Legendre 1993).

À l'école, on enseignera à l'enfant à lire, écrire et compter ainsi que toutes les autres matières prévues au curriculum d'études établi sur le plan national et réinterprété, à chaque fois, par les acteurs scolaires. L'enfant sera en situation d'apprentissage à un poste d'ordinateur, dans une classe, dans la cour d'école, sur la route qui le mène de la maison à l'école, de l'école à la maison; il apprendra – du moins c'est ce qu'on espère – par les échanges au sein de sa classe, par les consignes données par le maître ou les outils divers destinés à le rendre plus autonome, par l'aide aux devoirs, le service de garde, les activités parascolaires, peut-être ce que les programmes prévoient qu'il apprenne mais aussi ce qui attise sa curiosité, lui permet de résoudre des problèmes personnels, fait écho à ce qu'il sait déjà, etc. Si ses parents en ont les moyens ou s'il vit en milieu urbain ou dans un village, il suivra des cours après les heures scolaires ou fera partie d'une organisation qui structurera d'autres activités éducatives : sport, musique, art visuel, théâtre, nature, autodéfense, vie citoyenne, etc. Aussi, auprès de sa famille et de ses proches, à l'église peut-être, avec d'autres jeunes souvent, il continuera d'apprendre.

Pendant ce temps, les adultes de son entourage continueront aussi d'apprendre pour faire face à la vie qui ne cesse de changer : les enfants qui grandissent, les tensions dans le couple, l'éclatement et la reconstitution d'une nouvelle famille (souvent), les parents qui vieillissent et des êtres chers qui se blessent, sont malades, meurent, des services publics qui se libèrent d'anciennes responsabilités, lesquelles aboutissent sur les épaules des proches, etc. Dans la vie domestique, ils apprendront le fonctionnement des nouveaux appareils et des nouvelles technologies. En vacances, dans les parcs, les musées et autres, ils s'initieront à des sujets divers ou rafraîchiront leurs connaissances. Au fil des conversations, des lectures et des expériences, des changements climatiques et de la nouvelle conscience écologique, des demandes sociales aussi, les adultes apprendront en même temps que les enfants, et souvent grâce à eux, à utiliser un

nouvel outil informatique, à garder la pelouse verte sans herbicide chimique, à répartir les déchets en vue du recyclage, à mettre des huiles solaires nouvelles, etc.

S'ils ont un emploi, selon leur métier et leur environnement de travail, jeunes gens et adultes apprendront seuls ou dans un collectif de travail, de façon structurée ou dans l'action : des nouvelles techniques, de nouveaux outils, de nouvelles approches envers la clientèle ou dans le travail en équipe, des façons de se protéger des arbitraires, etc. On leur demandera aussi, peut-être, de faire une mise à niveau de leurs compétences dites de base, en lecture, écriture, calcul et informatique, compétences qu'ils possédaient peut-être mais qui ont décliné dans un environnement de travail qui jusqu'alors ne leur demandait pas d'en faire usage. Pour obtenir une promotion, traverser une restructuration de l'entreprise ou du service public qui les emploie, leur employeur, leur syndicat, une ou un professionnel de l'orientation leur conseillera peut-être de faire le bilan de leurs compétences et d'apprendre à les mettre en valeur, tout cela aussi pour obtenir une nouvelle qualification ou une nouvelle affectation, ou peut-être même pour quitter leur emploi et lancer leur propre entreprise. Pour se maintenir en emploi et permettre à leur entreprise de rester compétitive ou de donner un service public adapté à la vie qui change, ils feront des lectures professionnelles à la maison, ils suivront des activités de formation demandées ou fortement suggérées par leur employeur ou leur association professionnelle, sur les lieux de travail, en établissement d'enseignement, dans des hôtels, des centres de survie au milieu des bois, etc. Ils pourront mener ces activités sur les heures de travail ou comptabiliser celles-ci comme telles, mais souvent ils les mèneront en dehors des heures qui sont rémunérées. Ils obtiendront peut-être une attestation d'études secondaires, un nouveau diplôme, une licence, un certificat, une nouvelle carte de compétence, etc. Peut-être que leur employeur, surtout si l'entreprise a plusieurs employés, leur ouvrira un dossier de formation dans

lequel le service des ressources humaines recensera leurs diplômes et autres preuves écrites d'examens réussis, toutes les activités de formation qu'ils ont suivies depuis leur embauche, leur profil d'apprenant, etc. Cependant, peut-être aussi qu'il n'y aura aucune preuve écrite de cette participation à des activités de formation très diverses, de développement de nouvelles compétences, de mobilisation de compétences transférables dans des situations nouvelles. S'ils sont syndiqués ou s'ils sont engagés dans des groupes de pression, ils y feront d'autres apprentissages : celui de la parole en public, de la vie démocratique, des louvoisements stratégiques, etc. S'ils perdent leur emploi ou le quittent, ils devront apprendre à nouveau : apprendre les techniques de recherche d'emploi de l'heure, apprendre à se faire confiance, apprendre à faire face à l'inconnu, etc. S'ils quittent le marché de l'emploi pour la retraite ou à cause d'un problème de santé, de nouveaux apprentissages les attendent. Jusqu'à la fin, sur le lit des soins palliatifs, il y a à apprendre à avaler sans s'étouffer, apprendre à se laisser toucher, apprendre... Tout au long de sa vie, selon son milieu d'appartenance, selon les événements de sa vie, selon les choix qui s'imposeront à lui ou qu'il fera plus librement, l'être humain sera en apprentissage.

### **5.2.2 Un principe pour fonder les réformes du début du 21<sup>e</sup> siècle**

La section qui précède illustre sommairement l'explosion actuelle de la demande éducative dans tous les domaines de la vie (santé, emploi, vie domestique, etc.) et à tous les âges de la vie. L'engagement des individus, familles, collectifs de travail et communautés dans l'appropriation, l'échange, la transmission, la production et la mobilisation de savoirs prend, à l'aube du 21<sup>e</sup> siècle, un sens nouveau avec notamment le développement exponentiel des connaissances et des technologies de l'information et des communications (TIC) et leur diffusion rapide, la mondialisation de l'économie et l'ouverture des frontières aux biens, aux idées, aux personnes et aux problèmes de toutes sortes.

Dans le cadre de l'ESSIL, il paraît particulièrement important de prendre en compte ce phénomène d'explosion de la demande éducative et nous proposons de l'aborder dans la perspective de l'éducation tout au long de la vie telle que mise de l'avant par la Commission internationale sur l'éducation pour le 21<sup>e</sup> siècle. Cette commission était mandatée par l'UNESCO<sup>4</sup> pour mener un vaste travail de consultation à travers le monde et d'analyse afin de répondre à une question centrale « Quel genre d'éducation faudra-t-il demain, pour quel genre de société? » (Delors, 1996 : 296). Les travaux de cette commission internationale se sont déroulés sensiblement à la même période que ceux des États généraux sur l'éducation menés au Québec, dont le rapport final fait écho à celui de la Commission internationale (Commission des États généraux sur l'Éducation, 1996).

Plusieurs des réformes, aujourd'hui en cours, dans le système scolaire québécois et la formation des adultes s'appuient en partie sur des recommandations de la Commission Delors ou d'autres instances de l'UNESCO. La notion d'éducation tout au long de la vie n'est donc pas étrangère aux instances gouvernementales et non gouvernementales québécoises. Ces dernières s'y sont associées autant à l'échelle internationale qu'à l'échelle nationale, notamment dans le cadre des débats en éducation et en formation des adultes des dernières années, de la publication récente de la politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002) et de la première édition de la Semaine québécoise des adultes en formation, coordonnée par l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA).

---

4. L'UNESCO est un organisme des Nations Unies, créé aux lendemains de la Seconde guerre mondiale. L'acronyme signifie United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Plusieurs orientations en matière d'éducation, de culture et de science issues des grandes conférences internationales de l'UNESCO ou des commissions internationales mises sur pied par l'UNESCO sont reprises par les États membres, dont le Canada et les provinces (UNESCO, 1997b).

Parmi les nombreuses recommandations de la Commission Delors, l'idée que les personnes de tous âges apprennent tout au long et au travers de la vie est reprise non seulement par les acteurs en éducation des adultes déjà familiers avec la notion d'éducation permanente, mais aussi par des acteurs qui s'intéressent à l'éducation des enfants. Par ailleurs, le vocable « éducation tout au long de la vie », traduit en anglais par *learning throughout life*, autorise implicitement celles et ceux qui sont inconfortables, pour des raisons variées, avec le mot éducation à le remplacer par « apprentissage tout au long de la vie » tout en se référant à la notion mise de l'avant par la Commission Delors<sup>5</sup>. C'est le choix fait notamment dans le texte final de la politique gouvernementale récente en éducation des adultes (Gouvernement du Québec, 2002). Le rapport Inchauspé sur la réforme du curriculum fait écho à la notion d'éducation tout au long de la vie en mettant l'accent sur l'importance que le curriculum scolaire établisse « les bases de la formation continue chez les jeunes » qui doivent dorénavant vivre dans une « société du savoir » faisant appel à des « compétences intellectuelles plus élevées » (Ministère de l'Éducation, 2001a, chapitre 2, p. 2)<sup>6</sup>.

Pour certains acteurs, c'est principalement ce point de l'analyse présentée dans le rapport Delors (la nécessité de réformes pour que l'éducation et la formation des jeunes les préparent à vivre dans un monde plein de risques et en changement constant) qui a retenu l'attention (Trautmann, 1999). S'il est vrai que le rapport Delors accorde une beaucoup plus grande attention aux établissements scolaires œuvrant auprès des jeunes et qu'il met en valeur le rôle de l'entreprise dans la formation des adultes, il reste tout au long du texte d'importantes références à d'autres lieux d'apprentissage et à des apprentissages intégrés dans diverses

activités personnelles et collectives. La notion d'éducation tout au long de la vie, d'apparence simple, ouvre sur un univers riche et complexe. Pour l'utiliser dans la planification des réformes, il faut repenser les temps et les champs de l'éducation, et les voir comme se complétant et s'interpénétrant « de manière que chaque individu, tout au long de sa vie, puisse tirer le meilleur parti d'un environnement éducatif sans cesse élargi » (Delors, 1996 : 104). La Commission Delors met explicitement le développement humain au cœur de ses préoccupations – et non le développement économique comme le fait plutôt l'OCDE – et invite à « revaloriser les dimensions éthiques et culturelles de l'éducation », Ibid, p. 15).

« L'éducation tout au long de la vie est une construction continue de la personne humaine, de son savoir et de ses aptitudes, mais aussi de sa faculté de jugement et d'action. Elle doit lui permettre de prendre conscience d'elle-même et de son environnement et de jouer son rôle social dans le monde du travail et dans la cité. Le savoir, le savoir-faire, le savoir vivre ensemble et le savoir-être constituent les quatre aspects, intimement liés, d'une même réalité. Expérience vécue au quotidien et ponctuée de moments d'intense effort de compréhension de données et de faits complexes, l'éducation tout au long de la vie est le produit d'une dialectique à plusieurs dimensions. », Ibid, 1996 : 111).

Tout en maintenant les établissements d'enseignement modernes au cœur des réformes, la Commission Delors reconnaît leur flexibilité limitée, leur perte de crédibilité auprès des familles de milieux peu scolarisés et l'importance que ces établissements s'associent à d'autres partenaires éducatifs. De plus, elle reconnaît l'importance des espaces éducatifs autres que scolaire pour contribuer à l'éducation tout au long de la vie. Il s'agit des espaces éducatifs qui ont eu pendant longtemps un rôle premier dans l'éducation : la famille,

5. Le mot éducation renvoie généralement à des activités qui visent explicitement l'apprentissage.

6. Il est d'ailleurs intéressant d'envisager de lancer une recherche longitudinale d'envergure au moment d'une réforme majeure dans le monde scolaire.

l'église et la communauté de voisinage. D'autres espaces éducatifs moins traditionnels concourent aussi à l'éducation : les entreprises, la vie associative, les groupes communautaires, les technologies de l'information, la coopération internationale, l'engagement politique, la fréquentation des musées, les médias, etc. Éducation formelle, éducation non formelle et éducation informelle « [...] sont appelées à se féconder mutuellement » (Ibid., p. 125)<sup>7</sup>. Les possibilités d'apprendre au sein des établissements d'enseignement, et en dehors de ceux-ci, sont nombreuses autant pour les enfants, les jeunes et les adultes, qu'ils soient ou non en emploi, qu'ils soient ou non en mesure d'occuper un emploi. Ainsi, l'éducation n'est plus pensée de façon linéaire et successive mais de façon multilinéaire et pluridimensionnelle, en de multiples boucles dont le centre est la personne humaine (Laberge, 2001)<sup>8</sup>. Les pays sont invités à miser sur l'alternance et l'enseignement à distance et prévoir de nouveaux systèmes de certification pour favoriser la reconnaissance des compétences et les passages d'un lieu d'éducation à un autre. L'éducation de base inclut ici les connaissances et le savoir-faire nécessaire au développement humain, notamment « l'éducation en matière d'environnement, de santé et de nutrition » (Delors, 1996 : 86). Cette perspective d'éducation tout au long de la vie comporte de nombreux défis de conceptualisation pour l'ESSIL car

7. Dans le langage de l'UNESCO, l'éducation formelle correspond à l'éducation dans un cadre scolaire, à l'enseignement public ou privé menant à un diplôme ou à une certification reconnue socialement. L'éducation non formelle désigne des activités structurées reposant souvent sur l'animation et la formation dans l'action dans des milieux non scolaires, dont les milieux communautaires, et l'éducation informelle désigne des apprentissages faits « sur le tas » (Commission canadienne pour l'UNESCO, 1997).

8. La Commission canadienne pour l'UNESCO a proposé, à ses nombreux partenaires gouvernementaux et non gouvernementaux, un débat sur l'éducation tout au long de la vie : s'agit-il d'un simple changement de vocable pour remplacer la notion d'éducation permanente trop associée à l'éducation des adultes ou d'un changement de paradigme (Commission canadienne pour l'UNESCO, 1999, fiche 17. À notre connaissance, outre le texte de madame Laberge, ce débat n'a pas encore fait l'objet de publications.)

elle repose sur plusieurs éléments de prospective. Elle a l'avantage d'offrir une perspective intégrée de l'apprentissage à tous les âges de la vie et de tenir compte des dimensions intégrées de l'ESSIL : santé, travail et réseaux sociaux.

Dans la prochaine section, nous ferons état de perspectives des sciences de l'éducation qui tiennent compte de l'ensemble des situations de vie des apprenants (et pas seulement de leur situation d'élève ou de celle d'opérateur en formation de mise à niveau, pour ne nommer que celles-là), afin de nous aider à décortiquer la notion d'éducation tout au long de la vie et de mieux cerner ce que peut nous enseigner une enquête comme l'ESSIL.

### 5.2.3 Décortiquer la notion d'éducation tout au long de la vie

#### Instances éducatives

Nous avons retenu, comme on l'a vu dans les sections précédentes, une notion de l'éducation prise dans un sens large et qui repose sur une conception philosophique ancienne de l'être humain en devenir constant. Toutefois, il faut rappeler que « si les finalités de l'éducation peuvent, au niveau philosophique, être considérées comme universelles, les fonctions éducatives remplies par une société ne sont ni universelles, ni stables » (Charlot, 1997b : 208). Par fonction, Bernard Charlot entend « une mission à remplir, une tâche à accomplir, un effet à produire » (Ibid., p. 210) qui peuvent entrer en conflit tout comme ils peuvent être complémentaires<sup>9</sup>. Une multiplicité d'instances – dont l'école, les organismes

9. Bernard Charlot est professeur de sciences de l'éducation à l'Université Paris VIII Saint-Denis et ses travaux sur le rapport avec le savoir sont fréquemment cités dans la littérature en éducation. Il les ancre dans une sociologie du sujet qui pose comme principe « que tout rapport à soi passe par le rapport à l'autre » (Charlot, 1997a : 51) et rappelle que l'élève est d'abord un enfant ou un adolescent « confronté à la nécessité d'apprendre et à la présence dans son monde de savoirs de types divers » (Ibid., p. 35). C'est la perspective que nous adoptons ici.

communautaires, les entreprises, les administrations publiques, la police, la défense nationale, les églises, les associations sportives ou culturelles – exercent directement ou indirectement des fonctions éducatives dans la société et constituent le système éducatif. Dans la société moderne, les fonctions éducatives ont été concentrées sur l'école, mais il n'en a pas toujours été ainsi et il n'est pas dit que cette situation va perdurer.

« La répartition entre instances des diverses fonctions éducatives dépend des rapports sociaux qui structurent une société à un moment de son histoire. Les instances éducatives d'une société peuvent entretenir entre elles des relations de relative indépendance, de complémentarité, de subsidiarité ou au contraire de concurrence, voire de conflit. Tout système éducatif est donc traversé de tensions et de contradictions, plus ou moins latentes ou plus ou moins exacerbées (Charlot, 1997b : 211-212). »

Les tensions et contradictions naissent quand deux ou plusieurs instances entendent remplir une même fonction éducative de façon différente voire concurrente (par exemple école et entreprise). L'école doit aujourd'hui s'occuper de formation professionnelle<sup>10</sup>, une fonction éducative qu'elle n'a pas toujours eue, et son rôle dans la socialisation des jeunes ne cesse de s'accroître du fait de la généralisation de la scolarisation dès la maternelle ainsi que de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et du regroupement des adolescents dans un même lieu (au Québec, l'école secondaire ou la polyvalente). Par ailleurs, des instances qui avaient délaissé leurs fonctions éducatives en faveur de l'école les réinvestissent de plus en plus, à l'intérieur ou non de l'école. Certaines mettent sur pied des projets qui relèvent des fonctions de l'école (par exemple l'aide aux devoirs donnée par

des groupes de quartier), d'autres tendent à insérer leurs activités dans le curriculum ou les activités parascolaires (*Ibid.*).

Devant une telle complexité, l'identification des instances responsables de telle ou telle activité éducative devient particulièrement difficile pour les acteurs sociaux. Par exemple, le fait qu'une activité se déroule à l'école ne veut pas dire que c'est l'école qui en est la première responsable; il est fréquent notamment que des gens qui suivent des ateliers dans un groupe populaire disent aller à l'école. On peut voir là un « effet de légitimité » rencontré fréquemment dans les enquêtes sur les pratiques culturelles dont les enquêtes sur la lecture : « dès qu'on demande à quelqu'un ce qu'il lit, il entend : qu'est-ce que je lis qui mérite d'être déclaré? C'est-à-dire : qu'est-ce que je lis en fait de littérature légitime? » (Bourdieu et Chartier, 1993 : 274)<sup>11</sup>. Dans une enquête tentant de documenter des éléments d'éducation tout au long de la vie, l'effet de légitimité peut apparaître en ce qui concerne les instances éducatives, les lieux d'apprentissage, les savoirs, les compétences, les épreuves réussies, etc. Nous y reviendrons. Pour le moment, nous nous intéressons aux lieux où se vit l'apprentissage tout au long de la vie.

## Lieux

Comme on vient de le voir plus haut, la situation éducative actuelle, la multiplicité des instances éducatives et l'interpénétration de leurs activités entraînent une situation nébuleuse entre instances éducatives et lieux où se déroule l'apprentissage. Les lieux où enfants et adultes apprennent semblent plus faciles à identifier par les individus, du moins les lieux où leurs apprentissages leur paraissent légitimes ou ceux où se sont déroulées des activités éducatives, soit

10. De plus en plus de gens pensent d'ailleurs à l'école comme étant un endroit favorisant l'insertion sociale et professionnelle (Charlot, 1997b : 223).

11. Cet effet de légitimité peut toutefois être généré en partie par la perspective épistémologique des chercheurs et le fait que les enquêtes documentent généralement la culture légitime. Pour une critique des indicateurs de la théorie de la légitimité culturelle de Pierre Bourdieu voir *La légitimité culturelle en questions* (Pelder et Ethis, 2000).

des activités structurées visant notamment l'apprentissage avec diverses formes d'évaluation ou de retour sur ce que chaque personne a appris. Ainsi, un opérateur pourra sans doute plus aisément mentionner l'activité de formation de base qu'il a suivie à l'usine, sans préciser que cette activité était mise en place conjointement par l'entreprise, le syndicat et une commission scolaire<sup>12</sup>.

De nombreuses recherches qui s'intéressent à l'éducation dans son sens large mettent l'accent sur les lieux dans lesquels enfants et adultes apprennent. La typologie « formel, non formel et informel » est parfois utilisée pour répertorier les lieux d'éducation<sup>13</sup>. Ainsi, l'éducation formelle, associée à des activités éducatives visant l'acquisition de connaissances, le développement de la logique formelle et de savoirs homologués, se déroule en milieu scolaire, dans les établissements d'enseignement de la maternelle à l'université, incluant ceux menant à une formation professionnelle spécifique, que ces établissements soient publics ou privés. L'éducation non formelle est quant à elle associée à des activités éducatives ancrées dans le quotidien et les problèmes auxquels individus et collectivités sont confrontés, aux loisirs, à la culture, etc. L'éducation non formelle se déroule dans les

milieux communautaires, les entreprises, les musées, les parcs, les clubs sportifs, etc. Quant à l'éducation informelle, appelée aussi apprentissage non structuré<sup>14</sup>, on l'associe souvent à la maison, la rue, les divers lieux d'exécution ou de réalisation du travail (dans son sens large), de consommation et de loisirs. Cette typologie a toutefois des limites importantes car dans un même lieu, par exemple l'école, on trouve des activités d'éducation formelle (par exemple, cours de mathématiques donné par un enseignant), des activités d'éducation non formelle (par exemple, séance de sensibilisation au sida dirigée par un groupe communautaire) et les jeunes y font de nombreux apprentissages non structurés (par exemple, apprendre à négocier les rapports sociaux dans la cour d'école, dans les corridors et même dans la classe).

L'éducation, qu'elle soit formelle ou informelle, est plus souvent prise en compte dans la littérature et l'éducation non formelle est souvent confondue dans une ou l'autre des deux catégories. Cette troisième catégorie est plus fréquemment utilisée dans des recherches menées dans des pays du Sud où les établissements d'enseignement sont encore peu accessibles à de larges couches de la population et où l'éducation populaire, telle que pratiquée et documentée par Paolo Freire, permet à un plus grand nombre d'enfants et d'adultes d'apprendre dans le cadre d'activités structurées. Cette catégorie a toutefois sa pertinence dans les pays industrialisés, notamment pour documenter l'éducation populaire mais aussi si l'on conçoit que les établissements d'enseignement ne peuvent répondre à tous les besoins et à toutes les demandes en activités éducatives structurées. D'ailleurs, doit-on rappeler que l'accès à l'éducation, formelle ou non, demeure, en dépit de multiples efforts de démocratisation, encore fortement différencié.

---

12. Il s'agit d'un constat empirique à partir de travaux divers de la coauteure de ce texte portant sur la reconnaissance de compétences. Dans les outils « Nos compétences fortes » destinés à des publics peu scolarisés, par exemple, les lieux identifiés plus systématiquement sont le domicile personnel, le domicile des proches, les écoles ou les centres de formation, les lieux d'emploi, les lieux de loisirs, les lieux de bénévolat organisé et les lieux publics (Bélisle, 1995).

13. L'analyse qui suit repose sur une série de textes traitant d'éducatifs formelle, non formelle ou informelle (Bélisle, 1995, 1999; Commission canadienne pour l'UNESCO, 1997; Conseil supérieur de l'éducation, 1992; De Landsheere et De Landsheere, 1992; Delors, 1996; Escot, 1999; La Belle, 1982; Livingstone, 2002; Marsick et Watkins, 2001; Mauch et Papan, 1997; Narang, 1992; Pain, 1990; UNESCO, 1997a), de la consultation de bases de données et des travaux de recherche en éducation non formelle de la coauteure du présent texte (Bélisle, 1997a, 2001; à paraître; Bhog, Jung et Bélisle, 1997).

---

14. Les travaux de l'équipe de David W. Livingstone sont au sujet de l'apprentissage non structuré, une référence canadienne maintenant incontournable : [www.cprn.org](http://www.cprn.org).

Afin de contribuer à pallier ces inégalités, plusieurs politiques publiques relevant d'autres ministères que ceux de l'éducation soutiennent des activités éducatives d'instances œuvrant dans des lieux très diversifiés. Il s'agit d'un phénomène mondial où la tendance est évidente dans les politiques actives du marché du travail mais aussi en santé; l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), par exemple, s'est aperçue « qu'il fallait désormais accroître les compétences des hommes et des femmes en ce qui a trait à leurs conditions de santé, à leur propre corps » (Bélangier, 2000 : 26). Les sommets des Nations Unies de la dernière décennie sur les questions d'environnement (Rio), de population (Caire), de condition des femmes (Beijing), d'habitat (Istanbul), de développement social (Copenhague) mettent l'éducation au centre de la moitié de leurs recommandations, « ce qui fait qu'actuellement, aux Nations Unies comme dans les États membres, lorsqu'on parle d'environnement, de condition féminine, de développement social ou d'habitat, on tend de plus en plus à faire appel à un accroissement des compétences des collectivités locales, de la société civile, de la capacité d'agir des hommes et des femmes, et donc à faire appel à une nouvelle demande éducative, tout au long de la vie. » (*Ibid.*, p. 22).

S'il paraît peu vraisemblable dans une enquête comme l'ESSIL de répertorier tous les lieux d'apprentissage fréquentés par les enquêtés, même ceux où ils ont participé à des activités structurées (éducation formelle et non formelle), il nous paraît toutefois important de documenter ceux qui paraissent, d'une part, les plus significatifs pour les politiques en matière de travail (par exemple les entreprises) et de santé (par exemple un CLSC), et, d'autre part, les plus significatifs pour les enquêtés.

### Personnes significatives

En éducation, ce sont souvent les personnes qui constituent le repère principal pour identifier, à chaque moment de la vie, les apprentissages qui paraissent les

plus significatifs. Les jeunes et les adultes invités à se remémorer leur parcours de formation peuvent dire « j'ai appris à pêcher avec mon père », « tel professeur m'a vraiment aidé à apprendre à bien écrire », « telle personne m'a permis de débloquer dans ma compréhension de la règle de trois ». Certaines de ces personnes peuvent avoir pour tâche, dans une ou l'autre des instances éducatives, de stimuler l'apprentissage, alors que d'autres le font de leur propre initiative et non pas au nom d'un établissement, d'une organisation, d'un groupe, d'un statut parental<sup>15</sup>. Souvent aussi, il est possible d'apprendre de quelqu'un à son insu ou d'apprendre de cette personne quelque chose que celle-ci ne prévoyait pas nous enseigner. Les apprentissages de la socialisation, une « fonction éducative » (Charlot, 1997b), relèvent souvent de ce contact répété avec les autres. Compte tenu de la dimension des réseaux sociaux dans l'ESSIL, nous recommandons d'avoir une question sur les personnes qui jouent un rôle significatif dans les apprentissages. Aussi, de manière à tenir compte de la multiplicité des façons de vivre au quotidien dans la société québécoise, nous recommandons d'inclure dans le volet sur le patrimoine familial une question qui permettra d'identifier des personnes ayant vécu avec l'enquêté, sur une période plus ou moins longue, et qui ont joué un rôle éducatif significatif auprès de lui dans son enfance et son adolescence, au-delà de ses (demi) frères et sœurs, (beaux) parents (par exemple, un grand-parent, un oncle, un ami de la famille, le conjoint d'un parent).

### Autoformation

Aussi, et la tendance est valorisée dans le contexte actuel, « les sujets sociaux prennent de plus en plus d'initiatives pour conduire eux-mêmes leurs démarches éducatives autonomisées » (Le Meur, 1998 : 12). Les

15. Dans la société québécoise contemporaine, des personnes cohabitent sans avoir de liens familiaux ou un statut parental et peuvent être des personnes significatives sur le plan de l'apprentissage.

activités éducatives autodidactes peuvent être définies comme « des démarches éducatives où la personne reste libre de choisir non seulement son rythme d'apprentissage, l'organisation de son temps, le recours à divers moyens et ressources d'apprentissage, mais également les objectifs ou, tout au moins, les méthodes de son éducation et de son auto-évaluation » (Commission d'étude sur la formation des adultes, 1982). Cette définition proposée par la Commission Jean, dont les travaux sont toujours des repères précieux pour les acteurs de l'éducation des adultes québécois, peut s'appliquer aussi aux activités autodidactes de jeunes qui se donnent des projets de formation sur des sujets ou dans des domaines précis. Le cas des pirates informatiques (hackers) est un cas d'autodidaxie.

La société postindustrielle contribue à l'éclosion de nouvelles formes d'autoformation, dans ou en marge des organisations, menées de façon individuelle ou collective (Le Meur, 1998). Parmi elles, on trouve la formation autodirigée, une pratique de base de l'andragogie, du moins sur le plan théorique, qui, dans une situation de groupe accompagné d'une formatrice ou d'un formateur, donne la possibilité aux personnes de participer à la définition de leurs objectifs d'apprentissage, au choix des moyens pour les atteindre de même qu'au choix des moyens d'évaluation et à l'évaluation elle-même. Outre l'autodidaxie et la formation autodirigée, les autres formes d'autoformation seraient la formation expérientielle (apprendre de l'expérience sans médiateur institué), la formation individualisée (à partir d'une démarche préconstruite et disponible dans un outil – cahier, logiciel, etc. – et d'un soutien occasionnel d'un formateur, en ligne, au téléphone ou en face-à-face), la formation métacognitive (méthodes visant à ce que la personne saisisse comment elle apprend), l'organisation autoformatrice (un milieu qui permet à ses membres de se former par et pendant les activités de production) et l'autoéducation permanente (le sujet social apprend dans tous les lieux et tout au long de sa vie) (Le Meur, 1998 : 133-136). L'individu n'a

certainement pas la même posture et le même pouvoir dans toutes ces activités d'autoformation.

Dans le passage de l'enseignement centré sur l'expertise du maître à l'apprentissage qui met de l'avant le processus d'appropriation et de construction des savoirs par l'individu, il y a cette idée qu'il faut « apprendre à apprendre » et une attente sociale selon laquelle les individus devraient se former continuellement. L'individu est, plus que jamais, aux prises avec une injonction paradoxale à devenir pleinement autonome et l'éducation tout au long de la vie peut, dans l'esprit de certains, devenir une solution individuelle à des maux sociaux. De plus, si l'on parle aujourd'hui d'un univers « formationnaire » (Hautecoeur, 2000b), c'est qu'avec l'individualisation ambiante ainsi que la commercialisation et la mondialisation des activités de formation, celles-ci deviennent des biens de consommation comme d'autres, soi-disant accessibles à tous et qu'il s'agit de saisir lorsque l'on en a besoin<sup>16</sup>. On est bien là dans la « société individualisée » décrite par Ulrich Beck, société « aux impératifs de travail sur soi, de planification et d'organisation de sa propre existence » (Beck, 2001 : 292), source de culpabilités diverses.

Déjà, les intervenants directs dans le domaine de l'éducation savent que pour favoriser l'apprentissage, et non pas seulement la multiplication des offres de formation et de présence aux activités éducatives, des politiques et programmes de conciliation travail-famille, encore au stade embryonnaire, doivent rapidement inclure la conciliation travail-famille-éducation. Dans cette perspective, l'ESSIL devrait inclure la participation à des activités éducatives parmi les sources de stress. Aussi, parmi les formes d'autoformation exposées plus haut, la formation individualisée est en pleine expansion, notamment dans les activités offertes sur le Web par des instances éducatives aux intérêts très

---

16. Ce point plus que jamais crucial en éducation a été très peu développé dans le rapport Delors.

divers et les activités du secteur des adultes des commissions scolaires. Nous recommandons de faire préciser si les activités de formation sont suivies en groupe ou de façon individualisée.

### Durées et moments

La diversification de l'offre de formation par les instances éducatives publiques, communautaires ou privées donne lieu à des activités de durées très variées. Le secteur privé fait d'ailleurs une bonne part de sa promotion sur le fait que les activités qu'il offre sont de plus courte durée que celles du système public d'éducation. Dans un monde caractérisé par l'urgence et l'immédiateté (Laïdi, 2000), cet argument de vente peut séduire bien des consommateurs. L'on trouve aussi dans le système public cette mise en opposition entre les activités de courte ou de longue durée. Il s'agissait d'un enjeu important dans le domaine de l'insertion sociale et professionnelle dans les réformes de la fin des années 1990, le ministère de l'Emploi privilégiant les programmes et projets de courte durée (Bourdon et Deschenaux, 2001). Les universités développent de nombreux microprogrammes, certains crédités, d'autres non. La durée des programmes de formation professionnelle offerts par les commissions scolaires constitue une information de base dans le recrutement.

Par ailleurs, le temps consacré à certaines activités éducatives non formelles et à l'apprentissage non structuré relève plus de l'évaluation par les enquêtés. Une enquête récente révèle que les canadiennes et les canadiens consacrent en moyenne 15 heures par semaine à des activités d'apprentissage non structuré (Livingstone, 2002). Toutefois, il est important de tenir compte que de plus en plus de gens adoptent une position d'ouverture à l'apprentissage tout au long de leur vie et qu'ils pourront difficilement évaluer, en heures, le temps consacré à leur formation puisque celle-ci se déroule sans découpage précis. Dans ce type d'autoformation, appelé plus haut l'auto-éducation

permanente, il n'y a pas de semaine type puisque les gens apprennent dans l'action et selon les événements de leur vie. Ils sont disposés à apprendre, le jour et la nuit, en autoformation, écoformation et coformation (Pineau, 1989). Ici la personne en apprentissage apprend en solitaire, au contact de l'environnement et avec les autres.

Le questionnaire de l'ESSIL devrait inclure quelques questions pour documenter, d'une part, la durée des activités éducatives formelles et non formelles et, d'autre part, l'estimation que font les enquêtés du temps consacré à la réussite d'un programme d'éducation formelle et à leur autoformation.

### Écrits et savoirs

Dans la section qui précède, nous avons évoqué l'importance dans l'autoformation (qu'il s'agisse par exemple d'autodidaxie ou de formation individualisée) des moyens et ressources d'apprentissage auxquels les individus ont accès directement. On trouve de nombreux outils qui incorporent du savoir : le livre certes, les TIC, les médias plus traditionnels (radio, télévision, vidéo, cinéma), les monuments et œuvres d'art, les ouvrages en tissage, l'architecture, etc. Ici nous nous intéressons à ceux qui font appel à l'écrit pour leur élaboration et/ou leur diffusion, même si nous reconnaissons que certains types de savoirs sont moins bien servis par l'écrit que d'autres. C'est le cas, par exemple, des savoirs traditionnels ou locaux<sup>17</sup>, alors que les savoirs scientifiques ne peuvent exister que par l'écrit.

17. Il s'agit de savoirs auxquels l'UNESCO s'intéresse et qui semblent souvent pertinents, en éducation non formelle notamment, pour résoudre des problèmes collectifs en environnement et en santé (Delors, 1996; UNESCO 1997a; UNESCO et CIUS, 1999). Par ailleurs, dans une note accompagnant les textes adoptés lors de la Conférence mondiale sur la science (Budapest, 1999), les instances décisionnelles de l'UNESCO et du Conseil international pour la science ont émis « des réserves relatives à l'expression "les savoirs traditionnels et locaux" contenue dans les textes » (UNESCO et CIUS, 1999).

Si aujourd'hui, les technologies de l'information et des communications sont imbriquées dans de nombreuses activités d'hétéroformation ou d'autoformation, le livre a longtemps occupé cette place privilégiée. Des récits d'autodidactes révèlent combien le livre est central dans l'autodidaxie (Poliak, 1993) alors que nombre de formations académiques sont basées sur des livres : manuels, traités, etc. Toutefois, un nouveau rapport collectif avec l'écrit lui donne aujourd'hui un rôle plus secondaire dans nombre d'activités de formation<sup>18</sup>.

On sait aujourd'hui que la « crise de la lecture » est la crise d'une certaine forme de lecture (Baudelot, Cartier et Detrez, 1999; Chaudron et De Singly, 1993; Lahire, 1993a, 1999; Robine et autres, 2000). La lecture est devenue « un phénomène éclaté et diversifié, une pratique entièrement privée de règles sauf au niveau de certains individus ou petits groupes » (Petrucci, 1997 ; 425). Dans la modernité, la lecture a été un terrain propice de contrôle social et de propagande politique ou religieuse. Les canons de la lecture sont aujourd'hui de plus en plus contestés et les bibliothèques, le personnel enseignant et d'autres intermédiaires de la culture écrite délaissent de plus en plus les listes autorisées pour des textes plus proches des réalités des lectrices et des lecteurs (*Ibid.*). Les textes qui paraissent à grande distance des réalités contemporaines sont mis de côté. Les lectures sont ainsi plus associées aux questions du moment présent. La « crise de la lecture » nous renvoie ainsi à la « crise du récit » (Laïdi, 2000), mais aussi à celle du marché de l'édition et des imprimés de longue durée.

Nous sommes dans une période de « profusion de l'écrit » (Barbier-Bouvet, 2001 : 20), les supports de l'écrit se multiplient et les capacités de lecture des

jeunes gens sont en général supérieures à celles de leurs aînés (Statistique Canada, 1996). Ce n'est ni la lecture, ni l'écriture qui sont abandonnées, mais certains textes qui sont délaissés au profit d'autres : l'écrit littéraire est délaissé pour l'écrit fonctionnel, de divertissement ou de consommation dont la lecture est finalisée (lire avec une intention précise). Les supports d'écriture se diversifient, mais la lecture et l'écriture demeurent bien vivantes. Elles deviennent particulièrement importantes dans la société où « les risques naissent au sein du savoir » (Beck, 2001 : 136). La peur, ce nouveau facteur de solidarité sociale de la société du risque, se nourrit et s'apaise par de nombreuses activités de lecture et d'écriture. Citoyens et citoyennes ont maintenant le devoir de lire pour être informés des risques qu'ils prennent dans l'utilisation de produits divers dont les médicaments. Alors qu'elles ont surtout servi à emmagasiner des connaissances, la lecture et l'écriture soutiennent de plus en plus l'action dans un monde de turbulences. Présentes dans les activités visant l'acquisition de connaissances, les pratiques de l'écrit le sont également dans de très nombreuses activités visant le développement du savoir-faire, l'apprentissage du savoir-être et l'expérimentation du savoir-vivre ensemble<sup>19</sup>. La lecture ordinaire qui est une façon de lire plus « éthico-pratique » (Lahire, 1993b), c'est-à-dire ce que l'on cherche dans la lecture est essentiellement pratique et finalisé, permet de suppléer au sens pratique et à la mémoire dans l'emploi, dans la vie domestique, dans la vie personnelle, etc. Il en va de même pour de nombreuses pratiques d'écriture, par exemple les listes à cocher et les rapports d'événements en entreprise, la liste de courses, le calendrier, le journal du bébé dans la vie privée.

---

18. En 2001-2002 prenait place sur le Web un colloque virtuel intitulé *Écrans et réseaux, vers une transformation du rapport à l'écrit?* Ce colloque, organisé notamment par le Centre Pompidou et l'UNESCO, a donné lieu à la mise en ligne d'articles de scientifiques reconnus tels que Robert Chartier (histoire du livre) et Umberto Eco (linguistique). Voir [www.text-e.org](http://www.text-e.org).

---

19. Apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être, apprendre à vivre ensemble sont les quatre piliers de l'éducation tout au long de la vie proposés par la Commission Delors (Delors, 1996).

Dans ce contexte de pluralité de pratiques, il y a un défi social pour la production d'outils soutenant les activités éducatives, incluant les campagnes d'information des organismes publics, afin qu'elles rejoignent à la fois des individus très scolarisés appartenant à une culture légitime dominée par les « formes de relations sociales scripturales » (Lahire, 1993a) et des individus qui apprennent plus aisément dans l'action. Déjà, depuis quelques années, et encouragés notamment par la *Politique du Conseil du trésor concernant l'amélioration de la qualité des services aux citoyens* de 1991, des organismes publics explorent différentes approches pour rendre l'information accessible aux personnes ayant peu recours à l'écrit (Bélisle, 1993, 1997b, 1997c)<sup>20</sup>. En éducation non formelle, le public cible est souvent composé de personnes vivant une menace commune mais dont les caractéristiques sont contrastées en ce qui concerne la scolarité, les revenus et l'habitat. Cette hétérogénéité est fréquente dans le domaine de l'éducation à la santé et des instances éducatives tentent d'en tenir compte dans des guides soutenant des activités éducatives, en groupe ou individuelles.

Si les supports écrits et les formes d'écriture sont de plus en plus nombreux et variés, les manières de lire se détachent elles aussi des normes privilégiées traditionnellement par les institutions sociales, dont l'école. Le texte légitime qui, jusqu'alors contribuait à la transmission de valeurs dites universelles, protégées par les institutions (Van Cleeff, 1998), et à l'éducation tout au long de la vie de l'être humain inachevé, devient de plus en plus source d'information<sup>21</sup>. Le verbe « lire »

est un terme polysémique qui peut vouloir dire déchiffrer des codes, balayer du regard un texte, feuilleter un magazine, prendre connaissance des titres d'un journal, lire un texte du début à la fin, etc. Lire ne signifie pas toujours que l'on s'approprie l'information et que l'on apprend. Dans l'utilisation d'un hypermédia, l'acte de lecture même peut être mis en doute : « Le lecteur d'un hypertexte fait souvent bien autre chose que lire : il regarde des icônes, sélectionne un bouton, fait défiler une colonne de texte, etc. Tantôt lecteur, tantôt spectateur, tantôt simple utilisateur : tel est le statut mouvant de quiconque s'aventure dans les vastes hypertextes, comme ceux que l'on trouve sur le WEB » (Vandendorpe, 1999 : 222).

L'*Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* (EIAA) a tenté de mesurer les niveaux d'alphabétisme ou de littératie des populations de sept pays membres de l'OCDE<sup>22</sup>. Pour les responsables de l'EIAA, l'alphabétisme (ou la littératie) désigne les capacités des adultes à traiter l'information présente dans les imprimés et autres écrits de manière à ce qu'ils puissent fonctionner dans la société, parfaire leurs connaissances et accroître leur potentiel. Il s'agit bien ici de mesurer des pratiques de lecture finalisées. Toutefois, on le fait de façon artificielle puisque les lectures finalisées sont souvent imbriquées dans l'action alors qu'ici la situation de test reproduit une « forme scolaire » (Vincent, 1994). Ce genre d'enquête permet « une lecture scolaire d'une réalité contemporaine » selon une expression de Bernard Lahire (1992 : 63) au sujet d'une enquête similaire réalisée en France par l'INSEE.

20. Le 6<sup>e</sup> paragraphe, point 5.1, de cette politique du Conseil du trésor est intitulé *Améliorer l'accessibilité et accroître le degré de satisfaction* et se lit comme suit : « Mettre à la disposition de la clientèle analphabète les facilités et les adaptations requises par leur situation particulière, faisant en sorte qu'ils aient davantage accès à l'information générale sur les services publics et avantages à leur disposition; en arriver également à adapter les modes de circulation de l'information requise lors de leur utilisation d'un service gouvernemental. » (cité dans Bélisle, 1993)

21. L'information est une donnée extérieure au sujet alors que le savoir est approprié par le sujet (Charlot, 1997a).

22. Le terme « alphabétisme » a été introduit au Canada avec la publication du rapport canadien de l'EIAA *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada* (Statistique Canada, 1996). Dans le rapport international de l'EIAA, on a préféré le terme « littératie » (Organisation de coopération et de développement économiques et Statistique Canada, 1995) à celui d'alphabétisme.

« La vision que pourrait avoir un super-instituteur qui regarderait notre formation sociale de haut et qui pourrait noter, évaluer non pas une classe mais un échantillon représentatif de la population française. Les catégories qui sont utilisées ne sont pas absurdes en soi, et les résultats qui sont donnés ne sont pas faux en soi, mais ils sont à lire en sachant qu'il s'agit d'une vision scolaire des faits sociaux.

Les situations de test de l'EIAA reposent sur des supports écrits qui ne font pas nécessairement partie de l'univers culturel et professionnel des répondantes et des répondants. Ils doivent les lire et répondre aux questions dans un contexte de retrait des autres tâches d'organisation, de production ou d'intervention, contexte qui n'est pas habituel à nombreuses de leurs activités courantes de lecture et d'écriture (Bélisle, 2001), notamment celles relevant de l'autoformation.

Le défi d'une enquête statistique comme l'ESSIL, qui débute à une époque qui présage d'une transition en matière de légitimité sociale de la lecture et de l'écriture, est de tenter de ne pas se restreindre à des indicateurs de la culture écrite jusque-là légitimes, aux indicateurs de possession des outils informatiques qui révéleraient peut-être plus de choses sur les pratiques de consommation que sur celles de formation ou de lecture, ou encore à des indicateurs de capacités de lecture relevant de la seule forme scolaire. Dans ce sens, il ne semble pas pertinent d'inclure des questions testant les capacités de lecture des enquêtés de l'ESSIL. Plutôt, nous recommandons de recueillir des données sur les supports écrits présents dans l'environnement quotidien, à la maison, au travail et le cas échéant en situation de formation, de documenter les situations dans lesquelles les enquêtés ont recours à la lecture et à l'écriture pour s'informer et se former ainsi que les manières de lire qu'ils ont l'habitude d'utiliser lorsqu'ils veulent apprendre sur un sujet particulier. Nous recommandons aussi de documenter

l'utilisation des outils informatiques par les enquêtés ainsi que leur perception du degré de confort pour accomplir certaines tâches, comme la recherche de renseignements sur les services gouvernementaux et les règlements de transactions électroniques.

## **Compétences**

La notion de compétence(s) est source d'importantes polémiques selon la logique adoptée par la ou les instances éducatives qui l'utilisent ou la discipline et le domaine des scientifiques qui la commentent ou l'étudiant. Le sens varie selon que les acteurs sociaux s'inscrivent dans une ou l'autre des logiques de l'organisation du travail, de l'éducation et de la formation : logique du système mécanique, logique du système organique, logique de l'acteur et du système construit ainsi que logique de l'action et du système comme processus (Maggi, 2000b). Il s'agit sans doute de la notion qui fait le plus souvent le pont entre l'éducation et le travail, dans son sens large ou dans son sens plus restreint de travail rémunéré. La notion de compétences est utilisée en milieu scolaire (compétences transversales), en emploi, dans la vie citoyenne, etc.

Pour nous, la compétence, qui combine connaissances et capacités, est imbriquée dans un contexte et des circonstances particulières et les enquêtes déclaratives nous paraissent pouvoir assez peu documenter les compétences, sauf celles relevant du discours sur soi. Faire un bilan des compétences, travail particulièrement important en France depuis l'adoption d'une loi en 1991 accordant un congé-éducation de 24 heures<sup>23</sup>, montre d'ailleurs la difficulté d'explicitier une compétence dans le cadre d'entretiens détachés des situations où les compétences sont mobilisées (Revuz, 1994). Nous recommandons pour l'ESSIL d'éviter cette notion polysémique et de ne pas tenter de mesurer les

---

23. La Loi du 17 janvier 2002 de modernisation sociale en assure une mise à jour.

compétences des enquêtés. Toutefois, il pourrait être utile de faire préciser aux enquêtés comment ils procèdent généralement pour intégrer dans leurs activités régulières, c'est-à-dire devenir un peu plus compétents, les techniques, attitudes et connaissances avec lesquelles ils ont été en contact dans le cadre d'activités d'hétéroformation ou d'autoformation.

### Évaluation et reconnaissance

La diversification de l'éducation formelle est accompagnée d'une diversification de documents officiels, preuves écrites de réussite de tests divers. Aux diplômes conventionnels s'ajoutent aujourd'hui attestations et certificats. Un diplôme de secondaire reconnu comme tel par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) peut être le diplôme d'études secondaires (DES), le certificat d'études professionnelles (CEP), le diplôme d'études professionnelles (DEP), l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP), l'attestation de formation professionnelle (AFP) et le certificat de formation en entreprise de récupération (CFER) (Ministère de l'Éducation, 2001a). Le ministère attribue aussi de façon officielle une attestation d'équivalence de 5<sup>e</sup> secondaire, pour tout adulte qui passe avec succès des tests d'équivalence (TENS), et un certificat de formation en insertion sociale et professionnelle des jeunes, pour les jeunes gens qui ont fait un cheminement particulier dans leur scolarité. Toutefois, ces deux derniers documents officiels semblent encore assez peu valorisés par les personnes qui les possèdent et par les instances éducatives, tant le discours social sur la nécessité d'obtenir un diplôme de 5<sup>e</sup> secondaire est omniprésent<sup>24</sup>.

D'autres programmes de formation ou activités d'évaluation des connaissances et des compétences donnent lieu à des certificats et/ou un droit d'exercice

d'une profession (par exemple, examens du barreau, certificat de compétence en massothérapie). Le système de normes internationales dans l'entreprise (système ISO) suscite la création de programmes de perfectionnement professionnel où la passation d'examen divers valide les connaissances des individus membres des organisations et donne lieu à une certification qui pourra être mise en valeur par l'individu et son entreprise. Les diplômes et certificats obtenus par les membres du personnel constituent pour les entreprises de secteurs compétitifs des données importantes dans la mise en valeur des ressources humaines, tout comme ils sont des indicateurs de performance pour les écoles, les commissions scolaires et les États.

Les programmes de formation visant l'obtention de permis divers pour exercer un métier, une profession ou une activité (conduite de véhicules divers – automobile, motocyclette, bateau, camion, avion, etc.– maniement d'armes à feu, utilisation de produits toxiques, etc.) se multiplient. L'accroissement des connaissances sur les pratiques dangereuses ou néfastes stimule la multiplication de ce type d'activités de formation et l'on peut penser que dans la société du risque décrite par Ulrich Beck, ce type de contrôle institutionnel ne cessera d'augmenter. Dans certains domaines, des mises à jour des connaissances et des tests de maîtrise des processus sont effectués à des périodes fixes ou à des périodes plus critiques.

Par ailleurs, nombre d'activités éducatives ne donnent pas lieu à l'émission d'une preuve écrite de participation et de réussite, ce qui pénalise les gens qui rencontrent des obstacles dans l'éducation formelle ou qui apprennent plus aisément par expérience concrète ou expérimentation active<sup>25</sup>. C'est cette absence de preuves écrites qui a donné lieu aux pratiques de reconnaissance

24. Il s'agit d'un constat fait lors d'une recherche ethnographique dans des organismes communautaires proposant des activités de formation à des jeunes gens n'ayant pas de diplôme du secondaire (Bélisle, 2001).

25. Il s'agit de deux types d'apprentissage dans la typologie de David A. Kolb. Les deux autres sont la conceptualisation abstraite et l'observation réfléchie (Kolb, 1984).

des acquis et à celles de reconnaissance des compétences. Le vocable reconnaissance des acquis est généralement utilisé dans les établissements d'enseignement et se rapporte à ce que les gens connaissent (connaissances) en rapport avec un programme d'études spécifique; la reconnaissance des compétences est plutôt utilisée dans l'insertion et la mobilité en emploi et se rapporte à ce que les gens savent faire et être en situation (compétences), souvent des savoirs non homologués pour lesquels on s'efforce de faire, dans une logique scolaire, des référentiels de compétences. Des approches privilégient la reconnaissance mixte des compétences et des acquis. Au Québec, la reconnaissance des acquis et des compétences fait l'objet de pratiques formelles, non formelles et informelles (Bélisle, 1995, 1996). Plusieurs acteurs demandent la formalisation de la reconnaissance (souvent sous forme d'évaluation et de validation) et la mise sur pied d'un système harmonisant les pratiques dans le domaine<sup>26</sup>. Le plan d'action quinquennal accompagnant la politique récente d'éducation des adultes et de formation continue prévoit faire une relance de la reconnaissance des acquis et met un accent particulier sur la reconnaissance des compétences par les milieux de travail (Gouvernement du Québec, 2002). La formule qui sera adoptée reste pour le moment assez vague.

L'autoévaluation de sa réussite d'une activité de formation ainsi que l'autoreconnaissance de ses compétences sont caractéristiques de plusieurs des pratiques d'autoformation déjà présentées. Elles font appel à un processus de réflexivité et de connaissance de soi, à ce que Anthony Giddens appelle le « projet réflexif du soi », un processus qui « consiste à maintenir, grâce à une sorte de "dialogue intérieur" continu, des récits biographiques cohérents, bien que perpétuellement révisés, qui intègrent le passé affectif

---

26. Voir à ce sujet les représentations faites dans le cadre des travaux précédant l'adoption de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*.

dans un récit du présent, récit qui permet à l'individu de « coloniser le futur », c'est-à-dire de créer et de confronter des « futurs possibles » dans la vie de tous les jours » (Giddens, 1993 : 460). Les pratiques d'auto-reconnaissance des compétences dans l'action et en situation nouvelle, celles visant la préparation d'un *curriculum vitæ* mais aussi les nombreux récits autobiographiques à faire dans des situations telle la demande de garde d'un enfant reposent sur ce retour sur soi. Internet suscite de nombreuses activités de ce type qui permettent « une mise en scène de soi, de ses hobbies, de ses passions, de ses projets, de son histoire personnelle » dont « les adolescents sont particulièrement friands » (Klein, 2001 : 67).

Compte tenu des visées de l'ESSIL, nous recommandons d'y suivre l'obtention des diplômes et attestations officielles du ministère de l'Éducation mais aussi des différentes certifications nécessaires ou utiles aux gens pour exercer leur emploi. Il pourrait aussi être intéressant de documenter – même s'ils ne sont pas exigés pour l'emploi – l'obtention de certifications permettant d'intervenir dans des situations spécifiques liées à la santé (par exemple Réanimation cardio-respiratoire). De plus, nous recommandons d'inclure une question qui pourrait documenter les pratiques réflexives des enquêtés.

### **5.3 Quelques questions de politiques publiques**

Dans cette section, nous abordons quelques questions qui paraissent particulièrement importantes et qui sont l'objet de politiques publiques en éducation ou en formation de la main-d'œuvre.

Avant d'aborder ces questions, il est nécessaire de rappeler que l'ESSIL est une enquête générale populationnelle et qui existe déjà au Québec une étude longitudinale (ÉLDEQ), qui documente beaucoup plus en profondeur que ne pourrait l'espérer l'ESSIL les cheminements scolaires des enfants et les facteurs

connexes. L'inclusion dans l'ESSIL de renseignements sur les enfants doit donc être envisagée non pas en substitution ou en simple superposition à ceux de l'ÉLDEQ mais en complémentarité à ceux-ci. Notre proposition pour l'ESSIL vise donc à procéder à des arrimages, en ce qui a trait aux grands enjeux éducatifs pour les enfants du Québec et, surtout, à documenter les pratiques éducatives et leurs effets à long terme sur la vie des individus. Nous avons ainsi privilégié l'utilisation de questions semblables, du moins à celles de cette enquête, dans le but d'assurer dans toute la mesure du possible la continuité des perspectives de recherche.

### 5.3.1 Développement de la petite enfance

Les services de garde éducatifs sont considérés comme un moyen d'accroître les aptitudes intellectuelles et sociales des enfants et les aider à faire le passage à l'éducation formelle (Statistique Canada, 2000). Le Québec jouit d'une position unique en Amérique du Nord quant à sa politique familiale en matière de services à la petite enfance et à la famille. Un des principaux volets de la politique familiale a trait à l'offre de services éducatifs pour les jeunes enfants. Ces services à la petite enfance visent le plein épanouissement de l'enfant et de la famille et ils sont vus comme l'un des moyens les plus efficaces pour contribuer, dès le tout jeune âge, à l'entrée dans l'écrit de toute la population. Des recherches ont démontré que la fréquentation des services de garde en bas âge avait des effets positifs à long terme sur le développement des enfants, les résultats scolaires et l'adaptation sociale, particulièrement pour les enfants provenant de milieux à faible revenu (Connell et Prinz, 2002). La fréquentation de services de garde permettrait de réduire l'écart entre les enfants privilégiés et ceux défavorisés en ce qui a trait à la réussite scolaire (Statistique Canada, 2000). De plus, la fréquentation de services de garde en bas âge aurait des effets sur le développement général des enfants, leur cheminement scolaire et leur rapport avec le savoir, susceptibles de se manifester à plus long terme seulement (Lefebvre, 1999).

Au Québec, les services de garde éducatifs sont offerts par des garderies à but lucratif et des centres de la petite enfance (CPE) qui coordonnent des services en installation et en milieu familial.

Nous recommandons que l'ESSIL recueille des données sur la fréquentation de CPE et autres services de garde afin que l'on puisse cerner d'éventuels effets à long terme de cette fréquentation.

### 5.3.2 Persévérance et réussite scolaire

La situation économique des pays industrialisés a stimulé l'atteinte de compétences scolaires et le prolongement des études chez des jeunes gens provenant de milieux où auparavant les études étaient beaucoup moins longues. Le Québec vise à ce que, en 2010, 85 % des élèves d'une génération obtiennent un diplôme du secondaire avant l'âge de 20 ans. Le taux de décrochage scolaire est défini « comme étant la proportion de la population qui ne fréquente pas l'école et qui n'a pas obtenu de diplôme de secondaire » (Ministère de l'Éducation, 2001a : point 2.7). Le taux de décrochage scolaire baisse de façon importante depuis les vingt dernières années. Ainsi, chez les jeunes gens de 17 ans, il est passé de 26,2 %, en 1979, à 10,7 %, en 1999; chez les 20 ans, il est passé de 40,5 % à 19,8 %, pour la même période. L'écart entre les hommes et les femmes, assez faible en 1979, s'élargit en 1999. Ainsi, pour les jeunes gens de 19 ans, le taux de décrochage est, en 1979, de 43,8 % chez les hommes et de 37,2 % chez les femmes; en 1999, il est de 24,6 % chez les hommes et de 14,7 % chez les femmes (Ministère de l'Éducation, 2001a). L'abandon scolaire lors d'un retour aux études, à tous les ordres d'enseignement, est relativement fréquent et est encore assez peu documenté. De plus, on connaît assez mal le cheminement des personnes qui ont commencé un programme de formation sans le terminer, notamment celui des jeunes gens embauchés avant l'obtention de leur diplôme par des entreprises œuvrant dans des secteurs en pénurie de main-d'œuvre, un phénomène que la Fédération des cégeps a mis en lumière il y a quelques années.

Le nombre d'emplois occupés par des personnes n'ayant pas de diplôme d'études secondaires diminue de façon significative depuis les dix dernières années, au profit des emplois nécessitant un diplôme de niveau secondaire, collégial ou universitaire (Ministère de l'Éducation, 2001a). Et c'est dans le groupe de la population le moins scolarisé qu'on retrouve le plus haut taux de chômage et le salaire moyen le plus bas.

Dans plusieurs études, on s'intéresse aux impacts intergénérationnels sur le cheminement et la réussite scolaire des jeunes. Une multitude de facteurs et d'effets liés notamment aux caractéristiques familiales ont été observés. Tel que le souligne Charbonneau et Turcotte (2002) au chapitre 3, le revenu familial, le niveau de scolarité des parents, le statut d'emploi et l'emploi occupé par le parent, le réseau social des parents (surtout de la mère), la perception de l'apprentissage dans le noyau familial, et enfin la structure et la dynamique familiale sont des éléments dont on observe régulièrement des effets marqués sur le cheminement et le rendement scolaire des jeunes (voir aussi Boggess, 1998; Connell et Prinz, 2002; Sandefur et Wells, 1999).

D'autre part, plusieurs auteurs traitent l'effet de la famille en lien avec les interactions et la participation des parents à la réussite de leur enfant. On note en effet un lien significatif entre la participation des parents à la vie de l'école et aux résultats scolaires, sans distinction selon la situation socioéconomique, l'appartenance ethnique ou raciale, ou les pratiques parentales d'aide aux devoirs ou concernant le milieu scolaire (CRIRES, 1993; Catsambis, 2001). D'autre part, les aspirations parentales face à l'éducation de leur enfant sont déterminantes du succès scolaire (Turcotte et Charbonneau dans ce rapport, 2002; Singh et autres, 1995, cités dans Catsambis, 2001). On note également que des facteurs comme des discussions entre les parents et les enfants au sujet de l'école ou de la supervision, ou la participation des parents à des

activités reliées à l'école présentent des liens positifs avec les réalisations scolaires (Catsambis, 2001).

Nous recommandons de recueillir dans l'ESSIL des données sur le patrimoine familial et les attitudes de la famille (père, mère et autre adulte significatif, frères et sœurs) vis-à-vis du cheminement, de la réussite scolaire et de la suspension/l'abandon des études. Des recherches qualitatives, notamment celles sur les récits de vie, indiquent que la famille joue un rôle important dans la constitution des dispositions vis-à-vis de l'apprentissage, et ce tout au long de la vie (Lahire, 1995, 2002). Sur une échelle plus large, on dispose d'assez peu de données sur le sujet. Nous recommandons également de s'intéresser à ce qui contribue à la réussite, au-delà « des variables traditionnelles associées à la famille d'origine ». On devrait par exemple, documenter les pratiques de lecture des parents avec leurs enfants et la satisfaction des parents vis-à-vis de l'école de leurs enfants.

Enfin, même si cela peut sembler en porte-à-faux avec le cadre général d'éducation tout au long de la vie, qui veut éviter de mettre l'accent sur les aspects normatifs de l'éducation, nous proposons d'inclure une mesure globale de la performance scolaire des enfants, comme des adultes, car il s'agit d'un indicateur qui est, malgré ses faiblesses, largement utilisé.

### **5.3.3 Alphabétisme de la population et pratique de la lecture et de l'écriture**

La question de l'alphabétisme ou de la littératie est apparue comme une question centrale pour le passage des sociétés industrielles à des économies dites du savoir. Trois catégories de capacités sont définies dans l'EIAA et ont été testées de façon distincte : les capacités de lecture et d'écriture à l'égard de textes suivis (articles de journaux, correspondance, fiction, etc.); les capacités de lecture et d'écriture à l'égard de textes schématiques (formulaires, cartes routières, tableaux et graphiques, etc.); les capacités de lecture et

d'écriture à l'égard de textes au contenu quantitatif (calcul du montant d'intérêt sur un prêt, bons de commande, etc.). Cinq niveaux de capacités ont été établis, le niveau 1 étant le plus bas niveau. Le niveau 3 de l'EIAA<sup>27</sup> est considéré dans plusieurs pays comme le seuil à maintenir pour rester actif dans la nouvelle économie. Les tests de l'EIAA révèlent que près de 30 % de la population québécoise serait de niveau 1 en lecture dans une ou l'autre des deux langues officielles<sup>28</sup>. C'est principalement à ces personnes de niveau 1 que s'adressent les activités d'alphabétisation des commissions scolaires et des groupes populaires, financées par le MEQ et des ententes fédérales-provinciales. Cependant, depuis les dix dernières années, la participation aux activités structurées d'alphabétisation diminue de façon constante (Loiselle et autres, 2002).

Les résultats de l'EIAA laissent entrevoir un lien, d'une part, entre l'utilisation régulière des capacités de lecture au travail et à la maison et, d'autre part, leur maintien et leur amélioration (Statistique Canada, 1996; Organisation de coopération et de développement économiques et Statistique Canada, 1995). Ainsi, les activités de la vie courante, les activités professionnelles et les activités éducatives qui permettent de pratiquer la lecture ou l'écriture peuvent favoriser l'alphabétisme sans pour autant être des activités d'alphabétisation. Les personnes en emploi sont appelées à lire et à écrire, à des degrés divers selon les pays et les secteurs d'emploi, mais celles qui sont sans emploi sont particulièrement à risque de voir leurs capacités décliner. Le « manque de pratique de la lecture constitue un problème pour de nombreuses personnes sans emploi, étant donné que leurs

capacités de lecture sont déjà relativement faibles » (Statistique Canada, 1996 : 53).

D'autres résultats de l'EIAA montrent que 80 % des gens interrogés croient que leurs capacités de lecture sont bonnes ou élevées. La proportion est plus faible quant à la perception des capacités d'écriture. La grande majorité des gens croient toutefois que leurs capacités en lecture et en écriture sont suffisantes pour répondre à leurs besoins quotidiens. Les auteurs du rapport international voient là une confirmation des nombreuses recherches qui montrent comment les adultes, dont le niveau de capacités en lecture ou en écriture est faible, arrivent à s'organiser en faisant appel à d'autres personnes pour combler leurs besoins de lecture et d'écriture, ce qui les place en situation de dépendance (Organisation de coopération et de développement économiques et Statistique Canada, 1995 : 126-127).

La nouvelle économie introduit des tâches de lecture et d'écriture de plus en plus importantes dans tous les secteurs. C'est du moins ce que laissent supposer les auteurs de l'EIAA et d'autres études concernant le marché de l'emploi (Gera et Massé, 1996; Ministère de l'Industrie et du Commerce, 2001). L'EIAA précise que s'il existe encore des domaines d'emploi où les personnes ayant de faibles capacités en lecture peuvent travailler, il s'agit de secteurs en déclin comme le secteur manufacturier. D'autres recherches nuancent ce propos en identifiant des secteurs d'emploi de la nouvelle économie qui reposent sur un nombre limité de tâches faisant appel à la lecture : sécurité, restauration rapide, etc. (Krahn et Lowe, 1998).

Le gouvernement québécois a mis en œuvre une politique du livre et de la lecture pour encourager notamment les gens à entretenir leurs capacités de lecture. Les projets d'éveil à la lecture y sont encouragés afin de susciter le goût de la lecture chez les enfants et d'outiller les parents faiblement alphabétisés dans l'accompagnement de leur enfant dans son cheminement scolaire (MEQ, 1999).

27. Les tâches de niveau 3 demandent, par exemple, d'apparier plusieurs éléments d'information situés dans différents endroits d'un texte. En mathématiques, le lecteur aura à faire des déductions pour trouver l'opération appropriée.

28. Il est à notre avis totalement erroné de faire dire aux résultats de l'EIAA, comme le font certains organismes, qu'un adulte québécois sur quatre est analphabète.

Nous avons déjà fait, plus haut, des recommandations concernant la lecture et l'écriture.

#### 5.3.4 Insertion professionnelle

L'insertion professionnelle, la probabilité de détenir un emploi et le niveau de revenu sont corrélés positivement avec la réussite scolaire, le nombre d'années d'études, l'âge, l'expérience de travail et les antécédents familiaux et socioéconomiques (Lemelin, 1998; Degenne et Lebeaux, 2001). La santé et les événements personnels conditionnent également l'insertion professionnelle (Degenne et Lebeaux, 2001). Par ailleurs, plusieurs études révèlent que nombre d'emplois dans des domaines comme la restauration, le travail de bureau, l'industrie touristique, sont occupés par des personnes ayant un diplôme plus élevé que celui demandé (phénomène de surqualification) et que les gens ont souvent le sentiment que les employeurs ne reconnaissent pas suffisamment leurs compétences (Livingstone, 2002). Ce double phénomène a des répercussions sur le travail et l'individu à moyen et long termes (insatisfaction au travail, absentéisme, disposition à changer d'emploi, incidence de grèves, baisse de productivité) (Tsang, Rumberger et Levin, 1991, cités dans Lemelin, 1998). Ces résultats peuvent être mis en relation avec la thèse de Rainer Zoll sur la mutation socioculturelle dans laquelle le rapport avec le travail rémunéré est bouleversé (Zoll, 1992)<sup>29</sup>.

Contrairement à la vision traditionnelle de l'insertion professionnelle et compte tenu du prolongement des études, des difficultés de subsistance des étudiantes et des étudiants et de l'expansion de la formation continue des adultes, plusieurs personnes occupent un emploi tout en étudiant. Ainsi, la présence dans le milieu scolaire et celle sur le marché du travail ne sont pas mutuellement exclusives, et ce, dès l'adolescence;

cette superposition de statuts et d'activités pourrait même aller en s'amplifiant au Québec (Bourdon, 2001).

Les étudiants occupant un emploi à temps partiel durant l'année scolaire ou la période estivale sont de plus en plus nombreux (Béduwé et Giret, 2001). Environ 50 % des étudiants canadiens âgés de plus de 18 ans combinent études et emploi (Livingstone, 2002). Les jeunes gens qui ont occupé un emploi régulier pendant leurs études ne semblent pas être plus favorisés que les autres quant à la rapidité de leur intégration sur le marché du travail, mais ils pourraient obtenir un salaire supérieur dès leur premier emploi à la sortie de leurs études (Mansuy, 2001). Parmi les jeunes gens qui ont abandonné leurs études secondaires sans avoir de diplôme, ceux qui ont travaillé ou ont été dans l'armée pendant leurs études sont moins souvent au chômage que les autres (Kerckhoff et Bell, 1998). L'emploi aurait alors un « rôle d'apprentissage à la vie active » (Béduwé et Giret, 2001). Toutefois, d'autres études indiquent que le travail à temps partiel durant les études secondaires et collégiales peut conduire à leur abandon avant l'obtention du diplôme (Lemelin, 1998).

Nous recommandons que l'ESSIL documente l'emploi étudiant ainsi que les activités de travail non rémunéré dans une entreprise familiale afin de pouvoir mieux comprendre les questions de persévérance scolaire et d'insertion en emploi. Aussi, compte tenu de l'importance que le gouvernement du Québec accorde à l'accompagnement de l'insertion professionnelle par des organismes publics (les Centres locaux d'emploi et établissements d'enseignement), par des organismes communautaires (par exemple, les Carrefours jeunesse-emploi) ou par des professionnels de la pratique privée (par exemple, conseillers d'orientation), nous recommandons de demander aux répondants s'ils ont bénéficié de mesures d'aide pour faciliter leur recherche d'emploi.

---

29. La thèse de Rainer Zoll est proche de celles de Anthony Giddens et de Ulrich Beck sur la radicalisation de la modernité, la société du risque et l'accélération des processus d'individualisation.

### 5.3.5 Formation des adultes et de la main-d'œuvre

Nous avons déjà exposé les grands enjeux de la formation des adultes et, corollairement, de la main-d'œuvre au Québec. L'obtention de données précises, détaillées et pertinentes pour le Québec en ce domaine a été posée comme une des priorités de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* :

« La gestion de l'ensemble des composantes du système d'éducation des adultes exige de disposer de données fiables, valides, compatibles et ventilées selon les sexes, ainsi que d'indicateurs du même ordre permettant de juger des résultats obtenus de façon détaillée. La prise de décision doit être alimentée régulièrement par de la recherche, des réflexions, des analyses et de l'expérimentation, de manière que chaque personne soit en mesure de s'ajuster à l'évolution de la situation.

Or, dans l'état actuel des choses, le Québec fait face à des lacunes sur le plan des données en matière d'éducation des adultes et de formation continue, outre que la recherche dans ce domaine est peu développée et mal établie.

[...] Le gouvernement souhaite donc pouvoir mieux alimenter sa réflexion et appuyer ses décisions sur la recherche en matière de formation continue et d'éducation des adultes, un secteur peu développé actuellement » (Gouvernement du Québec, 2002).

Les rares enquêtes sur l'éducation non formelle et la formation continue qui pourraient être utilisées sont soit pancanadiennes (*Enquête sur l'éducation et la formation des adultes* – EÉFA), avec un échantillonnage québécois restreint, ou ont été réalisées au Canada anglais uniquement (*New Approaches to Lifelong Learning* - NALL). Elles sont

surtout analysées dans une perspective globalement canadienne et généralisées comme telles sans le souci de faire des distinctions régionales. On sait toutefois que la situation québécoise est fort différente de celle du reste du Canada, ne fut-ce qu'à cause de la différence notable de contexte au regard des politiques de formation, dont la loi 90 n'est qu'un exemple.

Dans cette perspective, l'accent mis sur les activités éducatives tout au long de la vie dans l'ESSIL est porteur d'avancées importantes. De plus, afin d'alimenter la recherche sur la formation de la main-d'œuvre, il serait aussi souhaitable de documenter le lien entre les activités éducatives d'un individu et son travail, tant du point de vue des ressources consenties par l'employeur que de celui des retombées sur le travail et sur l'employabilité de l'individu.

## 5.4 Les indicateurs proposés et les questions retenues<sup>30</sup>

### 5.4.1 Principes de sélection et de formulation

Le choix des indicateurs proposés repose sur deux principes concurrents : d'une part, un suivi aussi complet et pertinent que possible des activités éducatives tout au long de la vie et du rapport des individus avec ces activités, optimisé par rapport au cadre conceptuel global, aux préoccupations politiques, aux besoins scientifiques et à la comparabilité internationale; et, d'autre part, la nécessaire parcimonie liée à la cohabitation dans l'enquête de plusieurs thématiques et au souci d'éviter d'imposer un trop lourd fardeau aux répondants.

30. Il est à noter que les questions des rotations annuelles et biennales seulement ont été choisies; celles du bloc quadriennal et du rétrospectif, qui ne seront posées que dans quatre et cinq ans, ne seront sélectionnées qu'une fois l'enquête démarrée. Les libellés proposés sont ceux destinés à documenter les pratiques du répondant principal; ils devront être adaptés pour les questions visant les autres membres du ménage, adultes et enfants.

Tout en tenant compte des particularités du Québec, notamment celles de son système scolaire, l'enquête se veut comparable aux autres grands panels de ménages implantés dans d'autres pays, comme la *British Household Panel Study* (BHPS) en Angleterre ou le *German Socio-Economic Panel* (GSOEP) en Allemagne, desquels nous avons adopté ou adapté plusieurs questions. Cependant, notre cadre, qui repose sur la notion d'éducation tout au long de la vie, déborde à maints égards les préoccupations des panels existants; nous nous sommes donc également inspirés d'enquêtes plus spécifiques sur l'éducation dans son sens large, notamment l'ÉLDEQ, l'ÉÉFA et l'EHES. Plusieurs questions ont aussi dû être forgées de toutes pièces, l'équivalent n'existant pas dans les autres enquêtes comparables.

De façon générale, les données recueillies contribueront à apporter un éclairage nouveau sur l'évolution à long terme des liens entre l'éducation et le revenu, l'emploi, la santé, la famille et les réseaux. Dans l'esprit d'intégration qui anime l'enquête, le volet éducation ne cherche pas à s'inscrire au début ou à la fin d'une chaîne de causalité mais plutôt en interaction avec les autres ressources et expériences individuelles. De telles données longitudinales fournissent une rare occasion d'examiner les expériences familiales et individuelles à travers tous les stades de la vie, de la naissance à la mort. De plus, les données recueillies au fil des années permettront d'approfondir la dimension intergénérationnelle, trop souvent inférée à partir de données sommaires dans les enquêtes transversales.

Afin de mieux concilier la nécessité de recueillir une quantité imposante d'information et les impératifs de parcimonie, nous avons opté assez tôt dans la construction de l'enquête pour un schème de rotation des questions qui repose sur des périodicités annuelle, biennale et quadriennale; l'information recueillie sera complétée par un recueil de données rétrospectives, couvrant la période antérieure au début de l'enquête, qui aura lieu, pour des raisons d'efficacité, au cours de

la vague 4 (voir chapitre 10). Il est prévu que le recueil bisannuel du volet éducation se tienne aux vagues paires et que le recueil quadriennal soit fait à partir de l'année 4. Le choix de recueillir une information selon l'une ou l'autre de ces périodicités est à la fois fonction du rythme moyen ou habituel de modification de cette information et du caractère central de cette information par rapport aux préoccupations de recherche, aux politiques et à la comparaison nationale et internationale.

Par ailleurs, nous avons aussi adopté la forme du panel de ménages, en vertu de laquelle tous les membres des ménages échantillonnés sont membres de l'échantillon initial. Toutefois, afin d'amoindrir le fardeau et d'éviter d'interviewer des enfants, il est prévu de n'interroger qu'un seul adulte (16 ans et plus, par convention) par ménage pendant les premières années. Nous devons donc partager le temps disponible entre d'une part l'intérêt d'en apprendre le plus possible sur chacun des membres du ménage, en obtenant de l'information par procuration à leur sujet auprès du répondant, et d'autre part celui d'approfondir l'information obtenue sur le répondant. S'ajoute à cette tension la faible validité du recueil par procuration de certains renseignements, par exemple, les attitudes ou les activités dont on peut croire qu'elles font rarement l'objet du partage usuel de l'information dans le ménage.

Pour répondre à ces contraintes, nous avons choisi de recueillir un noyau de renseignements sur les activités éducatives pour tous les membres du ménage et, uniquement pour le répondant, un supplément de renseignements plus spécifiques et difficilement accessibles par procuration. Enfin, on peut s'attendre à une distinction importante entre les membres du ménage qui ont moins de 16 ans (les enfants) et ceux qui ont plus de 16 ans (les adultes), particulièrement dans le domaine de l'éducation, ne fut-ce qu'en raison de la coïncidence de cet âge avec celui de la limite de la scolarisation obligatoire au Québec. C'est pourquoi le

recueil de l'information par procuration se fera dans deux sections différentes, enfant et adulte.

Outre ces renseignements obtenus directement ou par procuration lors des entretiens, on peut aussi envisager d'autres moyens d'accroître l'information disponible. L'idéal, en fait, serait de pouvoir procéder comme dans certaines enquêtes qui, pour diminuer les coûts de collecte et le fardeau de réponse, tout en accroissant la validité de l'information recueillie, obtiennent des répondants, une fois la relation de confiance établie, l'autorisation de se procurer des renseignements administratifs directement auprès des ministères et organismes. L'établissement d'un partenariat entre le ministère de l'Éducation et l'ISQ pourrait permettre de « raccrocher » l'information sur la scolarisation des individus ayant donné leur consentement en ce qui concerne la base de données de l'ESSIL, ouvrant ainsi une fenêtre immensément plus grande sur leur cheminement et leur rendement scolaire. Cette option, qui n'est certes pas à négliger car elle permet à la fois de diminuer les coûts et d'accroître la validité de la collecte, n'est par ailleurs pas exploitée plus à fond dans la suite de ce document, entre autres parce que, advenant même sa faisabilité, certaines personnes pourraient choisir de ne pas consentir à l'accès à ces données qu'il faudrait alors recueillir par questionnaire auprès d'elles.

#### 5.4.2 Les indicateurs selon les grands domaines<sup>31</sup>

Les indicateurs sont regroupés en dix grands domaines :

1. les données rétrospectives;
2. la scolarisation en cours;
3. les activités éducatives non scolaires en cours;
4. les personnes significatives et l'éducation;
5. les activités de lecture et d'écriture;

6. les technologies de l'information et des communications (TIC);
7. les liens formation-emploi;
8. les attitudes;
9. la fréquentation des services de garde;
10. l'emploi étudiant.

#### Les données rétrospectives (Rétrospectif Adultes)

Les diplômes obtenus, langues parlées et comprises et, à l'occasion, la scolarisation des parents font partie des données usuelles dans la plupart des enquêtes générales qui, la plupart du temps, limitent leur volet éducation. Afin de miser davantage sur le caractère longitudinal en temps réel de l'ESSIL, ces données ne seront recueillies qu'à la vague 4. La documentation concernant les personnes ayant eu une influence significative sur les apprentissages du répondant, au cours de l'enfance ou de l'adolescence, est une originalité de l'ESSIL qui fait le pont à la fois avec l'importance qui y est accordée aux réseaux sociaux et au cadre conceptuel de l'éducation tout au long de la vie.

Afin de disposer d'une information sommaire sur la scolarité antérieure au début de l'ESSIL, avant la vague 4, il est aussi proposé d'obtenir le plus haut niveau de scolarité complété par chaque individu dès la première vague. Cette information s'avère suffisante et nécessaire pour plusieurs analyses transversales.

#### Scolarisation en cours (Adultes et enfants)

Si la scolarisation n'est plus l'unique, ni même nécessairement la principale activité éducative, elle n'en demeure pas moins très importante. Le cheminement scolaire sera suivi annuellement de manière détaillée pour tous les membres du ménage. L'absentéisme et la participation aux activités parascolaires seront mesurés à tous les deux ans pour le répondant et les enfants du ménage. Le temps et les efforts investis dans la scolarisation seront mesurés à la même fréquence pour les répondants seulement.

31. Les questions proposées apparaissent en retrait dans le texte.

## Cheminement scolaire

Le système scolaire québécois étant passablement idiosyncrasique dans les appellations de niveaux scolaires et les types de cheminements offerts<sup>32</sup>, il est impossible d'utiliser, sans fortement les adapter, des questions provenant d'enquêtes internationales pour documenter le parcours scolaire effectué au Québec.

Les questions proposées pour documenter le niveau et le domaine d'études en cours sont basées sur l'ÉÉFA – une enquête canadienne transversale spécialisée en éducation – mais elles en condensent certains aspects comme le font la plupart des enquêtes internationales.

Soulignons que dans l'optique d'une enquête qui vise à s'étendre sur plusieurs années, il faudra veiller, par la mise sur pied d'une procédure de validation annuelle de l'instrument, à assurer la continuité de l'adéquation des catégories du questionnaire avec la nomenclature du ministère de l'Éducation.

Les premières questions introduisent le bloc sur la scolarisation. Elles servent de filtres pour la sous-section et permettent de déterminer les caractéristiques de fréquentation.

Afin de pouvoir comparer entre eux des individus qui seront interrogés à des moments différents durant l'année, et d'obtenir un portrait transversal valide, il est impossible d'utiliser un référentiel comme « au cours de la dernière année », ce que font plusieurs enquêtes. Étant donné l'importance persistante de la rentrée de septembre dans le monde scolaire, c'est le mois sur lequel nous proposons de standardiser les données. Par ailleurs, étant donné qu'une part tout de même significative des nouvelles inscriptions s'effectue à d'autres moments, il apparaît souhaitable de ne pas les négliger et d'ajouter une question pour en tenir compte.

---

32. Un exemple parmi plusieurs : le cas des collèges d'enseignement général et professionnel, des cégeps, qui offrent des programmes de 2 et 3 ans, respectivement préuniversitaires et « professionnalisants », généralement effectués après 11 ans de scolarisation.

Les questions H4 et H5 sont basées sur l'ÉLDEQ : EDA-Q5A « Depuis la dernière entrevue, [avez-vous] fréquenté une école, un collège ou une université? » et EJET B0 « Fréquentiez-vous une école secondaire, intermédiaire ou primaire en décembre 1999? Cela comprend [...] ». Elles sont adaptées à la réalité québécoise actuelle.

H1. J'aimerais maintenant vous poser quelques questions au sujet de vos études.

H4. Avez-vous fréquenté une école PRIMAIRE OU SECONDAIRE, un COLLÈGE ou une UNIVERSITÉ EN septembre dernier? Cela comprend les centres d'éducation des adultes, les écoles secondaires offrant des programmes travail-études, les cours par correspondance et l'enseignement à domicile.

Oui.....[1] - **H6**  
Non.....[2]  
NSP.....[8]  
NRP.....[9]

H5. Avez-vous fréquenté une école PRIMAIRE OU SECONDAIRE, un COLLÈGE ou une UNIVERSITÉ DEPUIS septembre dernier?

Oui.....[1]  
Non.....[2] - **H52**  
NSP.....[8] - **H52**  
NRP.....[9] - **H52**

En raison de la très grande variété des réponses pouvant être obtenues au sujet de l'établissement scolaire fréquenté, on note la réponse verbatim (H6). Comme le font certaines enquêtes, on pourrait aussi utiliser une liste d'établissements présentée par écrit au répondant ou intégrée au système de l'entrevue par ordinateur (EPAO). Évidemment, il existe toujours un risque que celle-ci soit incomplète.

H6. Quel est le nom complet de cet établissement scolaire?  
[Intervieweur: noter verbatim]

---

NSP.....[8]  
NRP.....[9]

Les questions H7 à H40 visent à préciser le niveau du programme et sa spécialisation. Les enchaînements sont conséquents avec les possibilités offertes par le système scolaire québécois actuel.

H7. S'agit-il d'une école primaire, d'une école secondaire, d'un centre d'éducation des adultes, d'un collège ou d'une université?

- École primaire ..... [1]
- École secondaire..... [2]
- Centre d'éducation des adultes..... [3]
- Collège ..... [4] - **H26**
- Université ..... [5] - **H25**

H10. En quelle année étiez-vous en septembre dernier?  
[Intervieweur : si l'individu est inscrit à une formation en multiniveaux, inscrire le niveau de la matière la plus avancée]

- 1<sup>re</sup> année du primaire ..... [1] – **H40**
- 2<sup>e</sup> année du primaire ..... [2] – **H40**
- 3<sup>e</sup> année du primaire ..... [3] – **H40**
- 4<sup>e</sup> année du primaire ..... [4] – **H40**
- 5<sup>e</sup> année du primaire ..... [5] – **H40**
- 6<sup>e</sup> année du primaire ..... [6] – **H40**
- 1<sup>re</sup> secondaire ..... [7] – **H40**
- 2<sup>e</sup> secondaire ..... [8] – **H40**
- 3<sup>e</sup> secondaire ..... [9]
- 4<sup>e</sup> secondaire ..... [10]
- 5<sup>e</sup> secondaire ..... [11]
- Classe d'accueil ..... [12]
- Insertion socioprofessionnelle (ISPJ)..... [13]
- Cheminement particulier au secondaire..... [14]
- Alphabétisation/compétences de base ..... [15]

H11. Étiez-vous inscrit à un programme professionnel, qui visait l'exercice d'un métier en particulier, ou à un programme général?

- Général ..... [1] - **H40**
- Professionnel ..... [2]
- NSP ..... [8] - **H40**
- NRP ..... [9] - **H40**

H15. Quel était le nom officiel du domaine de spécialisation de ce programme professionnel?  
[Intervieweur: noter verbatim]

- ..... - **H40**
- NSP ..... [8] - **H40**
- NRP ..... [9] - **H40**

H25. Quel est le niveau de ce programme universitaire?

- Certificat ..... [1]
- Baccalauréat ..... [2]
- Diplôme de deuxième cycle ..... [3]
- Maîtrise..... [4]
- Diplôme de troisième cycle ..... [5]
- Doctorat ..... [6]
- NSP ..... [8]
- NRP ..... [9]

H26. Quel est le nom officiel de ce programme <COLLÉGIAL/UNIVERSITAIRE>?  
[Intervieweur: noter verbatim]

- ..... - **H40**
- NSP ..... [8] - **H40**
- NRP ..... [9] - **H40**

H40. Est-ce que vous étiez inscrit à ce programme à temps plein ou à temps partiel?

- Temps plein ..... [1]
- Temps partiel..... [2]
- NSP ..... [8]
- NRP ..... [9]

La question H41 est inspirée du *National Child Development Study* (NCDS) britannique. Elle vient compléter l'information obtenue dans la section sur le revenu.

H41. Est-ce que vous avez bénéficié d'une bourse ou d'une allocation, de la part de votre employeur, d'un organisme gouvernemental, privé ou communautaire en raison de votre inscription à ce programme?

- Oui, une ou plusieurs bourses ou allocations..... [1]
- Non, aucune bourse ou allocation..... [2]
- NSP ..... [8]
- NRP ..... [9]

Les questions H42, H43 et H44 visent à documenter, s'il y a lieu, le motif de l'abandon ou du changement de programme. La question 43 est tirée de l'*Enquête auprès des jeunes en transition* (EJET) - B24 « Quelle était la principale raison pour laquelle vous avez quitté l'école avant de terminer votre diplôme (la dernière fois)? <01> Ennui/manque d'intérêt <02> Difficulté avec les travaux scolaires <03> Problèmes avec les

enseignants <04> Expulsion <05> Manquait quelques unités/ne valait pas la peine d'y retourner <06> Santé du répondant <07> Grossesse/soin de son enfant <08> Problèmes à la maison <09> Devait travailler/avait des problèmes d'argent <10> Voulait travailler <11> Autre raison, précisez... » Nous avons ajouté un choix de réponse à cette question afin de tenir compte de la difficulté possible à concilier travail et études.

H42. Est-ce que vous <ÉTES TOUJOURS INSCRIT À CE PROGRAMME / ÉTIEZ-VOUS TOUJOURS INSCRIT À CE PROGRAMME À LA FIN DE LA DERNIÈRE ANNÉE SCOLAIRE>?

Oui.....[1] - **H52**  
 Non.....[2]  
 NSP.....[8] - **H52**  
 NRP.....[9] - **H52**

H43. Est-ce parce que vous avez obtenu votre diplôme, parce que vous avez changé de programme, parce que vous avez changé d'établissement ou parce que vous avez interrompu vos études?

Diplôme obtenu.....[1]  
 Poursuite des études dans un autre programme (même établissement).....[2] - **H44**  
 Poursuite des études dans un autre établissement (même type de programme ou programme différent).....[3] - **H44**  
 Arrêt des études.....[4] - **H44**  
 NSP.....[8]  
 NRP.....[9]

H44. Quelle était la principale raison pour laquelle vous avez quitté l'école avant de terminer votre diplôme?

Ennui/manque d'intérêt.....[1]  
 Difficulté avec les travaux scolaires.....[2]  
 Problèmes avec les enseignants.....[3]  
 Expulsion.....[4]  
 Manquait quelques unités/ne valait pas la peine d'y retourner.....[5]  
 Santé du répondant.....[6]  
 Grossesse/soin de son enfant.....[7]  
 Problèmes à la maison.....[8]  
 Devait travailler/avait des problèmes d'argent.....[9]  
 Voulait travailler.....[10]  
 Difficulté à concilier études et travail.....[11]  
 Autre raison.....[12]  
 NSP.....[13]  
 NRP.....[14]

### Absentéisme, temps et efforts consacrés à la scolarisation

Les questions H45 et H46 sont tirées du *National Longitudinal Study of Adolescent Health* (NLSAH) (1998) : H1ED1 « During this school year how many times have you been absent from school for a full day with an excuse – for example, because you were sick or out of town? » H1ED2 « During this school year how many times have you been absent from school for a full day without an excuse? ». On retrouve des questions semblables dans les enquêtes NCDS et NFSH (1987).

H45. Au cours des trois derniers mois complets de fréquentation scolaire, combien de fois avez-vous dû vous absenter de vos cours pour une période d'une demi-journée ou plus, et ce, pour une raison indépendante de votre volonté (maladie, obligations familiales, décès dans la famille...)? Était-ce...

1-2 fois.....[1]  
 3-10 fois.....[2]  
 Plus de 10 fois.....[3]  
 Jamais.....[4]  
 NSP.....[8]  
 NRP.....[9]

H46. Au cours de vos trois derniers mois de fréquentation scolaire, combien de fois vous êtes-vous absenté de vos cours pour une période d'une demi-journée ou plus par choix personnel? Était-ce...

1-2 fois.....[1]  
 3-10 fois.....[2]  
 Plus de 10 fois.....[3]  
 Jamais.....[4]  
 NSP.....[8]  
 NRP.....[9]

La question H47 mesure l'effort consacré aux études. La formulation retenue est tirée du NLSAH (1998). Nous privilégions cette question plutôt qu'une celle de l'EJET (2000 – F6<sup>33</sup>) parce qu'elle cette dernière ne porte que sur le temps consacré aux devoirs lequel ne reflète que partiellement l'effort fourni et peut aussi varier à cause des exigences scolaires particulières.

33. Pendant votre dernière année, environ combien d'heures par semaine consacriez-vous aux devoirs en dehors des cours, durant les périodes libres et à la maison?

H47. En général, quel effort investissez-vous dans vos études et vos travaux scolaires?

Je fais tout ce qui est possible pou réussir de mon mieux.....	[1]
Je fais suffisamment d'efforts mais pas autant que je pourrais.....	[2]
Je ne fais pas beaucoup d'efforts.....	[3]
Je ne fais jamais d'efforts.....	[4]
NSP.....	[8]
NRP.....	[9]

### Performance scolaire

À moins de pouvoir mettre en lien les données du ministère de l'Éducation avec celles de l'ESSIL, il sera toujours difficile d'obtenir une mesure détaillée et valide de la performance scolaire. Toutefois, étant donné l'utilité possible d'une telle mesure, nous proposons que l'ESSIL adopte une simple catégorisation de la note moyenne de l'individu, comme cela se fait dans plusieurs études longitudinales non spécialisées. NHES – BAS<sup>34</sup> (2001) SE1. « Now I would like to ask you about (CHILD)'s grades during this school year. Overall, across all subjects (he/she) takes at school, does (he/she) get mostly...A's, B's, C's, D's, F's. Does (CHILD)'s school not give these grades? » NFSH 0055-0056 FY26(C5) « What sort of grades do you get? Would you say it is mostly A's, B's, C's, D's, or what? »

H48. Globalement, dans l'ensemble de vos cours, quels types de notes obtenez-vous habituellement en ce moment, sur une échelle de 0 à 100 ou du type A, B, C, D, E ?

A (inclut A+ et A-)	[1]
B (inclut B+ et B-)	[2]
C (inclut C+ et C-)	[3]
D (inclut D+ et D-)	[4]
E	[5]
0-50	[6]
51-60	[7]
61-70	[8]
71-80	[9]
81-90	[10]
91-100	[11]
NSP	[88]
NRP	[99]

34. *National Household Education Survey – Before and After School.*

Pour les enfants de moins de 16 ans, nous proposons de plus une question sur le recours à vie d'une aide en raison de difficultés scolaires. Cela peut être fait en adaptant la question posée par l'ELNEJ (1998-1999, 16) aux enseignants.

H49. Cet enfant reçoit-il de l'aide spécialisée ou de l'aide d'une personne-ressource en raison d'un trouble d'apprentissage, d'un trouble physique, affectif ou comportemental, ou tout autre problème qui limite le genre ou la quantité de ses activités scolaires ?

Oui.....	[1]
Non.....	[2]
NSP.....	[8]
NRP.....	[9]

### Participation parascolaire

La question H50 est tirée de l'EJET (2000, F7A). Elle permet de quantifier la participation :

H50. Environ combien d'heures par semaine avez-vous participé à des clubs, des équipes ou d'autres organisations de votre École/Collège/ Université?

Zéro, choisi de ne pas participer ou n'a pas pu participer pour raisons personnelles.....	[1]
Moins d'une heure par semaine.....	[2]
De 1 heure à 3 heures.....	[3]
De 4 heures à 7 heures.....	[4]
De 8 heures à 14 heures.....	[5]
15 heures ou plus.....	[6]
Zéro, aucune activité disponible.....	[7]
NSP.....	[8]
NRP.....	[9]

### Activités éducatives non scolaires en cours (Adultes)

Documenter les activités éducatives en général, et surtout celles qui sont hors du champ de la scolarisation, est fondamental pour l'ESSIL. La parcimonie nous oblige à se limiter à trois activités au maximum par année. Les enquêtes qui s'intéressent à ces activités n'emploient pas toutes la même logique de sélection dans ce cas. Le NHES demande d'abord de mentionner toutes les activités de 20 heures et plus par

semaine et en sélectionne ensuite deux (via l'entrevue) au hasard pour les approfondir. Le GSOEP<sup>35</sup> allemand suit une logique de « cours » – qui n'est pas celle que nous privilégions – et explore les trois « cours » les plus récents. En Ontario, le *New Approaches to Lifelong Learning* (NALL) n'explore qu'un cumul d'activités peu différenciées (Par exemple : « Please think about ANY INFORMAL learning in the last year that was related to your community organization activities. We're interested here in any knowledge, skills, or understandings that you gained that had to do with any community activities. Did you learn anything by yourself or with others about any of the following: ... »).

L'approche préconisée par l'ESSIL ne conduit pas à privilégier une logique de cours ou une logique temporelle (par exemple, les trois activités les plus récentes) car nous nous centrons sur la notion d'« activités » qui peuvent se superposer, être plus sporadiques, ou s'étendre sur le très long terme. Alors qu'une information cumulative peut être appropriée pour une enquête transversale portant spécifiquement, voire exclusivement, sur l'apprentissage informel comme le NALL, l'amalgame permet peu de comparaisons avec les autres aspects de la vie des individus (travail, santé, réseaux) comme le veut l'ESSIL. Par ailleurs, la sélection au hasard d'activités parmi une liste de mentions fait courir le risque de passer à côté de certaines activités particulièrement importantes. Voilà pourquoi nous proposons de sélectionner les activités à approfondir en fonction du temps qu'elles ont requis au cours de l'année de référence (« Les trois activités qui ont requis le plus de temps »). Cette façon de faire a l'avantage de donner une indication à la fois de l'importance relative de diverses activités recensées et du temps globalement consacré à ces activités par rapport à d'autres, comme le travail.

---

35. Il s'agit ici du questionnaire de l'année 2000 (version anglaise) qui a, de loin, le plus approfondi les activités non scolaires.

L'information sur ces activités étant difficile d'accès par procuration, elle ne sera recueillie que pour le répondant principal. Pour chacune des activités ayant requis le plus de temps au cours de la dernière année (jusqu'à concurrence de trois activités par vague), on recueille annuellement de l'information générale comme le domaine, le temps total consacré et les coûts assumés par l'individu. L'importance accordée à la formation professionnelle impose aussi d'obtenir annuellement le lien de ces activités avec le travail actuel ou potentiel, la participation en temps et en frais directs de l'employeur, et le lien de ces activités avec une mesure d'aide à l'emploi.

Certaines autres caractéristiques de l'activité, comme le lieu où s'est déroulée la formation, le fait qu'il s'agit d'une formation à distance ou non, d'une formation en groupe ou individuelle, ayant ou non donné lieu à une certification, ainsi que l'évaluation de divers aspects de son utilité et des retombées prévues ne sont recueillies qu'aux deux ans, non pas en raison d'un moindre rythme de changement, ce qui n'est probablement pas le cas, mais par souci de limiter le temps requis.

Au-delà de la participation à ces activités, l'importance particulière accordée à la certification en éducation justifie de documenter l'acquisition ou le renouvellement de certifications nécessaires ou utiles pour l'emploi ainsi que de certifications permettant d'intervenir dans des situations spécifiques liées à la santé. Comme ces certifications sont souvent valides pour des périodes dépassant un an (certaines ne deviennent jamais périmées), il n'est pas souhaitable de ne documenter que celles acquises une année sur deux ou sur quatre. Toutefois, afin de ne pas surcharger la rotation annuelle, nous proposons de recueillir cette information aux quatre ans, mais en couvrant les quatre années écoulées depuis la dernière rotation quadriennale.

Dans l'esprit de la récente *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002) qui met l'accent sur

la reconnaissance des acquis, nous proposons de documenter, dans le bloc quadriennal, la participation à une ou des activités ayant pour but de faire le bilan des apprentissages et les demandes de reconnaissance des acquis des individus. Nous proposons aussi de documenter au même rythme les pratiques réflexives et de connaissance de soi des individus (autoévaluation de sa réussite d'une activité de formation, autoreconnaissance de ses compétences, formalisation d'un récit de vie, individuel, familial ou collectif... ) de même que les manières dont ils procèdent généralement pour intégrer les techniques, attitudes et connaissances avec lesquelles ils ont été en contact dans leurs activités régulières.

### Participation, domaine, temps consacré

Les questions H52 à H61 servent à introduire le module et à déterminer les trois activités à approfondir. La question H52 est inspirée de l'EÉFA (1998, AQ02) : « À un moment ou à un autre en 1997, avez-vous suivi un programme de formation ou d'éducation comprenant des cours, des leçons privées, des cours par correspondance (par écrit ou par voie électronique), des ateliers, de la formation en apprentissage, des cours d'arts et de bricolage à des fins récréatives ou tout autre programme de formation ou d'éducation? » L'énoncé est légèrement modifié pour faire référence à la santé, inclure l'autoformation et exclure explicitement les activités menant à des attestations scolaires.

Notons que la formulation des questions utilise les termes « formation » et « activités de formation » qui sont plus adaptés au langage courant des personnes interrogées que la notion « d'activité éducative » que nous privilégions l'utilisation dans un contexte plus théorique.

H52. Les questions qui suivent portent sur la formation non scolaire.

H55. Au cours des douze derniers mois, avez-vous entrepris des activités de formation, par vous-même ou avec d'autres? Je veux dire par là des activités comme des cours, des leçons privées, des cours par correspondance (par écrit ou par voie électronique), des ateliers, des lectures, de la formation comme apprenti, des cours dans le domaine de la santé, de l'environnement, à des fins récréatives ou tout autre activité d'apprentissage ne menant pas à une attestation scolaire.

Oui.....[1]  
 Non.....[2] section J  
 NSP.....[8] section J  
 NRP.....[9] section J

H56. Si vous pensez à toutes vos activités de formation, quelles sont les trois qui ont requis de vous le plus de temps?

[Intervieweur : noter verbatim]

1) \_\_\_\_\_  
 2) \_\_\_\_\_  
 3) \_\_\_\_\_

H60. Les prochaines questions portent sur <FORMATION #1> ..... **-H62**

H61. Et maintenant, voici quelques questions au sujet de <FORMATION #2 ou #3>

La question H62 vient préciser le domaine de chaque activité. Toutes les enquêtes posant des questions sur le domaine de la formation continue offrent des choix de réponse uniquement en lien avec le travail rémunéré ou uniquement en lien avec les autres sphères de la vie ou les intérêts généraux. Étant donné qu'aucune des enquêtes consultées ne propose une liste satisfaisante de telles activités, nous suggérons que l'ESSIL consigne le verbatim de la réponse. La question posée est inspirée de l'EÉFA (1998, Q02A) : « Quel était le principal sujet ou domaine d'études de votre programme? »; cet énoncé est modifié pour supprimer la référence formelle (programme). Les questions H62 et H65 visent à déterminer la durée de l'activité et si elle est toujours en cours. Étant donné le large éventail de possibilités, il est préférable de recueillir la durée selon diverses modalités (semaines, jours, heures) même si cela entraîne des

imprécisions. En fait, on pourrait argumenter que ces imprécisions ne sont pas tant ici liées à la méthode de mesure mais qu'elles sont plutôt inhérentes à certaines activités non formelles ou informelles qui, parce qu'elles sont souvent intégrées au reste de la vie quotidienne, ne peuvent avoir que des frontières temporelles relativement floues.

[Intervieweur : ne pas demander si le répondant a déjà précisé le domaine en H56]

H62. Quel était le principal sujet ou domaine d'études de cette activité de formation?

[Intervieweur : noter verbatim]

\_\_\_\_\_ [8]  
NSP ..... [8]  
NRP ..... [9]

H63. Êtes-vous toujours engagé dans cette activité de formation?

Oui ..... [1]  
Non ..... [2]  
NSP ..... [8]  
NRP ..... [9]

H65. Combien de temps avez-vous consacré à cette activité de formation en particulier au cours des douze derniers mois?

\_\_\_\_\_.jours  
\_\_\_\_\_.heures  
\_\_\_\_\_.semaines

### Lien avec le travail, coûts, contribution de l'employeur

L'établissement du lien avec le travail<sup>36</sup> et de la contribution de l'employeur peuvent être très « coûteux » en questions. L'EÉFA (1998) pose 11 questions par activité pour établir cette contribution dont AQ05 « Est-ce

36. Il faudra réfléchir ici, comme dans l'ensemble de l'enquête, à l'éclatement de la forme salariale et à la montée du travail atypique, notamment le « travail autonome », au regard duquel les questions formulées sur le plan de l'emploi et de la référence à un employeur soit ne font aucun sens ou soit sont ambiguës (s'agit-il des clients du consultant? De sa petite (ou très petite) entreprise, voire de lui-même?). Nous ne faisons que soulever cette question pour laquelle nous devons trouver une solution cohérente dans tout le questionnaire.

que votre employeur appuyait ce programme de formation ou d'éducation? Par ceci j'entends, est-ce que l'employeur offrait la formation, payait les cours ou le transport, offrait un congé ou tout autre type d'appui? » Le NHES (1999, AB10) pose une question incluant quatre sous-questions mais qui passe à côté de certaines modalités : « Did your employer... [YES NO] a. Require you to take these classes? b. Give you time off from work with or without pay? c. Provide classroom space? d. Pay all or part of the cost, including tuition, books, and supplies, and other costs like transportation? ». Le GSOEP (2000, 112j et i) demande « Did you receive financial support from your employer, from the Employment Office ("Arbeitsamt"), or from another source for this instruction? » et « How high were the costs that you had to pay yourself? »

Nous suggérons pour l'ESSIL de se baser sur certaines de ces questions et de les reformuler comme suit.

H71. Est-ce que cette formation était reliée à votre activité professionnelle?

Oui ..... [1]  
Non ..... [2] - H95  
NSP ..... [8] - H95  
NRP ..... [9] - H95

H75. Est-ce que votre employeur <VOUS DONNE/VOUS A DONNÉ> du temps de travail pour participer à cette formation?

Oui, pour tout le temps de la formation ..... [1]  
Oui, pour une partie du temps de formation ..... [2]  
Non, pas de libération de temps ..... [3]  
Ne s'applique pas (pas en emploi) ..... [4]  
NSP ..... [8]  
NRP ..... [9]

H76. Est-ce que votre employeur <DÉFRAIE/A DÉFRAYÉ> les coûts de formation, incluant les frais de scolarité, les livres, et d'autres coûts tels que le transport

totalemment? ..... [1] - H95  
en partie? ..... [2]  
pas du tout? ..... [3]  
NSP ..... [8] - H95  
NRP ..... [9] - H95

H93. Quels sont les coûts que vous avez eu à défrayer vous-même ?

\_\_\_\_\_ \$  
 NSP ..... [8]  
 NRP ..... [9]

**Participation à une mesure d'aide à l'emploi**

Cette question ne se retrouve dans aucune enquête à notre connaissance.

H70. Avez-vous participé à cette activité dans le cadre d'une mesure gouvernementale d'aide à l'employabilité?

Oui ..... [1]  
 Non ..... [2]  
 NSP ..... [8]  
 NRP ..... [9]

**Modalités de formation**

Étant donné nos remarques précédentes sur la difficulté pour les individus d'identifier clairement le dispensateur de formation ainsi que les activités informelles, entre autres celles d'autoformation, nous privilégions la documentation du principal lieu où s'est déroulée l'activité. La question H100 est inspirée de l'ÉÉFA (1998, BQ09) : « Où avez-vous suivi ce programme? »

H100. À quel endroit s'est principalement déroulée la <FORMATION>?

[Intervieweur : cochez tout ce qui s'applique]

Lieu de travail ou locaux de l'employeur..... [1]  
 Établissement scolaire ou centre ..... [2]  
 de formation relié à une commission  
 scolaire..... [3]  
 Centre de formation privé ..... [4]  
 Centre ou organisme communautaire..... [5]  
 Centre ou organisme sportif..... [6]  
 Centre de conférence ou hôtel..... [7]  
 À la maison ..... [8]  
 Autre : spécifiez \_\_\_\_\_  
 NSP ..... [88]  
 NRP ..... [99]

Comme nous n'avons trouvé aucune question documentant si l'activité s'est déroulée en groupe ou individuellement, nous proposons la question suivante :

H101. Avez-vous suivi cette activité principalement en groupe ou de manière individuelle?

En groupe..... [1]  
 Individuellement ..... [2]  
 NSP ..... [8]  
 NRP ..... [9]

Les questions H105 et H110 sont inspirées de l'ÉÉFA (1998, BQ12 et BQ13): « Est-ce qu'une partie du programme a été donnée par correspondance, par une autre méthode de formation à distance, ou par apprentissage ouvert? » et « Est-ce qu'une partie de ce programme a été donnée par Internet? » Elles sont aussi inspirées de l'enquête NHES (1999, AB12, AB13) ; « Did you receive instruction for your ESL classes through distance education? Distance education is where instructor and students are not in the same location but communicate through technology, for example, video conferencing or computer technologies. » « What types of technologies were used for the teacher and students to communicate? [Code all that apply.] Television or radio, e-mail, computer conferencing, the internet, such as the world wide web, satellite broadcast (1-way video, 2-way audio), video conferencing (2-way audio and video), some other way, specify. » Nous choisissons de supprimer la référence à la forme scolaire.

H105. Est-ce qu'une partie de cette activité a été suivie par correspondance ou par une autre méthode de formation à distance où les personnes ne sont pas en présence physique?

Oui ..... [1]  
 Non..... [2] - **H115**  
 NSP ..... [8] - **H115**  
 NRP ..... [9] - **H115**

H110. Les échanges d'information et de documentation se sont-ils déroulés via :  
[Intervieweur : cochez tout ce qui s'applique]

- La poste? .....[1]
- La télévision ou la radio? .....[2]
- Le courrier électronique? .....[3]
- La téléconférence? .....[3]
- Internet, par exemple le Web?.....[3]
- NSP .....[8]
- NRP .....[9]

**Utilité, certification, motif de participation, stress**

La question H120 est tirée du GSOEP (2000, 113) : « Looking back, was this further education worth it for you professionally? » Nous avons adapté cette même question pour formuler H125, son pendant sur le plan personnel. Cette question est plus intéressante que celle de l'EÉFA (1998, BQ19) : « Dans quelle mesure mettez-vous en application dans votre vie privée les aptitudes ou les connaissances acquises au cours de ce programme? »; laquelle est « contaminée » par la possibilité effective de mise en application des acquis à court terme dans la vie de l'individu.

H120. Avec un recul, est-ce que vous croyez que <FORMATION> en valait la peine sur le plan professionnel?

- Tout à fait .....[1]
- Moyennement .....[2]
- Pas du tout .....[3]
- NSP .....[8]
- NRP .....[9]

H125. Avec un recul, est-ce que vous croyez que <FORMATION> en valait la peine sur le plan personnel?

- Tout à fait .....[1]
- Moyennement .....[2]
- Pas du tout .....[3]
- NSP .....[8]
- NRP .....[9]

La question H127 est adaptée de l'EÉFA (1998, BQ18) : « Dans quelle mesure mettez-vous en application au travail les aptitudes ou les connaissances acquises au cours de ce programme? »

H127. Dans quelle mesure mettez-vous en application au travail les nouvelles habiletés que vous avez acquises au cours de <FORMATION>?

- Pas du tout .....[1]
- Seulement de façon limitée .....[2]
- Dans une grande proportion .....[3]
- Complètement .....[4]
- NSP .....[8]
- NRP .....[9]

La question H130 est tirée du GSOEP (2000, 114) : « To what extent could you use the newly acquired skills if you got a new job in a different company? Not at all, Only to a limited extent, For the most part, Completely. »

H130. Selon vous, pourriez-vous utiliser les nouvelles habiletés que vous avez acquises au cours de <FORMATION> dans le cadre d'un nouvel emploi dans un autre milieu de travail?

- Pas du tout .....[1]
- Seulement de façon limitée .....[2]
- Dans une grande proportion .....[3]
- Complètement .....[4]
- NSP .....[8]
- NRP .....[9]

La question H135 est tirée du GSOEP (2000, 112f) : « Did you receive a participation certificate which you would include in job applications in the future? »

H135. Avez-vous reçu une attestation ou une certification de participation dont vous pourriez vous servir lors d'une prochaine recherche d'emploi?

- Oui .....[1]
- Non .....[2]
- NSP .....[8]
- NRP .....[9]

Les questions H140 à 144 sont des reformulations des questions BQ16A à BQ16E de l'EÉFA (1998) : « Pensez aux raisons pour lesquelles vous avez suivi ce programme. Les raisons suivantes vous étaient-elles très importantes, assez importantes, pas très importantes ou pas importantes du tout ? »

H140. Pensez aux raisons pour lesquelles vous avez suivi cette activité de formation au cours de la dernière année. Les raisons suivantes sont-elles très importantes, assez importantes, pas très importantes ou pas importantes du tout?

H141. Le besoin d'améliorer mes compétences dans le travail rémunéré.

- Très important.....[1]
- Assez important.....[2]
- Pas très important.....[3]
- Pas important du tout.....[4]
- NSP.....[8]
- NRP.....[9]

H142. Le besoin de développement personnel

- Très important.....[1]
- Assez important.....[2]
- Pas très important.....[3]
- Pas important du tout.....[4]
- NSP.....[8]
- NRP.....[9]

H143. Le besoin d'entretenir ma santé ou ma forme physique.

- Très important.....[1]
- Assez important.....[2]
- Pas très important.....[3]
- Pas important du tout.....[4]
- NSP.....[8]
- NRP.....[9]

H144. Le besoin de se réunir entre amis, de faire de nouvelles connaissances, de participer à des activités sociales.

- Très important.....[1]
- Assez important.....[2]
- Pas très important.....[3]
- Pas important du tout.....[4]
- NSP.....[8]
- NRP.....[9]

La question H145 est adaptée du GSOEP (1998, 109) :  
 « There are also reasons not to participate in further education. Which of the following statements apply to you? I cannot improve my career chances through participation in further education, I don't have time for further education, I don't want to participate in further education if it entails costs or time from work. »

H145. Parmi les raisons suivantes, laquelle ou lesquelles vous ont empêché de participer à des activités de formation continue?

[Intervieweur : cochez tout ce qui s'applique]

- Je ne peux améliorer mes possibilités d'emploi en participant à des activités de formation continue.....[1]
- Je n'ai pas le temps.....[2]
- Je ne veux pas participer à des activités de formation si je dois déboursier de l'argent ou perdre du temps de travail.....[3]
- NSP.....[8]
- NRP.....[9]

Il serait aussi important de poser une question sur le stress relié à l'obligation de formation continue. Nous n'avons trouvé dans aucune des enquêtes consultées une telle question. La formulation de cette question devrait être déterminée de concert avec les responsables scientifiques du volet sur la santé mentale.

### Les personnes significatives et l'éducation (Adultes)

La scolarisation et la formation imposent des obligations pouvant conduire à des difficultés de conciliation études-famille et études-travail semblables à celles éprouvées dans la conciliation travail-famille.

Les personnes jouant un rôle significatif dans les choix éducatifs et les apprentissages seront documentées dans le volet quadriennal. Celles, autres que les parents, ayant joué un rôle similaire au cours de l'enfance ou de l'adolescence des membres adultes de l'échantillon seront documentées dans le volet rétrospectif comme nous l'avons mentionné plus haut.

Les difficultés entourant la conciliation du travail et de la vie privée ont récemment attiré l'attention de nombreuses études spécialisées, qui les ont mesurées avec un appareillage de mesures psychométriques très élaboré. Il n'est évidemment pas question de reproduire cet arsenal de mesures dans l'ESSIL; cela donnera de toute manière l'occasion de combiner des données longitudinales sur la santé mentale et la santé physique avec celles sur la participation au marché du travail et

la poursuite d'études. Nous proposons toutefois d'y inclure une simple question autoévaluative de la difficulté à concilier les études et le reste de la vie afin d'enrichir les analyses du point de vue des individus. Comme nous n'avons trouvé aucune question du genre dans les études consultées, nous avons créé la suivante qui inclut la possibilité d'un impact positif des activités éducatives sur la vie personnelle et familiale :

H146. Au cours des douze derniers mois, quel a été l'impact de vos activités de formation sur votre vie personnelle et familiale?

- A beaucoup enrichi ma vie personnelle et familiale.....[1]
- A un peu enrichi ma vie personnelle et familiale.....[2]
- A un peu nuï à ma vie personnelle et familiale.....[3]
- A beaucoup nuï à ma vie personnelle et familiale.....[3]
- NSP.....[8]
- NRP.....[9]

**Lecture et écriture (Adultes et enfants)**

Comme nous l'avons déjà expliqué, il n'est pas question dans une enquête comme l'ESSIL de recourir à une quelconque mesure des compétences en lecture ou en écriture. Nous proposons plutôt de documenter les pratiques réelles en évitant le plus possible de tomber dans le piège de se limiter aux pratiques légitimes.

La fréquence de modification des pratiques de lecture et d'écriture chez les individus n'a jamais été systématiquement et globalement documentée, à notre connaissance. Alors qu'on pourrait être portés à croire que, généralement, ces pratiques se modifient relativement peu fréquemment, les recherches qualitatives ont montré que, dans certaines situations et à certains moments de la vie (par exemple nouvel emploi, début d'une maladie chronique...) au moins, ces rythmes peuvent se modifier brusquement. Toutefois, étant donné que ces pratiques sont assez longues à documenter et que, de surcroît, leur

caractère délicat pour plusieurs individus exige l'établissement d'une relation de grande confiance intervieweur-interviewé, les contraintes sur le plan économique de l'enquête imposent de renvoyer au bloc quadriennal la majeure partie de ce domaine. La rotation annuelle ne retiendra qu'un indicateur sommaire, fréquemment utilisé dans les autres enquêtes générales, soit celui de la fréquence de lecture d'un journal. Plutôt que de se limiter aux seuls quotidiens et d'imposer le double biais urbano-centriste (la lecture de quotidiens est plus répandue dans les régions des grands centres et celle des hebdomadaires est supérieure dans la plupart des régions périphériques<sup>37</sup>) et de désirabilité de la culture légitime, nous incluons dans notre indicateur la lecture d'un hebdomadaire. Nous obtiendrons aussi la langue la plus lue. La rotation quadriennale documentera plus amplement les supports écrits présents dans l'environnement quotidien des individus et les situations où sont utilisées la lecture et l'écriture, et approfondira les manières d'utiliser l'écrit dans le contexte d'un apprentissage particulier.

Les questions H115 et H116 sont adaptées de l'EPCQ (1999) : « Q8 Parlons maintenant de vos habitudes de lecture. Est-ce que vous lisez un ou des journaux quotidiens? Q9 Est-ce que vous lisez des hebdomadaires régionaux? 1. Très souvent (tous les jours ou presque) 2. Assez souvent (au moins une fois par semaine) 3. Rarement (moins d'une fois par semaine) 4. Jamais? »

La question H120 est aussi tirée de l'EPCQ mais elle combine, dans un but d'économie, les questions 8A et 9A dans une seule : « Dans quelle langue habituellement lisez-vous ces quotidiens? 1. En français 2. En anglais 3. Les deux également 4. Autre langue? »

37. Voir [www.atlasculturel.mcc.gouv.qc.ca](http://www.atlasculturel.mcc.gouv.qc.ca)

Peu d'autres enquêtes abordent le thème de la lecture et à pertinence égale, nous avons préféré choisir des questions initialement formulées en français.

H115. Est-ce que vous lisez un ou des journaux quotidiens?

- Tous les jours ou presque..... [1]
- Au moins une fois par semaine..... [2]
- Moins d'une fois par semaine ..... [3]
- Jamais..... [4]
- NSP..... [8]
- NRP ..... [9]

H116. Est-ce que vous lisez un ou des hebdomadaires régionaux?

- Tous les jours ou presque..... [1]
- Au moins une fois par semaine..... [2]
- Moins d'une fois par semaine ..... [3]
- Jamais..... [4] - **H124**
- NSP..... [8] - **H124**
- NRP ..... [9] - **H124**

H120. Dans quelle langue habituellement lisez-vous ces journaux et hebdomadaires?

- En français ..... [1]
- En anglais ..... [2]
- Les deux également..... [3]
- Dans une ou plusieurs autres langues..... [4] - **H121**
- NSP..... [8] - **H121**

H121. Quel est le nom du principal quotidien ou hebdomadaire que vous lisez habituellement?  
[Intervieweur : noter verbatim]

La question H130 est formulée d'après les précédentes questions pour documenter les pratiques de lecture des parents avec les enfants. Elle devrait apparaître dans le questionnaire enfants.

H130. Au cours des trois derniers mois, avez-vous fait la lecture pour <NOM DE L'ENFANT> ou avec <ELLE/LUI>?

- Tous les jours ou presque..... [1]
- Au moins une fois par semaine..... [2]
- Moins d'une fois par semaine ..... [3]
- Jamais..... [4]
- NSP..... [8]
- NRP ..... [9]

### Technologie de l'information et des communications (Adultes et enfants)

Même si le calendrier de mise en œuvre de l'ESSIL ne permettra pas de documenter la phase initiale de l'appropriation des outils informatiques et de l'Internet puisqu'une majorité de québécoises et de québécois auront déjà franchi ce cap, son caractère tout de même récent et encore peu figé impose qu'on s'intéresse quand même à ces technologies.

Par ailleurs, nous avons déjà mentionné qu'il fallait être vigilant afin de ne pas confondre un indicateur de consommation – comme peut l'être la possession à la maison d'un ordinateur ou le branchement à Internet – et un indicateur d'activité éducative. L'indicateur retenu porte donc sur la fréquence et le type d'utilisation, à la fois des ordinateurs en général et de l'Internet. Nous documenterons aussi plus spécifiquement l'utilisation d'un ordinateur dans le cadre des activités professionnelles.

Pour compléter cette information, nous proposons d'approfondir dans la rotation quadriennale les manières d'utiliser l'ordinateur et l'Internet et les types de renseignements recherchés. Nous documenterons aussi au même rythme le degré de confort pour accomplir certaines tâches, comme la recherche de renseignements sur les services gouvernementaux et des transactions électroniques.

L'introduction H150 et les questions H151 et H152 sont inspirées du *British Household Panel Survey* (BHPS) – vague 10. Afin d'optimiser la comparabilité et le suivi, les catégories de réponse sont celles de l'ÉLDEQ (ACT-Q4A) : « En dehors des heures de garderie, à quelle fréquence [a-t-il] utilisé un ordinateur? Presque tous les jours, Quelques fois par semaine, Environ une fois par semaine, Environ une fois par mois, Presque jamais. »

H150. À présent, voici quelques questions sur les « ordinateurs » au sens large, c'est-à-dire les terminaux (connectés à un ordinateur central) ou les ordinateurs personnels (en réseau ou autonomes).

H151. Utilisez-vous un ordinateur ...

- presque à chaque jour? .....[1]
- plusieurs fois par semaine? .....[2]
- environ une fois par semaine?.....[3]
- environ une fois par mois?.....[4]
- quelques fois par année?.....[5]
- jamais.....[6] section J
- NSP.....[8] section J
- NRP .....[9] section J

H152. En général, pour quels types d'activités utilisez-vous l'ordinateur?

EPAO : réponses multiples  
[Intervieweur : montrer le carton-réponse]

- Travail rémunéré.....[1]
- Travail bénévole/non payé.....[2]
- Formation/travaux scolaires.....[3]
- Jeux et loisirs .....[4]
- Correspondance personnelle.....[5]
- Autre : spécifiez.....[6]
- NSP.....[8]
- NRP .....[9]

Les questions H155 et H156 sont inspirées des précédentes. N'ayant trouvé aucune question intéressante se rapportant à l'utilisation de l'Internet dans les autres enquêtes, nous avons adapté la formulation des questions sur l'utilisation de l'ordinateur personnel afin d'orienter leur contenu vers l'utilisation de l'Internet.

H155. Naviguez-vous sur Internet...

- presque à chaque jour? .....[1]
- plusieurs fois par semaine? .....[2]
- environ une fois par semaine?.....[3]
- environ une fois par mois?.....[4]
- quelques fois par année?.....[5]
- jamais.....[6] section J
- NSP.....[8] section J
- NRP .....[9] section J

H156. En général, quelles utilisations faites-vous d'Internet?

[EPAO : réponses multiples]  
[Intervieweur : montrer le carton-réponse]

- Recherche d'information spécialisée .....[1]
- Formation/travaux scolaires .....[2]
- Courrier électronique/clavardage (*chat*).....[3]
- Commerce/banque électronique .....[4]
- Lecture de quotidiens, revues ou autres .....[5]
- Jeux et loisirs .....[6]
- Autre : spécifiez.....[7]
- NSP .....[8]
- NRP .....[9]

### Lien emploi-formation (Adultes)

Dans la section documentant les activités éducatives non scolaires, le lien de ces dernières avec un emploi actuel ou possible est déjà documenté. Toutefois, de nombreuses études de la formation ou de l'insertion professionnelle s'intéressent au lien formation-emploi et exigent de comparer la qualification de l'individu avec celle normalement requise pour l'emploi qu'il occupe. La manière la plus rigoureuse de ce faire est sans doute celle qui allie l'analyse ergonomique de chaque poste de travail à une analyse curriculaire des formations suivies. Il va sans dire que cette façon de procéder est beaucoup trop lourde et spécialisée pour l'ESSIL. Toutefois, il est possible d'obtenir une assez bonne indication qui satisfasse une part importante des chercheurs du domaine en documentant le type de formation habituellement nécessaire pour chaque emploi exercé et en obtenant une estimation de l'adéquation des compétences personnelles avec l'emploi occupé. C'est ce que nous proposons.

La question E160 (qui serait incluse dans la section sur les emplois occupés) est inspirée du GSOEP (2000, 29) : « What type of education or training is usually necessary for this type of work? No particular education or training necessary, Completed vocational education in this area, Completed education at a "Fachhochschule", Completed education at a university or other institution of higher education. »

E160. Quel est le niveau de formation habituellement requis pour ce travail?

- Aucune qualification particulière ..... [1]
- Un diplôme spécialisé de niveau secondaire ..... [2]
- Un diplôme collégial (technique) ..... [3]
- Un baccalauréat ..... [4]
- Une maîtrise ..... [5]
- Un doctorat ..... [6]
- Autre (précisez) ..... [7]

### Attitudes (Adultes)

L'attitude des adultes par rapport à leur propre scolarisation et, *a fortiori*, par rapport à celle de leurs enfants, est souvent rapportée comme ayant une influence importante sur la persévérance et la réussite scolaire. Toutefois, les attitudes se modifient généralement lentement, sont habituellement assez lourdes à mesurer et sont impossibles à mesurer valablement par procuration. C'est pourquoi nous proposons de mesurer l'attitude des répondants principaux face à leur propre sentiment de compétence et leurs pratiques éducatives de même que leurs attitudes et leurs pratiques en matière de scolarisation des enfants lors de la rotation quadriennale seulement.

### Services de garde (Enfants)

Les particularités du système des services de garde à l'enfance au Québec et son rôle éducatif invitent à documenter la fréquentation des services de garde par les enfants de l'échantillon. Cette fréquentation se modifiant assez rapidement, nous proposons de documenter annuellement, pour chaque enfant, le rythme de fréquentation d'un service de garde et le type de service utilisé. À des fins de comparabilité, nous proposons, pour ce faire, de reprendre intégralement le libellé de certaines questions de l'ÉLDEQ.

Pour cette section, nous privilégions la réutilisation (légèrement adaptée) des questions de l'ÉLDEQ parce qu'elles sont adaptées à la réalité québécoise et peuvent être utiles sur le plan de la comparabilité. CAR-Q1G :

« Avez-vous actuellement recours à une garderie (y compris une garderie située au lieu de travail)? »  
 CAR-Q1G1 : « Pendant environ combien d'heures par semaine? »  
 CAR-Q1G1A : « Le service de garde assuré par cette/ces personne/s fait-il partie d'un centre de la petite enfance qui détient un permis du Gouvernement du Québec (places à 5 \$)? »

H114. Voici maintenant quelques questions au sujet de l'utilisation des services de garde.

H115. Au cours des douze derniers mois, <A-T-IL/A-T-ELLE> fréquenté une garderie (y compris une garderie située sur le lieu de travail)?

- Oui ..... [1]
- Non ..... [2]
- NSP ..... [8]
- NRP ..... [9]

H116. Pendant environ combien d'heures par semaine?

- \_\_\_\_\_|\_\_\_\_\_|\_\_\_\_\_|
- NSP ..... [8]
  - NRP ..... [9]

H117. Le service de garde assuré par cette/ces personnes fait-il partie d'un centre de la petite enfance ou d'une garderie à but lucratif qui détient un permis du gouvernement du Québec (places à 7 \$)?

- Oui ..... [1]
- Non ..... [2]
- NSP ..... [8]
- NRP ..... [9]

### Emploi étudiant (Enfants)

L'accroissement du taux d'emploi par les moins de 16 ans et ses influences possibles, influence négative sur la persévérance et la réussite scolaire et influence positive sur la préparation au marché du travail et l'insertion professionnelle, justifient de s'y attarder dans le cadre de l'ESSIL. La situation en emploi des jeunes étant très changeante et la période visée pour chaque individu étant relativement courte (jusqu'à 16 ans, mais

assez rarement avant 12 ans), il importe de documenter l'emploi étudiant annuellement. Comme l'emploi estival et l'emploi en cours d'année scolaire n'ont pas les mêmes caractéristiques et ont des effets potentiels différents sur la scolarisation et l'insertion professionnelle, nous proposons de documenter les deux séparément. Nous proposons aussi de documenter de manière distincte, dans les cas appropriés, le travail, souvent non rapporté comme emploi mais potentiellement important pour certaines catégories de jeunes, qui est réalisé sur une ferme ou pour l'entreprise familiale.

Les questions H75 et H76 sont tirées de l'EJET (F9A) : « Durant l'année scolaire, environ combien d'heures par semaine travaillez-vous sans être payé(e) à l'entreprise ou à la ferme de votre famille, s'il y en avait une? [Min : 0 Max : 99] » (F9C) ; « Durant l'année scolaire, environ combien d'heures par semaine travaillez-vous à un emploi tout en étant payé? Comptez aussi les petits travaux payés mais pas les stages en milieu de travail pour l'école tels que les programmes d'enseignement coopératif ou les autres programmes d'alternance travail-études. [Min : 0 Max : 99] » La question H75 pourrait faire l'objet d'un enchaînement conditionnel programmé à partir des réponses à la section E (Emploi) de l'enquête.

Les questions H80 et H81 ont été créées d'après les deux précédentes pour distinguer le travail estival du travail en cours d'année scolaire, comme le fait le NSLAH (vague 2).

Les questions H77 et H83 sont inspirées du NSLAH (vague 2, H2EE5) : « How much money do you earn in a typical non-summer week from all your jobs combined? » (vague 2, H2EE7) : « How much money do you earn in a typical summer week from all your jobs combined? »

H74. Les questions qui suivent portent sur le travail pendant les études.

H75. Durant l'année scolaire, environ combien d'heures par semaine est-ce que <NOM DE L'ENFANT> a travaillé sans être payé(e) à l'entreprise ou à la ferme de sa famille, s'il y en avait une?

\_\_\_\_\_  
 NSP .....[8]  
 NRP.....[9]

H76. Durant l'année scolaire, environ combien d'heures par semaine est-ce que <NOM DE L'ENFANT> a travaillé à un emploi tout en étant payé? Comptez aussi les petits travaux payés mais pas les stages en milieu de travail pour l'école tels que les programmes d'enseignement coopératif ou les autres programmes d'alternance travail-études.

\_\_\_\_\_  
 NSP .....[8]  
 NRP.....[9]

H77. En moyenne, combien ce travail rapporte-t-il chaque semaine à <NOM DE L'ENFANT> durant l'année scolaire?

\_\_\_\_\_  
 NSP .....[8]  
 NRP .....[9]

H80. Durant la période estivale, environ combien d'heures par semaine est-ce que <NOM DE L'ENFANT> a travaillé sans être payé(e) à l'entreprise ou à la ferme de sa famille, s'il y en avait une?

\_\_\_\_\_  
 NSP .....[8]  
 NRP.....[9]

H81. Durant la période estivale, environ combien d'heures par semaine est-ce que <NOM DE L'ENFANT> a travaillé à un emploi tout en étant payé? Comptez aussi les petits travaux payés mais pas les stages en milieu de travail pour l'école tels que les programmes d'enseignement coopératif ou les autres programmes d'alternance travail-études.

\_\_\_\_\_  
 NSP .....[8]  
 NRP.....[9]

H82. En moyenne, combien ce travail rapporte-t-il  
chaque semaine à <NOM DE L'ENFANT>  
durant la période estivale?

\_\_\_\_|\_\_\_\_|\_\_\_\_|

NSP.....[8]

NRP.....[9]



# Bibliographie

---

- BARBIER-BOUVET, J.-F. (2001). « Internet, lecture et culture de flux », *Esprit*, décembre 2001, p. 20-33, Propos recueillis par O. MONGIN, M.-O. PADIS et R. ROBERT.
- BAUDELLOT, C., M. CARTIER et C. DETREZ (1999). *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil, 245 p.
- BECK, U. (2001). *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité*, Paris, Aubier, 521 p.
- BÉDUWÉ, C., et J. F. GIRET (2001). « Le travail en cours d'études a-t-il un effet sur l'insertion professionnelle? Application aux données de l'enquête Génération 92 », *Formation Emploi*, n° 73, p.31-52.
- BÉLANGER, P. (2000). « Le nouveau contexte des politiques d'éducation et de formation des adultes », dans : J.-P. HAUTECOEUR (dir.), *Politiques d'éducation et de formation des adultes*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, p. 19-34.
- BÉLISLE, R. (1993). *Efforts d'accessibilité. Les organismes publics et la population québécoise ayant des difficultés à lire et à écrire*, Montréal, ICÉA.
- BÉLISLE, R. (1996). « Les savoirs des uns et des autres », *Bulletin de l'Institut canadien d'éducation des adultes*, vol. 17, n° 4, p. 2-3.
- BÉLISLE, R. (1997a). The Competence Issue: A Tool for Women, Working together on Links between Past and Future, dans : W. MAUCH et U. PAPEN (éds), *Making a Difference: Innovations in Adult Education*, Frankfurt am Main, UNESCO Institute for Education, German Foundation for International Development et Peter Lang, p. 62-81.
- BÉLISLE, R. (1997b). *Des services publics pour toute la population*, Montréal, ICÉA, 55 p.
- BÉLISLE, R. (1997c). *Efforts d'accessibilité 1996 : rapport de recherche*, Montréal, ICÉA, 39 p.
- BÉLISLE, R. (1999). « Pour une lecture en positif des compétences », *Carriérologie*, vol. 7, n° 3/4, p. 267-282.
- BÉLISLE, R. (2001). *Des rapports pluriels à l'écrit. Rapport de recherche aux partenaires sur la culture de l'écrit d'organismes communautaires d'insertion sociale et professionnelle qui proposent des projets de formation à des jeunes adultes non diplômés*, Sherbrooke, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 112 p.
- BÉLISLE, R. (2004). « Éducation non formelle et contribution à l'alphabétisme », *Ethnologies*, vol. 26, n° 1.
- BÉLISLE, R. (éd.) (1995). *Nos compétences fortes : ateliers de reconnaissance de compétences génériques destinés à des groupes d'adultes peu ou pas à l'aise avec l'écrit. Manuel des animatrices et des animateurs*, Montréal, ICÉA, 194 p.
- BHOG, D., I. JUNG et R. BÉLISLE (1997). Participation and Partnership, Sustainability and Transferability, dans : W. MAUCH et U. PAPEN (éds), *Making a Difference : Innovations in Adult Education*, Frankfurt am Main, UNESCO Institute for Education, German Foundation for International Development et Peter Lang, p. 181 190.
- BOGGESS, S. (1998). « Family structure, economic status, and educational attainment », *Journal of Population Economics*, vol. 11, n° 2, p. 205-222.
- BOURDIEU, P., et R. CHARTIER (1993). La lecture. Une pratique culturelle, dans : R. CHARTIER (éd.), *Pratiques de la lecture*, Paris, Payot, p. 267-294.

- BOURDON, S. (2001). Les jeunes de l'école à l'emploi. L'hyperactivité comme adaptation à la précarité au Québec, dans : L. ROULLEAU-BERGER et M. GAUTHIER (dir.), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord*, Paris, Éditions de l'Aube, p. 73-85.
- BOURDON, S., et F. DESCHENEAUX (2001). *Les politiques et les programmes entourant la formation dans les groupes communautaires au Québec*, Rapport de recherche # 2001-05, York, Center for Research on Work and Society, York University, 21 p.
- CARPENTIER, S. ET S. GINGRAS (2001). *L'économie du savoir : 1984-1999*, Québec, Ministère de l'Industrie et du Commerce, 13 p.
- CHARBONNEAU, J., et M. TURCOTTE (2002). *La famille québécoise au XXI<sup>e</sup> siècle. Projet d'enquête socioéconomique et de santé intégrée et longitudinale (ESSIL)*, Rapport de recherche, INRS Urbanisation, Culture et Société, 75 p. [En ligne] : [www.socio.umontreal.ca/essil/Racine/TURCOTTE%20et%20CHARBONNEAU%20famille.pdf](http://www.socio.umontreal.ca/essil/Racine/TURCOTTE%20et%20CHARBONNEAU%20famille.pdf).
- CHARLOT, B. (1997a). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 112 p.
- CHARLOT, B. (1997b). « Vers une mutation de la forme et du système éducatifs? », dans : F. CARDI et A. CHAMBON (dirs), *Métamorphoses de la formation. Alternance, partenariat, développement local*, Paris, L'Harmattan, p. 207-231.
- CHAUDRON, M., et F. DE SINGLY (dirs) (1993). *Identité, lecture et écriture*, Paris, Centre Georges Pompidou et Bibliothèque publique d'information, 264 p.
- COMMISSION CANADIENNE POUR L'UNESCO (1997). *Apprendre, ensemble, tout au long de nos vies. Trousse d'animation concernant le Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21<sup>e</sup> siècle* (conception R. BÉLISLE), Ottawa, Commission canadienne pour l'UNESCO.
- COMMISSION CANADIENNE POUR L'UNESCO (1999). *Renouveler notre vision de l'éducation des adultes. Trousse d'animation sur la 5<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'éducation des adultes* (Hambourg, 1997) (conception R. BÉLISLE et D. LABERGE), Ottawa, Commission canadienne pour l'UNESCO.
- COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET SOCIO-CULTURELLE DES ADULTES (1982). *Apprendre. Une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*, Montréal, Gouvernement du Québec, 869 p.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : Rénover notre système d'éducation. Dix chantiers prioritaires*, Québec, Gouvernement du Québec, 90 p.
- CONNELL, C. M., et R. J. PRINZ (2002). « The Impact of Childcare and Parent-Child Interactions on School Readiness and Social Skills Development for Low-Income African American Children », *Journal of School Psychology*, vol. 40, n<sup>o</sup> 2, p. 177-193.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992). « En éducation des adultes non formelle », dans : CSE (éd.), *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation. L'éducation des adultes dix ans après la commission Jean*, Sainte-Foy, Gouvernement du Québec, p. 38-40.
- CRIRES (1993). Bulletin du CRIRES, Sainte-Foy, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite et l'échec scolaire, Université Laval, vol. 1, n<sup>o</sup> 3.
- DE LANDSHEERE, V., et G. DE LANDSHEERE (1992). « Problèmes spéciaux. L'éducation non formelle », dans : V. DE LANDSHEERE et G. DE LANDSHEERE, *L'éducation et la formation. Science et pratique*, Paris, Presses universitaires de France, p. 565-570
- DEGENNE, A., et M. O. LEBEAUX (2001). « Insertion professionnelle et vie sociale des jeunes en Haute-Normandie », *Formation Emploi*, n<sup>o</sup> 73, p. 75-93.

- DELORS, J. (dir.) (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21<sup>e</sup> siècle*, Paris, Éditions Odile Jacob et UNESCO, 311 p.
- ESCOT, C. (1999). *La culture scientifique et technologique dans l'éducation non formelle*, Paris, Éditions UNESCO, 126 p.
- GIDDENS, A. (1993). « Identité de soi, transformation de l'intimité et démocratisation de la vie », dans : M. AUDER et H. BOUCHIKHI (éds), *Structuration du social et modernité avancée. Autour des travaux d'Anthony Giddens*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, p. 455-476.
- HAUTECOEUR, J.-P. (2000b). « Avant-propos », dans : J.-P. HAUTECOEUR (éd.), *Politiques d'éducation et de formation des adultes : Séminaire international de Québec 29 novembre au 2 décembre 1999*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, p. 19-34.
- HAUTECOEUR, J.-P. (éd.) (2000a). *Politiques d'éducation et de formation des adultes : Séminaire international de Québec 29 novembre au 2 décembre 1999*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, 332 p.
- KERCKHOFF, A. C., et L. BELL (1997). « Early Adult Outcomes of Students at "Risk" », *Social Psychology of Education*, vol. 2, n° 1, p. 81-102.
- KLEIN, A. (2001). « Les Homepages, nouvelles écritures de soi, nouvelles lectures de l'autre », *Spirale - Revue de recherche en éducation*, n° 28, p. 67-82.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential Learning, Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 256 p.
- KRAHN, H., et G. S. LOWE (1998). *L'utilisation des capacités de lecture en milieu de travail au Canada*, Ottawa, Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada, Secrétariat national à l'alphabétisation (89-552, n° 4).
- LA BELLE, T. J. (1982). « Formal, Nonformal and Informal Education: a holistic perspective on lifelong learning », *International Review of Education*, vol. 28, n° 2, p. 159-175.
- LABERGE, D. (2001). Une vision renouvelée de l'éducation des adultes, dans : J.-P. HAUTECOEUR (éd.), *Politiques d'éducation et de formation des adultes*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, p. 77-85.
- LAHIRE, B. (1992). « Discours sur l'illettrisme et cultures écrites », dans : J.-M. BESSE et autres (éds), *L'illettrisme en question*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, p. 59-75.
- LAHIRE, B. (1993a). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses universitaires de Lille, 188 p.
- LAHIRE, B. (1993b). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 310 p.
- LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil/Gallimard, 297 p.
- LAHIRE, B. (1999). *L'invention de l'illettrisme*, Paris, La Découverte, 370 p.
- LAHIRE, B. (2002). *Portraits sociologiques : dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan, 432 p.
- LAÏDI, Z. (2000). *Le sacre du présent*, Paris, Flammarion, 268 p.
- LE MEUR, G. (1998). *Les nouveaux autodidactes. Néoautodidaxie et formation*, Lyon, Chronique sociale et Les Presses de l'Université Laval, 216 p.
- LEFEBVRE, P. (1999). « Travail des mères, modes de garde et développement des enfants d'âge préscolaire », *Familles en mouvance, dynamiques intergénérationnelles*, vol. 2, n° 4, p. 1-2.

- LEGENDTRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, (2<sup>e</sup> éd.), Montréal, Guérin, 1500 p.
- LEMELIN, C. (1998). *L'économiste et l'éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 617 p.
- LIVINGSTONE, D. W. (2002). Working and Learning in the Information Age: a Profile of Canadians, Ottawa, Canadian Policy Research Networks, 71 p.
- LOISELLE, J., et autres (2002). *La participation du Québec à l'Enquête internationale sur l'alphabétisation les compétences des adultes (EIACA)*, Présentation au Forum Alpha 2002, Collaboration de l'Institut de la statistique du Québec, du ministère de l'Éducation du Québec, du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et du ministère de la Culture et des Communications, avril, 27 p.
- MAGGI, B. (2000b). « Les conceptions de la formation et de l'éducation », dans : B. MAGGI (éd.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 1-32.
- MAGGI, B. (dir.) (2000a). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, Presses universitaires de France, 214 p.
- MANSUY, M. (2001). « Génération 92 : un regard renouvelé sur les parcours de débutants », *Formation-Emploi*, n° 73, p.23-29.
- MARSICK, V. J., et K. E. WATKINS (2001). « Informal and Incidental Learning », *New Directions for Adult and Continuing Education*, n° 89, p. 25-34.
- MAUCH, W., et U. PAPAN (dirs) (1997). *Making a difference : Innovations in Adult Education*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 216 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, Gouvernement du Québec, 43 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999). « Le ministère de l'Éducation associé à un nouveau programme de recherche sur la lecture », Communiqué de presse, Québec, Ministère de l'Éducation, avril.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001a). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*, Québec, Gouvernement du Québec, 151 p. [En ligne ] : [www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/curricu/ecole.htm#mat](http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/curricu/ecole.htm#mat).
- NARANG, R. H. (1992). « Social justice and political education through non-formal education », *International Review of Education*, vol. 38, n° 5, p. 542-546.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES ET STATISTIQUE CANADA (1995). *Littératie, économie et société. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Paris/Ottawa, OCDE, Statistique Canada, 217 p. (89-545-F).
- PAIN, A. (1990). *Éducation informelle : les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'Harmattan, 255 p.
- PELDER, E., et E. ETHIS (2000). « La légitimité culturelle en questions », dans : B. LAHIRE (dir.), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte, p. 179-203.
- PETRUCCI, A. (1997). « Lire pour lire. Un avenir pour la lecture », dans : G. CAVALLO et R. CHARTIER (dirs), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil, p. 401-425.
- PINEAU, G. (1989). « La formation expérientielle en auto-, éco-, et co-formation », *Éducation permanente*, n° 100/101, p. 23-30.
- POLIAK, C. C. (1993). « La fureur de lire des autodidactes », dans : F. SINGLY et M. CHAUDRON (dirs), *Identité, lecture, écriture*, Paris, BPI-Centre Georges Pompidou, p. 59-75.

- REVUZ, C. (1994). « Écouter la parole sur le travail ou écrire sur le travailleur? Les impasses du bilan de compétences », *Éducation permanente.*, n° 120, p. 21-37.
- ROBINE, N. (2000). « Lire en milieux populaires », *Contradictions*, n° 90, p. 233-246.
- SANDEFUR, G. D., et T. WELLS (1999). « Does Family Structure Really Influence Educational Attainment? », *Social Science Research*, vol. 28, n° 4, p. 331–357.
- STATISTIQUE CANADA (1996). *Lire l'avenir. Un portrait de l'alphabétisme au Canada*, Ottawa, Statistique Canada, 131 p., (89-551-XPf).
- STATISTIQUE CANADA (2000). « De la maison à l'école. Comment les enfants canadiens se débrouillent », *Revue trimestrielle de l'éducation*, p. 58-65.\*\*\*  
attention : j'ai trouvé ceci : LIPPS, G. ET J. YIPTONG-AVILA (1999). De la maison à l'école. Comment les enfants se débrouillent. Premières analyses des données de la composante scolaire du deuxième cycle de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, Ottawa, Statistique Canada, 9 p. (89F0117X1F).
- TRAUTMANN, J. (1999). « Fin de l'idée d'éducation permanente? », *Actualité de la formation permanente*, n° 159, p. 16-24.
- UNESCO (1997a). *Éducation des adultes. La Déclaration de Hambourg et l'Agenda pour l'avenir*, 5<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Hambourg, Unesco, 35 p.
- UNESCO (1997b). *Rapport final, 5<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Hambourg, Allemagne, 14-18 juillet 1997*, Paris/Hambourg, Section de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes de l'UNESCO et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 115 p.
- UNESCO et CIUS (1999). *Déclaration sur la science et l'utilisation du savoir scientifique et Agenda pour la science. Cadre d'action*, Conférence mondiale sur la science, Budapest, Unesco, 46 p.
- VAN CLEEFF, R. (1998). *Textes en morceaux. Pour consommer du texte*, Paris, Magnard, 215 p.
- VANDENDORPE, C. (1999). *Du papyrus à l'hypertexte. Essai sur les mutations du texte et de la lecture*, Montréal, Boréal, 271 p.
- VINCENT, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 227 p.
- ZOLL, R. (1992). *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne*, Paris, Éditions Kimé, 185 p.

