



N° 89-574-XIF au catalogue

Enquête internationale sur la littératie des adultes

La participation à l'éducation des adultes en Amérique du Nord : Perspectives internationales



Statistique
Canada
Développement des ressources
humaines Canada

Statistics
Canada
Human Resources
Development Canada



Comment obtenir d'autres renseignements

Toute demande de renseignements au sujet du présent produit ou au sujet de statistiques ou de services connexes doit être adressée à : Scott Murray, Statistique Canada, Ottawa, Ontario, K1A 0T6 (téléphone : (613) 951-9035).

Pour obtenir des renseignements sur l'ensemble des données de Statistique Canada qui sont disponibles, veuillez composer l'un des numéros sans frais suivants. Vous pouvez également communiquer avec nous par courriel ou visiter notre site Web.

Service national de renseignements	1 800 263-1136
Service national d'appareils de télécommunications pour les malentendants	1 800 363-7629
Renseignements concernant le Programme des bibliothèques de dépôt	1 800 700-1033
Télécopieur pour le Programme des bibliothèques de dépôt	1 800 889-9734

Renseignements par courriel :

infostats@statcan.ca

Site Web www.statcan.ca

Renseignements sur les commandes et les abonnements

Le produit n° 89-574-XPF au catalogue est publié irrégulièrement en version imprimée standard et est offert au prix de 10 \$ CA.

On peut aussi se procurer ce produit sans frais sur le site de Statistique Canada Internet (n° 89-574-XIF au catalogue) ou de : <http://www.hrdc-drhc.gc.ca/arb>.

Les prix ne comprennent pas les taxes de ventes.

Ce produit peut être commandé par

- Téléphone (Canada et États-Unis) **1 800 267-6677**
- Télécopieur (Canada et États-Unis) **1 877 287-4369**
- Courriel **order@statcan.ca**
- Poste
Statistique Canada
Division de la diffusion
Gestion de la circulation
120, avenue Parkdale
Ottawa (Ontario) K1A 0T6
- En personne au bureau régional de Statistique Canada le plus près de votre localité ou auprès des agents et librairies autorisés.

Normes de service à la clientèle

Statistique Canada s'engage à fournir à ses clients des services rapides, fiables et courtois, et ce, dans la langue officielle de leur choix. À cet égard, notre organisme s'est doté de normes de service à la clientèle qui doivent être observées par les employés lorsqu'ils offrent des services à la clientèle. Pour obtenir une copie de ces normes de service, veuillez communiquer avec Statistique Canada au numéro sans frais 1 800 263-1136.

Le papier utilisé dans la présente publication répond aux exigences minimales de l'«American National Standard for Information Sciences» - «Permanence of Paper for Printed Library Materials», ANSI Z39.48 - 1984.



Enquête internationale sur la littératie des adultes

La participation à l'éducation des adultes en Amérique du Nord :

Perspectives internationales

Albert Tuijnman et Emmanuel Boudard

Institut de l'éducation internationale, Université de Stockholm

SÉRIE DE RAPPORTS SUR L'ÉDUCATION ET LA LITTÉRATIE DES ADULTES

Cette série de rapports se compose d'études thématiques portant sur des sujets liés à l'éducation et à la littératie des adultes; ces sujets revêtent un grand intérêt pour les décideurs, les praticiens et le grand public nord-américain. Rédigé dans une perspective internationale et comparative, chaque rapport est fondé sur des données empiriques recueillies dans le cadre de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes. Les études visent à communiquer, sous une forme aisément accessible à un vaste public non spécialisé, des constatations importantes tirées de l'Enquête. Elles reposent dans une large mesure sur les analyses de données et les constatations disponibles, dont elles tirent des conclusions importantes à l'intention des décideurs et des responsables de programmes nord-américains.

La publication du présent rapport a été financée par le Département de l'éducation des États-Unis (Office of Vocational and Adult Education) et par Statistique Canada (Statistique sociale et des institutions). Les opinions et les constatations exprimées dans le présent rapport sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les vues ou les politiques officielles du Département de l'éducation des États-Unis ni de Statistique Canada.

L'Enquête internationale sur la littératie des adultes est une vaste enquête menée dans 22 pays entre 1994 et 1998. Le volet américain de l'enquête a été financé principalement par le Département de l'éducation des États-Unis (National Center for Education Statistics). Le volet canadien de l'enquête a été financé principalement par Développement des ressources humaines Canada (Direction générale de la recherche appliquée et Secrétariat national à l'alphabétisation).

Publication autorisée par le ministre responsable de Statistique Canada

© Ministre de l'Industrie, 2001

Tous droits réservés. À l'extérieur de l'Amérique du Nord, il est interdit de reproduire ou de transmettre le contenu de la présente publication, sous quelque forme ou par quelque moyen que ce soit, enregistrement sur support magnétique, reproduction électronique, mécanique, photographique ou autre, ou de l'emmagasiner dans un système de recouvrement, sans l'autorisation écrite préalable des Services de concession des droits de licence, Division du marketing, Statistique Canada, Ottawa (Ontario), Canada, K1A 0T6.

Septembre 2001

N° 89-574-XPf au catalogue

ISBN 0-662-86165-5

N° 89-574-Xif au catalogue

ISBN 0-662-86166-3

Données de catalogage avant publication de la Bibliothèque nationale du Canada

Tuijnman, Albert

La participation à l'éducation des adultes en Amérique du Nord : perspectives internationales

(Enquête internationale sur la littératie des adultes)

Publié aussi en anglais sous le titre: Adult education participation in North America : international perspectives.

ISBN 0-662-86165-5 (papier)

ISBN 0-662-86166-3 (Internet)

CS98-574-XPF

CS89-574-XIF

1. Éducation des adultes – Amérique du Nord – Statistiques.
2. Éducation des adultes – États-Unis – Statistiques.
3. Éducation des adultes – Canada – Statistiques.
4. Alphabétisation – Amérique du Nord – Statistiques.
5. Alphabétisation – États Unis – Statistiques.
6. Alphabétisation – Canada – Statistiques.
- I. Boudard, Emmanuel. II. Statistique Canada. Culture, tourisme et Centre de la Statistique de l'éducation. III. United States. Office of Vocational and Adult Education. IV. Canada. Développement des ressources humaines Canada. V. National Center for Education Statistics. VI. Institut de l'éducation internationale. VII. Titre: La participation à l'éducation des adultes en Amérique du Nord : perspectives internationales. VIII. Collection.

LC5215 T8414 2001 374'.97'021

C2001-988009-X

On peut commander des exemplaires supplémentaires du présent rapport auprès de :

U.S. Department of Education, Education Publications Center, P.O. Box 1398, Jessup, MD 20794-1398; téléphone sans frais : 1 877 4ED-PUBS ou 1 877 433-7827; TTY/TDD : 1 877 576-7734; télécopieur : (301) 470-1244; courriel : edpubs@inet.ed.gov; adresse Web : <http://www.ed.gov/pubs/edpubs.html>

Statistique Canada, Division de la diffusion, Gestion de la circulation, 120, avenue Parkdale, Ottawa (Ontario), K1A 0T6; téléphone : (613) 951-8116 ou 1 800 267-6677; télécopieur : (613) 951-1584 ou 1 877 287-4369; courriel : order@statcan.ca; adresse Web : <http://www.statcan.ca/start.html>

Publication téléchargeable à l'adresse suivante :

<http://www.ed.gov/offices/OVAE/publicat.html>

<http://www.statcan.ca/cgi-bin/downpub.html>

Remerciements

La rédaction et la publication du présent rapport ont été soutenues financièrement par le Département de l'éducation des États-Unis (Office of Vocational and Adult Education, Division of Adult Education and Literacy) en vertu du contrat n° ED/OERI-01-000228 conclu avec Statistique Canada (Statistique sociale et des institutions). Le présent rapport a été rédigé par Albert Tuijnman et Emmanuel Boudard, de l'Institut de l'éducation internationale à l'Université de Stockholm. Les auteurs tiennent à remercier T. Scott Murray, Ronald Pugsley, Joan Givens, Marilyn Binkley, Kjell Rubenson et Eugene Owen pour leurs observations sur la première version du document, Richard Desjardins pour son aide à la recherche, ainsi que M^{me} Danielle Baum pour sa précieuse collaboration à la préparation du manuscrit en vue de la publication. *Le lecteur est prié de noter que les opinions et les interprétations exprimées dans le présent rapport sont celles des auteurs.*

Note de reconnaissance

Le succès du système statistique du Canada repose sur un partenariat bien établi entre Statistique Canada et la population, les entreprises, les administrations canadiennes et les autres organismes. Sans cette collaboration et cette bonne volonté, il serait impossible de produire des statistiques précises et actuelles.

Table des matières

Préface		5
Résumé et faits saillants		7
Chapitre 1	Introduction et aperçu	11
Chapitre 2	Quinze indicateurs de l'éducation des adultes en Amérique	17
Chapitre 3	Conclusions et perspectives	45
Annexe A	Résultats nationaux et erreurs-types	51
Annexe B	Sources des données et méthodologie	67
Annexe C	Questionnaire de base du volet américain de l'Enquête	71
Annexe D	Documents de référence et autres ouvrages	81
Annexe E	Les auteurs	83
Liste des graphiques		
Graphique 1	Participation à l'éducation et à la formation des adultes	19
Graphique 2	Heures d'éducation et de formation par adulte	20
Graphique 3	Taux de formation selon le niveau d'instruction	22
Graphique 4	Taux de formation des femmes en milieu de carrière	24
Graphique 5	Taux de formation des employés âgés	25
Graphique 6	Taux de formation des chômeurs	26
Graphique 7	Taux de formation par catégorie professionnelle	27
Graphique 8	Soutien des intéressés à la formation	29
Graphique 9	Probabilité de recevoir le soutien de l'employeur à la formation	32
Graphique 10	Heures de formation par employé dans les moyennes et grandes entreprises	34
Graphique 11	Volonté de formation non réalisée	36
Graphique 12	Raisons de ne pas participer à l'éducation et à la formation des adultes	37
Graphique 13	Taux de formation et gains	38
Graphique 14	Facteurs déterminants de l'éducation des adultes	40
Graphique 15	Éducation des adultes et capital social	42
Graphique 16	Taux de participation et volume de la formation en Amérique du Nord	45
Graphique 17	Participants et non-participants en Amérique du Nord	46

Préface

Le Département de l'éducation des États-Unis, Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada ont publié en septembre 2000 le premier d'une série canado-américaine de rapports. À la lumière des résultats de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes, ce rapport présentait une étude comparative des niveaux de littératie atteints en Amérique du Nord. Il concluait que l'apprentissage s'imposait comme solution pour améliorer le niveau de littératie et que pour relever ce défi, il fallait sans doute abandonner le paradigme classique qui assimile l'apprentissage à la scolarité et le remplacer par un autre qui favorise la convergence de l'école, du foyer, du lieu de travail et de la collectivité afin de créer des milieux qui se complètent pour encourager l'apprentissage dans plusieurs contextes, un apprentissage à la fois « global » et « continu ».

Aujourd'hui, on prône l'acquisition continue du savoir non seulement pour des raisons économiques, mais aussi comme moyen de renforcer la cohésion sociale et le civisme actif¹. L'éducation des adultes constitue un ingrédient important de l'acquisition continue du savoir et du civisme en Amérique du Nord, ainsi qu'un complément important de l'investissement dans les écoles et les collèges. Il est donc tout indiqué que ce deuxième rapport porte sur l'éducation des adultes. Le présent ouvrage approfondit l'analyse en examinant 15 indicateurs internationaux qui permettent au lecteur de comparer le taux et le volume de la participation des Américains et des Canadiens à l'éducation des adultes à ceux des populations d'autres pays avancés. Les résultats brossent un tableau diversifié, dans lequel le Canada et les États-Unis l'emportent à l'égard de certaines mesures, mais tirent de l'arrière pour d'autres.

C'est justement cette possibilité d'adopter un point de vue externe et comparatif sur l'éducation des adultes qui fait la valeur du présent rapport. Grâce à l'Enquête, on dispose pour la première fois d'une source de données fiables et comparables à l'échelle internationale sur la participation à l'éducation des adultes. Bon nombre de pays recueillent des renseignements sur l'éducation des adultes mais, à cause des particularités nationales des enquêtes réalisées, il est très difficile de garantir la comparabilité. Outre l'ensemble de données analysé ici, le Canada et les États-Unis disposent de statistiques plus récentes, provenant de sources nationales, sur l'éducation et la formation des adultes². Or, des données encore plus récentes semblent confirmer les niveaux et les répartitions découverts dans l'ensemble de données de l'Enquête, mais il manque des données repères externes.

-
1. Pour consulter de récents documents internationaux et nationaux prônant l'acquisition continue du savoir, voir OCDE (1998a et 1998b), Union européenne (2000), Binkley *et coll.* (1999), et Rubenson et Schuetze (2000).
 2. On trouvera des données nationales plus récentes sur l'éducation des adultes dans Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada (2001) et dans U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2001).

La collecte de données comparatives est une tâche difficile qui exige beaucoup de temps. À l'heure actuelle, un consortium composé de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), d'administrations nationales, de bureaux statistiques et d'organismes d'évaluation et de recherche en pédagogie s'emploie à concevoir une nouvelle enquête internationale qui devrait fournir de nouveaux renseignements intéressants d'ici deux ou trois ans. Entre-temps, nous espérons que les indicateurs étudiés dans le présent rapport permettront d'alimenter la discussion et de formuler de nouvelles hypothèses et de nouvelles aspirations en ce qui concerne l'évolution de l'éducation des adultes en Amérique du Nord.



Ronald S. Pugsley
Directeur

Division of Adult Education and Literacy
Office of Vocational and Adult Education
Département de l'Éducation des États-Unis



T. Scott Murray
Directeur général

Centre de la statistique de l'éducation
Statistique sociale et des institutions
Statistique Canada



Allen Zeesman
Directeur général

Direction générale de la recherche appliquée
Politique stratégique
Développement des ressources humaines Canada

Résumé et faits saillants

Objectifs de l'Enquête

L'Enquête internationale sur la littératie des adultes a été menée par 22 pays entre 1994 et 1998. Dans chaque pays, des échantillons nationaux représentatifs d'adultes de 16 à 65 ans ont été interviewés chez eux et ont subi le même test de lecture et d'écriture. L'objectif principal de l'enquête était de déterminer la mesure dans laquelle les adultes utilisent l'information imprimée pour fonctionner au sein de la société. Un autre objectif consistait à recueillir des données sur la fréquence et le volume de la participation à l'éducation et à la formation des adultes, ainsi qu'à étudier la relation entre l'instruction initiale et l'éducation des adultes, d'une part, et entre le niveau de littératie et des aspects économiques et sociaux plus vastes, d'autre part.

Présentation des résultats

Le présent rapport définit 15 indicateurs internationaux de la participation à l'éducation des adultes, qui permettent au lecteur de comparer le fonctionnement des marchés de la formation en Amérique du Nord à celui d'autres pays avancés. La période de référence de la collecte des données se situe entre le milieu et la fin des années 90, selon le pays. On a calculé les valeurs des indicateurs en utilisant des définitions de variables, des bases de population et des méthodes de calcul uniformes pour tous les pays étudiés. Les résultats sont présentés au moyen de graphiques qui accompagnent le texte, mais les valeurs des données utilisées sont également reproduites à l'annexe A. Le cas échéant, les tableaux de cette annexe indiquent également les erreurs-types liées aux estimations. Il est tenu compte de ces erreurs lorsqu'on établit des comparaisons globales entre les pays.

Taux de participation

Les indicateurs ont révélé des écarts importants entre les pays en ce qui concerne la fréquence de la participation à l'éducation des adultes. Dans le cas de la population générale âgée de 25 à 65 ans, les taux de participation atteignaient 35 % au Canada et 39 % aux États-Unis. La Finlande enregistrait le taux le plus élevé (56 %) et le Portugal, le plus faible (13 %). Le taux américain était légèrement mais significativement supérieur à la moyenne pondérée de l'ensemble des pays (34 %), contrairement au taux canadien. Parmi les personnes qui ont participé à l'éducation ou à la formation des adultes au cours de l'année ayant précédé l'interview, la vaste majorité des Américains et des Canadiens ont déclaré l'avoir fait pour des raisons professionnelles.

Intensité des études et effort de formation total

L'intensité des études, mesurée d'après la durée moyenne de la formation en heures consacrées à un, deux ou trois cours, variait aussi de manière significative d'un pays à l'autre. Alors que le Canada n'enregistrait qu'un taux de participation moyen, il atteignait un résultat très élevé au chapitre du nombre d'heures (215) consacrées à la formation par participant. Au Canada, l'effort de formation total par habitant (74 heures) était donc supérieur à la moyenne pondérée globale (48 heures). Aux États-Unis, la tendance était quelque peu différente, caractérisée par un taux de formation supérieur à la moyenne et une intensité moyenne de l'étude (46 heures). Sur le plan de l'effort de formation total par habitant, les États-Unis n'obtenaient donc qu'un résultat moyen.

Facteurs déterminant l'éducation des adultes

On a constaté que plusieurs facteurs avaient une incidence sur la participation à l'éducation des adultes. Premièrement, les adultes très instruits étaient beaucoup plus portés à participer que ceux qui étaient peu instruits. Dans bon nombre de pays, les écarts liés à l'instruction étaient encore plus importants à l'égard de l'intensité de l'étude que pour le taux de participation global. Le Canada et les États-Unis se situaient dans la moyenne à l'égard des deux indicateurs. Parmi les autres facteurs ayant une incidence sur la décision de participer à la formation en Amérique du Nord, on retrouve le fait d'être jeune plutôt qu'âgé, occupé plutôt que chômeur, d'avoir un emploi de col blanc hautement spécialisé plutôt qu'un emploi de col bleu peu spécialisé et de travailler dans une grande entreprise plutôt que dans une petite.

Soutien des employeurs à la formation

Les données de l'Enquête montrent également que dans tous les pays, les employeurs constituaient de loin la principale source de soutien à l'éducation et à la formation des adultes. À cet égard, les employeurs américains occupaient un rang particulièrement élevé, semblable à celui des employeurs du Royaume-Uni et significativement supérieur à celui des employeurs canadiens. Aux États-Unis, les personnes qui avaient reçu le soutien de leur employeur à la formation se situaient bien au-dessus de la moyenne pour ce qui concerne les activités de lecture et d'écriture au travail. Par contraste, au Canada, le principal facteur était moins la mesure dans laquelle les travailleurs utilisaient leurs capacités de lecture et d'écriture au travail que le niveau de littératie qu'ils possédaient déjà.

Soutien de l'État à la formation

Il existait des écarts très nets entre les pays au chapitre du pourcentage des participants ayant déclaré que le cours qu'ils avaient suivi était soutenu financièrement par eux-mêmes ou par l'État. Le gouvernement américain se situait significativement au-dessous de la moyenne à l'égard de cet indicateur, mais au même niveau que l'Australie et les Pays-Bas. Par rapport aux États-Unis, un pourcentage significativement plus élevé de participants canadiens ont déclaré que le cours qu'ils avaient suivi avait été soutenu financièrement par un organisme public. Ces constatations semblent indiquer que les taux de participation élevés observés dans certains pays – dont les États-Unis – étaient, dans une large mesure, attribuables au rôle actif des employeurs dans l'offre, la promotion et le financement des activités d'éducation et de formation des adultes. Par contre, les cours de formation professionnelle subventionnés ou autrement soutenus par des employeurs étaient habituellement de durée plus brève que ceux qui étaient soutenus par l'État ou par les participants eux-mêmes.

Obstacles à la participation

Si l'on décide de participer à un cours d'éducation ou de formation des adultes, c'est essentiellement parce qu'on croit que l'apprentissage sera profitable. Il est donc encourageant de constater que dans bon nombre de pays, les participants étaient très satisfaits de leurs activités d'apprentissage et trouvaient que les connaissances et les compétences qu'ils avaient acquises leur étaient utiles dans leur vie personnelle et professionnelle. Toutefois, une forte proportion des Américains et des Canadiens employés n'ont pas jugé nécessaire de participer à l'éducation des adultes afin d'améliorer leurs compétences professionnelles ou d'acquérir de nouvelles connaissances. Ce groupe d'indifférents se composait de 47 % de la population adulte au Canada et de 46 % aux États-Unis. Enfin, 13 % des adultes canadiens et 9 % des adultes américains ont déclaré qu'ils avaient besoin de participer mais qu'ils ne l'ont pas fait, le plus souvent à cause du manque d'argent et de temps³.

Sujets d'enquêtes futures

À titre d'élément de l'acquisition continue du savoir, il est manifeste que l'éducation des adultes fait déjà partie intégrante de la vie et du travail de nombreux Nord-Américains⁴. Or, les résultats de l'Enquête indiquent également que les personnes relativement peu instruites et celles qui possédaient un faible niveau de littératie avaient une faible probabilité de recevoir une éducation complémentaire. Au milieu des années 90, en effet, la majorité des adultes, au Canada comme aux États-Unis, n'étaient pas comptés parmi les groupes de participants. Il importe de savoir si cette répartition inégale des possibilités d'apprentissage en contexte structuré a changé depuis, et dans quelle mesure. D'ici 2003 ou 2004, l'Enquête internationale sur la littératie et les connaissances de base des adultes, à laquelle participent (outre le Canada et les États-Unis) une douzaine de pays de divers continents, fournira les données nécessaires pour se pencher sur cette question.

Abréviations de noms de pays utilisées dans le présent rapport

Pays de l'OCDE		Pays de l'OCDE	
Allemagne	DEU	Nouvelle-Zélande	NZL
Australie	AUS	Pays-Bas	NLD
Belgique	BEL	Pologne	POL
Canada	CAN	Portugal	PRT
Danemark	DNK	République tchèque	CZE
États-Unis	USA	Royaume-Uni	UKM
Finlande	FIN	Suède	SWE
France	FRA	Suisse	CHE
Hongrie	HUN		
Irlande	IRL	Pays non-membres de l'OCDE	
Islande	ICL		
Italie	ITA	Chili	CHL
Norvège	NOR	Slovénie	SVN

Moyenne pondérée d'au plus 20 pays : AVE

3. On trouvera au chapitre 3 des estimations de l'ampleur des groupes de population intéressés et indifférents.

4. Voir Pugsley (1999) et Tuijnman et Schuller (1999) en ce qui concerne les politiques, les pratiques et les pistes de recherche future en matière d'acquisition continue du savoir aux États-Unis et ailleurs.

PUBLICATIONS ÉLECTRONIQUES DISPONIBLES À
www.statcan.ca



CHAPITRE 1

Introduction et aperçu

L'Enquête internationale sur la littératie des adultes constitue la première évaluation comparative des capacités de lecture et d'écriture des adultes menée à l'échelle internationale. Entre 1994 et 1998, plus de 75 000 adultes de 22 pays ont été interviewés et ont subi des tests chez eux, en 15 langues. L'objet de l'enquête consistait à saisir la nature et l'ampleur des problèmes de littératie auxquels font face les pays. L'enquête visait également à étudier les tendances nationales de la participation à l'éducation et à la formation des adultes ainsi que les facteurs pouvant inciter les adultes à utiliser les possibilités d'apprentissage qui leur étaient offertes dans divers contextes : dans les établissements d'enseignement, au travail ou à la maison, ou encore d'un pays à l'autre. Le présent rapport s'intéresse au premier chef à l'ensemble de données sur l'éducation des adultes. Son objectif consiste à mettre les résultats de la collecte de données à la disposition d'un vaste public.

1. Définition de l'éducation et de la formation des adultes

Les analyses de données présentées dans cet ouvrage reposent sur une définition de l'éducation des adultes acceptée à l'échelle internationale. Cette définition a d'abord été énoncée dans la *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes* (UNESCO, 1976, p. 2) adoptée le 26 novembre 1976 par la Conférence générale de l'UNESCO lors de sa 19^e séance, tenue à Nairobi. Elle a ensuite été reproduite intégralement dans *The International Encyclopedia of Adult Education and Training* (Tuijnman, 1996, p. 4). En voici un extrait :

(...) L'expression « éducation des adultes » désigne l'ensemble des processus organisés d'éducation, quels qu'en soient le contenu, le niveau et la méthode, qu'ils soient formels ou non formels, qu'ils prolongent ou remplacent l'éducation initiale dispensée dans les établissements scolaires et universitaires et sous forme d'apprentissage professionnel, grâce auxquels des personnes considérées comme adultes par la société dont elles font partie, développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances, améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou leur donnent une nouvelle orientation, et font évoluer leurs attitudes ou leur comportement dans la double perspective d'un épanouissement intégral de l'homme et d'une participation à un développement socio-économique et culturel équilibré et indépendant; l'éducation des adultes ne peut toutefois être seulement considérée en elle-même; il s'agit d'un sous-ensemble intégré dans un projet global d'éducation permanente.

Heureusement, la définition de l'UNESCO est si vaste qu'elle s'applique toujours à l'éducation permanente telle qu'on la conçoit aujourd'hui. Dans le cadre de l'éducation permanente, l'éducation des adultes comprend bien des types d'éducation et de formation complémentaires, dont l'éducation structurée en établissement, l'apprentissage non structuré au travail et l'apprentissage informel dans la vie quotidienne. En outre, la définition standard de l'éducation des adultes cadre bien avec la conception de la théorie et de la mesure qui a été adoptée pour les fins de l'Enquête⁵. La définition de l'éducation et de la formation des adultes sur laquelle reposait l'Enquête était la suivante :

Au cours des 12 derniers mois, c'est-à-dire depuis le mois d'août 19xx, avez-vous suivi une formation ou fait des études quelconques, y compris des cours, des ateliers, une formation en cours d'emploi, une formation en apprentissage, des cours d'arts ou d'artisanat, des cours de loisir ou toute autre formation ou étude?

Cette question avait pour objet de recueillir des renseignements sur l'univers de la formation et de l'éducation auquel une personne avait eu accès durant l'année qui a précédé l'interview. Le questionnaire demandait également des renseignements sur les programmes d'éducation ou les cours reçus durant cette même année. Si le répondant avait suivi plus de trois cours, on lui posait des questions sur les trois plus importants. Toutefois, à cause des contraintes de temps imposées à l'interview, le questionnaire n'était pas conçu pour distinguer les différentes formes d'apprentissage (structuré et non structuré). Sur le plan analytique, il était donc difficile d'établir une distinction exacte entre, par exemple, l'enseignement professionnel initial dispensé aux jeunes et divers types de formation professionnelle continue des jeunes adultes.

Afin de présenter des données internationales qui soient comparables, on a fixé à 25 ans l'âge limite permettant de différencier l'éducation initiale de l'éducation des adultes. On a donc exclu les étudiants à temps plein de 16 à 24 ans inscrits à des cours d'éducation permanente, y compris l'enseignement supérieur⁶. La définition standard de l'éducation des adultes est globale et n'exclut pas l'éducation des personnes âgées mais, pour les fins de la présente étude, il a fallu restreindre la population cible aux personnes de 25 à 65 ans parce que certains pays avaient fixé à 65 ans la limite supérieure adoptée dans leur base de sondage. Enfin, on a aussi exclu toute forme d'éducation reçue qui durait moins de six heures, pour éviter de compter des séminaires et des ateliers de très courte durée.

2. Échelonnement de la collecte de données

En 1994, neuf pays – l'Allemagne, le Canada (provinces anglophones et francophones), la France⁷, les États-Unis, l'Irlande, les Pays-Bas, la Pologne, la Suède⁸ et la Suisse (cantons germanophones et francophones) – ont mené la première collecte de données comparatives, à grande échelle, sur la littératie et la participation à l'éducation des adultes. Les données de

5. Le module du questionnaire utilisé pour recueillir des données sur l'éducation des adultes figure à l'annexe C. Le module en question faisait partie du questionnaire de base de l'enquête américaine.
6. Comme le mentionnaient les précédents rapports internationaux de l'Enquête, une anomalie d'échantillonnage relative aux étudiants des collèges américains restreint la comparabilité de l'ensemble de données des États-Unis pour le groupe d'âge de 16 à 24 ans. Les divergences pouvant découler de cette anomalie n'ont aucune incidence sur les estimations présentées dans ce rapport, car la population visée n'est pas comprise dans l'analyse des données de l'ensemble des pays.
7. En novembre 1995, après avoir pris connaissance des résultats comparatifs, la France a retiré ses données, indiquant des préoccupations au sujet de la comparabilité. Les résultats de la France ne figurent donc pas dans le présent rapport. En 1998, la France a procédé à une nouvelle collecte de données dans le cadre d'un programme de recherche financé par l'Union européenne, en utilisant les mêmes méthodes et le même matériel que lors du premier cycle de l'Enquête. Les résultats de cette enquête figurent dans ONS (2000).
8. En Suède, on a ajouté au questionnaire certaines questions jugées d'un grand intérêt national, quitte à supprimer d'autres questions afin de respecter la durée totale de l'interview. En raison des contraintes liées à la comparabilité, il n'a donc pas été possible d'inclure les données suédoises dans tous les indicateurs.

sept de ces pays ont été publiées en décembre 1995. Cinq autres pays ou territoires – l’Australie, la Nouvelle-Zélande, la communauté flamande de Belgique⁹, la Grande-Bretagne et l’Irlande du Nord¹⁰ – ont procédé à la même enquête en 1996 et ont publié les résultats en novembre 1997. Enfin, neuf autres pays ou régions – le Chili, le Danemark, la Finlande, la Hongrie, l’Italie, la Norvège, le Portugal, la République tchèque, la Slovénie et la région italophone de la Suisse¹¹ – ont participé à un nouveau cycle de données comparables en 1998. On dispose des résultats de ces derniers pays depuis juin 2000. Les résultats de 20 des pays susmentionnés figurent dans le présent rapport¹².

Les données présentées ici ont été recueillies par les pays qui, entre 1994 et 1998, ont participé aux cycles successifs de collecte de données à partir d’échantillons nationaux représentatifs de la population âgée de 16 à 65 ans. Comme les indicateurs calculés pour les fins du présent rapport concernent principalement la participation à l’éducation des adultes, on a décidé d’exclure de l’analyse la population âgée de 16 à 24 ans (voir plus haut).

Il convient de signaler que certains pays ont recueilli leurs données quelques années avant ou après les autres. Même en supposant que les profils démographiques de la participation à l’éducation des adultes évoluent lentement au fil des ans, on ne peut exclure la possibilité de fluctuations soudaines. Si l’on sait que les profils de littératie sont très stables au fil du temps, rien ne permet toutefois de formuler la même observation au sujet de la stabilité des taux de participation à l’éducation des adultes. Il est donc possible que des facteurs externes – par exemple, une soudaine et grave récession – puissent influencer sur les tendances nationales de l’éducation des adultes. Les politiques nationales peuvent aussi avoir une incidence importante sur les taux annuels de participation. En Suède, par exemple, le plan d’action *Kunskapslyftet* (Programme national d’éducation et de formation des adultes), lancé en juin 1997 pour une période de cinq ans, a déjà accru de façon spectaculaire les taux annuels de participation de sous-groupes de la population tels que les chômeurs et les personnes peu instruites.

Si les indicateurs de l’éducation des adultes présentés dans ce rapport rendent compte de la situation uniquement à un moment donné dans le passé récent des pays participants, on reconnaît cependant que les tendances et les conditions révélées par les données résultent d’ambitions et de phénomènes à la fois économiques, sociaux et culturels en gestation depuis longtemps. L’analyse comparative fournit donc une base d’évaluation des résultats de l’éducation des adultes en Amérique du Nord qu’il faut situer dans le contexte des mouvements historiques et des idéaux politiques. Pour toutes les raisons susmentionnées, il convient d’interpréter les estimations données dans le présent rapport comme des indicateurs du niveau et de la répartition probables de la participation à l’éducation des adultes.

3. Conception de l’enquête

Les données ont été recueillies chez les répondants par des intervieweurs d’expérience. Le plan d’échantillonnage utilisé aux fins de l’Enquête combinait les techniques d’évaluation pédagogique à celles d’une enquête-ménage. En bref, on a d’abord posé aux répondants une série de questions pour obtenir des renseignements contextuels – données démographiques, etc. Une fois le questionnaire de base rempli, l’intervieweur a remis au répondant un livret renfermant six tâches de lecture simples. Si le répondant était incapable de mener à bien au moins deux tâches, l’interview n’allait pas plus loin. Le répondant qui effectuait correctement deux exercices ou plus recevait un livret distinct renfermant un nombre beaucoup plus important de tâches. L’évaluation n’était pas minutée et on a exhorté le répondant à essayer chaque exercice. On lui a donc accordé le maximum de chances pour qu’il montre ses compétences.

9. À l’exclusion de la population de la région métropolitaine de Bruxelles.

10. Les données de la Grande-Bretagne et de l’Irlande du Nord ont été combinées en une seule estimation représentant l’ensemble de la population du Royaume-Uni.

11. Les données des populations francophone, germanophone et italophone de la Suisse ont été combinées en une seule estimation pour l’ensemble du pays.

12. Outre la France, l’Allemagne n’est pas comprise dans l’analyse parce que son enquête ne posait pas de questions comparables sur l’éducation et la formation.

De nombreuses mesures de contrôle de la qualité ont été mises en œuvre au cours de l'Enquête afin d'assurer un haut niveau de qualité des données. L'annexe B décrit les mesures prises pour améliorer la qualité des données et se penche sur des aspects précis concernant la validité, la fiabilité et la comparabilité. À chaque cycle de la collecte de données, on a amélioré les méthodes d'assurance de la qualité en fonction des problèmes cernés. Selon l'hypothèse initiale de la conception de l'Enquête, l'adaptation du matériel, et notamment du matériel d'évaluation, était l'élément qui comportait le risque inhérent le plus élevé. La plupart des méthodes d'assurance de la qualité mises en œuvre lors du premier cycle de la collecte de données ont donc été consacrées aux aspects liés au matériel d'enquête. Au cours des cycles suivants, toutefois, on s'est plutôt concentré sur les aspects opérationnels de l'exécution d'une enquête-ménage dans le cadre d'une étude comparative à grande échelle (Murray *et coll.*, 1998).

Toutes les enquêtes sociales sont sujettes à des erreurs d'échantillonnage et à des erreurs non dues à l'échantillonnage. Les premières sont liées à l'écart entre les estimations obtenues à partir d'un échantillon et les résultats obtenus à partir d'un dénombrement complet. Les secondes découlent de l'imprécision des instruments de mesure et d'une variation introduite au cours des diverses étapes de la mise en œuvre de l'enquête : erreur d'interprétation de la part de l'intervieweur ou du répondant, erreur de frappe de la part du préposé à la saisie des données, erreur de traitement de la part de l'analyste, etc. Les erreurs d'échantillonnage sont révélées par les erreurs-types et par le coefficient de variation¹³. Dans toute la mesure du possible, on a calculé les coefficients de variation des estimations présentées dans l'annexe statistique du présent rapport. En outre, les moyennes présentées dans les graphiques et dans les tableaux ont été ajustées selon la taille de la population, car les pays dont la population est plus nombreuse comptent davantage dans la moyenne que les petits pays¹⁴.

À chaque étape de la collecte de données¹⁵, on a pris des mesures pour réduire au minimum l'ampleur des erreurs non dues à l'échantillonnage, ce qui a permis d'améliorer la qualité des données. Un examen effectué par trois spécialistes indépendants a permis de conclure que malgré certaines lacunes à améliorer au moment des prochains cycles de collecte de données, il convenait de publier les résultats de l'Enquête (Kalton *et coll.*, 1998). Dans le cadre d'une étude d'évaluation indépendante menée par le Office of National Statistics du Royaume-Uni (ONS, 2000), on a procédé à une nouvelle collecte de données dans certains pays européens en utilisant le même matériel ainsi que des méthodes d'enquête exemplaires et des mesures incitatives visant à améliorer les taux de réponse. À toutes fins pratiques, les estimations résultant de cette nouvelle collecte de données étaient semblables à celles obtenues lors de la collecte initiale (OCDE et Statistique Canada, 2000), ce qui dénote une robustesse suffisante de l'ensemble initial de données de l'Enquête dans le cas des pays visés.

4. Équipe d'enquête et de recherche

L'Enquête est le fruit d'une collaboration à grande échelle entre un certain nombre d'administrations publiques, d'organismes statistiques nationaux et d'établissements de recherche et l'Organisation de coopération et de développements économiques (OCDE). M. T. Scott Murray et M^{me} Nancy Darcovich, de Statistique Canada, et M. Albert Tuijnman, anciennement de l'OCDE, ont assumé conjointement la responsabilité globale de l'enquête. Statistique Canada et le Educational Testing Service (ETS) de Princeton (New Jersey) ont coordonné la mise au point et l'administration de l'enquête. M. Irwin Kirsch et M. Kentaro

13. On obtient le coefficient de variation en divisant l'erreur-type de l'estimation par l'estimation elle-même et on l'exprime en pourcentage de l'estimation (le résultat multiplié par 100).

14. En raison de la taille relativement importante de leur population, les États-Unis comptent pour beaucoup dans l'analyse des données. Les estimations américaines ont donc tendance à être proches des moyennes.

15. Les méthodes d'échantillonnage, les taux de réponse et de non-réponse, ainsi que les méthodes de notation, d'entrée des données, de pondération, de stratification a posteriori et d'imputation des données de l'Enquête sont décrites dans OCDE et Statistique Canada (2000, p. 107 à 121) et dans Murray *et coll.* (1998).

Yamamoto étaient co-directeurs du projet pour l'ETS. M^{me} Marilyn Binkley, du National Center for Education Statistics (NCES), était directrice nationale pour le volet américain de l'enquête. M. Stan Jones, consultant auprès de Statistique Canada, agissait à titre de conseiller international.

La collecte de données a constitué le coût le plus important pour les pays qui ont participé au programme de l'Enquête. La plupart ont assumé en entier le coût de la collecte de données¹⁶ et se sont conformés aux directives internationales concernant la collecte de données énoncées par Statistique Canada et par l'ETS. Les coûts de la coordination internationale, de l'analyse et de la publication des données du premier cycle de l'Enquête ont été assumés principalement par le gouvernement canadien et par le NCES. Lors des cycles ultérieurs, les pays participants ont été priés d'assumer une partie des coûts indirects internationaux. L'Union européenne et l'OCDE ont également contribué au financement de l'Enquête. Le NCES et le Département de l'éducation des États-Unis (Division of Adult Education and Literacy, Office of Vocational and Adult Education) ont financé l'enquête nationale menée aux États-Unis.

5. Structure du présent rapport

Le présent rapport montre les indicateurs de la participation à l'éducation des adultes au sein de la population de 20 pays. Les résultats ont été compilés à Statistique Canada et à l'Institut de l'éducation internationale, à l'Université de Stockholm, par des analystes qui ont utilisé des méthodes novatrices mais reconnues pour le calcul des résultats moyens de la population et des sous-groupes et des erreurs-types. Les valeurs-indicateurs présentées ici concordent avec celles qui ont été publiées antérieurement dans *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2000), dans le rapport final de l'Enquête (OCDE et Statistique Canada, 2000) et dans un rapport comparatif sur la participation à l'éducation des adultes commandé par le Conseil des ministres des pays nordiques¹⁷.

Le chapitre suivant présente 15 indicateurs permettant d'évaluer les aspects de la participation à l'éducation des adultes en Amérique du Nord par rapport aux résultats obtenus par d'autres pays, dont la plupart sont des pays économiquement avancés, membres de l'OCDE. Le dernier chapitre présente des considérations pouvant servir à l'analyse de politiques et à d'autres travaux de recherche.

16. Le Chili et la Pologne ont obtenu un certain soutien financier de l'UNESCO, et la Slovaquie en a reçu de la Banque mondiale.

17. L'étude commandée par le Conseil des ministres des pays nordiques visait deux grands objectifs. Le premier consistait à établir l'état et l'étendue de l'éducation et de la formation des adultes dispensées dans les pays nordiques, en termes absolus mais aussi par comparaison à d'autres pays. Le deuxième objectif consistait à déterminer s'il y avait une façon spécifiquement « nordique » de planifier et de mettre en œuvre les politiques relatives à l'éducation des adultes : existe-t-il des caractéristiques propres à une conception « commune » de l'éducation des adultes, qui distingue les pays nordiques des autres régions avancées de l'Europe et de l'Amérique du Nord? L'étude a permis de conclure qu'on pouvait effectivement cerner les aspects caractéristiques d'un « modèle nordique » de l'éducation des adultes (Tuijnman et Hellström, 2001).

PUBLICATIONS ÉLECTRONIQUES DISPONIBLES À
www.statcan.ca



CHAPITRE 2

Quinze indicateurs de l'éducation des adultes en Amérique

Le présent chapitre définit quinze indicateurs internationaux de la participation à l'éducation et à la formation des adultes qui permettent d'établir des comparaisons entre les populations et sous-groupes de la population de divers pays d'Amérique et d'Europe.

Les deux premiers indicateurs (1 et 2) servent à examiner la fréquence et l'intensité globales de la participation à l'éducation des adultes mesurée d'après les taux et le nombre d'heures de formation. Chacun présente un aspect distinct des efforts de formation globaux des pays. On doit cependant les envisager ensemble, car les pays qui enregistrent des taux de participation élevés peuvent atteindre ce résultat en saupoudrant les ressources disponibles en matière d'éducation des adultes, de sorte qu'un plus grand nombre de personnes ont la possibilité de participer, mais pour moins d'heures, en moyenne. Inversement, il y a des pays où les taux de participation sont faibles, mais où les personnes qui prennent part à l'éducation des adultes y consacrent plus d'heures en moyenne. En combinant les deux indicateurs, on obtient un point de repère plus exact pour comparer l'effort total des pays en matière d'éducation des adultes.

Les quatre indicateurs suivants (3 à 6) présentent les taux de participation de certains sous-groupes. On peut interpréter ces indicateurs comme des mesures de la demande de formation, ce qui permet au lecteur d'examiner la répartition de la demande de formation entre différents groupes sociaux par rapport à la population générale. Les groupes étudiés sont les personnes peu instruites, les femmes en milieu de carrière, les travailleurs âgés et les chômeurs.

Les quatre indicateurs qui suivent (7 à 10) présentent les résultats relatifs à divers aspects de l'offre, plutôt que de la demande, en matière d'éducation et de formation. L'objectif consiste à donner au lecteur une idée générale des fournisseurs et des bénéficiaires de l'éducation et de la formation des adultes. L'analyse porte sur quatre aspects de l'offre : les secteurs économiques qui emploient des cols bleus peu spécialisés et des cols blancs hautement spécialisés, le soutien des employeurs à la formation, la probabilité de recevoir une formation offerte par l'employeur et les efforts de formation des moyennes entreprises.

Le dernier ensemble d'indicateurs (11 à 15) sert à étudier « l'emprise de l'emploi » et l'incidence du milieu social sur la participation à l'éducation des adultes. Beaucoup d'adultes ont sans doute de bonnes raisons de ne suivre aucun cours. Peut-être que certains ne désirent tout simplement pas participer pour des raisons personnelles, mais d'autres peuvent faire

face à des obstacles indépendants de leur volonté. Par exemple, des obstacles à l'éducation et à la formation des adultes peuvent surgir à cause de contraintes de temps ou de facteurs financiers. L'analyse des principaux déterminants et des principaux obstacles à la participation peut s'avérer enrichissante, car une politique publique peut avoir une incidence sur certains d'entre eux. En dernière analyse, cependant, comme le montre l'indicateur 15, la participation est également liée à la culture populaire, élément du « capital social » des pays.

Les valeurs des données correspondant aux 15 indicateurs figurent à l'annexe A, *Résultats nationaux et erreurs-types*. Le lecteur est prié de prendre note que, dans la mesure du possible, les erreurs-types liées aux estimations sont indiquées dans les tableaux de données. Il faut tenir compte de ces erreurs lorsqu'on compare les résultats nationaux. À cette fin, les pays dont les résultats figurent dans les graphiques du présent chapitre sont regroupés en trois catégories :

- (A) Pays où les taux de formation – ou durée moyenne en heures – sont significativement supérieurs à ceux des États-Unis;
- (B) Pays où les taux de formation – ou durée moyenne en heures – ne diffèrent pas significativement de ceux des États-Unis;
- (C) Pays où les taux de formation – ou durée moyenne en heures – sont significativement inférieurs à ceux des États-Unis.

On prend part à l'éducation des adultes pour diverses raisons. L'éducation des adultes permet aux participants d'acquérir de nouvelles connaissances et de perfectionner et de compléter leurs compétences, soit pour des raisons opérantes liées à leur emploi actuel ou à une nouvelle carrière, soit pour des raisons intrinsèques liées à des intérêts personnels et à la jouissance de la vie. Dans les pays économiquement avancés, l'éducation des adultes est devenue un phénomène important, tant sur le plan du nombre de participants que sur celui de l'effort et de l'argent consacrés à l'apprentissage. Or, l'éducation des adultes ne constitue pas seulement – ni même principalement – un bien de consommation. Dans les pays visés par l'Enquête, la vaste majorité des participants à l'éducation des adultes ont déclaré que leur effort d'apprentissage était lié à leur emploi; il s'agissait donc d'un investissement dans les compétences relatives à l'employabilité qui, avec le temps, devait avoir une incidence positive sur leur situation économique et sociale. Les taux de participation globaux à l'éducation et à la formation des adultes, qu'elles soient générales ou liées à l'emploi, constituent donc des indicateurs importants de l'investissement dans le capital humain et social.

Les structures de l'éducation, y compris celles qui sont axées sur les adultes, témoignent des efforts déployés par les décideurs depuis de nombreuses années pour équilibrer la demande économique de compétences et la demande sociale de ressources en éducation¹⁸. Ainsi, lorsque l'offre et la demande de ressources en éducation et de compétences sont à peu près en équilibre, on observe des niveaux relativement faibles d'investissement dans l'éducation et la formation des adultes. Inversement, on observe souvent les taux de participation les plus élevés dans les pays et les secteurs économiques où l'évolution technologique et structurelle a précipité une hausse considérable de la demande de compétences, demande à laquelle on ne peut répondre – du moins à court terme – en relevant la quantité et la qualité de l'éducation initiale aux niveaux primaire, secondaire ou supérieur. Dans ces conditions, la seule façon de répondre à la demande de compétences nouvelles ou supérieures consiste à faire participer d'importantes proportions d'adultes à des activités d'apprentissage.

Il convient aussi de noter que certaines variations observées entre les pays sont attribuables à des différences fondamentales entre leurs caractéristiques sociales et culturelles, ainsi qu'aux valeurs et aux attitudes liées à l'éducation. Même des facteurs historiques peuvent influencer sur les relations observées, par exemple, le moment auquel un pays a établi l'éducation primaire universelle ou accédé à l'universalité dans l'attestation des études secondaires.

18. On trouvera dans Ashton et Green (1996), Ashton *et coll.* (1999), Hartog (2000) et Oosterbeek (1998) des textes récents sur l'offre et la demande de compétences ainsi que sur le surinvestissement ou le sous-investissement dans le capital humain par pays.

On doit interpréter avec prudence les indicateurs dont il est question dans le présent chapitre, surtout avant de porter un jugement normatif sur le caractère suffisant des sommes investies dans le capital humain et social par les administrations publiques, les employeurs ou les particuliers et leurs familles.

1. Taux de participation à l'éducation des adultes

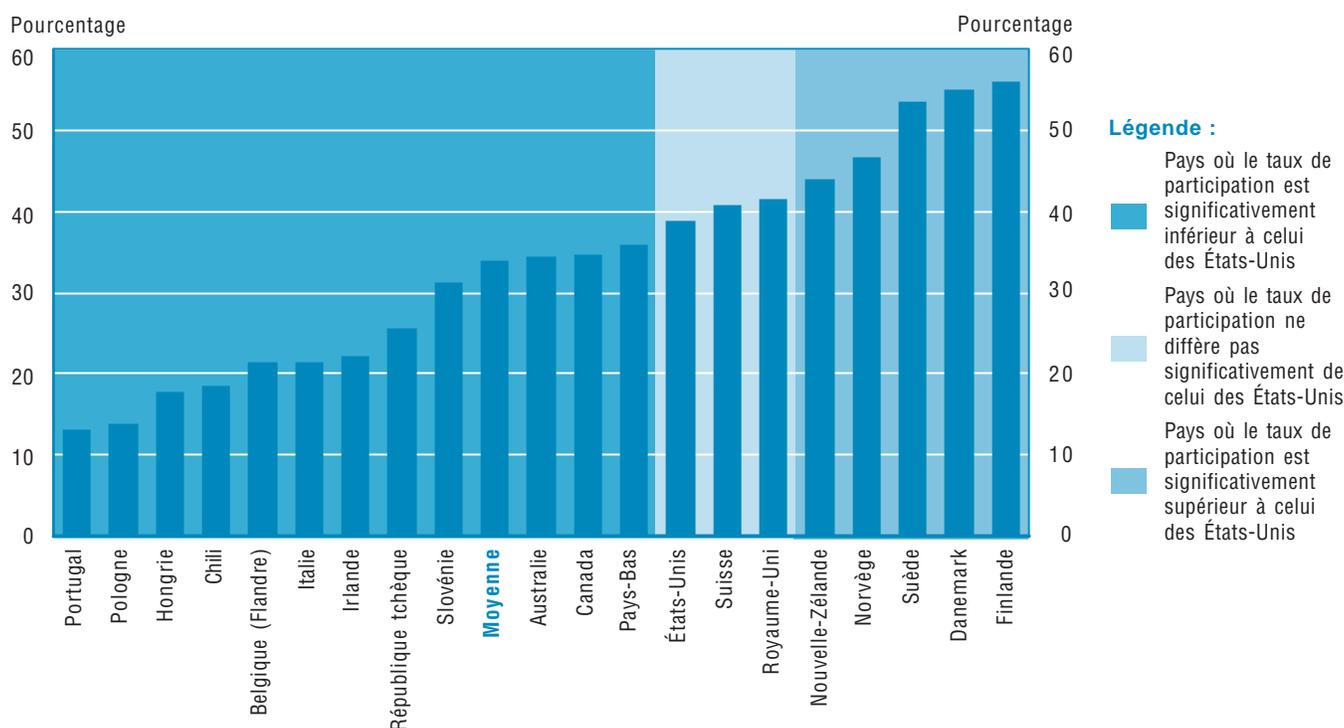
Le graphique 1 présente le taux de participation à toutes les activités d'éducation et de formation des adultes pour la population générale âgée de 25 à 65 ans. Le taux de participation annuel moyen des vingt pays visés par l'analyse était de 34 % pour l'année ayant précédé l'interview. Le Danemark, la Finlande et la Suède enregistraient un taux de participation supérieur à 50 %, alors que la Pologne et le Portugal avaient un taux inférieur à 15 %. Les taux comparables étaient de 35 % pour le Canada et de 39 % pour les États-Unis. Dans le cas des États-Unis, la valeur était significativement supérieure à la moyenne (pondérée); mais dans celui du Canada, il n'y avait pas d'écart significatif. Le taux de participation de la population adulte américaine était semblable à ceux de la Suisse et du Royaume-Uni, mais ceux de la Nouvelle-Zélande et de la Norvège étaient significativement supérieurs.

Le tableau 1 à l'annexe A présente les taux de participation de la population active occupée. On constate que le classement global des pays était semblable à celui établi pour la population générale, mais que les taux de participation étaient supérieurs. En moyenne, le taux de participation de la population active occupée dépassait de 7 points celui de la population générale.

GRAPHIQUE 1

PARTICIPATION À L'ÉDUCATION ET À LA FORMATION DES ADULTES

Taux de participation à l'éducation et à la formation des adultes, population âgée de 25 à 65 ans, 1994-1998



LES PAYS SONT CLASSÉS SELON LE TAUX DE PARTICIPATION.

Note : L'écart statistique est significatif à $p < 0,05$.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998.

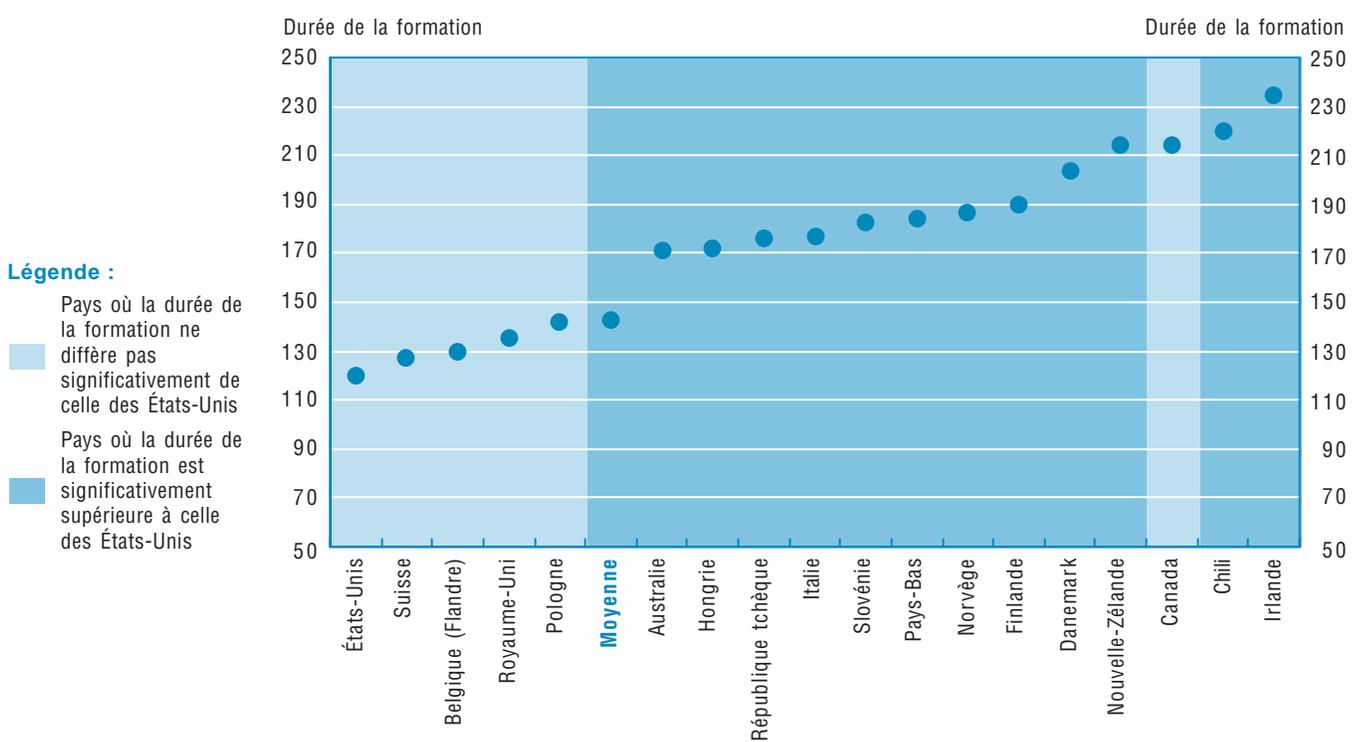
2. Heures consacrées à l'éducation et à la formation des adultes

Le graphique 2 présente un indicateur du volume de l'éducation et de la formation des adultes. Il montre le nombre moyen d'heures consacrées aux activités d'éducation et de formation des adultes par participant. Au Canada, les participants âgés de 25 à 65 ans y consacraient en moyenne 215 heures. Il en va bien autrement de la population américaine, qui enregistrerait une moyenne de seulement 120 heures. Or, le lecteur doit retenir que les erreurs-types liées à ces estimations étaient très importantes dans le cas du Canada, mais relativement faibles dans celui des États-Unis, ce qui jette un certain doute quant à l'ampleur réelle de l'écart entre les deux pays. Contrairement au taux de participation, le volume moyen pour l'ensemble des pays (143 heures) était significativement supérieur à celui des États-Unis. Le volume de l'éducation des adultes par participant était le même en Belgique (Flandre), en Pologne, en Suisse et au Royaume-Uni. Dans beaucoup d'autres pays, cependant, la durée de la formation était significativement supérieure à celle des États-Unis, allant de 171 heures en Australie à 234 heures en Irlande. Le nombre d'heures consacrées à l'éducation et à la formation était également élevé – plus de 200 heures – au Chili, au Danemark et en Nouvelle-Zélande.

GRAPHIQUE 2

HEURES D'ÉDUCATION ET DE FORMATION PAR ADULTE

Nombre moyen d'heures consacrées à l'éducation et à la formation des adultes par participant, population âgée de 25 à 65 ans, 1994-1998



LES PAYS SONT CLASSÉS SELON LE NOMBRE MOYEN D'HEURES DE FORMATION.

Note : L'écart statistique est significatif à $p < 0,05$.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998.

Un indicateur pondéré permet d'examiner le nombre moyen d'heures non seulement par participant, mais aussi par adulte âgé de 25 à 65 ans. Les estimations pertinentes du volume par habitant¹⁹ figurent dans le tableau 2 à l'annexe A. Dans le cas des États-Unis, les estimations semblent indiquer que le pays (46 heures) se classait près de la moyenne (48 heures) de l'ensemble des pays. Ce résultat est attribuable au fait que le taux de participation relativement élevé aux États-Unis était allié à un taux assez faible au chapitre du volume de la formation. Avec 74 heures de formation par habitant, le Canada se classait nettement au-dessus de la moyenne à l'égard de cet indicateur. Dans le peloton de tête, le Danemark et la Finlande comptaient plus de 100 heures consacrées à l'éducation et à la formation des adultes par habitant – comme si chaque adulte âgé de 25 à 65 ans consacrait en moyenne 2,5 semaines de travail à des activités d'éducation organisées. Les chiffres étaient également élevés en Nouvelle-Zélande (94 heures) et en Norvège (87 heures), alors qu'en Pologne, la moyenne était inférieure à 20 heures.

3. L'éducation des adultes chez les personnes peu instruites

Grâce à des recherches antérieures menées au Canada (Rubenson et Xu, 1997; DRHC et Statistique Canada, 2001) et aux États-Unis (Cross, 1981; Comings *et coll.*, 2000), on sait que la demande populaire de ressources en éducation et en formation des adultes varie en fonction d'un certain nombre de caractéristiques démographiques et socio-économiques. Entre autres facteurs qui sont habituellement liés de façon statistiquement significative à la participation à l'éducation des adultes, on peut citer la motivation (graphiques 11 et 12), les gains provenant d'un emploi (graphique 13), ainsi que la participation au marché du travail et la situation professionnelle (graphique 14). Mais c'est le niveau d'instruction initial qui est le facteur le plus fortement et le plus souvent lié à la participation à l'éducation des adultes, tant entre les pays (Doray et Arrowsmith, 1997; Kapsalis, 1997) que longitudinalement dans le temps (Tuijnman, 1989).

Le graphique 3A-B présente des données de l'Enquête sur la relation entre le niveau d'instruction initial et la participation à l'éducation des adultes dans l'ensemble des pays. De façon générale, il existait manifestement une étroite relation entre les deux, et les taux de participation augmentaient régulièrement en fonction du niveau d'instruction. Dans tous les pays, les personnes peu instruites participaient moins souvent que les personnes très instruites. Il existait cependant des écarts importants entre les pays en ce qui concerne la mesure dans laquelle les personnes ayant un niveau d'instruction initial élevé participaient davantage à l'éducation des adultes.

Le graphique 3A montre le taux de participation des adultes âgés de 25 à 65 ans n'ayant pas terminé d'études secondaires ou équivalentes. Dans le graphique, le taux de participation américain pour ce groupe peu instruit (11,5 %) est établi à zéro, de sorte qu'on peut aisément comparer les résultats des États-Unis à ceux d'autres pays. On verra que le taux de participation des Américains peu instruits était l'un des plus bas parmi les populations et les pays étudiés. Seules la Hongrie et la Pologne ont enregistré un taux de participation des personnes peu instruites qui était significativement inférieur, avec une différence d'environ cinq points. Toutefois, le taux de participation des Américains peu instruits n'était pas significativement différent de celui de leurs homologues en Belgique (Flandre), au Canada, au Chili, en Irlande, en Italie, au Portugal, en Slovaquie et, enfin, en Suisse. Dans l'ensemble des pays, le taux de participation moyen des personnes peu instruites était légèrement mais significativement supérieur au taux comparable chez les Américains et les Canadiens. Par contraste avec le Canada et les États-Unis, les taux de participation des personnes peu instruites étaient beaucoup plus élevés au Danemark, en Nouvelle-Zélande et en Suède, avec un écart d'au moins 20 points.

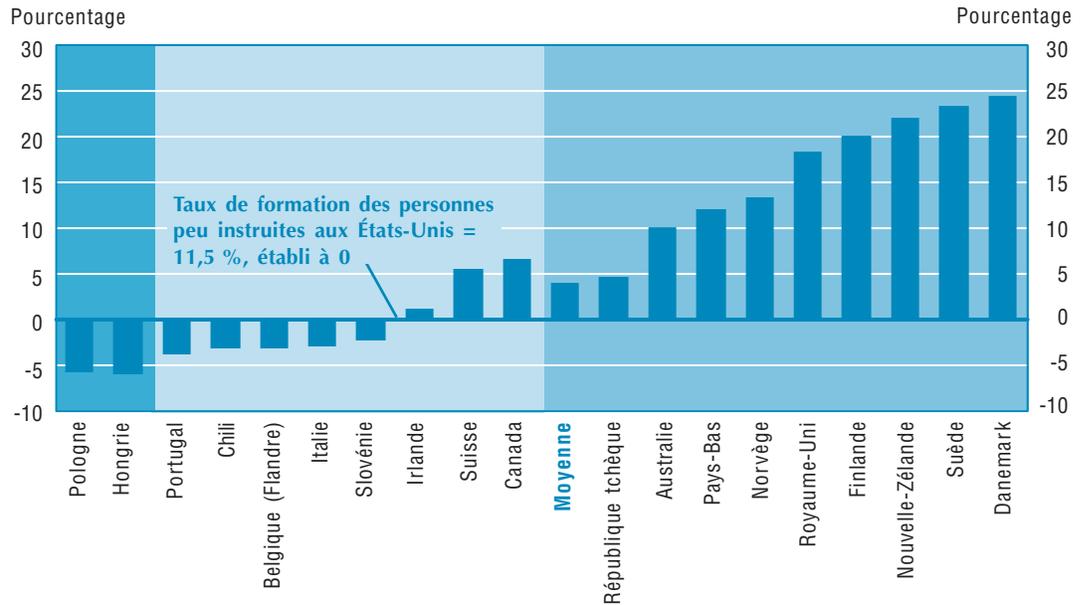
19. Nombre moyen d'heures par habitant = nombre moyen d'heures par participant x taux de participation / 100.

GRAPHIQUE 3

TAUX DE FORMATION SELON LE NIVEAU D'INSTRUCTION

Taux de participation à l'éducation et à la formation des adultes, population générale âgée de 25 à 65 ans n'ayant pas terminé d'études secondaires ou équivalentes et population âgée de 25 à 65 ans ayant fait des études collégiales ou universitaires partielles, 1994-1998

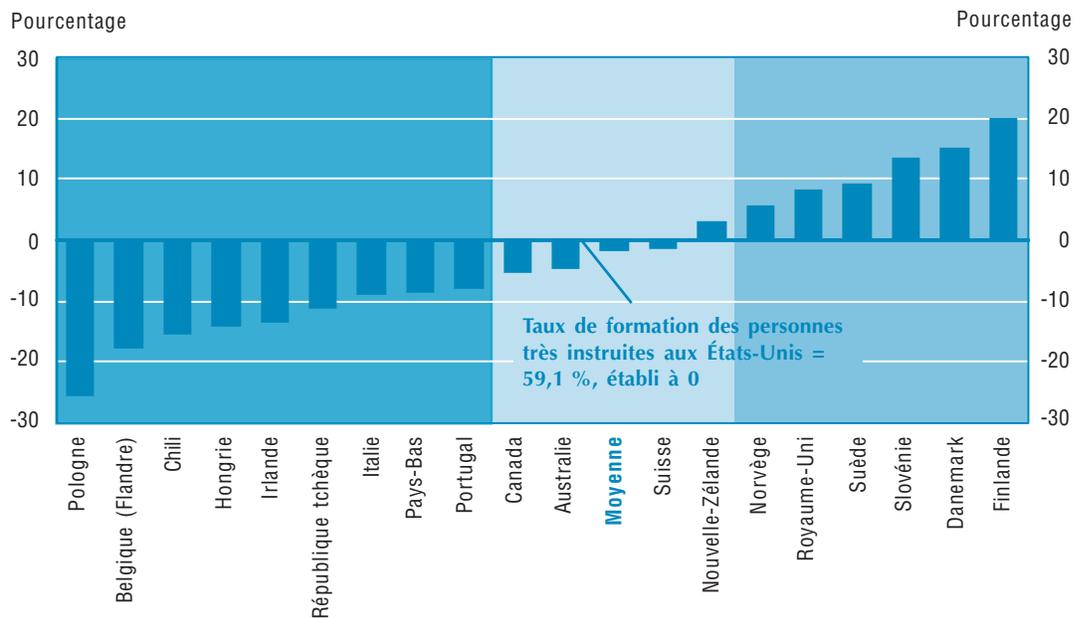
A. Formation des personnes peu instruites



Légende :

- Pays où le taux de participation est significativement inférieur à celui des États-Unis
- Pays où le taux de participation ne diffère pas significativement de celui des États-Unis
- Pays où le taux de participation est significativement supérieur à celui des États-Unis

B. Formation des personnes très instruites



LES PAYS SONT CLASSÉS SELON L'ÉCART PAR RAPPORT AUX ÉTATS-UNIS. DANS LE GRAPHIQUE A, LES TAUX DU CANADA ET DE LA SUISSE SEMBLENT SUPÉRIEURS À CEUX DE LA RÉPUBLIQUE TCHÈQUE ET À LA MOYENNE, MAIS ILS NE DIFFÈRENT PAS SIGNIFICATIVEMENT DE CELUI DES ÉTATS-UNIS.

Note : L'écart statistique est significatif à $p < 0,05$.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998.

Le graphique 3B contrebalance les résultats de l'analyse précédente en montrant le taux de participation à l'éducation des adultes chez les personnes très instruites, soit les adultes âgés de 25 à 65 ans qui avaient fait des études collégiales ou universitaires partielles. Aux États-Unis, le taux de participation de ce groupe s'élevait à 59 %, contre 12 % chez les personnes qui ne possédaient pas de diplôme d'études secondaires. Comme dans le graphique précédent, pour faciliter la comparaison avec d'autres pays, le taux de participation de la population américaine très instruite a été établi à zéro. On constate aisément l'écart par rapport à l'autre graphique : le taux de participation des Américains très instruits était l'un des plus élevés; dans environ la moitié des pays, le taux de participation était significativement inférieur. Les écarts entre le Canada, les États-Unis et la moyenne de l'ensemble des pays n'étaient pas significativement différents de zéro.

Une autre façon de constater l'écart entre les taux de participation par niveau d'instruction consiste à utiliser les quotients de probabilité²⁰. OCDE et DRHC (1997, p. 103) montre que la probabilité de participer à l'éducation des adultes, pour un citoyen américain possédant un diplôme universitaire, était 15,7 fois plus grande que celle d'un Américain n'ayant pas terminé ses études secondaires. Il semble donc que l'éducation des adultes ne s'adressait pas à tous, mais plutôt aux personnes déjà instruites. Comings *et coll.* (2000) soutiennent qu'au chapitre de l'éducation des adultes, l'écart entre les personnes peu instruites et les personnes très instruites s'est élargi au cours des dernières années. En Scandinavie, par contre, l'effort visant à réduire cet écart fait maintenant partie intégrante de la politique publique et, d'après les résultats, il s'avère relativement fructueux. Toutefois, des objectifs aussi explicites sont moins courants en Amérique du Nord et dans la plupart des pays européens.

4. La part des femmes dans l'éducation des adultes

Dans la plupart des pays, les taux de participation des hommes et des femmes sont très semblables. Le graphique 4 présente le taux de participation à la formation liée à l'emploi chez les femmes en milieu de carrière (âgées de 36 à 45 ans) et celui des hommes du même groupe d'âge. Les taux de formation des Canadiens et des Américains des deux sexes ne sont pas significativement différents de la moyenne de l'ensemble des pays, tendance qui confirme les résultats présentés plus haut dans le graphique 1. Dans les deux pays, l'écart entre les taux de formation liée à l'emploi des hommes et des femmes était inférieur à 5 points, un écart non significatif sur le plan statistique. Seuls quatre pays enregistraient des taux de formation des personnes en milieu de carrière qui étaient supérieurs à ceux de l'Amérique du Nord : le Danemark, la Finlande, la Norvège et le Royaume-Uni. Dans la plupart des pays, si les écarts entre les taux de formation liés à l'emploi des hommes et des femmes étaient le plus souvent minimes et insignifiants, les femmes recevaient par contre nettement moins de soutien de leur employeur à la formation que les hommes (voir le graphique 8A ci-dessous).

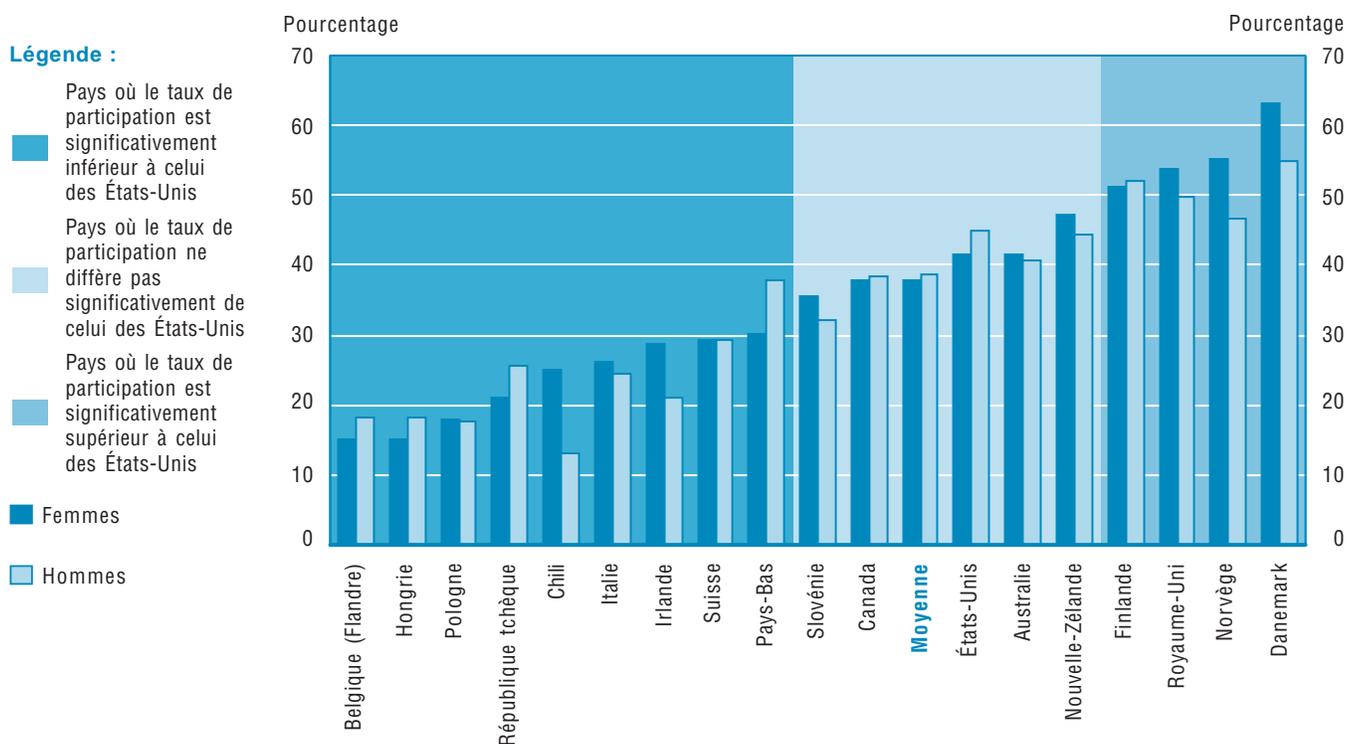
Les estimations présentées dans le tableau 4 à l'annexe A permettent également de comparer les taux de formation entre les personnes en milieu de carrière et la population active occupée âgée de 25 à 65 ans. Tant au Canada qu'aux États-Unis, les écarts entre ces groupes de population par sexe ne sont pas statistiquement significatifs. Comme dans la plupart des pays faisant l'objet de la comparaison, on a obtenu ces résultats parce que les taux de formation supérieurs des jeunes hommes et des jeunes femmes étaient compensés par les taux de formation inférieurs des hommes et des femmes âgés.

20. Les quotients de probabilité expriment les écarts en fonction de la probabilité que divers groupes participent à l'éducation et à la formation des adultes. Les coefficients dont la valeur est supérieure à 1 indiquent une probabilité accrue. Voir l'encadré 1 présenté plus loin dans le présent chapitre.

GRAPHIQUE 4

TAUX DE FORMATION DES FEMMES EN MILIEU DE CARRIÈRE

Taux de participation à la formation liée à l'emploi selon le sexe, population active occupée âgée de 36 à 45 ans, 1994-1998



LES PAYS SONT CLASSÉS SELON LE TAUX DE PARTICIPATION DES FEMMES. L'ÉCART STATISTIQUE PAR RAPPORT AUX ÉTATS-UNIS EST CALCULÉ POUR LES FEMMES.

Note : L'écart statistique est significatif à $p < 0,05$.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998.

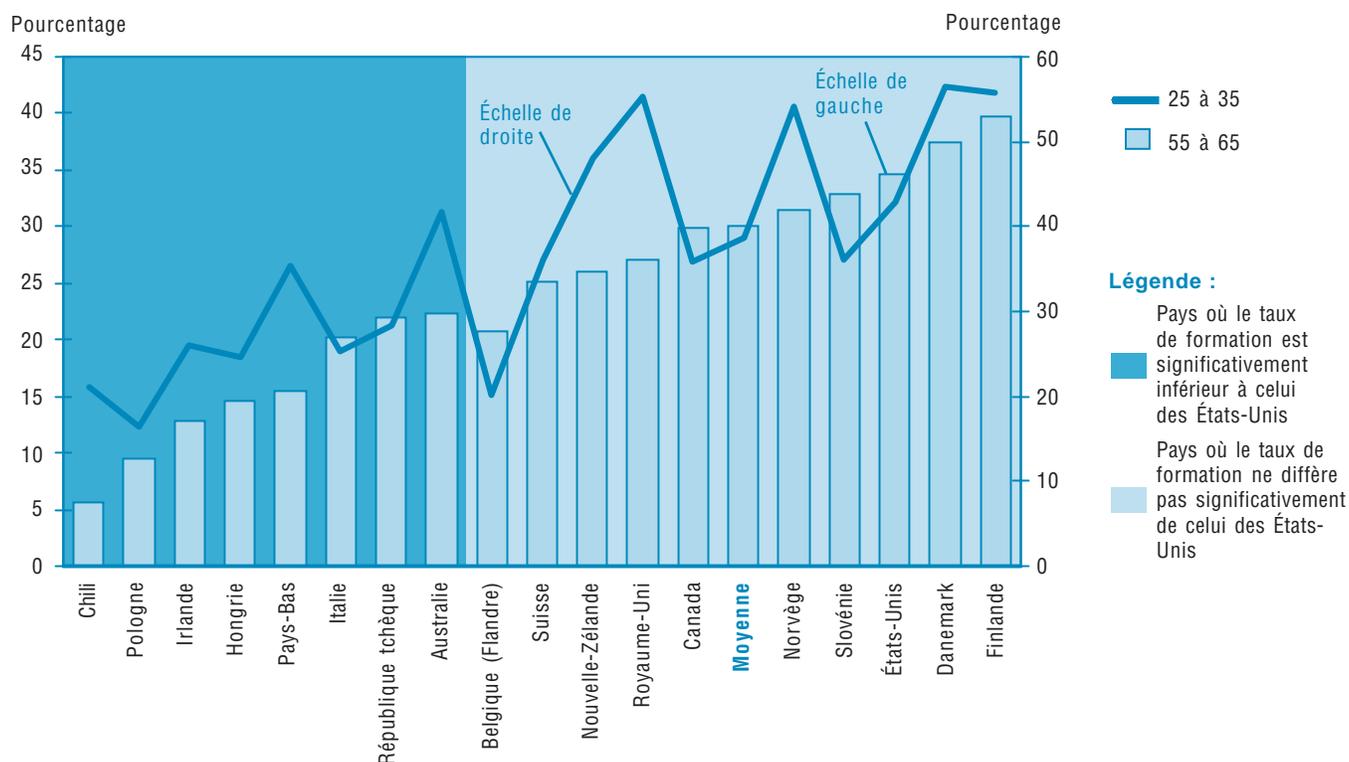
5. L'éducation et la formation des adultes chez les travailleurs âgés

Ainsi que le laisse supposer ce qui précède, la fréquence et l'intensité de la participation à l'éducation des adultes variaient en fonction de l'âge. Selon la tendance générale, le taux de participation des travailleurs âgés était supérieur à celui des jeunes travailleurs. Le graphique 5 montre les taux de participation à l'éducation et à la formation des adultes liées à l'emploi chez les salariés âgés (de 55 à 65 ans) et chez les jeunes employés (de 25 à 35 ans). Dans tous les pays sauf la Belgique (Flandre), le taux de participation diminuait régulièrement à mesure que l'âge augmentait. Le taux de formation professionnelle des travailleurs âgés variait entre 6 % au Chili et 40 % en Finlande. L'intervalle comparable s'étendait entre 16 % et 56 % chez les jeunes adultes. L'écart entre les taux de formation des deux générations variait entre légèrement positif en Belgique (Flandre) et fortement négatif au Royaume-Uni, pour s'établir à 28 points. Selon cette norme relative, l'écart américain de 8 points était donc faible, même si celui du Canada l'était encore plus. À 35 %, le taux de participation des employés américains âgés était supérieur à celui de la plupart des pays, et l'écart était statistiquement significatif dans plus de la moitié des pays.

GRAPHIQUE 5

TAUX DE FORMATION DES EMPLOYÉS ÂGÉS

Taux de participation à la formation liée à l'emploi, population active occupée âgée de 25 à 35 ans et de 55 à 65 ans, 1994-1998



LES PAYS SONT CLASSÉS SELON LE TAUX DE PARTICIPATION DE LA POPULATION ÂGÉE DE 55 À 65 ANS. L'ÉCART STATISTIQUE PAR RAPPORT AUX ÉTATS-UNIS EST CALCULÉ POUR CETTE POPULATION.

Note : L'écart statistique est significatif à $p < 0,05$.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998.

6. L'éducation des adultes chez les chômeurs

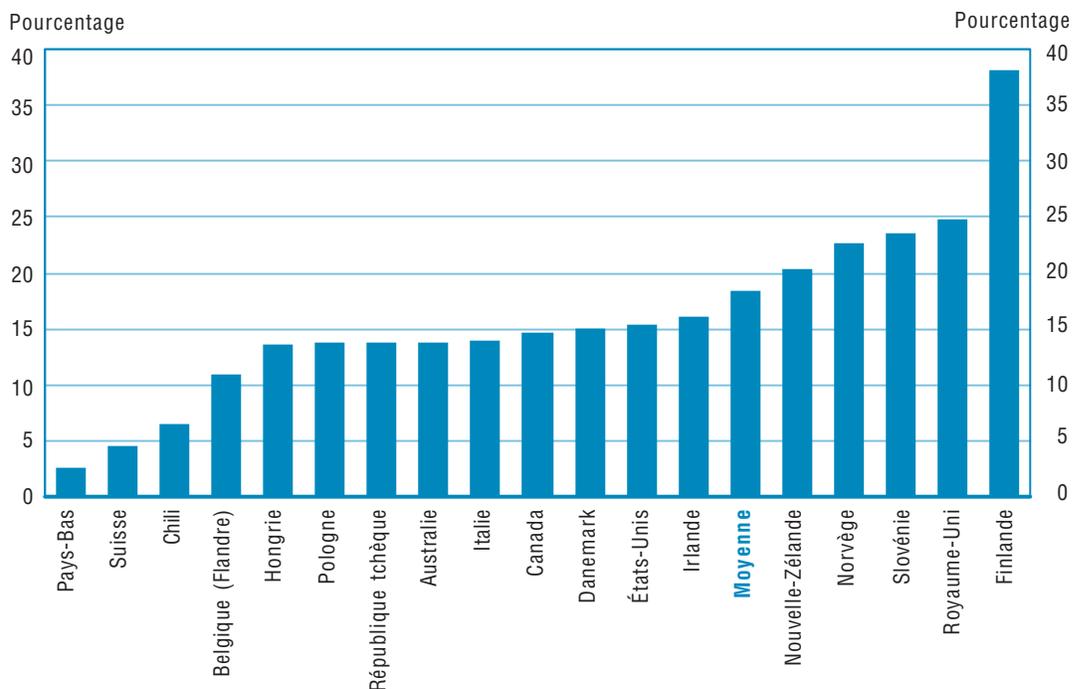
Dans la majorité des pays, il existait un écart important entre les personnes employées et les chômeurs sur le plan de la participation à l'éducation et à la formation liées à l'emploi, comme en atteste empiriquement le graphique 6. L'écart était particulièrement grand en Finlande, avec 38 %, alors qu'il était faible aux Pays-Bas et en Suisse, avec des valeurs inférieures à 5 %. La diversité des valeurs d'un pays à un autre doit être considérée comme remarquable. Le Canada et les États-Unis se situaient toutefois dans la moyenne, avec des écarts d'environ 15 %. Les données présentées dans le graphique 6 concernent la population active âgée de 25 à 65 ans. Ces estimations masquent donc le fait que, dans la plupart des pays, l'écart entre le taux de formation liée au travail des personnes employées et celui des chômeurs a tendance à croître avec l'âge, au détriment cumulé des chômeurs. Au Canada et aux États-Unis, comme dans la plupart des pays européens à l'exception de la Scandinavie, seules de faibles proportions d'adultes âgés qui étaient en chômage recevaient une formation liée à l'emploi (OCDE et Statistique Canada, 2000). Pourtant, l'éducation des adultes offre aux travailleurs âgés non seulement le moyen d'acquérir de nouvelles compétences professionnelles, mais aussi une forme de protection contre le chômage.

Les taux de chômage, sensibles au cycle économique, ont tendance à baisser en période de forte confiance des entreprises et de croissance économique stable. Les taux de formation des chômeurs varient donc d'un pays à l'autre en fonction de la phase du cycle économique et de la taille de la population en chômage.

GRAPHIQUE 6

TAUX DE FORMATION DES CHÔMEURS

Taux de participation à la formation liée à l'emploi, différence entre les personnes occupées et les chômeurs âgés de 25 à 65 ans, 1994-1998



LES PAYS SONT CLASSÉS SELON L'ÉCART ENTRE LES PERSONNES OCCUPÉES ET LES CHÔMEURS. AUCUNE ERREUR-TYPE N'EST PRÉSENTÉE.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998.

Au Canada comme aux États-Unis, les employeurs jouent un rôle important sur le marché de l'éducation des adultes. Ils sont en effet les principaux fournisseurs de formation, tout en constituant une importante source de financement. En outre, les employeurs sont les clients et les bénéficiaires des compétences que leurs travailleurs, ainsi formés, apportent à l'emploi.

Les employeurs jouent donc un rôle essentiel sur le marché de la formation. C'est le cas non seulement des entreprises privées, mais également des employeurs et des organismes du secteur public. Nous allons maintenant examiner quatre aspects de l'offre en matière de formation et du soutien à l'éducation de la main-d'œuvre.

7. Formation des cols bleus et des cols blancs

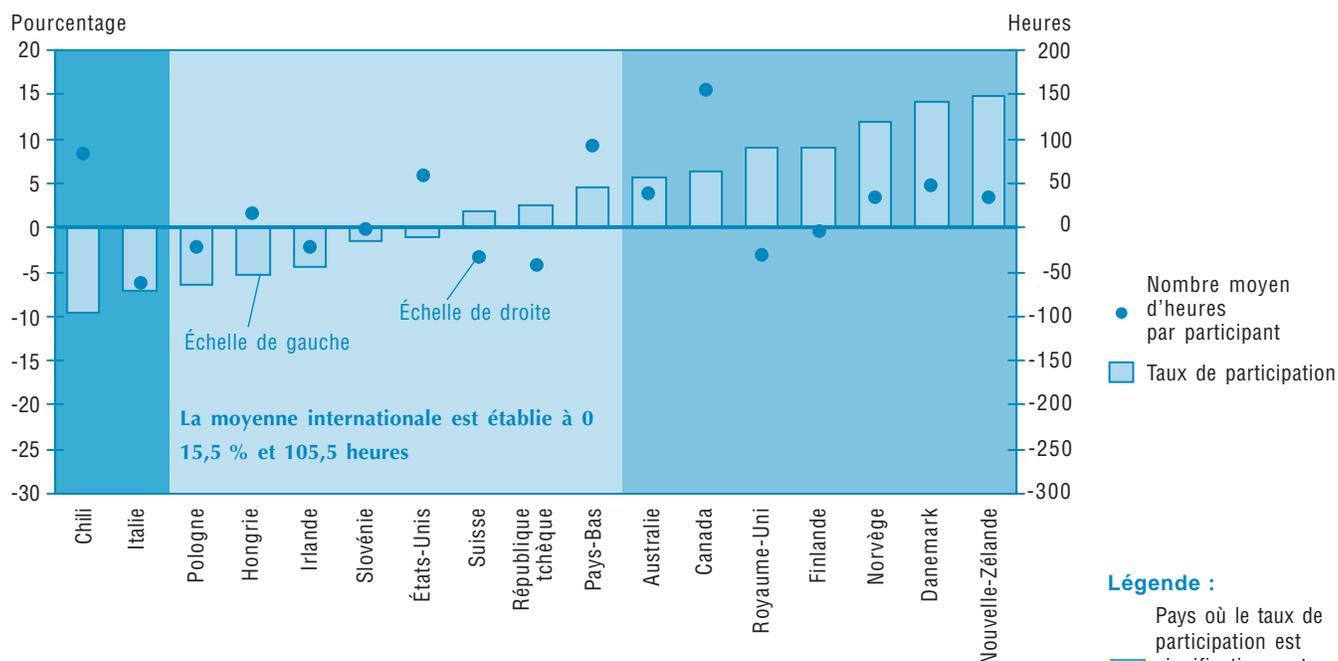
Le graphique 7A-B indique le taux de participation et la durée moyenne mesurée en heures consacrées à l'éducation et à la formation des adultes liées à l'emploi, pour la population active occupée des secteurs « cols bleus » et « cols blancs » de l'activité économique. Les données de l'Enquête révélaient généralement une relation étroite et manifeste entre l'effort de formation et la catégorie professionnelle. D'un pays à l'autre, en moyenne, les cols blancs hautement spécialisés participaient de trois à quatre fois plus souvent à la formation liée à l'emploi que les cols bleus peu spécialisés. La durée moyenne de la formation était aussi un peu plus élevée chez les travailleurs occupant des postes de cols blancs hautement spécialisés. Dans le graphique 7A-B, on compare le taux de participation et le nombre d'heures de formation par rapport à la moyenne nationale pondérée afin d'illustrer clairement les différentes tendances.

GRAPHIQUE 7

TAUX DE FORMATION PAR CATÉGORIE PROFESSIONNELLE

Taux de participation et durée moyenne en heures consacrées à l'éducation et à la formation des adultes liées à l'emploi, population active occupée âgée de 25 à 65 ans par catégorie professionnelle, 1994-1998

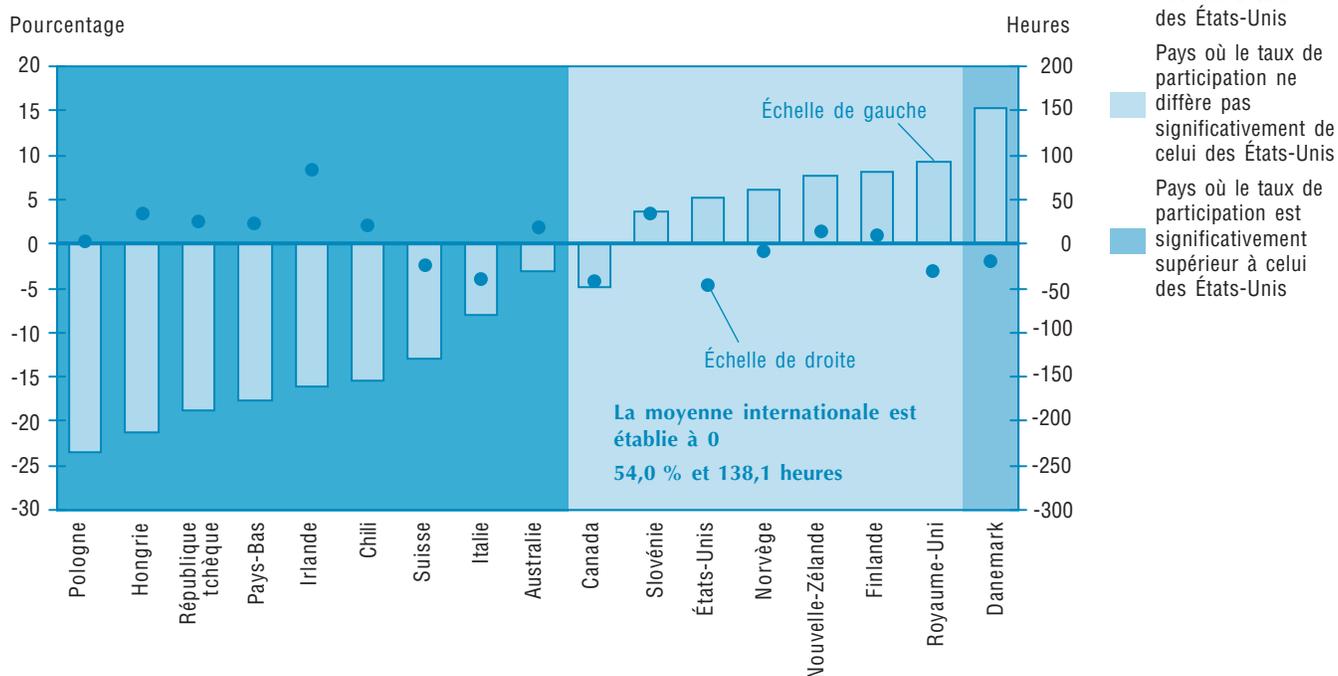
A. Formation des cols bleus peu spécialisés



Légende :

- Nombre moyen d'heures par participant
- Taux de participation
- Pays où le taux de participation est significativement inférieur à celui des États-Unis
- Pays où le taux de participation ne diffère pas significativement de celui des États-Unis
- Pays où le taux de participation est significativement supérieur à celui des États-Unis

B. Formation des cols blancs hautement spécialisés



LES PAYS SONT CLASSÉS SELON L'ÉCART PAR RAPPORT AU TAUX DE PARTICIPATION MOYEN. L'ÉCART STATISTIQUE PAR RAPPORT AUX ÉTATS-UNIS EST CALCULÉ POUR LE TAUX DE PARTICIPATION.

Note : L'écart statistique est significatif à $p < 0,05$.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998.

Le graphique 7A montre les taux de participation à l'éducation liée à l'emploi et la durée moyenne de la formation en heures chez les cols bleus peu spécialisés. On constate que le taux américain se rapprochait le plus de la moyenne internationale, établie à zéro. Les cols bleus peu spécialisés de la Nouvelle-Zélande enregistraient un taux de participation élevé (30,4 %; voir le tableau 7 à l'annexe A). Par rapport à la moyenne nationale de 15,5 %, les cols bleus peu spécialisés de la Nouvelle-Zélande bénéficiaient d'une probabilité beaucoup plus grande de participer à la formation que leurs homologues de plus de la moitié des pays. En effet, le taux de participation des cols bleus peu spécialisés de la Nouvelle-Zélande équivalait à celui des cols blancs hautement spécialisés de la Pologne (30,6 %; voir le tableau 7 à l'annexe A). Seuls deux pays – le Chili et l'Italie – enregistraient des taux de participation significativement inférieurs à celui des États-Unis. À leur tour, les cols bleus peu spécialisés aux États-Unis ont affiché un taux de participation significativement inférieur à celui de leurs homologues canadiens. L'Australie, le Danemark, la Finlande, la Nouvelle-Zélande, la Norvège et le Royaume-Uni enregistraient aussi des taux de participation significativement supérieurs à celui des États-Unis.

D'un pays à l'autre, la répartition du volume de la formation montrait une tendance plus diversifiée. Le volume de la formation des cols bleus peu spécialisés variait entre 262 heures au Canada et 43 heures en Italie. Toutefois, le volume de la formation des cols bleus américains était nettement supérieur à la moyenne (d'environ 60 heures de formation, soit quatre fois plus que l'Italie, par exemple). Il convient cependant de noter que les erreurs-types liées aux estimations du volume de formation des cols bleus étaient élevées, tant au Canada qu'aux États-Unis. Dans le cas des cols blancs hautement spécialisés, les erreurs-types étaient plus faibles et l'intervalle, plus étroit – de 93 heures aux États-Unis à 222 heures en Irlande.

Le graphique 7B montre le taux de participation et la durée moyenne en heures de formation liée à l'emploi chez les cols blancs hautement spécialisés. La tendance générale était très différente de celle observée ci-dessus. Le Danemark était le seul pays où le taux de participation était significativement supérieur à celui des États-Unis, alors qu'environ la moitié des pays, dont l'Australie, les Pays-Bas et la Suisse, enregistraient des taux significativement inférieurs. Les taux de formation des cols blancs hautement spécialisés étaient pratiquement les mêmes au Canada et aux États-Unis, mais c'est aux États-Unis que le volume de la formation de ces travailleurs était le plus faible (93 heures), les Canadiens suivant de près. Dans les deux pays, les cols blancs hautement spécialisés semblent donc participer à la formation plus souvent que les cols bleus peu spécialisés, mais relativement moins longtemps. Par contraste, les cols bleus nord-américains ont moins de chances de participer à la formation professionnelle, mais lorsqu'ils le font, ils ont tendance à étudier plus longtemps.

8. Soutien des parties intéressées à l'éducation des adultes

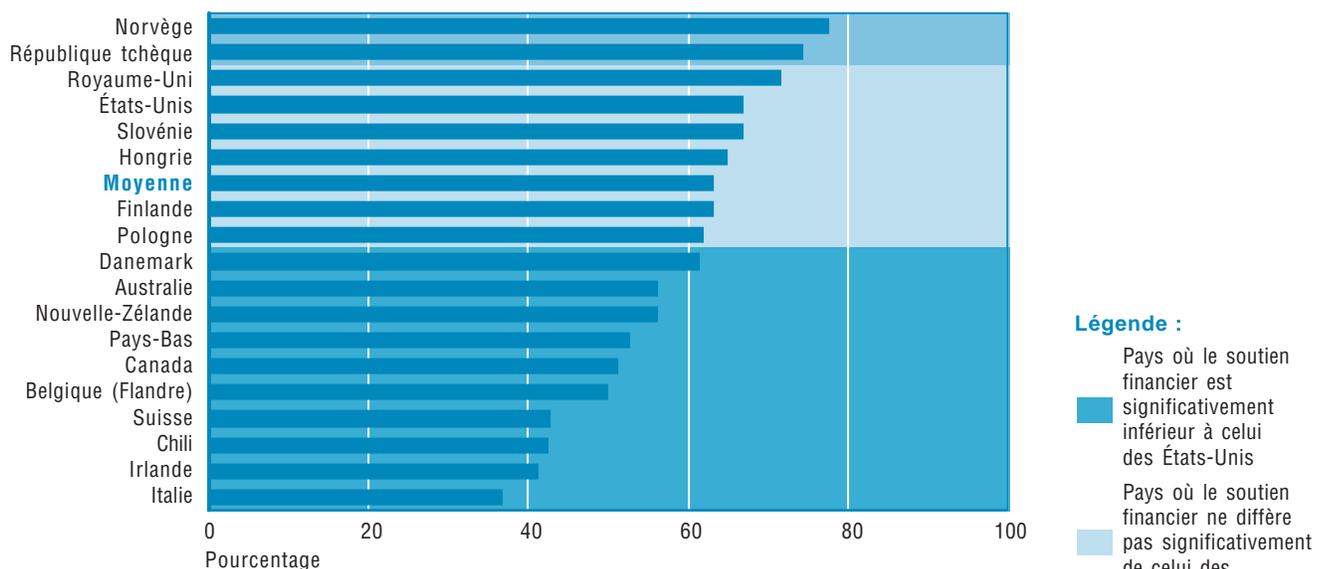
Dans tous les pays pour lesquels on dispose de données, au moins la moitié des personnes employées qui participaient à l'éducation et à la formation des adultes suivaient un cours offert par l'employeur. Dans la plupart des pays, les proportions des travailleurs qui recevaient le soutien de leur employeur à la formation étaient encore plus élevées.

Le graphique 8A-B montre, au sein de la population générale âgée de 25 à 65 ans, le pourcentage des participants à l'éducation ou à la formation des adultes qui recevaient le soutien financier de l'État, d'un employeur ou d'eux-mêmes et de leur famille. Le graphique 8A fait ressortir le rôle prédominant que jouent les employeurs de nombreux pays dans le soutien à l'éducation et à la formation des adultes. Si l'on compare les pourcentages nationaux du graphique 8A à ceux du graphique 8B, on constate que les participants à l'éducation et à la formation déclaraient avoir reçu le soutien financier de leur employeur à peu près deux fois plus souvent qu'ils ne mentionnaient un soutien autonome ou celui de leur famille, et six fois plus souvent qu'ils ne mentionnaient avoir obtenu le soutien financier de l'État ou d'un organisme public.

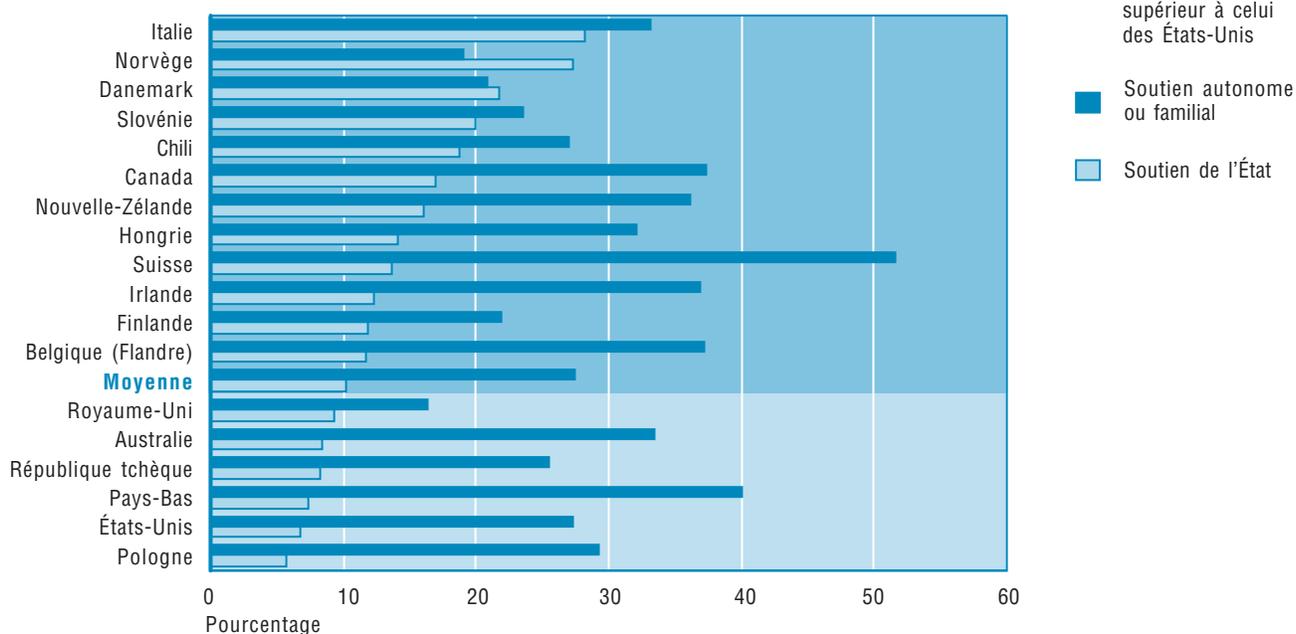
GRAPHIQUE 8

SOUTIEN DES PARTIES INTÉRESSÉES À LA FORMATION

A. Pourcentage des participants à l'éducation des adultes âgés de 25 à 65 ans ayant déclaré avoir obtenu un soutien financier de leur employeur, 1994-1998



B. Pourcentage des participants à l'éducation des adultes âgés de 25 à 65 ans ayant déclaré avoir obtenu un soutien financier de l'État ou de leur famille, 1994-1998



A. LES PAYS SONT CLASSÉS SELON LE SOUTIEN DE L'EMPLOYEUR.

B. LES PAYS SONT CLASSÉS SELON LE SOUTIEN DE L'ÉTAT. L'ÉCART STATISTIQUE PAR RAPPORT AUX ÉTATS-UNIS EST CALCULÉ POUR CE SOUTIEN.

Note : L'écart statistique est significatif à $p < 0,05$.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998.

Le graphique 8A montre le pourcentage des participants à l'éducation des adultes ayant déclaré avoir reçu le soutien financier de leur employeur. Les employeurs américains ont obtenu à cet égard – tout comme ceux du Royaume-Uni et de la Slovaquie – un résultat élevé, significativement supérieur à celui des employeurs canadiens. Seuls les participants de la République tchèque et de la Norvège ont déclaré de façon significativement plus fréquente que les participants américains avoir reçu le soutien financier de leur employeur. Aux États-Unis, les employeurs offraient donc – partiellement ou entièrement – les deux tiers des cours suivis par les participants à l'éducation des adultes. L'intervalle variait entre un cours sur trois en Italie et deux cours et demi sur trois en Norvège. Ces constatations semblent indiquer que les taux de participation élevés observés dans certains pays étaient attribuables, du moins en partie, au rôle actif des employeurs dans l'offre, la promotion et le financement des activités d'éducation et de formation des adultes. Or, parallèlement, les cours qui étaient subventionnés ou autrement soutenus par les employeurs étaient souvent de durée plus brève que les cours financés par les participants eux-mêmes, leur famille ou la collectivité (Kapsalis, 1997).

Le graphique 8B présente le pourcentage des participants à l'éducation des adultes ayant déclaré que le cours qu'ils avaient suivi avait été financé par un organisme public ou par eux-mêmes et leur famille. D'un pays à l'autre, le pourcentage des participants ayant déclaré que leur cours était financé par l'État variait considérablement. Les organismes publics américains se classaient significativement au-dessous de la moyenne à cet égard, de même que l'Australie, la République tchèque, les Pays-Bas, la Pologne et le Royaume-Uni. Par rapport aux États-Unis, un pourcentage significativement supérieur des participants à l'éducation des adultes dans la majorité des pays visés par l'Enquête ont déclaré que le cours qu'ils avaient suivi avait été financé par l'État. Les proportions du soutien public variaient entre 5,6 % en Pologne et 28 % en Italie. Le Canada se classait au-dessus de la moyenne, 17 % de ses participants ayant mentionné l'État comme source de financement.

Le graphique 8B montre également les pourcentages des participants ayant déclaré qu'eux-mêmes ou leur famille avaient financé la plus grande partie des cours qu'ils avaient suivis. La Suisse enregistrait le taux le plus élevé de soutien autonome ou familial : plus de la moitié des participants assumaient eux-mêmes les coûts de leur formation. Les proportions étaient beaucoup plus faibles, soit inférieures à 20 %, en Norvège et au Royaume-Uni, deux des pays où les niveaux de soutien de l'employeur étaient particulièrement élevés.

La répartition du soutien des intéressés à l'éducation et à la formation montre des tendances quelque peu différentes lorsqu'on l'envisage en fonction du sexe²¹. Les employeurs constituaient la principale source de soutien financier à l'éducation et à la formation chez les hommes, alors que le soutien autonome et familial était la source de financement la plus souvent déclarée par les femmes (OCDE et DRHC, 1997, p. 199-200). Aux États-Unis, les hommes et les femmes mentionnaient le soutien de l'employeur environ sept fois plus souvent que celui de l'État. Mais, par rapport aux hommes, un pourcentage plus élevé d'Américaines finançaient leur éducation elles-mêmes ou croyaient qu'elle était subventionnée par l'État. Or, même dans ce cas, on croyait que l'État ne jouait qu'un rôle modeste sur le marché américain de l'éducation des adultes. Par contraste, au Canada, le soutien des employeurs à la formation était significativement plus répandu chez les hommes que chez les femmes. Dans le cas du financement autonome et du soutien de l'État, la situation était inversée : les femmes étaient significativement plus nombreuses que les hommes à payer elles-mêmes ou à obtenir le soutien de l'État. Par rapport à l'Amérique du Nord, toutefois, les écarts entre les sexes à l'égard du soutien de l'employeur à la formation étaient plus grands dans certains pays européens, notamment la Belgique (Flandre), les Pays-Bas et la Suisse.

21. OCDE et DRHC (1997) et OCDE et Statistique Canada (2000) présentent des analyses des tendances de la participation à l'éducation des adultes selon le sexe, d'après l'ensemble de données de l'Enquête. Voir aussi E. Leuven (1997), « Gender differences in work-related adult education and training », dans P. Bélanger et A.C. Tuijnman, *op. cit.*, p. 189 à 207, et S. Valdivielso (1997), « Beyond the walls of the household: Gender and adult education participation », dans P. Bélanger et A.C. Tuijnman, *op. cit.*, p. 209 à 227.

Dans l'ensemble, les constatations semblent indiquer que le taux de participation supérieur à la moyenne observé aux États-Unis dans le graphique 1 n'était pas attribuable à un effort exceptionnel de l'État, mais plutôt au soutien fréquent des employeurs. Par analogie, le taux de participation moyen observé au Canada, qui était significativement inférieur à celui des États-Unis, s'accompagnait d'un soutien significativement moins fréquent des employeurs canadiens. Or, la volonté des employeurs d'investir dans l'éducation et dans les compétences étant liée aux variables du marché du travail, cela ne signifie pas nécessairement que les employeurs canadiens étaient moins généreux ou qu'ils avaient un intérêt rationnel moindre pour la formation. L'écart observé entre les taux de formation américains et canadiens serait plutôt attribuable aux écarts entre les structures professionnelles et industrielles des deux pays. Nous allons aborder ces aspects de façon plus détaillée.

9. Formation, niveau de littératie et activités de lecture et d'écriture au travail

Le graphique 9A-B présente la probabilité de recevoir le soutien de l'employeur à la formation pour deux groupes : la population possédant un niveau de littératie élevé par rapport à celle possédant un faible niveau de littératie, et les travailleurs qui exercent souvent leurs capacités de lecture et d'écriture au travail par rapport à ceux qui pratiquent rarement ces activités. Pour les deux comparaisons, la probabilité de recevoir du soutien chez les personnes ayant un faible niveau de littératie et pratiquant peu d'activités de lecture et d'écriture était établie à 1; dans le cas des autres groupes, la probabilité était exprimée sous forme de multiple de cette donnée de référence (voir l'encadré 1). Les résultats montrent que le fait de travailler dans un contexte qui exigeait l'utilisation fréquente des capacités de lecture et d'écriture permettait de maintenir et de perfectionner ces capacités.

ENCADRÉ 1. UTILISATION DES QUOTIENTS DE PROBABILITÉ

Les écarts entre les groupes de population sont exprimés en fonction de la probabilité de ces groupes de recevoir des employeurs un soutien financier à l'éducation et à la formation. Un quotient de probabilité de 1 représente, pour les groupes comparés, une probabilité égale de recevoir ou de ne pas recevoir des employeurs un soutien financier à la formation. Les coefficients dont la valeur est inférieure à 1 indiquent une probabilité plus faible de recevoir ce soutien; ceux dont la valeur est supérieure à 1 font état d'une probabilité accrue.

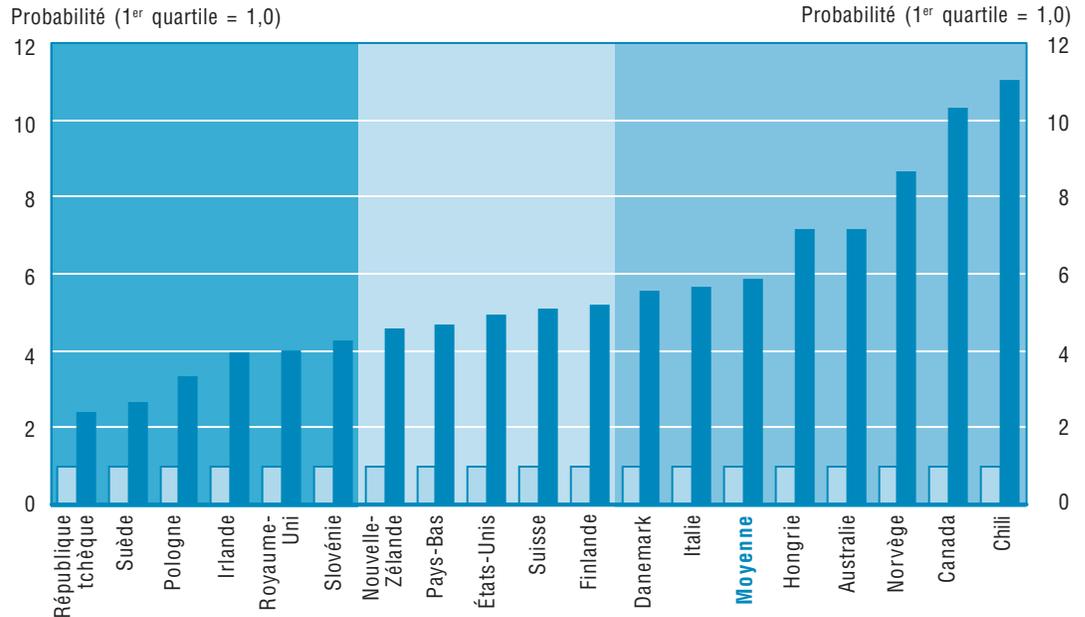
Le graphique 9A présente la probabilité de recevoir le soutien financier d'un employeur à l'éducation et à la formation des adultes chez les personnes ayant un niveau de littératie élevé (niveaux 4/5 de l'Enquête) et celles ayant un faible niveau de littératie (niveau 1 de l'Enquête). Nous verrons que dans chaque pays, la probabilité de recevoir ce soutien augmentait régulièrement en fonction des niveaux de littératie. Alors qu'il existait des écarts négligeables dans la volonté des employeurs de payer selon le niveau de littératie (quotients de probabilité inférieurs à 3) en République tchèque et en Suède, l'écart était très grand au Canada et au Chili (quotients de probabilité supérieurs à 10). Confirmant la tendance établie pour les indicateurs 7 et 8, les employeurs américains étaient moins portés que les employeurs canadiens à prendre des décisions de formation en fonction des niveaux de littératie. Naturellement, cette constatation pourrait signifier que les employeurs canadiens étaient plus conscients que leurs homologues américains de la valeur d'un niveau de littératie élevé. Avec un quotient de probabilité inférieur à 5, les employeurs américains se situaient significativement au-dessous de la moyenne pondérée pour l'ensemble des pays. Les quotients de probabilité des employeurs américains n'étaient pas significativement différents de ceux de la Finlande, des Pays-Bas, de la Nouvelle-Zélande et de la Suisse, mais ils étaient statistiquement supérieurs à ceux des employeurs de la République tchèque, de l'Irlande, de la Pologne, de la Slovaquie, de la Suède et du Royaume-Uni.

GRAPHIQUE 9

PROBABILITÉ DE RECEVOIR LE SOUTIEN DE L'EMPLOYEUR À LA FORMATION

Probabilité de participer à l'éducation et à la formation des adultes offertes par l'employeur selon les niveaux de compréhension de textes schématiques et l'importance des activités de lecture et d'écriture au travail, population âgée de 25 à 65 ans, 1994-1998

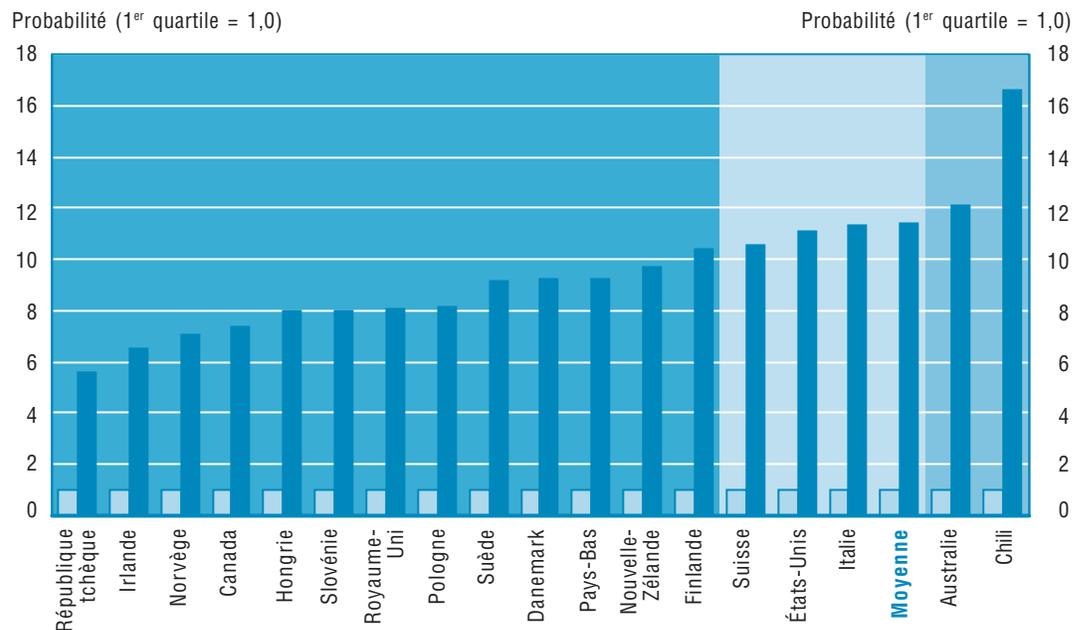
A. Probabilité de recevoir le soutien de l'employeur à la formation selon les niveaux de compréhension de textes schématiques



Légende :

- Pays où la probabilité du quatrième quartile est significativement inférieure à celle des États-Unis
- Pays où la probabilité du quatrième quartile ne diffère pas significativement de celle des États-Unis
- Pays où la probabilité du quatrième quartile est significativement supérieure à celle des États-Unis
- 1^{er} quartile
- 4^e quartile

B. Probabilité de recevoir le soutien de l'employeur à la formation selon les activités de lecture et d'écriture au travail



LES PAYS SONT CLASSÉS SELON LA PROBABILITÉ DU 4^E QUARTILE. L'ÉCART STATISTIQUE PAR RAPPORT AUX ÉTATS-UNIS EST CALCULÉ POUR LE 4^E QUARTILE.

Note : L'écart statistique est significatif à $p < 0,05$.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998.

Le graphique 9B présente la probabilité de recevoir de l'employeur un soutien financier à l'éducation ou à la formation chez les personnes qui pratiquent souvent ou rarement diverses activités de lecture et d'écriture au travail (voir l'encadré 2). La probabilité de recevoir le soutien de l'employeur à la formation augmentait de façon marquée chez les travailleurs dont les tâches professionnelles comprenaient beaucoup de lecture, d'écriture ou de calcul, par rapport à ceux dont l'emploi ne faisait guère appel à ces capacités. Les quotients indiquent que les écarts entre les pays étaient beaucoup plus grands à l'égard de l'utilisation des capacités de lecture et d'écriture (graphique 9B) que des résultats obtenus en littératie (graphique 9A). Aux États-Unis, la probabilité de recevoir le soutien financier de l'employeur à l'éducation ou à la formation était 11 fois plus grande chez les travailleurs qui pratiquaient le plus des activités de lecture et d'écriture au travail que chez ceux qui pratiquaient le moins ces activités. Bien qu'il soit élevé, ce quotient ne différait pas significativement de la moyenne pondérée. Le quotient de probabilité était significativement inférieur au Canada. Le vaste intervalle des probabilités (de 5,5 à 16,6) témoignait d'écarts importants entre les pays.

ENCADRÉ 2. LES ACTIVITÉS DE LECTURE ET D'ÉCRITURE AU TRAVAIL

L'indice « activités de lecture et d'écriture au travail » est une variable à quatre catégories créée en fonction des réponses à 11 questions où les répondants devaient préciser à quelle fréquence ils pratiquaient au travail des activités de lecture, d'écriture et d'arithmétique en utilisant divers types de textes – rapports, notes de service, lettres, schémas, manuels, documents financiers, factures, directives et devis descriptifs. Une personne qui obtient un résultat élevé à l'égard de cet indice ne lit pas nécessairement plus souvent, mais pratique plus souvent des activités plus diverses de lecture et d'écriture.

10. Heures de formation et taille de l'entreprise

Il existe habituellement un lien entre la taille d'une entreprise ou d'un organisme et la volonté d'investir dans les ressources humaines, les grandes entreprises ayant tendance à dépenser plus que les petites au chapitre de la formation par travailleur. L'indicateur 10 montre l'étroitesse de ce lien dans l'ensemble des pays du milieu à la fin des années 90, période généralement prospère pour une foule d'entreprises et d'organismes du secteur public dans les pays étudiés.

De façon générale, les données de l'Enquête ont confirmé l'hypothèse de cette relation. La taille de l'entreprise ou de l'organisme jouait effectivement un rôle important dans les décisions liées à la formation, les petites entreprises (moins de 100 travailleurs) faisant significativement moins d'efforts de formation mesurés en heures par travailleur occupé que les grandes entreprises (500 travailleurs et plus). La tendance des grandes entreprises à exercer davantage de formation se vérifiait dans la plupart des pays. Aux États-Unis, les employés des grandes entreprises de 500 travailleurs et plus avaient près de quatre fois plus de chances²² de recevoir le soutien de l'employeur à l'éducation ou à la formation des adultes que ceux des petites entreprises de 20 travailleurs ou moins (OCDE et DRHC, 1997, tableau 4.9, p. 201). Aussi conviendrait-il d'envisager des mesures visant à inciter les organismes et entreprises américains de petite taille à former leurs travailleurs.

Le graphique 10A-B présente un indicateur de l'effort de formation total par employé dans les moyennes et grandes entreprises (de 20 à 99 et de 100 à 499 travailleurs)²³. Le tableau 10 à l'annexe A présente les données utilisées pour calculer cet indicateur. Dans le cas des établissements de taille moyenne, l'effort de formation total par travailleur variait entre 14 heures en Belgique (Flandre) et en Italie et 91 heures en Finlande. L'effort de formation des moyennes entreprises américaines (31 heures) était proche de la moyenne pour l'ensemble des pays (34 heures), mais celui des moyennes entreprises canadiennes (57 heures) était significativement supérieur à cette moyenne.

22. Quotients de probabilité ajustés selon la situation professionnelle, la catégorie industrielle, les activités de lecture et d'écriture au travail et le travail à temps plein ou à temps partiel. Voir l'encadré qui accompagne le texte.

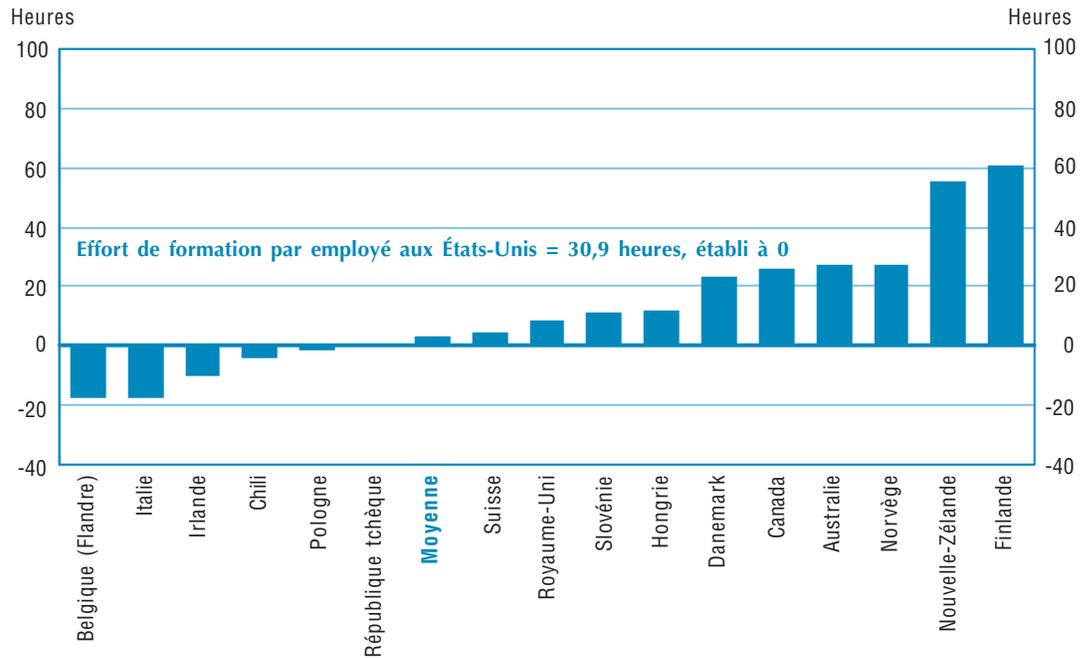
23. Nombre moyen d'heures par employé = nombre moyen d'heures par participant x taux de participation /100.

GRAPHIQUE 10

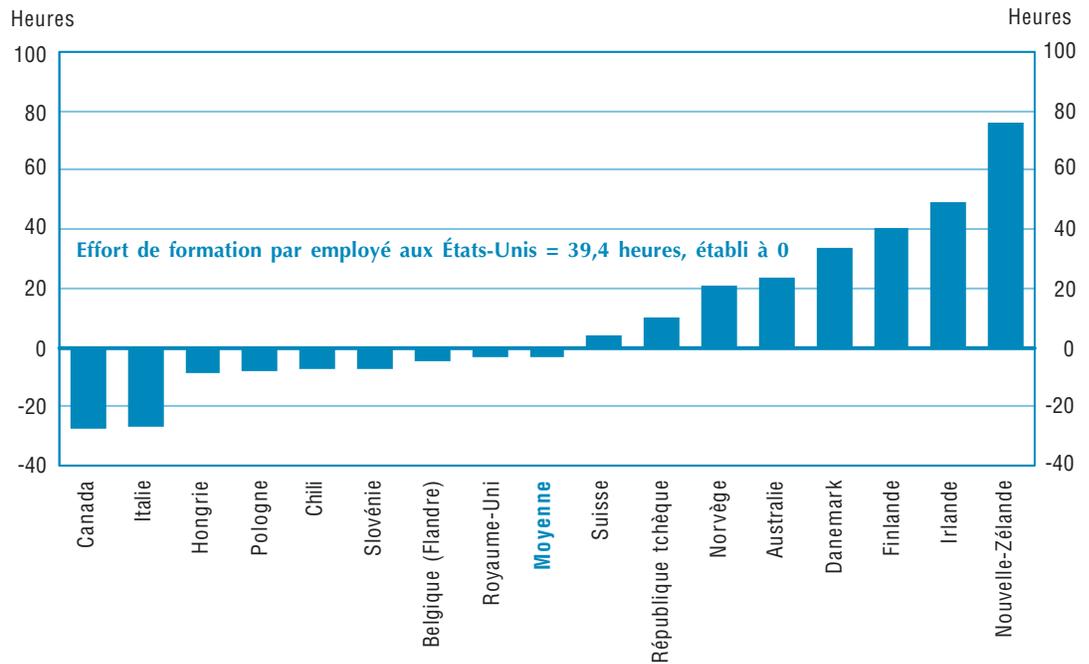
HEURES DE FORMATION PAR EMPLOYÉ DANS LES MOYENNES ET GRANDES ENTREPRISES

Effort de formation par employé dans les moyennes (20 à 99 employés) et grandes (100 à 499 employés) entreprises, population active occupée âgée de 25 à 65 ans, 1994-1998

A. Moyennes entreprises (20 à 99 employés)



B. Grandes entreprises (100 à 499 employés)



LES PAYS SONT CLASSÉS SELON L'ÉCART PAR RAPPORT AUX ÉTATS-UNIS. AUCUNE ERREUR-TYPE N'EST PRÉSENTÉE.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998.

Dans le cas des grands établissements, l'effort de formation total par travailleur variait entre un minimum de 12 heures au Canada et un maximum de 115 heures en Nouvelle-Zélande. Encore une fois, les grandes entreprises américaines se situaient près de la moyenne. La position du Canada parmi les pays étudiés résultait à la fois d'un faible taux de participation et d'un petit nombre moyen d'heures de formation par travailleur. Une comparaison entre les deux graphiques montre que la pratique de l'éducation et de la formation liées à l'emploi est plus répandue dans les moyennes entreprises canadiennes comptant moins de 100 travailleurs, puisque le pays se classait parmi les cinq premiers à cet égard. En matière de formation, le désavantage des entreprises comptant moins de 20 travailleurs (première colonne du tableau 10c) était quelque peu compensé par le fait que dans la plupart des pays, les petites entreprises offrent des cours de plus longue durée que les grandes entreprises. Les États-Unis ne faisaient pas exception à cette règle.

D'après les indicateurs présentés jusqu'ici, on peut conclure que l'éducation et la formation des adultes ne s'adressaient pas à tous, mais surtout aux personnes déjà très instruites et possédant des compétences importantes. Une autre conclusion se dégage : les employeurs jouaient souvent un rôle plus important dans l'offre et le financement de la formation que bien des administrations publiques. En conséquence, et malgré l'engagement de nombreux pays à mettre en œuvre des politiques actives axées sur le marché du travail, les personnes occupées participaient davantage à l'éducation et à la formation que les chômeurs, et les employés des grands établissements, plus que ceux des petits établissements.

Les prochains indicateurs permettront de mieux connaître les facteurs personnels et sociaux qui entrent dans les décisions liées à la formation grâce à l'examen de cinq autres facteurs : motivation personnelle, obstacles structurels et financiers, activités de lecture et d'écriture; situation financière des salariés et aspects du capital social des pays.

11. Volonté de formation non réalisée

Le graphique 11 témoigne de deux façons comparables d'envisager la non-participation. La première prend en compte la proportion de la population active occupée qui ne participait pas à l'éducation ou à la formation liée à l'emploi et la seconde, la proportion qui voulait participer, mais qui ne le faisait pas. Pour calculer l'indicateur, on a pris comme pays de référence la Finlande, qui enregistrait le plus fort pourcentage de personnes motivées à participer à l'éducation des adultes mais qui, pour une raison ou une autre, ne le faisaient pas²⁴. Dans tous les pays sauf le Danemark, les non-participants étaient plus nombreux que les participants (voir le tableau 11 à l'annexe A).

Environ 58 % de la population active occupée aux États-Unis et 64 % de la population active occupée au Canada n'ont reçu aucune formation liée à l'emploi au cours des 12 mois ayant précédé l'interview. Parmi ces travailleurs, environ 20 % des Américains et 28 % des Canadiens ont déclaré qu'ils voulaient participer à la formation, mais qu'ils ne l'ont pas fait. On peut donc en déduire que 46 % des adultes nord-américains occupés s'abstenaient de participer à l'éducation des adultes; il s'agit d'une proportion élevée en regard des compétences qu'exige l'économie du savoir, mais plutôt moyenne par rapport aux autres pays. Seules la République tchèque, la Hongrie et la Pologne comptaient une proportion significativement plus importante de personnes indifférentes que le Canada et les États-Unis. Pour plus de données sur la motivation à la participation, voir le chapitre 3.

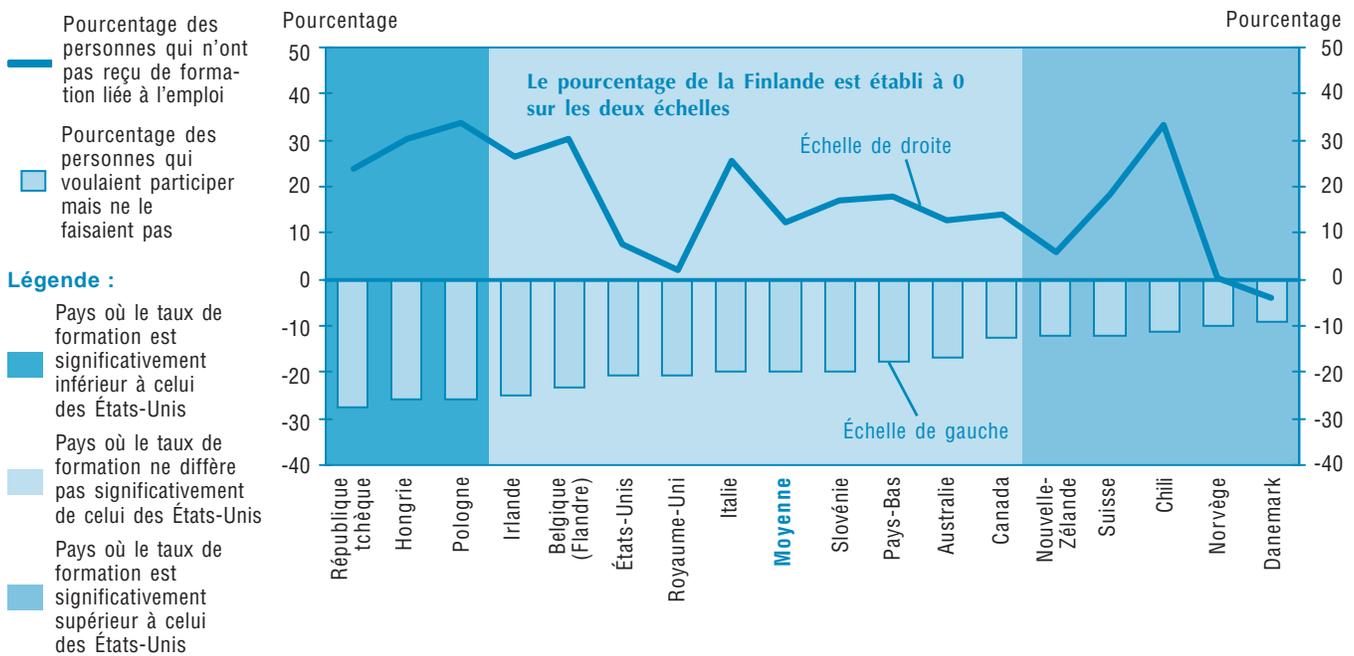
Or, le manque d'intérêt ou de motivation personnelle ne suffisait pas à expliquer la non-participation à l'éducation et à la formation des adultes, car il y avait dans chaque pays une bonne proportion de personnes qui voulaient participer, mais qui ne le faisaient pas.

24. Environ 40 % de la population finlandaise occupée âgée de 25 à 65 ans voulait participer à la formation, mais ne l'a pas fait. Il s'agit du pourcentage le plus élevé parmi les pays étudiés. Les « barres descendantes » du graphique 11 (échelle de gauche) représentent les écarts nationaux par rapport au point de référence finlandais.

GRAPHIQUE 11

VOLONTÉ DE FORMATION NON RÉALISÉE

Pourcentage de la population active occupée âgée de 25 à 65 ans qui n'a pas reçu de formation liée à l'emploi et pourcentage des personnes qui voulaient participer mais ne le faisaient pas, 1994-1998



LES PAYS SONT CLASSÉS SELON LE POURCENTAGE DES PERSONNES QUI VOULAIENT PARTICIPER MAIS NE LE FAISAIENT PAS. L'ÉCART STATISTIQUE PAR RAPPORT AUX ÉTATS-UNIS EST CALCULÉ POUR CE POURCENTAGE DE PERSONNES.

Note : L'écart statistique est significatif à $p < 0,05$.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998.

12. Obstacles à la participation

En s'inspirant de l'ouvrage de Cross (1981), Rubenson et Xu (1997, p. 84) ont analysé les données de l'Enquête sur les raisons de la non-participation à l'éducation des adultes et les ont regroupées sous trois principaux « obstacles » :

- Obstacles liés à la situation – contraintes personnelles : manque de temps, travail, charges familiales, etc.;
- Obstacles liés à l'enseignement – pratiques et modalités qui entravent la participation : frais, manque d'argent, absence de cours du soir, critères d'admission, gamme restreinte de cours offerts, etc.;
- Obstacles liés aux dispositions – motivation, attitudes et dispositions à l'égard de l'éducation et de l'apprentissage des adultes.

Les résultats d'études antérieures (Quigley et Arrowsmith, 1997) laissent supposer que ces obstacles avaient tendance à jouer systématiquement en faveur de certains groupes sociaux et au détriment d'autres groupes. Le tableau 12 à l'annexe A montre différentes raisons de ne pas participer à l'éducation ou à la formation des adultes dont le répondant avait besoin ou qu'il voulait, classées pour chaque pays selon les trois types d'obstacles susmentionnés. Le graphique 12 montre uniquement les trois raisons le plus souvent invoquées dans les pays²⁵.

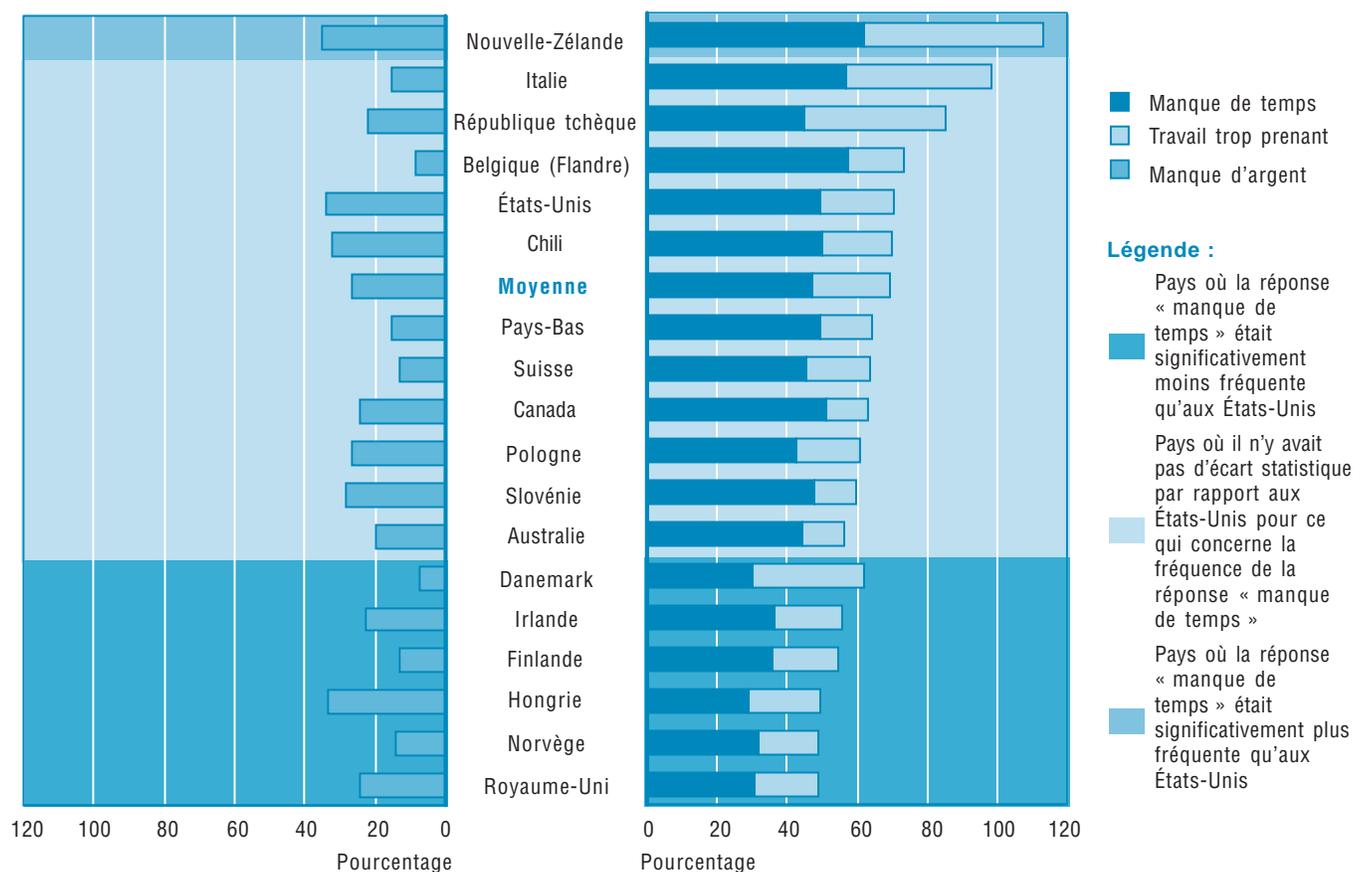
25. Le graphique montre uniquement ces trois catégories de réponses, car les autres raisons étaient mentionnées moins souvent et, par conséquent, n'étaient mesurées qu'en fonction d'un nombre limité de cas.

Dans l'ensemble, la tendance qui se dégageait était très stable d'un pays à l'autre, puisque les obstacles liés à la situation, notamment le « manque de temps » et le « travail trop prenant », étaient mentionnés le plus souvent. Pourtant, on observe aussi des écarts significatifs entre les pays. Par exemple, près de 100 % des non-participants en Nouvelle-Zélande ont déclaré qu'ils ne suivaient pas de formation parce qu'ils étaient trop occupés au travail et qu'ils manquaient de temps. Ces obstacles n'ont été mentionnés que par la moitié des répondants en Hongrie, en Norvège et au Royaume-Uni. Les non-participants ont invoqué ces obstacles liés à la situation à peu près aussi souvent au Canada (63 %) qu'aux États-Unis (71 %).

GRAPHIQUE 12

RAISONS DE NE PAS PARTICIPER À L'ÉDUCATION ET À LA FORMATION DES ADULTES

Trois principales raisons de ne pas participer à l'éducation et à la formation des adultes dont le répondant avait besoin ou qu'il désirait, 1994-1998



LES PAYS SONT CLASSÉS SELON LE POURCENTAGE DE RÉPONDANTS AYANT DÉCLARÉ QU'ILS MANQUAIENT DE TEMPS OU QUE LEUR TRAVAIL ÉTAIT TROP PRENANT. L'ÉCART STATISTIQUE PAR RAPPORT AUX ÉTATS-UNIS EST CALCULÉ POUR LA CATÉGORIE « MANQUE DE TEMPS ».

Note : L'écart statistique est significatif à $p < 0,05$.

Les répondants pouvaient indiquer plus d'une raison; les totaux de certains pays peuvent donc dépasser 100 %.

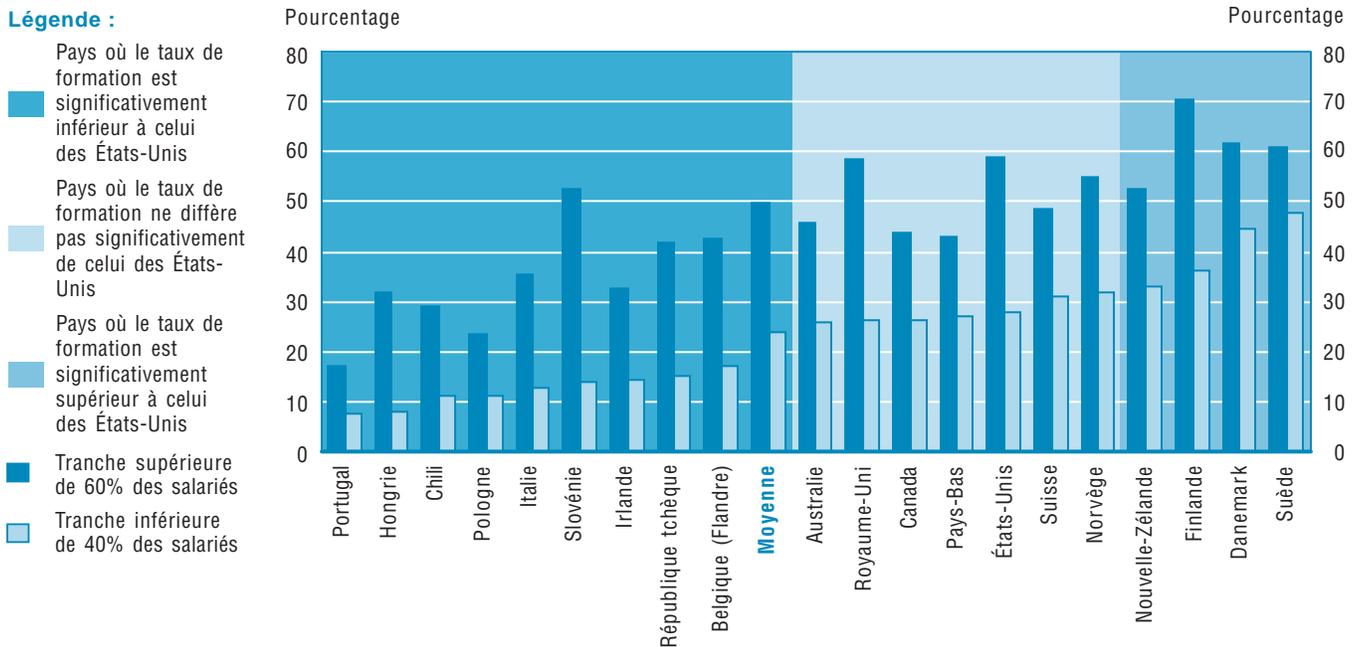
Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998.

Toutefois, les obstacles liés à l'enseignement, notamment le « manque d'argent », constituaient d'autres facteurs qui entravaient la participation. C'était tout particulièrement le cas au Canada et aux États-Unis, deux des pays où – on l'a vu plus haut – l'État jouait un rôle relativement moins important dans l'éducation des adultes que dans certains pays européens (voir l'indicateur 8). Le manque d'argent a été invoqué très souvent par les non-participants canadiens (24 %) et américains (34 %). Le fait que les cours désirés n'étaient pas offerts a été mentionné avec une fréquence étonnante dans certains pays, dont la République tchèque et la Finlande, mais ne semblait pas constituer un facteur important en Amérique du Nord. Au Canada comme aux États-Unis, l'obstacle le plus important était que l'horaire du cours offert ne convenait pas. Cette raison a été invoquée par 11 % des non-participants canadiens. Par contraste, les différences d'attitude et de motivation semblaient jouer un rôle plus modeste dans la décision des adultes de participer ou non à la formation²⁶.

GRAPHIQUE 13

TAUX DE FORMATION ET GAINS

Taux de participation à l'éducation et à la formation des adultes, tranche inférieure de 40 % des salariés et tranche supérieure de 60 % des salariés, population âgée de 25 à 65 ans, 1994-1998



LES PAYS SONT CLASSÉS SELON LE TAUX DE PARTICIPATION DES TRAVAILLEURS DONT LE REVENU SE SITUE DANS LES DEUX QUINTILES INFÉRIEURS. L'ÉCART STATISTIQUE PAR RAPPORT AUX ÉTATS-UNIS EST CALCULÉ POUR CETTE CATÉGORIE.

Note : L'écart statistique est significatif à $p < 0,05$.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998.

26. Il est reconnu que notre connaissance des facteurs psychologiques et de leur incidence sur la décision de participer à l'éducation ou à la formation des adultes est très insuffisante (Cross, 1981; Tuijnman, 1996; Rubenson et Xu, 1997; OCDE et U.S. Department of Education, 1999) et qu'il y a lieu d'approfondir la recherche, notamment en menant une étude longitudinale.

13. Les salariés et l'éducation des adultes

Dans tous les pays visés par l'Enquête, il existait une relation significative et positive entre la participation à l'éducation des adultes et les gains moyens. En moyenne, dans tous les pays, les travailleurs à faible revenu participaient peu, alors que les travailleurs à revenu élevé participaient beaucoup. L'une des raisons pourrait tenir au rapport positif entre le niveau d'emploi et la participation à l'éducation des adultes, d'une part, et le niveau d'emploi et les gains, d'autre part (Tuijnman, 1989). Une autre raison pourrait tenir au fait que les personnes plus riches ont davantage les moyens de s'inscrire à des cours. Par exemple, les travailleurs âgés à revenu élevé participaient plus souvent et avec plus d'intensité que les travailleurs à faible revenu.

Le graphique 13 présente, pour chaque pays, les taux de participation de la tranche inférieure de 40 % (deux quintiles inférieurs) et de la tranche supérieure de 60 % (trois quintiles supérieurs) des salariés. Comme dans les autres pays, les travailleurs à faible revenu participaient moins souvent à la formation parrainée par l'employeur au Canada et aux États-Unis. À cet égard, les deux pays se situaient dans la moyenne. Les taux de formation étaient aussi moyens pour la tranche supérieure de 60 % des salariés au Canada, mais supérieurs à la moyenne pour les travailleurs à revenu élevé aux États-Unis.

Jusqu'ici, nous avons envisagé séparément les facteurs déterminants de l'éducation des adultes. Si les constatations tirées de l'Enquête et les résultats d'études antérieures – surtout nationales – utilisant des mesures semblables semblaient indiquer la présence de rapports significatifs entre les variables, les résultats ne nous ont pourtant guère renseignés sur l'importance relative de chaque facteur pour prévoir quels groupes participaient à l'éducation des adultes ou dans quelle mesure. Pour compenser cette lacune, le prochain indicateur présente les résultats d'une analyse multidimensionnelle des données utilisées afin d'établir l'apport relatif de dix facteurs différents pour expliquer la variance observée dans la participation à l'éducation des adultes au sein des divers pays.

14. Facteurs déterminants de l'éducation des adultes

L'objet des analyses était double. Il consistait, premièrement, à établir dans quelle mesure on pouvait expliquer la variance du résultat par les variables prédictives dans chaque pays et, deuxièmement, à établir dans quelle mesure on pouvait attribuer cette variance expliquée à chacun des prédicteurs, les autres facteurs étant maintenus constants (voir l'encadré 3).

ENCADRÉ 3. COMMENT ON A OBTENU LES PARAMÈTRES LISREL

On a obtenu les résultats présentés dans le graphique 14 dans des modèles de relations structurelles linéaires (LISREL). La méthode est expliquée dans Jöreskog et Sörbom (1999a-b) et dans Tuijnman et Keeves (1996). La variable résultante, soit la participation à l'éducation et à la formation des adultes, est un concept latent mesuré par deux éléments : le nombre de cours suivis et le total des heures de formation consacrées à un, deux ou trois cours. Le modèle spécifié comprenait dix variables prédictives : sexe, âge, niveau d'instruction des parents, langue maternelle ou langue étrangère, niveau d'instruction du répondant, situation professionnelle, participation au marché du travail, activités de lecture et d'écriture, niveau de littératie et gains. On trouvera dans Boudard (2000) les propriétés de mesure de ces variables²⁷.

27. Les estimations indiquées dans le graphique sont des coefficients de régression normalisés obtenus au moyen de la fonction du maximum de vraisemblance. Le tableau 14 de l'annexe statistique présente les erreurs-types liées aux estimations et les valeurs R² indiquant le pourcentage de la variance expliquée dans la variable résultante. Tous les modèles tenaient compte de la variance liée au sexe, à l'âge, au niveau d'instruction des parents et à la langue maternelle par rapport à la langue étrangère. Toutes les variables spécifiées avaient des propriétés de mesure identiques pour tous les modèles.

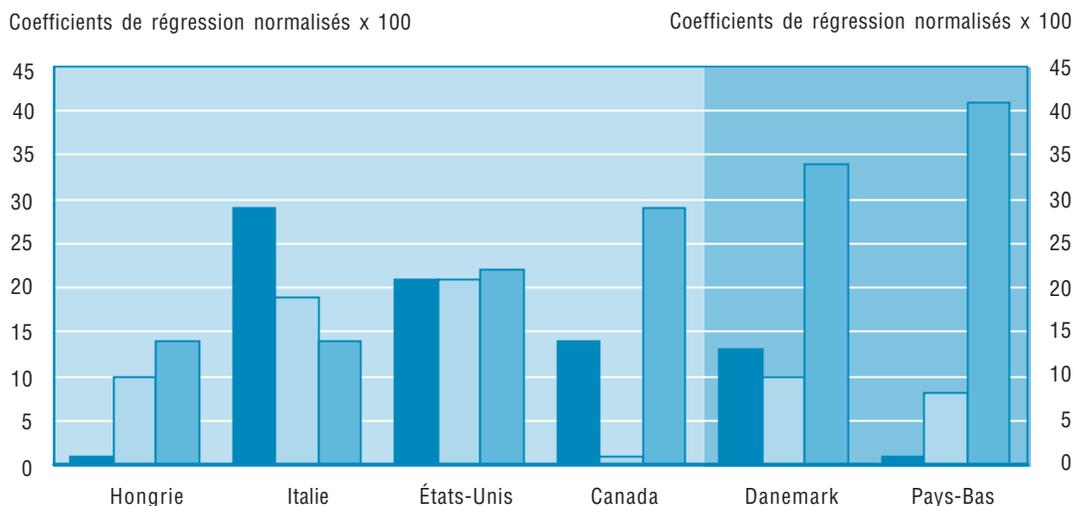
GRAPHIQUE 14

FACTEURS DÉTERMINANTS DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Les trois principaux déterminants de la participation à l'éducation des adultes, compte tenu du niveau de littératie, de la situation professionnelle et des gains, population âgée de 25 à 55 ans, 1994-1998

Légende :

- Pays où le coefficient de régression des activités de lecture et d'écriture ne diffère pas significativement de celui des États-Unis
- Pays où le coefficient de régression des activités de lecture et d'écriture est significativement supérieur à celui des États-Unis
- Niveau d'instruction du répondant
- Participation au marché du travail
- Activités de lecture et d'écriture



LES PAYS SONT CLASSÉS SELON LE COEFFICIENT DE RÉGRESSION DES ACTIVITÉS DE LECTURE ET D'ÉCRITURE. L'ÉCART STATISTIQUE PAR RAPPORT AUX ÉTATS-UNIS EST CALCULÉ POUR CES ACTIVITÉS.

Note: L'écart statistique est significatif à $p < 0,05$.

Source : Boudard (2000).

Le graphique 14 présente les trois principaux facteurs déterminants de la participation à l'éducation des adultes, estimés dans des modèles qui maintenaient constante la variation attribuée au niveau de littératie et aux gains. Entre le quart (23 %) et le tiers (34 %) de la variance de la participation était expliqué, selon le pays (voir le tableau 14 à l'annexe A). D'un pays à l'autre, le prédicteur le plus important était celui des activités de lecture et d'écriture, concept latent servant à mesurer à quelle fréquence les répondants étaient appelés à mettre en pratique leurs connaissances et leurs compétences. Parmi les modèles étudiés, ceux estimés pour le Canada, le Danemark, les Pays-Bas et les États-Unis ont nettement identifié les activités de lecture et d'écriture – concept servant à mesurer la demande de capacités de lecture et d'écriture et leur utilisation réelle – comme le facteur le plus important.

De plus, le niveau d'instruction du répondant et la participation au marché du travail constituaient deux facteurs significatifs dans la plupart des modèles. Comme le montre le graphique 14, alors que le niveau d'instruction du répondant était important dans les modèles estimés pour le Canada, le Danemark, l'Italie et les États-Unis, ce concept n'avait aucune incidence significative dans les modèles néerlandais et hongrois. La participation au marché du travail exerçait une influence faible mais statistiquement significative sur la participation à l'éducation des adultes dans tous les pays étudiés, sauf le Canada. Fait à signaler, les trois facteurs avaient un coefficient de pondération égal (20 points) dans les équations estimées pour les États-Unis. La situation professionnelle montrait des résultats déroutants : elle avait une incidence positive sur la participation dans tous les modèles nationaux, sauf celui des Pays-Bas. Il se peut que les personnes qui participaient le plus souvent à l'éducation des adultes aux Pays-Bas aient été des travailleurs d'une catégorie professionnelle inférieure.

Parmi les deux principales variables de contrôle, les gains avaient une forte incidence sur le modèle hongrois. Leur influence était faible mais significative aux Pays-Bas (voir le tableau 14 à l'annexe A). Le niveau de littératie était significatif dans seulement quatre pays : le Canada, la Hongrie, les Pays-Bas et les États-Unis. Parmi les autres variables précisées dans l'équation, le sexe et la langue maternelle par rapport à la langue étrangère influençaient négativement sur les modèles estimés pour le Danemark et les Pays-Bas. L'âge exerçait une incidence négative dans tous les pays sauf le Danemark, pays où la variance de cette mesure était minime. Le niveau d'instruction des parents avait une influence légère mais positive dans les modèles estimés pour le Canada et les Pays-Bas. Collectivement, ces résultats remettent en question l'idée reçue selon laquelle le niveau d'instruction constitue, à lui seul, la variable la plus importante pour expliquer la participation à l'éducation des adultes, car les modèles indiquent que les facteurs déterminants qui étaient significatifs dans le modèle italien et – dans une moindre mesure – dans le modèle américain étaient significativement différents de ceux estimés pour le Canada, le Danemark, la Hongrie et les Pays-Bas.

15. L'éducation des adultes et le capital social des pays

Le dernier indicateur étudié dans le présent rapport porte sur la relation entre la participation à l'éducation des adultes et le « capital social » des pays. Nous examinerons deux aspects du capital social. Le premier concerne la participation aux activités communautaires et au secteur bénévole, alors que le second s'intéresse à la notion de « confiance en autrui ».

Selon certains sociologues, la participation au bénévolat et à d'autres activités hors travail constitue un important facteur déterminant de la qualité de la vie en démocratie et du civisme (Coleman, 1988; Verba *et coll.*, 1995). Dans son ouvrage fondamental, *Foundations of Social Theory* (1990, p. 653), le sociologue James Coleman, de Chicago, établit une distinction entre capital physique, capital humain et capital social et soutient que, les deux premiers n'ayant jamais été répartis aussi également que le capital social, aucun des deux ne peut le remplacer complètement. D'après Putnam (1993), le capital social repose sur la participation au sein d'associations bénévoles, sur des normes de réciprocité et de confiance et sur des réseaux d'engagements civiques.

Selon ses partisans, le capital social permet à l'individu d'atteindre des objectifs qu'il n'aurait pas pu réaliser en son absence. Verba *et coll.* (1995) estiment que certaines ressources, dont le civisme, sont nécessaires pour participer à la vie politique. Ils ajoutent que le civisme s'acquiert notamment au sein d'associations bénévoles. Tout comme la littératie constitue une condition préalable à l'apprentissage au travail, la participation à la vie de la société est nécessaire à l'acquisition du civisme. Les associations bénévoles et les activités communautaires constituent donc des tremplins importants pour l'apprentissage extra-scolaire, car elles favorisent l'acquisition de nouvelles compétences tout en empêchant l'atrophie d'autres compétences peu utilisées.

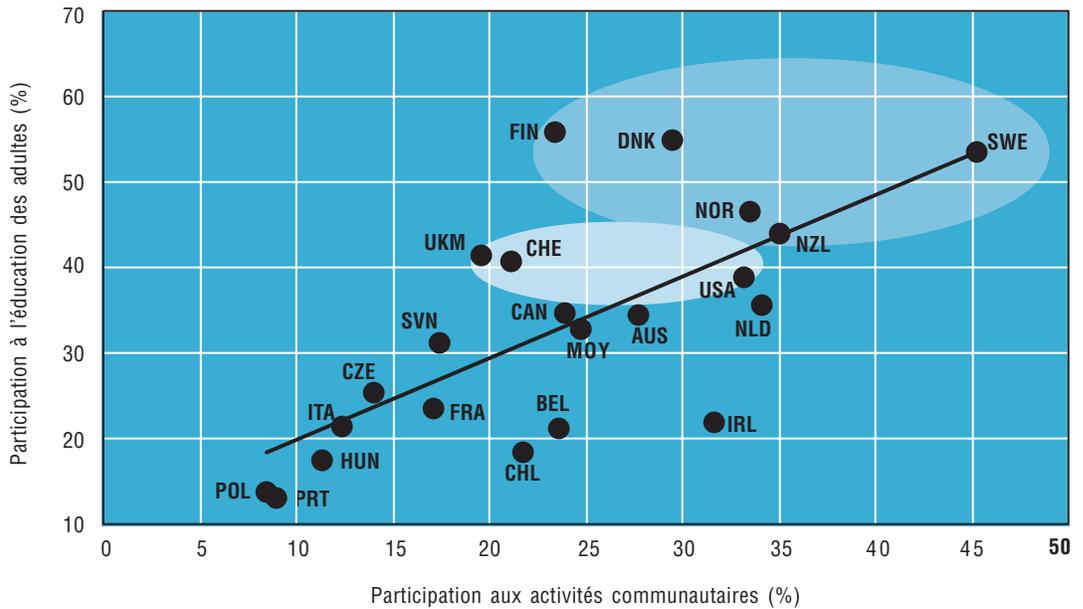
L'Enquête aborde l'aspect du civisme et du capital social dans une question concernant la mesure dans laquelle les répondants participaient à des activités communautaires bénévoles. D'après les résultats présentés dans le graphique 15A, il existerait, dans l'ensemble des pays, une relation positive – quoique plutôt faible – entre la participation aux activités d'associations bénévoles locales au moins une fois par mois, d'une part, et la participation à l'éducation des adultes au cours des 12 mois ayant précédé l'interview, d'autre part. Dans l'ensemble, abstraction faite des valeurs aberrantes comme celles de la Finlande et de l'Irlande, les pays où les taux de participation aux activités communautaires étaient élevés avaient tendance à enregistrer aussi des taux élevés de participation à l'éducation des adultes. À l'égard de cet indicateur, les pays scandinaves et la Nouvelle-Zélande ont obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux des autres pays. En Suisse, au Royaume-Uni et aux États-Unis, les taux étaient significativement supérieurs à la moyenne globale, alors que ceux de l'Australie et du Canada ne s'en écartaient pas significativement.

GRAPHIQUE 15

ÉDUCATION DES ADULTES ET CAPITAL SOCIAL

Relation entre « confiance en autrui » et « participation aux activités communautaires » et le taux de participation à l'éducation et à la formation des adultes, population âgée de 25 à 65 ans, 1994-1998

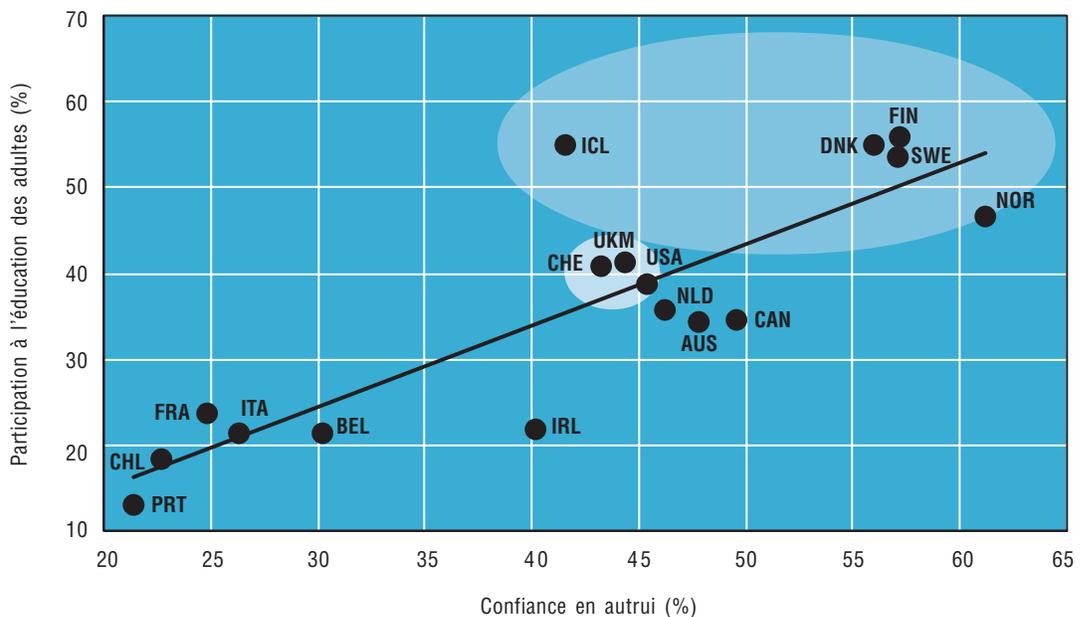
A. Participation aux activités communautaires et taux de participation



Légende :

- Pays où le taux de participation est significativement inférieur à celui des États-Unis
- Pays où le taux de participation ne diffère pas significativement de celui des États-Unis
- Pays où le taux de participation est significativement supérieur à celui des États-Unis

B. Confiance en autrui et taux de participation



Note : L'écart statistique est significatif à $p < 0,05$.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998.

Le graphique 15B porte sur un autre aspect de la relation entre les taux de participation à l'éducation des adultes dans les pays visés par l'Enquête et le capital social de ces pays mesuré en fonction de la « confiance en autrui » qui est présente dans la société²⁸. Le graphique semble indiquer l'existence d'une relation entre les deux, mais sans en préciser l'orientation. D'après ces mesures, on observe cependant une tendance fort intéressante. Les pays nordiques se situaient dans un même groupe. Un autre groupe comprenait plusieurs pays anglophones ainsi que la Suisse et les Pays-Bas. Le troisième groupe – caractérisé par des taux de participation relativement faibles et par de faibles niveaux de confiance en autrui – comprenait la Belgique (Flandre), le Chili, la France, l'Italie et le Portugal. L'Islande et l'Irlande constituaient des valeurs aberrantes.

Conclusions

Dans l'ensemble, au chapitre du volume de la formation par habitant, la population active américaine se situait dans la moyenne et la population active canadienne, au-dessus de la moyenne des pays étudiés. Toutefois, ces résultats ne font pas suffisamment ressortir la diversité des marchés de l'éducation des adultes en Amérique du Nord. Pour ce qui concerne certains indicateurs internationaux étudiés, le Canada et les États-Unis occupaient des rangs semblables, mais à l'égard d'autres mesures, leurs positions relatives étaient très différentes. Les deux pays se situaient tour à tour à des niveaux inférieurs à la moyenne, moyens et relativement élevés pour l'ensemble des divers indicateurs étudiés.

Les États-Unis obtenaient d'excellents résultats aux chapitres du taux de participation global, du taux de participation des personnes très instruites, du soutien financier de l'employeur (en particulier chez les hommes) et de la probabilité de recevoir le soutien de l'employeur chez les personnes qui pratiquaient beaucoup d'activités de lecture et d'écriture au travail. Le pays se situait dans la moyenne en ce qui concerne le taux de participation des femmes, le taux de participation des employés âgés, la probabilité de recevoir le soutien de l'employeur selon le niveau de littératie et le volume de la formation par travailleur dans les entreprises moyennes. Les résultats étaient plutôt faibles à l'égard de la durée de la formation, du taux de participation des personnes peu instruites, du taux de participation des cols bleus peu spécialisés et du soutien financier à l'éducation des adultes de la part de l'État.

Au Canada, les points forts étaient l'effort de formation par habitant grâce à la grande intensité des études (non seulement chez les jeunes adultes, mais aussi chez les travailleurs âgés), le fait que les cours soient axés sur l'emploi et la proportion des cours qui étaient soutenus financièrement par des sources publiques. Le Canada se situait dans la moyenne à l'égard des taux de participation de la population générale et de la population active occupée, ainsi que du taux de formation des personnes peu instruites. Les données montrent que les résultats étaient relativement faibles en ce qui concerne le taux de formation des chômeurs (surtout chez les chômeurs âgés), les disparités entre les populations jeune et âgée et entre les groupes professionnels, et la proportion des cours qui étaient soutenus financièrement par les employeurs.

28. La source des données pour la mesure de la « confiance en autrui » était les World Values Surveys de 1990-1991, qui ont recueilli des données sur des milliers de répondants provenant de 29 économies de marché. Aux fins de la présente analyse, on a établi une variable pondérée pour corriger les résultats moyens nationaux de l'incidence du suréchantillonnage (pour plus de détails, voir Knack et Keefer, 1997).

PUBLICATIONS ÉLECTRONIQUES DISPONIBLES À
www.statcan.ca



CHAPITRE 3

Conclusions et perspectives

3.1 Principales constatations

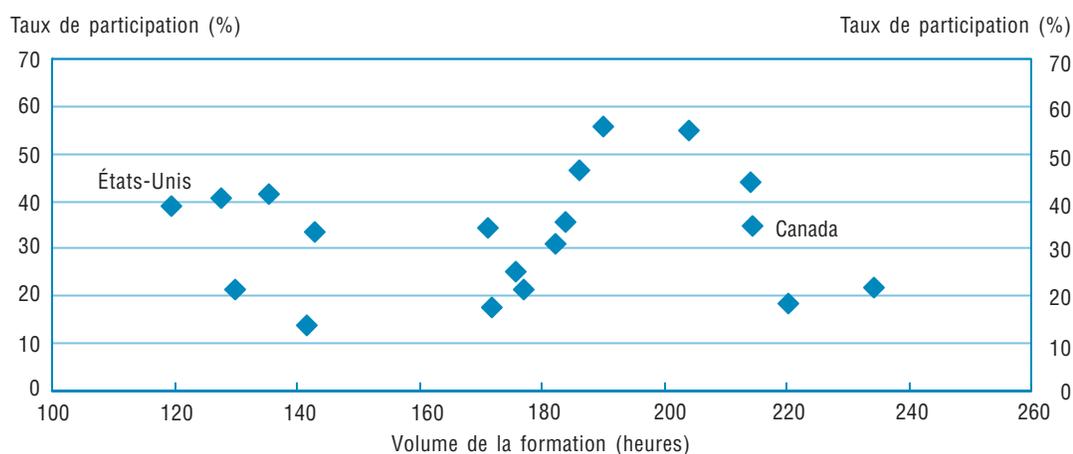
D'après les données étudiées dans le présent rapport, on peut certainement conclure qu'au milieu des années 90, la participation à l'éducation et à la formation structurées des adultes était entrée dans les mœurs de nombreux Américains et Canadiens. Le graphique 16 résume, de manière simplifiée, la tendance principale.

- Le taux de participation américain était quelque peu supérieur à celui du Canada; l'écart est statistiquement significatif.
- Le volume de la formation en heures par participant était apparemment beaucoup plus élevé au Canada qu'aux États-Unis mais, dans ce cas, l'écart n'est pas statistiquement certain.
- D'un pays à l'autre, on n'a pas établi de relation claire entre le taux de participation et le volume de la formation. Il existait entre les divers pays un écart apparemment aléatoire à l'égard de ces deux mesures, certains obtenant des résultats supérieurs ou inférieurs à ceux du Canada ou des États-Unis pour ce qui concerne l'une ou l'autre, ou encore les deux.

GRAPHIQUE 16

Taux de participation et volume de la formation en Amérique du Nord

Taux de participation (%) et volume de la formation (nombre moyen d'heures consacrées à l'éducation et à la formation des adultes), population âgée de 25 à 65 ans, 1994-1998



Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998, Annexe A.

La participation à l'éducation des adultes était très répandue chez les Nord-Américains, qui y consacraient aussi beaucoup de temps. L'effort de formation global²⁹ atteignait 74,3 heures au Canada et 46,4 heures aux États-Unis. On peut le comparer à l'effort de formation des autres pays anglophones de l'échantillon : l'Australie (58,7), l'Irlande (51,4), la Nouvelle-Zélande (94,1) et le Royaume-Uni (56,0). Cette comparaison était favorable au Canada, mais moins aux États-Unis. En raison de l'importance de leur population, les États-Unis se situaient néanmoins dans la moyenne.

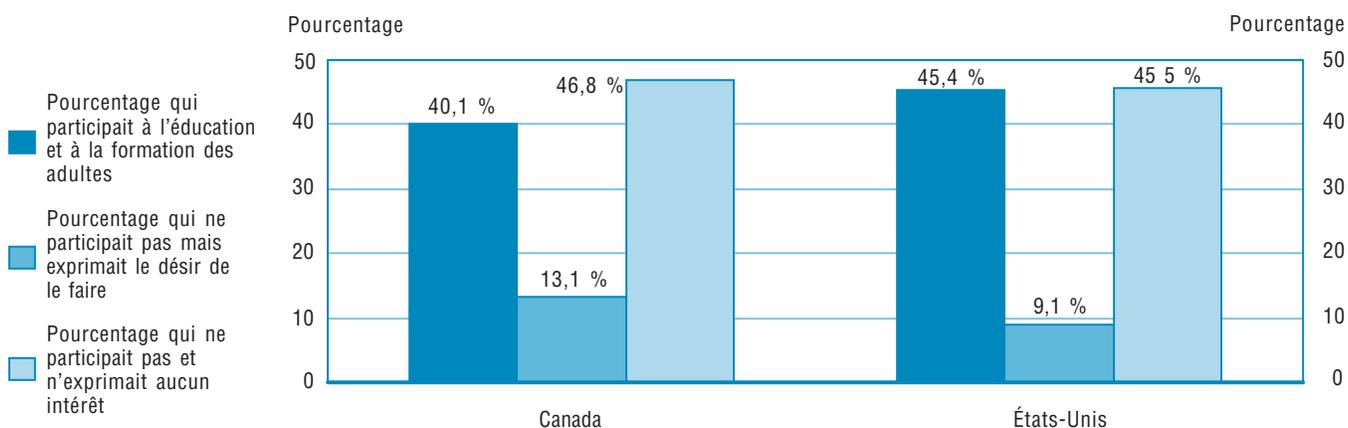
Abstraction faite de ces constatations généralement encourageantes, il existait aussi une autre réalité en Amérique du Nord au moment de la collecte des données. Nombreux étaient les Américains et les Canadiens qui, au cours de l'année, n'ont participé à aucune éducation ou formation organisée. Le graphique 17 indique que les tendances étaient très semblables dans les deux pays.

- Les non-participants étaient sensiblement plus nombreux que les participants.
- Un pourcentage significatif de non-participants voulaient pourtant participer, mais ne l'ont pas fait.
- Le groupe le plus important se composait des personnes qui n'ont pas participé pas et qui n'ont exprimé ni désir ni intention de le faire.

GRAPHIQUE 17

Participants et non-participants en Amérique du Nord

Pourcentage de la population adulte qui participait, ne participait pas mais exprimait le désir de le faire, et ne participait pas et n'exprimait aucun intérêt pour l'éducation et la formation des adultes, population active occupée âgée de 25 à 65 ans, 1994-1998



Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998, Annexe A.

D'après ces résultats, les pays semblent donc faire face à un paradoxe. D'une part, l'éducation des adultes constitue un facteur d'inclusion sociale; elle représente un moyen d'acquérir la connaissance, les compétences et l'expérience qui permettent de s'adapter au changement et de trouver un nouvel équilibre dans la vie professionnelle, culturelle ou familiale. D'autre part, elle constitue aussi un facteur d'exclusion. Étant donné l'avènement de la société de l'apprentissage et de l'économie du savoir, la non-participation soutenue à l'éducation des adultes pourrait coûter de plus en plus cher aux particuliers, aux entreprises et à la collectivité (Bélanger et Tuijnman, 1997). Aussi le défi à relever consiste-t-il à trouver des façons de réduire l'aspect exclusif de l'éducation des adultes et à mieux intégrer cette dernière aux diverses étapes de la vie.

29. Nombre moyen d'heures consacrées à l'éducation ou à la formation des adultes par habitant.

Deux mises en garde s'imposent à l'égard de l'analyse qui précède. Premièrement, les données de l'Enquête ayant été recueillies entre le milieu et la fin des années 90, le tableau qui s'en dégage ne reflète pas nécessairement la situation exacte qui prévaut aujourd'hui. On ne peut donc pas conclure qu'à l'heure actuelle, les Nord-Américains participent moins à l'éducation structurée des adultes que les populations d'autres pays avancés, ni que les employeurs sous-investissent dans la formation de leurs ressources humaines. Deuxièmement, il ne faut pas oublier que l'évaluation est forcément incomplète et qu'on doit aussi tenir compte d'autres enjeux, dont les tendances et la répartition de l'apprentissage non structuré ainsi que l'incidence économique et l'influence sociale plus vaste de l'éducation structurée des adultes et de l'apprentissage non structuré au travail et dans la vie quotidienne.

Pour la période étudiée, toutefois, les données indiquent que les personnes possédant de faibles capacités et peu d'instruction initiale avaient beaucoup moins de chances de participer à l'éducation des adultes que les personnes possédant de fortes capacités et ayant fait de longues études. L'éducation des adultes avait donc tendance à favoriser les personnes déjà instruites. On peut interpréter de diverses façons cette répartition inégale des possibilités d'apprentissage. Selon un point de vue, elle témoigne d'écarts fondamentaux dans les profils démographiques liés au talent et aux aptitudes. Selon une autre interprétation, il s'agit, tout compte fait, d'une conséquence des nombreux facteurs qui déterminent la demande économique et sociale de compétences en Amérique du Nord. Selon une troisième façon d'envisager cette inégalité, elle révèle un sous-investissement dans l'éducation, particulièrement chez les adultes possédant de faibles capacités, car les avantages privés et sociaux de l'éducation continue contrebalanceraient les coûts pour les particuliers, les entreprises et les pays.

3.2 Quelques déductions

À n'en pas douter, les constatations énoncées dans le présent rapport permettent de tirer d'importantes conclusions en vue de l'établissement d'une politique publique. Par exemple, les analyses soulèvent des questions quant à la pertinence des niveaux actuels de l'investissement dans l'éducation et la formation des adultes en Amérique du Nord et, par conséquent, au besoin d'un investissement du secteur public pour accroître les taux de participation. En outre, les données citées dans le présent rapport révèlent une certaine inégalité dans la répartition sociale des taux de participation, ce qui pourrait servir à justifier l'intervention de l'État afin de corriger les lacunes du marché.

À première vue, on ne devrait avoir aucun mal à juger de la pertinence des niveaux actuels d'investissement en Amérique du Nord. En théorie, il faudrait fixer des taux de formation optimaux en vue de redresser le déséquilibre entre l'offre de compétences disponibles sur le marché du travail et la demande à court terme de compétences qu'annoncent implicitement l'évolution technologique et l'ajustement structurel observés au sein de l'économie.

En pratique, toutefois, il s'agit d'un calcul complexe. Comme on pouvait s'y attendre, l'offre de compétences à un moment donné est déterminée, dans une large mesure, par la qualité et la quantité des compétences acquises dans le cadre du système d'éducation structuré. Toutefois, d'autres facteurs jouent également un rôle dans l'établissement du stock de compétences disponibles. Il va de soi que la participation à l'éducation structurée des adultes produit des résultats qui enrichissent le stock de compétences. Cet enrichissement est aussi attribuable à l'apprentissage structuré et non structuré qui est offert dans plusieurs sphères sociales, dont le lieu de travail. Par contre, on pouvait difficilement prévoir que la perte et la stagnation des compétences joueraient un rôle important dans la réduction de l'offre de compétences disponibles pour la société. C'est pourtant ce que laissent entrevoir des indices de plus en plus nombreux. Pour compenser ces pertes, on pourrait avoir besoin de taux de participation plus élevés que prévu à l'éducation et à la formation des adultes.

Peut-être est-il encore plus difficile de juger de la demande de compétences à court terme. Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'évolution de la demande de compétences sur le marché du travail sera liée, dans une large mesure, à celle de la technologie de la production. Si l'on croit généralement que cette évolution est biaisée en faveur de

l'accroissement des compétences, elle suppose aussi, dans bien des cas, une certaine déqualification lorsque l'arrivée de la technologie réduit la demande de compétences dans certains emplois. L'évolution de la demande de compétences sera également liée aux changements apportés à l'organisation sociale de la production, lesquels pourraient supposer une forte augmentation de la demande de compétences générales, dont les capacités de lecture et de résolution de problèmes, nécessaires pour occuper les emplois axés sur l'information qui se créent dans la plupart des économies de l'OCDE. Puis, dans de nombreux pays, la demande sociale de compétences l'emporte en fait sur la demande économique de compétences, ce qui témoigne de l'importance que la société accorde aux compétences en dehors de l'économie.

Enfin, il faut retenir que la relative inefficacité des marchés des compétences contribue à réduire le bassin de compétences disponibles. On peut attribuer cette inefficacité à divers facteurs, dont les lacunes du système de repérage et de sélection des compétences (qui assortit les travailleurs avec les emplois) et les problèmes de rationnement social qui réduisent le taux de participation au marché du travail et limitent les débouchés pour les groupes de travailleurs possédant les compétences voulues.

Ainsi, faute de bien comprendre l'interaction entre l'offre et la demande de compétences sur les marchés des compétences, on peut interpréter de différentes façons les constatations selon lesquelles les adultes nord-américains participent moins à l'éducation et à la formation structurées que les populations comparables d'autres économies avancées, notamment dans les pays nordiques.

Selon une interprétation, les Américains et les Canadiens ne « sous-investissent » pas dans l'éducation et la formation des adultes, car leur instruction initiale les a dotés des compétences nécessaires pour répondre aux exigences imposées par le marché du travail. Par ailleurs, les taux actuels d'investissement dans l'éducation des adultes en Amérique du Nord pourraient témoigner de la baisse de la demande de compétences que supposent les structures industrielles actuelles. Une troisième explication, moins plausible, pourrait tenir au fait que les adultes nord-américains sont très portés à apprendre par leurs propres moyens, sans recourir aux systèmes d'éducation structurés. Selon une quatrième possibilité, les taux de participation extraordinaires observés dans les pays nordiques ne seraient tout simplement pas rationnels sur le plan économique; on pourrait plutôt les considérer comme le produit de sociétés qui accordent depuis longtemps une grande importance à l'éducation des adultes à titre d'ingrédient et d'expression de la participation à la société civile et à la vie démocratique, ce qui explique la présence d'un riche réseau de politiques publiques de soutien à l'apprentissage des adultes. On ne peut donc pas conclure, d'un point de vue purement économique, que les taux de participation nord-américains sont insuffisants.

Quel que soit le jugement final concernant la pertinence des taux de participation à l'éducation des adultes au niveau agrégé, l'analyse de la répartition sociale de la participation révèle, pour différents groupes au sein des sociétés nord-américaines, une grande variation de la probabilité de participer. Les taux d'éducation et de formation des adultes chez les personnes peu instruites et chez les adultes âgés, par exemple, étaient significativement inférieurs en Amérique du Nord par rapport à un certain nombre d'autres pays. Il pourrait donc être souhaitable, sur les plans économique et social, d'accroître les taux de participation de ces groupes.

La réalisation de ces améliorations par le biais d'une politique publique risque d'être plus difficile dans certains pays, notamment ceux où l'accès à la formation est déterminé par le secteur privé. La démarche sera particulièrement problématique en Amérique du Nord, où l'éducation et la formation des adultes sont financées en grande partie par les employeurs. Ces derniers ont tendance à se comporter de façon économiquement rationnelle, attribuant la plus grande partie du financement et des places à leurs employés les plus compétents. Ce comportement aura tendance à élargir l'éventail des compétences et à accroître la dispersion des salaires au sein des entreprises. Face à cette situation, une politique publique devrait créer des mesures d'encouragement ciblées pour inciter les entreprises à former davantage leurs employés les moins compétents et pour inciter ces travailleurs à participer activement à la formation.

Il importe de signaler que l'intervention des décideurs ne se limite pas nécessairement à offrir des encouragements financiers. Par exemple, les administrations publiques pourraient tenter d'améliorer l'efficacité des décisions des particuliers et des entreprises en recueillant et en diffusant des renseignements fiables sur les avantages économiques et sociaux de la participation. En outre, la capacité du décideur d'apporter des changements est plus manifeste à l'égard des chômeurs, des immigrants et des personnes qui ne font pas partie de la population active rémunérée.

La politique publique pourrait également chercher à promouvoir l'éducation des adultes dans le cadre d'une stratégie plus vaste visant à encourager l'apprentissage continu et global. Il s'agirait d'améliorer les milieux d'apprentissage dans les écoles, les centres d'éducation des adultes, les lieux de travail, les foyers et les collectivités locales. Le fait d'habiliter les particuliers et leur famille à gérer leur acquisition continue du savoir constitue peut-être le facteur clé. Le secteur bénévole et les associations non gouvernementales peuvent contribuer à atteindre cet objectif, car ils offrent des milieux collectifs propices à divers types d'apprentissage non structuré qui favorisent les valeurs démocratiques et permettent de maintenir les personnes mentalement et socialement actives.

L'apprentissage est essentiel non seulement à la formation du capital humain, mais aussi au renforcement des ressources sociales et culturelles. Afin d'y faire participer *tous* les citoyens, les décideurs devraient miser sur les points forts des collectivités locales, car le secteur bénévole peut dispenser des programmes d'éducation des adultes et rejoindre ainsi des adultes qui, autrement, ne s'inscriraient peut-être pas à des cours structurés. C'est à cette conception élargie de partenariats axés sur l'éducation des adultes – et englobant l'apprentissage continu à l'école, au travail, à la maison et dans les collectivités locales – que les décideurs devraient accorder leur attention.

3.3 Sujets d'études futures

Durant la période d'enquête, les personnes relativement peu instruites et celles qui possédaient un faible niveau de littératie avaient une faible probabilité de recevoir une éducation complémentaire. Au milieu des années 90, en effet, la majorité des adultes, au Canada comme aux États-Unis, n'étaient pas comptés parmi les groupes de participants. Il convient de savoir si cette répartition inégale des possibilités d'apprentissage en contexte structuré a changé depuis, et dans quelle mesure.

Les données étudiées dans le présent rapport portent sur une période de référence d'un an comprise entre le milieu et la fin des années 90, selon le pays. Afin de suivre convenablement l'évolution de l'apprentissage continu des adultes, il importe de considérer aussi un laps de temps plus long pour déterminer si les mêmes personnes recevaient l'éducation et la formation des adultes d'une année à l'autre ou si, avec le temps, une forte majorité de la population participait à l'apprentissage des adultes. La meilleure façon de répondre à ces questions consiste à mener des enquêtes longitudinales³⁰.

Une autre question à soumettre à la recherche future est liée aux effets de substitution pouvant exister entre les modes d'apprentissage structuré et non structuré. Afin d'approfondir cette question, on a besoin de plus de renseignements empiriques que ceux dont on dispose actuellement sur le volume, la répartition et l'incidence de l'apprentissage non structuré au travail et de l'apprentissage non structuré dans la vie quotidienne. On a également besoin de savoir si cet apprentissage est un substitut ou un complément de l'éducation ou de la formation suivie en contexte structuré et de comprendre la situation et les objectifs particuliers de l'apprentissage non structuré.

30. Une étude longitudinale consiste à suivre les mêmes personnes au fil du temps. Une étude longitudinale suédoise au cours de laquelle on a suivi un groupe d'hommes pendant plus de 50 ans a permis de confirmer la nature cumulative de l'éducation des adultes (Tuijnman, 1989).

Notre connaissance de l'éducation des adultes comporte d'autres lacunes importantes³¹. L'une de ces lacunes concerne la relation entre différents modes d'apprentissage et l'acquisition de diverses capacités et compétences essentielles. Une autre a trait à la relation entre les compétences acquises et les résultats obtenus par les particuliers et les entreprises sur les plans social, économique et professionnel. Il faudrait aussi approfondir la question de la stagnation des compétences, car les résultats de la recherche semblent indiquer que la perte des compétences joue un rôle important dans la réduction du stock de compétences disponibles sur les marchés du travail. On ne connaît guère les mécanismes liés à ces pertes ni la mesure dans laquelle la participation à l'apprentissage structuré pourrait les prévenir.

On ne peut aborder convenablement ces questions qu'en utilisant un ensemble de microdonnées renfermant des renseignements fiables sur une série de variables aux niveaux des particuliers et des entreprises. Ces données renfermeraient au moins des mesures et des renseignements socio-démographiques sur le niveau d'instruction en contexte structuré et sur l'apprentissage des adultes en contexte structuré et non structuré au travail et dans la vie courante, l'évaluation des compétences dans plusieurs domaines essentiels, ainsi que des variables d'impact économique et social concernant les particuliers et les entreprises. À l'heure actuelle, des démarches importantes visant l'établissement d'un tel ensemble de données sont en cours aux États-Unis comme au Canada.

31. Baran *et coll.* (2000), Binkley *et coll.* (2000), Boudard *et coll.* (2001), Crouch *et coll.* (1999), OCDE (1997 et 1999b), Rubenson et Schuetze (2000), et Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada (2001) mentionnent d'importantes lacunes dans notre connaissance de l'éducation des adultes, ainsi que des questions à soumettre à la recherche.

ANNEXE A

Résultats nationaux et erreurs-types

TABLEAU 1

Taux¹ de participation à l'éducation et à la formation des
adultes, population générale et population active occupée
âgée de 25 à 65 ans, 1994-1998

	Population générale	Population active occupée
Australie	34,3 (0,8)	41,0 (0,9)
Belgique (Flandre)	21,2 (1,1)	26,5 (1,4)
Canada	34,6 (1,3)	40,1 (2,9)
Chili	18,4 (1,0)	22,1 (1,3)
République tchèque	25,4 (0,9)	31,7 (1,3)
Danemark	54,9 (0,7)	59,7 (1,0)
Finlande	55,8 (0,9)	67,3 (1,1)
Hongrie	17,6 (0,7)	27,3 (1,3)
Irlande	21,9 (2,6)	29,2 (3,2)
Italie	21,3 (1,3)	28,4 (1,7)
Pays-Bas	35,6 (1,0)	42,3 (1,1)
Nouvelle-Zélande	43,9 (1,3)	49,9 (1,6)
Norvège	46,6 (1,4)	52,4 (1,5)
Pologne	13,7 (0,8)	19,9 (1,4)
Portugal	12,9 (1,1)	16,7 (1,8)
Slovénie	31,2 (1,1)	40,8 (1,4)
Suède	53,4 (1,1)	60,2 (1,1)
Suisse	40,8 (1,2)	45,0 (1,4)
Royaume-Uni	41,3 (0,7)	51,7 (1,0)
États-Unis	38,8 (1,2)	45,4 (1,5)
Moyenne	33,7 (0,5)	41,4 (0,7)

1. Les personnes ayant reçu moins de 6 heures de formation totale ne sont pas comprises.

Note : L'Allemagne n'est pas comprise parce que son enquête ne posait pas de questions comparables sur l'éducation et la formation des adultes.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 2

Nombre moyen¹ d'heures consacrées à l'éducation et à la formation des adultes par participant et par habitant, population âgée de 25 à 65 ans, 1994-1998

	Par participant	Par habitant
Australie	171,1 (6,4)	58,7
Belgique (Flandre)	130,0 (16,2)	27,6
Canada	214,6 (49,5)	74,3
Chili	220,3 (20,5)	40,6
République tchèque	175,7 (22,0)	44,5
Danemark	204,1 (10,6)	112,1
Finlande	190,2 (8,1)	106,2
Hongrie	172,0 (15,8)	30,2
Irlande	234,4 (19,2)	51,4
Italie	177,2 (15,7)	37,7
Pays-Bas	184,0 (15,8)	65,6
Nouvelle-Zélande	214,3 (16,5)	94,1
Norvège	186,3 (8,2)	86,8
Pologne	141,7 (20,8)	19,3
Slovénie	182,1 (13,2)	56,8
Suisse	127,6 (7,9)	52,0
Royaume-Uni	135,5 (9,6)	56,0
États-Unis	119,5 (7,8)	46,4
Moyenne	142,9 (5,6)	48,2

1. Les personnes ayant reçu moins de 6 heures de formation totale ne sont pas comprises. Nombre moyen d'heures par habitant = Nombre moyen d'heures par participant x Taux de participation /100.

Note : L'Allemagne n'est pas comprise parce que son enquête ne posait pas de questions comparables sur l'éducation et la formation des adultes. La Suède et le Portugal ne posaient pas de questions sur la durée de la formation.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 3

**Taux¹ de participation à l'éducation et à la formation des adultes,
population générale âgée de 25 à 65 ans n'ayant pas terminé
d'études secondaires ou équivalentes et population âgée de 25 à 65 ans
ayant fait des études collégiales ou universitaires partielles, 1994-1998**

	Études secondaires ou équivalentes non terminées	Études collégiales ou universitaires partielles
Australie	21,6 (0,8)	54,6 (1,1)
Belgique (Flandre)	8,6 (1,3)	41,6 (1,8)
Canada	18,1 (3,2)	53,8 (3,1)
Chili	8,5 (0,9)	43,6 (2,9)
République tchèque	16,2 (0,9)	47,9 (2,3)
Danemark	35,9 (1,8)	74,1 (2,0)
Finlande	31,4 (2,0)	79,1 (2,0)
Hongrie	5,6 (1,4)	45,0 (2,5)
Irlande	12,6 (2,0)	45,9 (3,6)
Italie	8,7 (1,1)	50,4 (3,0)
Pays-Bas	23,5 (1,6)	50,5 (2,3)
Nouvelle-Zélande	33,5 (1,8)	62,0 (2,0)
Norvège	24,7 (4,3)	64,5 (1,6)
Pologne	6,0 (0,6)	33,6 (2,9)
Portugal	7,8 (1,2)	51,1 (2,6)
Slovénie	9,3 (1,2)	72,5 (2,2)
Suède	34,7 (1,6)	68,2 (1,6)
Suisse	16,9 (3,1)	58,0 (2,6)
Royaume-Uni	29,9 (1,0)	67,2 (1,6)
États-Unis	11,5 (2,1)	59,1 (2,0)
Moyenne	15,5 (0,5)	57,6 (1,1)

1. Les personnes ayant reçu moins de 6 heures de formation totale ne sont pas comprises.

Note : L'Allemagne n'est pas comprise parce que son enquête ne posait pas de questions comparables sur l'éducation et la formation des adultes.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 4

**Taux¹ de participation à la formation liée à l'emploi selon le sexe,
population active occupée âgée de 25 à 65 ans et de 36 à 45 ans, 1994-1998**

	25 à 65 ans		
	Hommes	Femmes	Total
Australie	37,4 (1,4)	36,6 (1,2)	37,1 (0,9)
Belgique (Flandre)	20,6 (1,7)	17,4 (1,8)	19,4 (1,4)
Canada	36,4 (2,9)	34,9 (3,5)	35,7 (2,3)
Chili	14,5 (1,4)	19,7 (1,7)	16,2 (1,1)
République tchèque	29,2 (1,6)	21,7 (2,0)	25,8 (1,3)
Danemark	51,5 (1,2)	56,5 (1,4)	53,7 (1,0)
Finlande	49,0 (2,0)	50,4 (1,8)	49,7 (1,3)
Hongrie	16,8 (1,8)	22,5 (2,3)	19,6 (1,3)
Irlande	20,2 (3,1)	28,1 (2,6)	23,1 (2,3)
Italie	24,4 (2,0)	23,9 (2,3)	24,3 (1,6)
Pays-Bas	34,1 (1,8)	27,9 (1,6)	31,8 (1,3)
Nouvelle-Zélande	43,2 (2,1)	44,9 (2,0)	44,0 (1,5)
Norvège	47,3 (2,2)	51,7 (2,1)	49,3 (1,4)
Pologne	16,1 (1,1)	16,0 (1,5)	16,1 (1,1)
Slovénie	32,3 (1,7)	33,2 (2,0)	32,7 (1,3)
Suisse	33,0 (1,8)	29,0 (2,2)	31,3 (1,4)
Royaume-Uni	47,6 (1,7)	47,8 (2,1)	47,7 (1,3)
États-Unis	41,8 (1,9)	42,5 (1,8)	42,1 (1,4)
Moyenne	36,6 (0,9)	37,9 (0,9)	37,2 (0,7)
	36 à 45 ans		
	Hommes	Femmes	Total
Australie	40,8 (2,7)	41,5 (2,3)	41,1 (1,9)
Belgique (Flandre)	18,2 (2,2)	15,0* (2,9)	17,0 (1,8)
Canada	38,5 (4,0)	37,7 (6,7)	38,2 (3,6)
Chili	13,0 (1,9)	24,9 (3,7)	16,8 (1,7)
République tchèque	25,7 (3,8)	21,0 (3,4)	23,2 (2,2)
Danemark	55,0 (2,2)	63,3 (2,8)	58,9 (1,7)
Finlande	52,1 (3,1)	51,2 (3,1)	51,7 (1,9)
Hongrie	18,2 (2,0)	15,1 (2,3)	16,7 (1,2)
Irlande	21,0 (4,5)	28,7 (3,4)	23,8 (3,0)
Italie	24,6 (2,5)	26,1 (3,2)	25,2 (2,2)
Pays-Bas	37,8 (2,8)	30,2 (3,4)	34,9 (2,2)
Nouvelle-Zélande	44,4 (3,2)	47,3 (3,0)	45,7 (2,2)
Norvège	46,7 (3,0)	55,2 (3,5)	50,5 (1,9)
Pologne	17,8 (2,2)	17,8 (2,8)	17,8 (1,7)
Slovénie	32,2 (2,7)	35,5 (3,4)	33,7 (2,0)
Suisse	29,4 (3,1)	29,2 (4,4)	29,3 (3,0)
Royaume-Uni	49,8 (3,1)	53,7 (3,9)	51,5 (2,2)
États-Unis	45,0 (2,8)	41,4 (3,1)	43,4 (1,8)
Moyenne	38,7 (1,5)	37,9 (1,7)	38,4 (1,0)

* Estimation fondée sur moins de 30 cas.

1. Les personnes ayant reçu moins de 6 heures de formation totale ne sont pas comprises.

Note : L'Allemagne n'est pas comprise parce que son enquête ne posait pas de questions comparables sur l'éducation et la formation des adultes. La Suède et le Portugal ne posaient pas de questions comparables sur la formation liée à l'emploi.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 5

Taux¹ de participation à la formation liée à l'emploi, population active occupée âgée de 25 à 65 ans par intervalles de 10 ans, 1994-1998

	25 à 35 ans	36 à 45 ans	46 à 55 ans	56 à 65 ans	25 à 65 ans
Australie	41,7 (1,3)	41,1 (1,9)	30,6 (1,8)	22,4 (2,4)	37,1 (0,9)
Belgique (Flandre)	20,1 (2,0)	17,0 (1,8)	21,3 (3,0)	20,7* (6,4)	19,4 (1,4)
Canada	35,9 (4,1)	38,2 (3,6)	34,0 (4,3)	29,9 (7,8)	35,7 (2,3)
Chili	21,1 (2,5)	16,8 (1,7)	11,0 (2,4)	5,7* (1,5)	16,2 (1,1)
République tchèque	28,3 (2,1)	23,2 (2,2)	27,0 (2,0)	22,0* (4,0)	25,8 (1,3)
Danemark	56,6 (2,0)	58,9 (1,7)	52,0 (2,1)	37,4 (4,2)	53,7 (1,0)
Finlande	55,8 (2,6)	51,7 (1,9)	43,8 (2,1)	39,7 (5,1)	49,7 (1,3)
Hongrie	24,7 (2,6)	16,7 (1,2)	17,8 (2,7)	14,6* (5,3)	19,6 (1,3)
Irlande	26,0 (2,6)	23,8 (3,0)	20,9 (3,7)	12,8* (4,2)	23,1 (2,3)
Italie	25,4 (2,4)	25,2 (2,2)	22,8 (2,5)	20,1* (4,5)	24,3 (1,6)
Pays-Bas	35,4 (2,0)	34,9 (2,2)	26,0 (2,9)	15,5* (3,9)	31,8 (1,3)
Nouvelle-Zélande	48,1 (2,2)	45,7 (2,2)	43,5 (2,9)	26,0 (5,2)	44,0 (1,5)
Norvège	54,1 (1,9)	50,5 (1,9)	49,2 (3,7)	31,5 (4,0)	49,3 (1,4)
Pologne	16,3 (1,6)	17,8 (1,7)	13,8 (1,8)	9,5* (4,1)	16,1 (1,1)
Slovénie	36,0 (2,2)	33,7 (2,0)	25,2 (2,4)	32,9* (6,6)	32,7 (1,3)
Suisse	36,1 (2,6)	29,3 (3,0)	29,7 (2,9)	25,2 (2,6)	31,3 (1,4)
Royaume-Uni	55,2 (2,0)	51,5 (2,2)	41,8 (2,3)	27,1 (3,1)	47,7 (1,3)
États-Unis	42,9 (2,8)	43,4 (1,8)	43,4 (2,9)	34,7 (4,6)	42,1 (1,4)
Moyenne	38,8 (1,5)	38,4 (1,0)	36,5 (1,4)	30,0 (2,8)	37,2 (0,7)

* Estimation fondée sur moins de 30 cas.

1. Les personnes ayant reçu moins de 6 heures de formation totale ne sont pas comprises.

Note : L'Allemagne n'est pas comprise parce que son enquête ne posait pas de questions comparables sur l'éducation et la formation des adultes. La Suède et le Portugal ne posaient pas de questions comparables sur la formation liée à l'emploi.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 6

Taux¹ de participation à la formation liée à l'emploi, population active occupée et en chômage âgée de 25 à 65 ans, 1994-1998

	Occupée	En chômage
Australie	37,1 (0,9)	23,4 (2,8)
Belgique (Flandre)	19,4 (1,4)	8,6* (2,5)
Canada	35,7 (2,3)	21,2 (7,6)
Chili	16,2 (1,1)	9,9* (3,3)
République tchèque	25,8 (1,3)	12,1* (4,0)
Danemark	53,7 (1,0)	38,8 (4,0)
Finlande	49,7 (1,3)	11,6* (1,9)
Hongrie	19,6 (1,3)	6,1* (2,0)
Irlande	23,1 (2,3)	7,1* (2,8)
Italie	24,3 (1,6)	10,4* (3,2)
Pays-Bas	31,8 (1,3)	29,4 (4,4)
Nouvelle-Zélande	44,0 (1,5)	23,8 (4,1)
Norvège	49,3 (1,4)	26,7 (5,0)
Pologne	16,1 (1,1)	2,4* (1,5)
Slovénie	32,7 (1,3)	9,1* (1,9)
Suisse	31,3 (1,4)	26,9* (8,5)
Royaume-Uni	47,7 (1,3)	23,0 (2,8)
États-Unis	42,1 (1,4)	26,8* (4,6)
Moyenne	37,2 (0,7)	18,8 (1,8)

* Estimation fondée sur moins de 30 cas.

1. Les personnes ayant reçu moins de 6 heures de formation totale ne sont pas comprises.

Note : L'Allemagne n'est pas comprise parce que son enquête ne posait pas de questions comparables sur l'éducation et la formation des adultes. La Suède et le Portugal ne posaient pas de questions comparables sur la formation liée à l'emploi.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 7

**Taux¹ de participation et durée moyenne en heures consacrées
à l'éducation et à la formation des adultes liées à l'emploi,
population active occupée âgée de 25 à 65 ans
par catégorie professionnelle, 1994-1998**

	Cols bleus peu spécialisés		Cols blancs hautement spécialisés	
	Taux de participation	Nombre moyen d'heures par participant	Taux de participation	Nombre moyen d'heures par participant
Australie	21,1 (1,7)	143,0 (25,0)	51,0 (1,5)	155,8 (12,7)
Canada	21,8 (2,7)	261,6 (72,7)	49,2 (7,5)	96,3 (17,5)
Chili	6,0 (1,5)	188,8 (91,8)	38,7 (2,8)	157,7 (23,1)
République tchèque	17,9 (1,9)	64,3 (19,1)	35,3 (2,4)	163,2 (20,7)
Danemark	29,8 (2,9)	152,2 (20,8)	69,3 (2,0)	119,2 (7,6)
Finlande	24,6 (3,2)	100,6 (29,0)	62,2 (1,7)	148,4 (13,6)
Hongrie	10,3 (2,5)	121,7 (38,9)	32,8 (2,7)	172,4 (33,6)
Irlande	11,2 (2,6)	84,1 (38,4)	38,0 (2,3)	221,9 (45,4)
Italie	8,5 (1,3)	43,1 (11,3)	45,9 (2,9)	99,0 (10,4)
Pays-Bas	20,0 (3,4)	198,0 (45,0)	36,4 (1,4)	162,0 (26,9)
Nouvelle-Zélande	30,4 (3,7)	138,7 (39,9)	61,7 (2,3)	152,7 (18,5)
Norvège	27,5 (4,3)	140,3 (29,3)	60,2 (2,3)	129,1 (6,5)
Pologne	9,0 (1,9)	82,6 (21,4)	30,6 (2,6)	141,2 (25,0)
Slovénie	13,9 (1,9)	104,0 (32,6)	57,6 (2,7)	171,8 (23,0)
Suisse	17,3 (3,2)	73,0 (22,9)	41,1 (2,2)	114,4 (9,7)
Royaume-Uni	24,5 (3,1)	74,3 (15,7)	63,3 (2,1)	107,0 (11,4)
États-Unis	14,5 (2,4)	163,9 (56,1)	59,2 (2,4)	92,5 (10,8)
Moyenne	15,5 (1,1)	105,5 (6,7)	54,0 (1,1)	138,1 (24,3)

1. Les personnes ayant reçu moins de 6 heures de formation totale ne sont pas comprises.

Note : L'Allemagne n'est pas comprise parce que son enquête ne posait pas de questions comparables sur l'éducation et la formation des adultes. La Suède et le Portugal ne posaient pas de questions comparables sur la formation liée à l'emploi. La Belgique ne posait pas de questions comparables sur la catégorie professionnelle.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 8

**Pourcentage¹ de participants à l'éducation et à la formation des adultes
ayant déclaré avoir obtenu un soutien financier de diverses sources,
population âgée de 25 à 65 ans, 1994-1998**

	Soutien de l'État	Soutien autonome ou familial	Soutien de l'employeur
Australie	8,3 (0,6)	33,4 (1,3)	56,1 (1,5)
Belgique (Flandre)	11,7 (1,9)	37,2 (3,0)	49,9 (3,0)
Canada	17,0 (4,0)	37,3 (3,2)	51,1 (5,4)
Chili	18,7 (2,4)	27,0 (2,4)	42,5 (3,8)
République tchèque	8,2 (0,9)	25,5 (2,0)	74,3 (2,2)
Danemark	21,8 (1,1)	20,9 (1,0)	61,4 (1,3)
Finlande	11,9 (0,9)	21,9 (1,0)	63,1 (1,3)
Hongrie	14,1 (2,6)	32,0 (3,5)	64,7 (3,8)
Irlande	12,3 (2,1)	36,9 (2,5)	41,1 (2,6)
Italie	28,2 (2,4)	33,2 (2,1)	36,8 (1,9)
Pays-Bas	7,3 (1,0)	40,1 (1,7)	52,6 (1,7)
Nouvelle-Zélande	16,0 (1,4)	36,1 (1,6)	56,0 (1,7)
Norvège	27,3 (1,1)	19,0 (1,1)	77,5 (1,8)
Pologne	5,6* (0,9)	29,3 (2,2)	61,9 (3,0)
Slovénie	20,0 (2,1)	23,5 (1,6)	66,7 (2,1)
Suisse	13,6 (1,5)	51,5 (2,2)	42,5 (1,7)
Royaume-Uni	9,2 (0,9)	16,4 (1,1)	71,5 (1,5)
États-Unis	6,7 (1,2)	27,2 (1,5)	66,8 (2,3)
Moyenne	10,1 (0,7)	27,4 (0,9)	63,2 (1,5)

* Estimation fondée sur moins de 30 cas.

1. Les personnes ayant reçu moins de 6 heures de formation totale ne sont pas comprises.

Note : L'Allemagne n'est pas comprise parce que son enquête ne posait pas de questions comparables sur l'éducation et la formation des adultes. Le Portugal ne posait pas de questions sur la source du soutien financier. L'enquête suédoise posait des questions uniquement sur la formation offerte par l'employeur. Les répondants pouvaient indiquer qu'ils recevaient un soutien financier de plus d'une source, car on leur posait cette question pour un à trois cours. Les totaux de certains pays peuvent donc dépasser 100 %.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 9

Quotient de probabilité^a de participer à l'éducation et à la formation des adultes offertes par l'employeur selon les niveaux de compréhension de textes schématiques et l'importance des activités de lecture et d'écriture au travail, population âgée de 25 à 65 ans^b, 1994-1998

	Niveau de compréhension de textes schématiques			
	1 ^{er} quartile	2 ^e quartile	3 ^e quartile	4 ^e quartile
Australie	1,00	2,52 ¹ (0,16)	4,34 ¹ (0,15)	7,16 ¹ (0,16)
Canada	1,00	2,90 ¹ (0,27)	5,26 ¹ (0,26)	10,31 ¹ (0,26)
Chili	1,00	2,95 ¹ (0,20)	5,71 ¹ (0,23)	11,01 ¹ (0,44)
République tchèque	1,00	1,85 ¹ (0,20)	1,75 ¹ (0,19)	2,36 ¹ (0,20)
Danemark	1,00	2,24 ¹ (0,26)	3,67 ¹ (0,25)	5,56 ¹ (0,25)
Finlande	1,00	2,36 ¹ (0,23)	4,18 ¹ (0,22)	5,20 ¹ (0,23)
Hongrie	1,00	1,33* (0,23)	2,27 ¹ (0,23)	7,12 ¹ (0,28)
Irlande	1,00	1,27* (0,35)	3,10 ¹ (0,31)	3,91 ¹ (0,34)
Italie	1,00	3,04 ¹ (0,23)	3,17 ¹ (0,24)	5,62 ¹ (0,29)
Pays-Bas	1,00	2,08 ² (0,33)	3,09 ¹ (0,32)	4,65 ¹ (0,32)
Nouvelle-Zélande	1,00	1,85 ¹ (0,18)	2,81 ¹ (0,17)	4,53 ¹ (0,18)
Norvège	1,00	3,44 ¹ (0,28)	5,71 ¹ (0,27)	8,66 ¹ (0,28)
Pologne	1,00	1,48 ² (0,20)	1,93 ¹ (0,21)	3,33 ¹ (0,27)
Slovénie	1,00	3,19 ¹ (0,15)	5,51 ¹ (0,15)	4,25 ¹ (0,25)
Suède	1,00	1,53* (0,27)	2,57 ¹ (0,25)	2,65 ¹ (0,25)
Suisse	1,00	2,13 ¹ (0,19)	3,34 ¹ (0,18)	5,05 ¹ (0,20)
Royaume-Uni	1,00	1,33 ¹ (0,11)	2,87 ¹ (0,10)	3,98 ¹ (0,11)
États-Unis	1,00	2,14 ¹ (0,19)	3,92 ¹ (0,17)	4,90 ¹ (0,18)
Moyenne	1,00	2,12¹ (0,04)	3,95¹ (0,04)	5,82¹ (0,04)
	Activités de lecture et d'écriture au travail			
	1 ^{er} quartile	2 ^e quartile	3 ^e quartile	4 ^e quartile
Australie	1,00	2,90 ¹ (0,14)	7,61 ¹ (0,14)	12,10 ¹ (0,14)
Canada	1,00	3,11 ¹ (0,20)	5,35 ¹ (0,20)	7,34 ¹ (0,19)
Chili	1,00	7,02 ¹ (0,30)	17,89 ¹ (0,28)	16,63 ¹ (0,28)
République tchèque	1,00	1,87 ¹ (0,15)	3,11 ¹ (0,16)	5,56 ¹ (0,17)
Danemark	1,00	3,04 ¹ (0,20)	6,38 ¹ (0,19)	9,12 ¹ (0,19)
Finlande	1,00	2,94 ¹ (0,18)	7,43 ¹ (0,19)	10,43 ¹ (0,20)
Hongrie	1,00	3,41 ¹ (0,23)	4,62 ¹ (0,24)	7,98 ¹ (0,27)
Irlande	1,00	2,04 ¹ (0,30)	3,25 ¹ (0,29)	6,50 ¹ (0,27)
Italie	1,00	4,49 ¹ (0,27)	7,41 ¹ (0,27)	11,30 ¹ (0,27)
Pays-Bas	1,00	2,76 ¹ (0,23)	5,63 ¹ (0,22)	9,23 ¹ (0,21)
Nouvelle-Zélande	1,00	2,22 ¹ (0,21)	6,10 ¹ (0,19)	9,27 ¹ (0,19)
Norvège	1,00	2,18 ¹ (0,16)	4,42 ¹ (0,16)	7,09 ¹ (0,16)
Pologne	1,00	3,63 ¹ (0,22)	6,58 ¹ (0,23)	8,06 ¹ (0,25)
Slovénie	1,00	3,14 ¹ (0,15)	6,72 ¹ (0,16)	7,99 ¹ (0,18)
Suède	1,00	3,10 ¹ (0,20)	5,20 ¹ (0,20)	8,16 ¹ (0,20)
Suisse	1,00	2,52 ¹ (0,24)	6,72 ¹ (0,23)	10,55 ¹ (0,23)
Royaume-Uni	1,00	2,74 ¹ (0,11)	5,79 ¹ (0,11)	9,66 ¹ (0,11)
États-Unis	1,00	3,03 ¹ (0,21)	6,91 ¹ (0,19)	11,09 ¹ (0,19)
Moyenne	1,00	3,28¹ (0,05)	7,15¹ (0,04)	11,41¹ (0,04)

* Pas significativement différent de 0 au niveau de signification statistique de 5 %.

1. $p < 0,01$.

2. $p < 0,05$.

a. Les erreurs-types sont celles du logarithme du quotient de probabilité.

b. Les personnes ayant reçu moins de 6 heures de formation totale ne sont pas comprises.

Note : La Belgique (Flandre) n'est pas comprise parce que son enquête ne posait pas de questions comparables sur la catégorie professionnelle. L'Allemagne n'est pas comprise parce que son enquête ne posait pas de questions comparables sur l'éducation et la formation des adultes. Le Portugal ne posait pas de questions sur la source du soutien financier.

TABLEAU 10

Taux¹ de participation à l'éducation et à la formation des adultes liées à l'emploi, durée moyenne et effort de formation par employé, population active occupée âgée de 25 à 65 ans selon la taille de l'entreprise, 1994-1998

A. Taille de l'entreprise, taux de formation

	Moins de 20		20 à 99		100 à 499		500 et plus	
Australie	22,8	(1,2)	35,7	(2,4)	43,9	(4,5)	44,8	(3,4)
Belgique (Flandre)	14,6	(1,7)	15,3	(2,7)	27,3*	(5,5)	21,9	(4,1)
Canada	30,0	(5,8)	39,8	(9,7)	15,9	(7,0)	29,3	(14,3)
Chili	5,3	(0,9)	14,4	(3,0)	25,6*	(7,9)	36,8	(6,9)
République tchèque	19,4	(2,3)	19,5	(1,4)	28,8	(5,6)	31,1	(4,4)
Danemark	39,8	(1,8)	53,4	(2,8)	57,4	(3,6)	59,8	(5,4)
Finlande	35,1	(2,4)	51,1	(3,0)	46,0	(5,9)	61,5	(3,7)
Hongrie	11,4	(2,0)	23,8	(2,0)	15,4*	(4,3)	14,2*	(2,9)
Irlande	10,8*	(2,3)	17,4*	(4,3)	24,3*	(6,3)	29,8*	(6,9)
Italie	12,4	(2,0)	14,9	(1,9)	21,6*	(7,5)	32,3*	(4,4)
Nouvelle-Zélande	26,5	(2,2)	53,6	(4,5)	47,6	(8,2)	58,6	(5,3)
Norvège	40,3	(2,1)	47,8	(3,0)	49,6	(3,2)	53,5	(2,7)
Pologne	8,8	(1,7)	21,4	(2,9)	20,8*	(3,0)	13,8*	(4,2)
Slovénie	25,7	(2,7)	37,0	(3,5)	28,8	(4,2)	31,5	(2,8)
Suisse	26,3	(2,2)	24,7	(3,4)	29,0	(3,6)	35,8	(8,4)
Royaume-Uni	26,5	(3,3)	41,2	(3,0)	43,2	(6,3)	56,5	(5,5)
États-Unis	28,8	(2,9)	34,5	(2,3)	32,1	(5,6)	40,9	(5,5)
Moyenne	22,7	(1,5)	31,6	(1,3)	30,5	(3,2)	38,8	(3,1)

B. Taille de l'entreprise, durée de la formation

	Moins de 20		20 à 99		100 à 499		500 et plus	
Australie	141,4	(16,8)	162,5	(27,4)	142,7	(23,2)	175,7	(41,4)
Belgique (Flandre)	101,0	(18,9)	89,0	(23,7)	127,8*	(39,7)	275,1*	(127,6)
Canada	145,4	(35,3)	142,8	(83,0)	75,4	(18,3)	86,0	(52,5)
Chili	120,2	(40,5)	187,9	(69,0)	126,0*	(50,4)	228,9	(95,6)
République tchèque	76,9	(10,4)	159,6	(68,6)	171,5	(62,7)	111,0	(26,9)
Danemark	124,6	(18,1)	100,5	(10,0)	126,8	(16,9)	124,5	(16,0)
Finlande	144,9	(21,9)	178,3	(24,7)	172,6	(36,7)	135,2	(31,2)
Hongrie	189,1*	(66,2)	179,7	(62,7)	200,8*	(82,0)	149,6*	(42,6)
Irlande	215,2*	(57,8)	121,8*	(24,1)	362,5*	(229,5)	215,9*	(108,2)
Italie	108,9	(23,9)	91,3	(20,7)	60,3*	(18,8)	73,6*	(16,4)
Nouvelle-Zélande	142,2	(20,9)	160,3	(35,3)	241,0	(137,9)	210,0	(69,1)
Norvège	98,3	(13,4)	121,7	(17,3)	120,8	(23,7)	107,0	(15,4)
Pologne	76,8	(21,9)	138,8	(33,0)	153,9*	(78,3)	85,1*	(45,1)
Slovénie	190,3	(32,4)	112,3	(19,1)	112,3	(40,7)	223,9	(95,1)
Suisse	116,0	(24,9)	142,5	(34,1)	149,0	(28,1)	83,4	(16,0)
Royaume-Uni	94,1	(15,5)	95,6	(26,3)	84,6	(17,8)	96,0	(24,2)
États-Unis	77,7	(13,5)	89,5	(23,0)	122,5	(36,1)	72,1	(22,7)
Moyenne	94,7	(8,7)	107,5	(14,6)	120,1	(19,9)	89,5	(15,4)

* Estimation fondée sur moins de 30 cas.

1. Les personnes ayant reçu moins de 6 heures de formation totale ne sont pas comprises.

Note : L'Allemagne n'est pas comprise parce que son enquête ne posait pas de questions comparables sur l'éducation et la formation des adultes. Les Pays-Bas, le Portugal et la Suède ne posaient pas de questions sur la taille de l'entreprise.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 10 (fin)

Taux¹ de participation à l'éducation et à la formation des adultes liées à l'emploi, durée moyenne et effort de formation par employé, population active occupée âgée de 25 à 65 ans selon la taille de l'entreprise, 1994-1998

C. Taille de l'entreprise, effort de formation par employé (heures)

	Moins de 20	20 à 99	100 à 499	500 et plus
Australie	32,3	58,0	62,7	78,7
Belgique (Flandre)	14,8	13,6	34,8	60,2
Canada	43,6	56,8	12,0	25,2
Chili	6,3	27,1	32,3	84,2
République tchèque	14,9	31,2	49,5	34,5
Danemark	49,6	53,6	72,8	74,4
Finlande	50,8	91,1	79,4	83,1
Hongrie	21,6	42,7	31,0	21,2
Irlande	23,3	21,2	88,1	64,4
Italie	13,5	13,6	13,0	23,8
Nouvelle-Zélande	37,8	85,9	114,8	123,0
Norvège	39,6	58,2	59,9	57,3
Pologne	6,8	29,7	32,0	11,7
Slovénie	49,0	41,6	32,4	70,6
Suisse	30,5	35,2	43,3	29,9
Royaume-Uni	24,9	39,4	36,5	54,3
États-Unis	22,4	30,9	39,4	29,4
Moyenne	21,5	34,0	36,7	34,7

1. Les personnes ayant reçu moins de 6 heures de formation totale ne sont pas comprises.

Note : L'Allemagne n'est pas comprise parce que son enquête ne posait pas de questions comparables sur l'éducation et la formation des adultes. Les Pays-Bas, le Portugal et la Suède ne posaient pas de questions sur la taille de l'entreprise.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 11

**Pourcentage¹ de la population active occupée âgée de 25 à 65 ans
qui (a) n'a pas reçu de formation liée à l'emploi et
(b) voulait participer mais ne le faisait pas, 1994-1998**

	(a) Pourcentage des personnes qui n'ont pas reçu de formation liée à l'emploi		(b) Pourcentage des personnes qui voulaient participer mais ne le faisaient pas	
Australie	62,9	(0,9)	23,4	(1,2)
Belgique (Flandre)	80,6	(1,4)	17,1	(1,6)
Canada	64,3	(2,3)	27,9	(7,8)
Chili	83,8	(1,1)	29,0	(1,7)
République tchèque	74,2	(1,3)	12,7	(0,6)
Danemark	46,3	(1,0)	31,3	(1,8)
Finlande	50,3	(1,3)	40,4	(2,0)
Hongrie	80,4	(1,3)	14,3	(1,4)
Irlande	76,9	(2,3)	15,3	(2,3)
Italie	75,7	(1,6)	20,3	(1,8)
Pays-Bas	68,2	(1,3)	22,5	(1,1)
Nouvelle-Zélande	56,0	(1,5)	28,3	(1,9)
Norvège	50,7	(1,4)	30,5	(2,2)
Pologne	83,9	(1,1)	14,4	(1,4)
Slovénie	67,3	(1,3)	20,5	(1,5)
Suisse	68,7	(1,4)	28,4	(1,7)
Royaume-Uni	52,3	(1,3)	19,8	(1,2)
États-Unis	57,9	(1,4)	19,6	(1,7)
Moyenne	62,8	(0,7)	20,4	(0,8)

1. Les personnes ayant reçu moins de 6 heures de formation totale ne sont pas comprises.

Note : L'Allemagne n'est pas comprise parce que son enquête ne posait pas de questions comparables sur l'éducation et la formation des adultes. La Suède et le Portugal ne posaient pas de questions comparables sur la formation liée à l'emploi.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 12

**Raisons¹ pour lesquelles les répondants ne participaient pas à l'éducation ou à la formation
des adultes dont ils avaient besoin ou qu'ils désiraient pour les fins de leur travail,
population âgée de 25 à 65 ans, 1994-1998**

	Australie	Belgique (Flandre)	Canada	Chili	République tchèque	Danemark
Obstacles liés à la situation	65,4	79,7	71,8	72,9	77,8	59,7
Manque de temps	44,1	57,4	51,4	50,1	44,8	30,2
Travail trop prenant	12,1	16,0*	11,8	19,6	40,3	31,9
Charges familiales	12,1	10,8*	19,9	8,8	22,9	6,8*
Manque de soutien de l'employeur	3,5*	6,1*	6,8*	10,6*	29,8	12,4
Obstacles liés à l'enseignement	33,3	17,1*	39,8	45,0	71,5	30,1
Pas d'argent	20,1	8,4*	24,3	32,3	22,2	7,6*
Le cours n'est pas offert	6,7	0,7*	6,6	6,5*	36,2	11,8
Manque de qualification	1,3*	1,5*	1,9*	1,5*	10,8*	3,1*
L'horaire ne convient pas	6,3	6,5*	10,8	6,8	26,3	9,6*
Obstacles liés aux dispositions	3,3*	2,3*	1,1*	1,1*	9,8*	1,7*
Autres obstacles	15,9	12,4*	13,6	7,9	8,4*	28,2

TABLEAU 12 (fin)

Raisons¹ pour lesquelles les répondants ne participaient pas à l'éducation ou à la formation des adultes dont ils avaient besoin ou qu'ils désiraient pour les fins de leur travail, population âgée de 25 à 65 ans, 1994-1998

	Finlande		Hongrie		Irlande		Italie		Pays-Bas		Nouvelle-Zélande			
Obstacles liés à la situation	64,3	(2,8)	55,8	(5,2)	65,3	(6,9)	80,0	(3,5)	67,9	(3,5)	79,8	(3,2)		
Manque de temps	35,9	(3,0)	29,3	(4,5)	36,5	(5,2)	56,7	(4,2)	49,4	(3,2)	62,2	(3,6)		
Travail trop prenant	18,6	(2,3)	20,0*	(4,1)	19,0*	(4,2)	41,6	(4,7)	14,9	(2,9)	50,9	(3,3)		
Charges familiales	10,5	(1,4)	8,1*	(2,7)	12,6*	(3,9)	19,0	(3,0)	8,2*	(1,4)	40,9	(3,5)		
Manque de soutien de l'employeur	17,1	(2,2)	19,2*	(3,9)	3,4*	(2,4)	13,5	(3,0)	8,8*	(1,8)	9,4	(1,7)		
Obstacles liés à l'enseignement	48,9	(3,5)	53,7	(4,6)	44,1	(6,6)	39,1	(3,5)	28,4	(2,7)	64,0	(4,1)		
Pas d'argent	13,2	(1,9)	33,4	(5,8)	22,8*	(4,3)	15,4	(3,9)	15,4	(2,7)	34,9	(3,2)		
Le cours n'est pas offert	24,4	(3,1)	8,9*	(2,9)	13,4*	(4,6)	13,9	(2,9)	5,5*	(1,3)	12,3	(2,8)		
Manque de qualification	2,2*	(1,0)	2,4*	(1,9)	3,2*	(1,8)	5,9*	(3,1)	1,3*	(0,8)	6,3*	(2,2)		
L'horaire ne convient pas	14,0	(2,0)	12,8*	(4,6)	8,0*	(3,4)	15,8	(3,9)	6,5*	(1,8)	34,9	(3,4)		
Obstacles liés aux dispositions	3,8*	(1,1)	2,6*	(1,1)	0,9*	(1,0)	2,7*	(1,9)	3,0*	(1,1)	3,3*	(1,2)		
Autres obstacles	14,0	(1,7)	15,7*	(3,8)	3,2*	(2,1)	10,0*	(2,5)	12,7	(2,4)	14,2	(2,6)		
	Norvège	Pologne	Slovénie	Suisse	Royaume-Uni	États-Unis	Moyenne							
Obstacles liés à la situation	56,1	(3,3)	59,9	(4,4)	70,7	(3,3)	66,9	(4,0)	58,9	(4,5)	72,8	(3,2)	70,5	(1,6)
Manque de temps	31,8	(2,9)	42,4	(5,8)	47,6	(4,0)	45,3	(4,2)	30,5	(4,3)	49,6	(4,0)	47,3	(2,0)
Travail trop prenant	17,3	(2,9)	18,5*	(1,7)	12,1*	(2,4)	18,6	(3,4)	18,5	(3,2)	20,9	(3,3)	22,1	(1,6)
Charges familiales	8,8*	(1,9)	15,2*	(3,3)	16,5	(2,2)	10,8	(2,2)	13,5	(2,7)	13,8	(2,5)	14,4	(1,3)
Manque de soutien de l'employeur	7,1*	(2,0)	10,7*	(1,9)	11,9*	(2,0)	10,6	(2,4)	13,4	(2,8)	5,6*	(1,9)	8,8	(0,9)
Obstacles liés à l'enseignement	42,1	(3,7)	40,1	(2,9)	48,1	(3,3)	33,5	(3,2)	48,8	(3,8)	42,5	(4,3)	41,9	(1,9)
Pas d'argent	14,2	(2,3)	26,4	(4,0)	28,3	(3,2)	13,2	(2,1)	24,3	(3,1)	34,0	(3,8)	26,8	(1,6)
Le cours n'est pas offert	20,7	(3,3)	16,1*	(3,2)	13,0	(1,7)	16,2	(2,8)	14,1	(2,3)	2,6*	(1,2)	8,0	(0,7)
Manque de qualification	1,3*	(0,7)	1,3*	(1,0)	0,8*	(0,6)	1,4*	(0,5)	0,9*	(0,8)	0,3*	(0,2)	1,6	(0,4)
L'horaire ne convient pas	7,1*	(1,5)	7,0*	(1,3)	9,0*	(2,6)	7,1	(1,8)	12,8	(2,2)	7,2*	(2,2)	9,5	(1,2)
Obstacles liés aux dispositions	4,0*	(1,2)	3,9*	(1,9)	2,7*	(1,2)	3,0*	(1,0)	5,7*	(1,9)	2,0*	(1,1)	2,7	(0,5)
Autres obstacles	13,6	(1,4)	16,3*	(5,0)	3,1*	(1,2)	16,5	(2,9)	14,7	(4,1)	7,1*	(2,3)	10,5	(1,1)

* Estimation fondée sur moins de 30 cas.

1. Les personnes ayant reçu moins de 6 heures de formation totale ne sont pas comprises.

Note : L'Allemagne n'est pas comprise parce que son enquête ne posait pas de questions comparables sur l'éducation et la formation des adultes.

La Suède et le Portugal ne posaient pas de questions comparables sur la formation liée à l'emploi.

Les répondants pouvaient indiquer plus d'une raison; les totaux peuvent donc dépasser 100 % pour un pays.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 13

**Taux¹ de participation à l'éducation et à la formation des adultes,
tranche inférieure de 40 % des salariés et tranche supérieure de 60 %
des salariés, population âgée de 25 à 65 ans, 1994-1998**

	Tranche inférieure de 40 % des salariés	Tranche supérieure de 60 % des salariés
Australie	25,7 (0,9)	46,0 (1,0)
Belgique (Flandre)	16,9 (1,0)	42,7 (3,2)
Canada	26,2 (2,0)	43,7 (6,1)
Chili	11,2 (1,2)	29,1 (1,9)
République tchèque	15,0 (1,1)	41,9 (2,2)
Danemark	44,6 (1,2)	61,7 (1,1)
Finlande	36,4 (1,6)	70,6 (1,2)
Hongrie	7,9 (1,1)	31,9 (1,8)
Irlande	14,5 (2,0)	32,8 (3,6)
Italie	12,8 (1,2)	35,5 (2,1)
Pays-Bas	27,0 (1,4)	43,0 (1,3)
Nouvelle-Zélande	33,1 (1,9)	52,4 (1,9)
Norvège	31,7 (1,8)	54,9 (1,7)
Pologne	11,3 (0,8)	23,3 (1,6)
Portugal	7,6 (1,4)	17,0 (1,7)
Slovénie	13,9 (1,2)	52,4 (2,3)
Suède	47,6 (3,7)	61,0 (1,5)
Suisse	31,2 (2,8)	48,7 (1,3)
Royaume-Uni	26,1 (1,1)	58,4 (1,3)
États-Unis	27,9 (1,4)	59,1 (1,9)
Moyenne	23,7 (0,7)	49,9 (0,8)

1. Les personnes ayant reçu moins de 6 heures de formation totale ne sont pas comprises.

Note : L'Allemagne n'est pas comprise parce que son enquête ne posait pas de questions comparables sur l'éducation et la formation des adultes.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998.

TABLEAU 14

**Pourcentage de variance (R^2) de la participation à l'éducation des adultes attesté par 10 variables
prédictives (coefficients de régression normalisés selon le maximum de vraisemblance
et mesures de l'ajustement au modèle), population âgée de 25 à 55 ans, 1994-1998**

	Canada	Danemark	Hongrie	Italie	Pays-Bas	États-Unis
Sexe	-	-0,11 (0,02)	-	-	-0,05 (0,02)	-
Âge	-0,06 (0,02)	-	-0,14 (0,02)	-0,05 (0,02)	-0,10 (0,02)	-0,10 (0,02)
Niveau d'instruction des parents	0,09 (0,02)	-	-	-	0,07 (0,02)	-
Langue maternelle/langue étrangère	-	-0,05 (0,02)	-	-	-0,09 (0,02)	-
Niveau d'instruction du répondant	0,14 (0,03)	0,13 (0,02)	-	0,29 (0,03)	-	0,21 (0,03)
Situation professionnelle	-	0,06 (0,03)	0,20 (0,02)	0,12 (0,03)	-0,14 (0,02)	0,07 (0,02)
Participation au marché du travail	-	0,10 (0,02)	0,10 (0,02)	0,19 (0,02)	0,08 (0,03)	0,21 (0,02)
Activités de lecture et d'écriture	0,29 (0,02)	0,34 (0,03)	0,14 (0,03)	0,14 (0,03)	0,41 (0,03)	0,22 (0,03)
Niveau de littératie	0,08 (0,03)	-	0,12 (0,02)	-	0,08 (0,02)	0,10 (0,03)
Gains ¹	-	-	0,23 (0,03)	-	0,06 (0,02)	-
Participation à l'éducation des adultes ² , Variance expliquée	0,23	0,23	0,32	0,31	0,23	0,34
Moyenne quadratique résiduelle	0,054	0,047	0,056	0,054	0,076	0,066
Indice de validité de l'ajustement	0,94	0,93	0,94	0,93	0,89	0,93

- Estimation non significativement différente de zéro.

1. Pour tous les pays sauf les Pays-Bas, les gains sont mesurés selon le logarithme naturel des gains en continu. Dans le cas des Pays-Bas, la variable « gains » est mesurée sur une échelle ordinale de 20 catégories.

2. La variable latente dépendante est mesurée selon le taux de participation à trois cours et le nombre total d'heures de formation.

Source : Boudard (2000, p.162).

TABLEAU 15

Relation entre la confiance en autrui, la participation aux activités communautaires et le taux de participation¹ à l'éducation et à la formation des adultes, population âgée de 25 à 65 ans, 1994-1998

	Confiance en autrui	Participation aux activités communautaires (au moins une fois par mois)	Participation à l'éducation des adultes
Australie	47,8	27,7 (0,8)	34,3 (0,8)
Belgique (Flandre)	30,2	23,6 (1,0)	21,2 (1,1)
Canada	49,6	23,9 (1,6)	34,6 (1,3)
Chili	22,7	21,7 (1,4)	18,4 (1,0)
République tchèque	-	14,0 (1,1)	25,4 (0,9)
Danemark	56,0	29,5 (1,1)	54,9 (0,7)
Finlande	57,2	23,4 (0,9)	55,8 (0,9)
France	24,8	17,1 (0,9)	23,6 (1,0)
Hongrie	-	11,4 (0,7)	17,6 (0,7)
Islande	41,6	-	55,0 -
Irlande	40,2	31,7 (1,7)	21,9 (2,6)
Italie	26,3	12,4 (0,7)	21,3 (1,3)
Pays-Bas	46,2	34,1 (1,0)	35,6 (1,0)
Nouvelle-Zélande	-	35,0 (1,4)	43,9 (1,3)
Norvège	61,2	33,5 (1,1)	46,6 (1,4)
Pologne	-	8,4 (0,6)	13,7 (0,8)
Portugal	21,4	9,0 (1,3)	12,9 (1,1)
Slovénie	-	17,4 (1,1)	31,2 (1,1)
Suède	57,1	45,3 (1,3)	53,4 (1,1)
Suisse	43,2	21,1 (1,3)	40,8 (1,2)
Royaume-Uni	44,4	19,5 (1,0)	41,3 (0,7)
États-Unis	45,4	33,2 (1,7)	38,8 (1,2)
Moyenne²	-	24,7 (0,7)	32,8 (0,5)

- Données non fournies.

1. Les personnes ayant reçu moins de 6 heures de formation totale ne sont pas comprises.

2. Moyenne calculée sans l'Islande.

Note : L'Allemagne n'est pas comprise parce que son enquête ne posait pas de questions comparables sur l'éducation et la formation des adultes.

Dans le cas de l'Islande, on ne connaît pas l'erreur-type, mais une enquête préliminaire révèle une valeur proche de celle des pays nordiques. Dans le graphique 15, on a donc intégré l'Islande aux autres pays nordiques.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, 1994-1998 et Knack et Keefer, 1997.

TABLEAU 16

Statistiques de référence pour le Canada, les États-Unis et les autres pays visés par l'Enquête

	Population		PIB par habitant en \$US 1998	PIB en termes de dépenses		Femmes dans la population active 1997 (%)	Taux maximal d'impôt sur le revenu 1996 (%)	Emploi dans le secteur public 1996 (% de l'emploi total)	Femmes au parlement 1997 (%)
	En milliers 1997	Par km ² 1997		consacrées à la R-D 1996 (%)	consacrées à l'éducation ¹ 1996 (%)				
Australie	18 532	2	22 689	1,68	5,6	64,7	47,0	14,8 ^d	25,9
Belgique	10 181	334	24 097	1,59 ^b	-	56,5 ^c	61,0	18,7 ^d	15,8
Canada	30 287	3	24 468	1,64 ^d	7,0	67,8	54,1	18,9 ^d	23,3
République tchèque	10 304	131	13 137	1,07	5,7	64,4	40,0	-	13,9
Danemark	5 284	123	26 280	2,01	7,1	75,1	58,7	30,5 ^d	37,4
Finlande	5 140	15	21 659	2,58	6,6	71,3	57,5	25,1 ^d	33,5
Hongrie	10 155	109	10 524	0,66	5,5	49,4	42,0	-	8,3
Irlande	3 661	52	22 509	1,39 ^b	5,3	50,4	48,0	12,6	13,7
Italie	56 868	189	21 739	1,03	4,7	44,1	46,0	15,8 ^d	-
Pays-Bas	15 609	383	23 082	2,09	4,9	62,2	60,0	13,5 ^d	31,6
Nouvelle-Zélande	3 761	14	17 712	0,97 ^b	-	64,9	33,0	22,1 ^a	29,2
Norvège	4 393	14	27 497	1,71 ^b	6,8 ^f	75,8	41,7	30,6 ^d	36,4
Pologne	38 650	124	7 986	0,76	-	60,0	40,0	-	12,9
Portugal	9 950	108	15 266	0,58 ^b	5,4	65,1	40,0	16,7 ^b	13,0
Suède	8 848	20	21 213	3,59 ^b	6,7	74,5	59,6	30,7 ^d	42,7
Suisse	7 087	172	26 576	2,74	-	69,4	43,9	14,0 ^b	20,3
Royaume-Uni	59 009	241	21 170	1,94	-	66,8	40,0	14,1	12,3
États-Unis	266 792	28	30 514	2,62 ^e	6,7	71,3	46,6	13,2 ^d	12,5
Moyenne des pays de l'OCDE	1 093 792	31	21 042	2,17	5,6^g	59,6	47,8^g	18,5^g	23,1^g

1. Établissements d'enseignement publics et privés.

a. 1991.

b. 1995.

c. 1996.

d. 1997.

e. À l'exclusion de la plupart ou de la totalité des dépenses en capital.

f. Enseignement public seulement.

g. Moyenne non pondérée.

Note : Le Chili et la Slovaquie ne sont pas membres de l'OCDE; ils ne sont donc pas représentés dans le tableau.

Source : OCDE (1999a).

PUBLICATIONS ÉLECTRONIQUES DISPONIBLES À
www.statcan.ca



ANNEXE B

Sources des données et méthodologie

Depuis les années 70, les décideurs et les chercheurs nord-américains investissent des ressources importantes dans l'élaboration de cadres conceptuels et d'outils opérationnels visant à mesurer et à évaluer le niveau de littératie de la population adulte¹. Les connaissances, les notions et l'expérience acquises grâce à ces études ont fourni une base solide pour la mise au point du plan d'enquête et du matériel utilisés pour l'Enquête internationale sur la littératie des adultes. Il s'agissait d'une enquête-ménage à grande échelle conçue en vue d'évaluer les niveaux de littératie d'échantillons représentatifs de la population civile, hors établissement, âgée de 16 à 65 ans².

Les données de l'Enquête ont été recueillies par des intervieweurs d'expérience chez des adultes de 22 pays entre 1994 et 1998, selon le cycle de l'enquête auquel le pays participait³. Le matériel consistait en deux parties : un questionnaire de base et un test de littératie comprenant plusieurs livrets de tâches dûment adaptés dans la ou les langues nationales à partir d'une version « de référence » en anglais. Le questionnaire de base renfermait une section standard contenant des questions sur la participation à l'éducation et à la formation des adultes au cours de l'année qui avait précédé l'interview. Cette section, élaborée spécifiquement pour les fins de l'enquête, est reproduite à l'annexe C. De plus, la version de référence indiquait clairement quelles questions étaient facultatives ou obligatoires, dans quelle mesure les chargés d'enquête nationaux pouvaient adapter les catégories de réponse à leurs besoins spécifiques et comment ils pouvaient le faire⁴.

1. À ce jour, quatre grandes enquêtes ont été menées aux États-Unis : la Functional Reading Study menée au début des années 70, la Young Adult Literacy Study menée en 1985, une enquête visant trois populations spécifiques de stagiaires et de chercheurs d'emploi commandée par le Département du travail des États-Unis en 1989, et la National Adult Literacy Survey menée en 1992. Statistique Canada a mené l'Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement en 1989 et l'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes en 1990, 1992, 1994 et 1998.
2. La description de l'Enquête énoncée dans la présente annexe s'inspire des rapports internationaux de l'Enquête publiés antérieurement par l'OCDE et Statistique Canada (1995 et 2000); voir la bibliographie à l'annexe D.
3. Les données ont été recueillies en trois cycles. Le premier a eu lieu en 1994 (Canada, Allemagne, Irlande, Pays-Bas, Pologne, Suède, Suisse [populations francophone et germanophone] et États-Unis). Le deuxième s'est déroulé en 1995 (Australie, Belgique [Flandre], Nouvelle-Zélande et Royaume-Uni). Le troisième et dernier a eu lieu en 1998 (Chili, République tchèque, Danemark, Finlande, Hongrie, Norvège, Portugal et Slovénie).
4. Malgré les précautions prises pour assurer la comparabilité intégrale, les chargés d'enquête allemands et suédois ont introduit de légers écarts dans la façon de poser certaines questions sur l'éducation des adultes. Il manque donc des données comparables pour l'Allemagne et la Suède à l'égard de certaines variables utilisées dans l'analyse.

Les pays étaient invités à constituer des échantillons dont la taille était assez importante pour donner 3 000 unités après élimination des non-réponses, afin de produire par la suite une analyse et des estimations fiables des profils de littératie. Si, de façon générale, la population visée se composait de personnes âgées de 16 à 65 ans, les pays étaient libres d'inclure dans les échantillons des personnes plus jeunes ou plus âgées. Le Canada, la Suède et la Suisse ont échantillonné des personnes âgées d'au moins 16 ans, mais sans fixer de limite supérieure, alors que les Pays-Bas ont échantillonné des personnes de 16 à 74 ans, et l'Australie, des personnes de 15 à 74 ans. Le Chili a aussi inclus de jeunes adultes de 15 ans.

Le tableau B.1 présente, pour chaque pays, des renseignements sur la langue du test, la taille de la population cible et le nombre de répondants à l'enquête.

TABLEAU B.1

Langue du test, taille de la population cible et nombre de répondants

Pays	Langue du test	Population âgée de 16 à 65 ans	Répondants âgés de 16 à 65 ans
Allemagne	allemand	53 800 000	2 062
Australie	anglais	11 900 000	8 204
Belgique (Flandre)	néerlandais	4 500 000	2 261
Canada	anglais français	13 700 000 4 800 000	3 130 1 370
Chili	espagnol	9 400 000	3 502
Danemark	danois	3 400 000	3 026
États-Unis	anglais	161 100 000	3 053
Finlande	finnois	3 200 000	2 928
Hongrie	hongrois	7 000 000	2 593
Irlande	anglais	2 200 000	2 423
Italie	italien	38 700 000	2 974
Norvège	norvégien	2 800 000	3 307
Nouvelle-Zélande	anglais	2 100 000	4 223
Pays-Bas	néerlandais	10 500 000	2 837
Pologne	polonais	24 500 000	3 000
Portugal	portugais	6 700 000	1 239
République tchèque	tchèque	7 100 000	3 132
Royaume-Uni	anglais	37 000 000	6 718
Slovénie	slovène	1 400 000	2 972
Suède	suédois	5 400 000	2 645
Suisse	français allemand italien	1 000 000 3 000 000 200 000	1 435 1 393 1 302

Le questionnaire de base renfermait une série de questions concernant, par exemple, les caractéristiques démographiques du répondant, sa situation familiale, sa situation par rapport au marché du travail, ses activités de lecture au travail et à la maison et une auto-évaluation de son niveau de littératie. Dans la section sur l'éducation des adultes, on posait des questions sur la participation à des cours ou à des programmes (jusqu'à concurrence de trois), la durée et l'orientation des études, les sources de soutien financier et les raisons de la participation ou de la non-participation.

Une fois le questionnaire de base rempli, l'intervieweur a remis au répondant un livret comprenant six tâches de lecture simples. Le répondant qui réussissait à répondre correctement à au moins deux des six questions du test préliminaire (conçu pour repérer les personnes aux capacités très faibles) recevait un autre livret renfermant un nombre beaucoup plus important de tâches, tirées d'une banque de 114 items. Les intervieweurs ont reçu une formation et des directives axées sur le choix d'une seule personne par ménage (le cas échéant), le choix de l'un des sept principaux livrets de tâches (le cas échéant), la notation du principal livret de tâches et l'attribution de codes d'état.

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

On a pris plusieurs mesures afin d'assurer des taux de réponse suffisants. Un faible taux de réponse à une enquête soulève des difficultés, car la non-réponse risque d'entraîner un biais dans les estimations. Les intervieweurs avaient pour instruction de retourner à plusieurs reprises chez les ménages non répondants afin d'obtenir le plus de réponses possible. De plus, tous les plans d'échantillonnage comportaient un certain suréchantillonnage : l'échantillon renfermait plus de ménages choisis au hasard qu'il n'est nécessaire pour le nombre d'interviews à effectuer, afin d'assurer un nombre suffisant de réponses. Enfin, les lignes directrices relatives à l'échantillonnage prévoyaient, à l'étape de la pondération, un ajustement visant à corriger les erreurs dues aux non-réponses. Cette correction, appelée stratification a posteriori, consiste à ajuster les coefficients de pondération de la population pour qu'ils correspondent à des chiffres de population connus, par exemple par sexe, par groupe d'âge ou par niveau de scolarité. Tous les pays ont procédé à la stratification a posteriori de leurs données en fonction de tels chiffres. Le tableau B.2 présente les taux de réponse obtenus par les pays participants.

TABLE B.2

Taux de réponse par pays

Pays	Plage d'âge	Nombre de répondants	Taux de réponse (en pourcentage)
Allemagne	16 à 65 ans	2 062	69
Australie	15 à 74 ans	9 302	96
Belgique (Flandre)	16 à 65 ans	2 261	36
Canada	16 ans et plus	5 660	69
Chili	15 à 65 ans	3 583	74
Danemark	16 à 65 ans	3 026	66
États-Unis	16 à 65 ans	3 053	60
Finlande	16 à 65 ans	2 928	69
Hongrie	16 à 65 ans	2 593	52
Irlande	16 à 65 ans	2 423	60
Italie*	16 à 65 ans	2 974	33
Norvège	16 à 65 ans	3 307	61
Nouvelle-Zélande	16 à 65 ans	4 223	74
Pays-Bas	16 à 74 ans	3 090	45
Pologne*	16 à 65 ans	3 000	75
Portugal*	16 à 65 ans	1 239	60
République tchèque	16 à 65 ans	3 132	62
Royaume-Uni	16 à 65 ans	6 718	63
Slovénie	16 à 65 ans	2 972	70
Suède	16 ans et plus	3 038	60
Suisse	16 ans et plus	4 302	53

* Le taux de réponse de la Pologne comprend uniquement le premier groupe de personnes échantillonnées, avant le suivi effectué par les intervieweurs. Le taux de réponse de l'Italie est faible, mais l'échantillon obtenu correspond à des chiffres de population connus. Le Portugal a mené son enquête sur la littératie dans le cadre d'un programme de recherche parrainé par l'Union européenne et mis en œuvre indépendamment de l'Enquête, mais en utilisant une méthodologie semblable et un matériel de test identique. On doit faire preuve de prudence en procédant à des analyses plus complexes des données, car le nombre de cas étudiés est relativement faible.

Les taux de réponse obtenus à l'Enquête sont généralement inférieurs à ceux enregistrés lors d'enquêtes internationales sur le rendement des étudiants, qui recueillent des données à partir d'échantillons d'écoles, de classes et d'étudiants⁵. Dans plusieurs pays où le taux de réponse était faible, on a mené une enquête de suivi afin de déceler la présence d'un biais. On n'a trouvé aucun biais significatif parmi les pays participants.

Après la collecte de données, on a noté les réponses et entré des codes dans un fichier, fortement structuré, des enregistrements internationaux. Dans chaque pays participant, les personnes chargées de la notation ont reçu une formation intensive sur la notation des réponses aux questions ouvertes à l'aide du manuel de notation de l'Enquête. Pour assurer davantage l'exactitude, on a contrôlé de deux façons la qualité de la notation effectuée par les pays. Premièrement, à l'intérieur d'un pays, au moins 20 % des tests ont dû faire l'objet d'une deuxième notation. Deuxièmement, dans une proportion de 10 %, l'échantillon de chaque pays a fait l'objet d'une deuxième notation par les correcteurs d'un autre pays. En outre, comme condition à leur participation à l'Enquête, on a demandé aux pays de saisir et de traiter leurs fichiers en utilisant des méthodes qui assuraient une cohérence logique et des niveaux acceptables d'erreur dans la saisie des données. Plus précisément, on leur a demandé d'effectuer une vérification complète des notes saisies (en entrant chaque enregistrement deux fois) afin de réduire les taux d'erreurs au minimum. L'exactitude de la notation des tests étant essentielle pour atteindre un haut degré de qualité des données, il fallait exercer un contrôle intégral par double saisie. Après s'être assurée que les fichiers de données étaient épurés et de grande qualité, l'équipe de Statistique Canada chargée du contrôle de la qualité a remis les enregistrements au Educational Testing Service pour les fins de l'imputation et de l'étalonnage des données.

Les deux objectifs de l'Enquête consistaient à produire pour la première fois des profils valides, fiables et comparables des niveaux de littératie des adultes ainsi qu'à dégager des renseignements sur les tendances de la participation à l'éducation des adultes à l'intérieur de certains pays et entre les pays. L'Enquête visait également un certain nombre d'objectifs scientifiques, notamment en vue de ramener l'erreur de mesure à des niveaux acceptables grâce à la combinaison inédite de l'évaluation pédagogique et de la recherche fondée sur une enquête-ménage. Les conclusions présentées dans ce rapport permettent d'affirmer sans ambages que l'étude a produit une foule de données sur le niveau de littératie et l'éducation des adultes. Comme dans le cas de toute nouvelle technique de mesure, toutefois, il y a encore matière à amélioration⁶. Les méthodes d'assurance de la qualité seront donc perfectionnées en vue de l'Enquête internationale sur la littératie et les connaissances de base des adultes, nouvelle collecte à grande échelle de données comparables sur les capacités des adultes et les tendances de l'apprentissage des adultes, prévue pour 2002.

5. Par exemple, la Troisième Enquête internationale sur l'enseignement des mathématiques et des sciences (TEIEMS), menée à trois niveaux de scolarité dans 41 pays sous les auspices de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) durant l'année scolaire 1995, et l'évaluation des capacités de lecture menée en 2000 dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves, sous les auspices de l'OCDE.

6. Plusieurs points à améliorer ont été relevés dans le rapport technique de l'Enquête : Murray, T.S., Kirsch, I.S., Jenkins, L.B. (directeurs de publication) (1998), *Adult Literacy in OECD Countries: Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*, Washington, DC, National Center for Education Statistics, United States Department of Education. D'autres suggestions visant à améliorer la future collecte de données inspirée du modèle retenu par l'Enquête figurent dans un rapport d'évaluation publié par le Office of National Statistics du Royaume-Uni (2000) : *Measuring Adult Literacy: The International Adult Literacy Survey in the European Context*, Londres, ONS.

ANNEXE C

Questionnaire de base du volet américain de l'Enquête

Section F. Éducation et formation des adultes	
<p>F1. Les questions qui suivent portent sur l'éducation ou la formation que vous avez reçue au cours des 12 derniers mois.</p> <p>Au cours des 12 derniers mois, c'est-à-dire depuis août 19xx, avez-vous reçu une forme quelconque de formation ou d'éducation – cours, ateliers, formation en cours d'emploi, apprentissage, arts, artisanat, loisirs ou autre?</p>	<p>1 <input type="checkbox"/> Oui</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Non <i>Passez à la question F15.</i></p>
<p>F2. Au total, combien de cours avez-vous suivis au cours des 12 derniers mois?</p>	<p>__ cours</p>
<p>F3. Quels étaient les titres de ces cours ou du programme lié à ces cours?</p> <p><i>(Intervieweur : Si le répondant a suivi plus de trois cours, inscrivez ci-contre les titres des trois plus récents)</i></p>	<p>Premier cours : _____</p> <p>Deuxième cours : _____</p> <p>Troisième cours : _____</p>
Premier cours	
<p>F4. J'aimerais maintenant vous poser quelques questions sur... [<i>insérez le titre du premier cours</i>]</p> <p>Cette formation ou cette éducation était-elle soutenue financièrement par...</p> <p><i>(Lisez les catégories)</i> <i>(Cochez toutes les réponses pertinentes)</i></p>	<p>1 <input type="checkbox"/> Vous-même ou votre famille</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Employeur</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Administration publique</p> <p>4 <input type="checkbox"/> Syndicat ou organisme professionnel</p> <p>5 <input type="checkbox"/> Autre</p> <p>6 <input type="checkbox"/> Sans frais</p> <p>7 <input type="checkbox"/> Ne sait pas</p>
<p>F5. Avez-vous suivi cette formation ou cette éducation en vue d'obtenir...</p> <p><i>(Lisez les catégories)</i> <i>(Cochez une seule réponse)</i></p>	<p>1 <input type="checkbox"/> Diplôme ou certificat d'études universitaires</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Diplôme ou certificat d'études collégiales</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Diplôme ou certificat d'une école de métiers ou de formation professionnelle</p> <p>4 <input type="checkbox"/> Certificat d'apprentissage</p> <p>5 <input type="checkbox"/> Diplôme d'études primaires ou secondaires</p> <p>6 <input type="checkbox"/> Recyclage professionnel</p> <p>7 <input type="checkbox"/> Autre</p>

<p>F6. Cette formation ou cette éducation était-elle offerte par...</p> <p><i>(Lisez les catégories)</i> <i>(Cochez toutes les réponses pertinentes)</i></p>	<p>1 <input type="checkbox"/> Université ou autre établissement d'enseignement supérieur</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Collège d'enseignement complémentaire</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Organisme commercial (par exemple, un fournisseur de formation privé)</p> <p>4 <input type="checkbox"/> Fabricant ou fournisseur de matériel</p> <p>5 <input type="checkbox"/> Organisme sans but lucratif – association d'employeurs, organisme bénévole ou syndicat</p> <p>6 <input type="checkbox"/> Employeur ou société mère</p> <p>7 <input type="checkbox"/> Autre fournisseur</p>
<p>F7. Où avez-vous suivi cette formation ou cette éducation?</p> <p><i>(Cochez une seule réponse)</i></p>	<p>01 <input type="checkbox"/> École primaire ou secondaire</p> <p>02 <input type="checkbox"/> Campus collégial</p> <p>03 <input type="checkbox"/> Campus universitaire</p> <p>04 <input type="checkbox"/> École de gestion ou de commerce</p> <p>05 <input type="checkbox"/> Au travail</p> <p>06 <input type="checkbox"/> Centre de formation</p> <p>07 <input type="checkbox"/> Centre de conférences ou hôtel</p> <p>08 <input type="checkbox"/> À la maison</p> <p>09 <input type="checkbox"/> Centre communautaire ou établissement sportif</p> <p>10 <input type="checkbox"/> Ailleurs</p>
<p>F8. Pendant combien de semaines cette formation ou cette éducation a-t-elle duré?</p>	<p>__ semaines</p>
<p>F9. En moyenne, il s'agissait de combien de jours par semaine?</p>	<p>__ jours par semaine</p>
<p>F10. En moyenne, il s'agissait de combien d'heures par jour?</p>	<p>__ heures par jour</p>
<p>F11. Quelle est la principale raison pour laquelle vous avez suivi cette formation ou cette éducation?</p> <p><i>(Lisez les catégories)</i> <i>(Cochez une seule réponse)</i></p>	<p>1 <input type="checkbox"/> Raisons professionnelles</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Intérêt personnel</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Autre</p>
<p>F12. Dans quelle mesure utilisez-vous, au travail, les compétences ou les connaissances acquises dans le cadre de cette formation ou de cette éducation?</p> <p><i>(Lisez les catégories)</i></p>	<p>1 <input type="checkbox"/> Dans une grande mesure</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Un peu</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Très peu</p> <p>4 <input type="checkbox"/> Pas du tout</p> <p>5 <input type="checkbox"/> Sans objet</p>

<p>F13. Qui vous a suggéré de suivre cette formation ou cette éducation?</p> <p><i>(Lisez les catégories)</i> <i>(Cochez toutes les réponses pertinentes)</i></p>	<p>01 <input type="checkbox"/> Vous-même 02 <input type="checkbox"/> Vos amis ou votre famille 03 <input type="checkbox"/> Votre employeur 04 <input type="checkbox"/> D'autres employés 05 <input type="checkbox"/> Disposition d'une convention collective 06 <input type="checkbox"/> Votre syndicat ou votre association professionnelle 07 <input type="checkbox"/> Exigence légale ou professionnelle 08 <input type="checkbox"/> Centre de services sociaux ou de main-d'œuvre 09 <input type="checkbox"/> Autre 10 <input type="checkbox"/> Ne sait pas</p>
<p>F14. Cette formation ou cette éducation était-elle dispensée sous forme de...</p> <p><i>(Lisez les catégories)</i> <i>(Cochez toutes les réponses pertinentes)</i></p>	<p>1 <input type="checkbox"/> Cours magistraux, séminaires ou ateliers 2 <input type="checkbox"/> Logiciel pédagogique 3 <input type="checkbox"/> Émissions de radio ou de télévision 4 <input type="checkbox"/> Cassettes audio ou vidéo, bandes magnétiques ou disques 5 <input type="checkbox"/> Documents à lire 6 <input type="checkbox"/> Formation en cours d'emploi 7 <input type="checkbox"/> Autre</p>
<p>Véri- fica- tion</p>	<p>INTERVIEWEUR : <i>Reportez-vous à la question F3. Le répondant a-t-il mentionné un deuxième cours?</i></p> <p>1 <input type="checkbox"/> Oui – passez à la question F4 au sujet du deuxième cours. 2 <input type="checkbox"/> Non – passez à la question F5.</p>
<p>Deuxième cours</p>	
<p>F4. J'aimerais maintenant vous poser quelques questions sur... [<i>insérez le titre du deuxième cours</i>]</p> <p>Cette formation ou cette éducation était-elle soutenue financièrement par...</p> <p><i>(Lisez les catégories)</i> <i>(Cochez toutes les réponses pertinentes)</i></p>	<p>1 <input type="checkbox"/> Vous-même ou votre famille 2 <input type="checkbox"/> Employeur 3 <input type="checkbox"/> Administration publique 4 <input type="checkbox"/> Syndicat ou un organisme professionnel 5 <input type="checkbox"/> Autre 6 <input type="checkbox"/> Sans frais 7 <input type="checkbox"/> Ne sait pas</p>

<p>F5. Avez-vous suivi cette formation ou cette éducation en vue d'obtenir...</p> <p><i>(Lisez les catégories)</i> <i>(Cochez une seule réponse)</i></p>	<p>1 <input type="checkbox"/> Diplôme ou certificat d'études universitaires</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Diplôme ou certificat d'études collégiales</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Diplôme ou certificat d'une école de métiers ou de formation professionnelle</p> <p>4 <input type="checkbox"/> Certificat d'apprentissage</p> <p>5 <input type="checkbox"/> Diplôme d'études primaires ou secondaires</p> <p>6 <input type="checkbox"/> Recyclage professionnel</p> <p>7 <input type="checkbox"/> Autre</p>
<p>F6. Cette formation ou cette éducation était-elle dispensée par...</p> <p><i>(Lisez les catégories)</i> <i>(Cochez toutes les réponses pertinentes)</i></p>	<p>1 <input type="checkbox"/> Université ou autre établissement d'enseignement supérieur</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Collège d'enseignement complémentaire</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Organisme commercial (par exemple, un fournisseur de formation privé)</p> <p>4 <input type="checkbox"/> Fabricant ou fournisseur de matériel</p> <p>5 <input type="checkbox"/> Organisme sans but lucratif – association d'employeurs, organisme bénévole ou syndicat</p> <p>6 <input type="checkbox"/> Employeur ou société mère</p> <p>7 <input type="checkbox"/> Autre fournisseur</p>
<p>F7. Où avez-vous suivi cette formation ou cette éducation?</p> <p><i>(Cochez une seule réponse)</i></p>	<p>01 <input type="checkbox"/> École primaire ou secondaire</p> <p>02 <input type="checkbox"/> Campus collégial</p> <p>03 <input type="checkbox"/> Campus universitaire</p> <p>04 <input type="checkbox"/> École de gestion ou de commerce</p> <p>05 <input type="checkbox"/> Au travail</p> <p>06 <input type="checkbox"/> Centre de formation</p> <p>07 <input type="checkbox"/> Centre de conférences ou hôtel</p> <p>08 <input type="checkbox"/> À la maison</p> <p>09 <input type="checkbox"/> Centre communautaire ou établissement sportif</p> <p>10 <input type="checkbox"/> Ailleurs</p>
<p>F8. Pendant combien de semaines cette formation ou cette éducation a-t-elle duré?</p>	<p>__ semaines</p>
<p>F9. En moyenne, il s'agissait de combien de jours par semaine?</p>	<p>__ jours par semaine</p>
<p>F10. En moyenne, il s'agissait de combien d'heures par jour?</p>	<p>__ heures par jour</p>

F11.	<p>Quelle est la principale raison pour laquelle vous avez suivi cette formation ou cette éducation?</p> <p><i>(Lisez les catégories)</i> <i>(Cochez une seule réponse)</i></p>	<p>1 <input type="checkbox"/> Raisons professionnelles 2 <input type="checkbox"/> Intérêt personnel 3 <input type="checkbox"/> Autre</p>
F12.	<p>Dans quelle mesure utilisez-vous, au travail, les compétences ou les connaissances acquises dans le cadre de cette formation ou de cette éducation?</p> <p><i>(Lisez les catégories)</i></p>	<p>1 <input type="checkbox"/> Dans une grande mesure 2 <input type="checkbox"/> Un peu 3 <input type="checkbox"/> Très peu 4 <input type="checkbox"/> Pas du tout 5 <input type="checkbox"/> Sans objet</p>
F13.	<p>Qui vous a suggéré de suivre cette formation ou cette éducation?</p> <p><i>(Lisez les catégories)</i> <i>(Cochez toutes les réponses pertinentes)</i></p>	<p>01 <input type="checkbox"/> Vous-même 02 <input type="checkbox"/> Vos amis ou votre famille 03 <input type="checkbox"/> Votre employeur 04 <input type="checkbox"/> D'autres employés 05 <input type="checkbox"/> Disposition d'une convention collective 06 <input type="checkbox"/> Votre syndicat ou votre association professionnelle 07 <input type="checkbox"/> Exigence légale ou professionnelle 08 <input type="checkbox"/> Centre de services sociaux ou de main-d'œuvre 09 <input type="checkbox"/> Autre 10 <input type="checkbox"/> Ne sait pas</p>
F14.	<p>Cette formation ou cette éducation était-elle dispensée sous forme de...</p> <p><i>(Lisez les catégories)</i> <i>(Cochez toutes les réponses pertinentes)</i></p>	<p>1 <input type="checkbox"/> Cours magistraux, séminaires ou ateliers 2 <input type="checkbox"/> Logiciel pédagogique 3 <input type="checkbox"/> Émissions de radio ou de télévision 4 <input type="checkbox"/> Cassettes audio ou vidéo, bandes magnétiques ou disques 5 <input type="checkbox"/> Documents à lire 6 <input type="checkbox"/> Formation en cours d'emploi 7 <input type="checkbox"/> Autre</p>
Véri- fica- tion	<p>INTERVIEWEUR : <i>Reportez-vous à la question F3. Le répondant a-t-il mentionné un troisième cours?</i></p>	<p>1 <input type="checkbox"/> Oui – passez à la question F4 au sujet du troisième cours. 2 <input type="checkbox"/> Non – passez à la question F5.</p>

Troisième cours	
<p>F4. J'aimerais maintenant vous poser quelques questions sur... [<i>insérez le titre du troisième cours</i>]</p> <p>Cette formation ou cette éducation était-elle soutenue financièrement par...</p> <p style="text-align: center;"><i>(Lisez les catégories)</i> <i>(Cochez toutes les réponses pertinentes)</i></p>	<p>1 <input type="checkbox"/> Vous-même ou votre famille</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Employeur</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Administration publique</p> <p>4 <input type="checkbox"/> Syndicat ou organisme professionnel</p> <p>5 <input type="checkbox"/> Autre</p> <p>6 <input type="checkbox"/> Sans frais</p> <p>7 <input type="checkbox"/> Ne sait pas</p>
<p>F5. Avez-vous suivi cette formation ou cette éducation en vue d'obtenir...</p> <p style="text-align: center;"><i>(Lisez les catégories)</i> <i>(Cochez une seule réponse)</i></p>	<p>1 <input type="checkbox"/> Diplôme ou certificat d'études universitaires</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Diplôme ou certificat d'études collégiales</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Diplôme ou certificat d'une école de métiers ou de formation professionnelle</p> <p>4 <input type="checkbox"/> Certificat d'apprentissage</p> <p>5 <input type="checkbox"/> Diplôme d'études primaires ou secondaires</p> <p>6 <input type="checkbox"/> Recyclage professionnel</p> <p>7 <input type="checkbox"/> Autre</p>
<p>F6. Cette formation ou cette éducation était-elle dispensée par...</p> <p style="text-align: center;"><i>(Lisez les catégories)</i> <i>(Cochez toutes les réponses pertinentes)</i></p>	<p>1 <input type="checkbox"/> Université ou autre établissement d'enseignement supérieur</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Collège d'enseignement complémentaire</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Organisme commercial (par exemple, un fournisseur de formation privé)</p> <p>4 <input type="checkbox"/> Fabricant ou fournisseur de matériel</p> <p>5 <input type="checkbox"/> Organisme sans but lucratif – association d'employeurs, organisme bénévole ou syndicat</p> <p>6 <input type="checkbox"/> Employeur ou société mère</p> <p>7 <input type="checkbox"/> Autre fournisseur</p>
<p>F7. Où avez-vous suivi cette formation ou cette éducation?</p> <p style="text-align: center;"><i>(Cochez une seule réponse)</i></p>	<p>01 <input type="checkbox"/> École primaire ou secondaire</p> <p>02 <input type="checkbox"/> Campus collégial</p> <p>03 <input type="checkbox"/> Campus universitaire</p> <p>04 <input type="checkbox"/> École de gestion ou de commerce</p> <p>05 <input type="checkbox"/> Au travail</p> <p>06 <input type="checkbox"/> Centre de formation</p> <p>07 <input type="checkbox"/> Centre de conférences ou hôtel</p> <p>08 <input type="checkbox"/> À la maison</p> <p>09 <input type="checkbox"/> Centre communautaire ou sportif</p> <p>10 <input type="checkbox"/> Ailleurs</p>
<p>F8. Pendant combien de semaines durait cette formation ou cette éducation?</p>	<p>__ semaines</p>

F9.	En moyenne, il s'agissait de combien de jours par semaine?	__ jours par semaine
F10.	En moyenne, il s'agissait de combien d'heures par jour?	__ heures par jour
F11.	Quelle est la principale raison pour laquelle vous avez suivi cette formation ou cette éducation? <i>(Lisez les catégories)</i> <i>(Cochez une seule réponse)</i>	1 <input type="checkbox"/> Raisons professionnelles 2 <input type="checkbox"/> Intérêt personnel 3 <input type="checkbox"/> Autre
F12.	Dans quelle mesure utilisez-vous, au travail, les compétences ou les connaissances acquises dans le cadre de cette formation ou de cette éducation? <i>(Lisez les catégories)</i>	1 <input type="checkbox"/> Dans une grande mesure 2 <input type="checkbox"/> Un peu 3 <input type="checkbox"/> Très peu 4 <input type="checkbox"/> Pas du tout 5 <input type="checkbox"/> Sans objet
F13.	Qui vous a suggéré de suivre cette formation ou cette éducation? <i>(Lisez les catégories)</i> <i>(Cochez toutes les réponses pertinentes)</i>	01 <input type="checkbox"/> Vous-même 02 <input type="checkbox"/> Vos amis ou votre famille 03 <input type="checkbox"/> Votre employeur 04 <input type="checkbox"/> D'autres employés 05 <input type="checkbox"/> Disposition d'une convention collective 06 <input type="checkbox"/> Votre syndicat ou votre association professionnelle 07 <input type="checkbox"/> Exigence légale ou professionnelle 08 <input type="checkbox"/> Centre de services sociaux ou de main-d'œuvre 09 <input type="checkbox"/> Autre 10 <input type="checkbox"/> Ne sait pas
F14.	Cette formation ou cette éducation était-elle dispensée sous forme de... <i>(Lisez les catégories)</i> <i>(Cochez toutes les réponses pertinentes)</i>	1 <input type="checkbox"/> Cours magistraux, séminaires ou ateliers 2 <input type="checkbox"/> Logiciel pédagogique 3 <input type="checkbox"/> Émissions de radio ou de télévision 4 <input type="checkbox"/> Cassettes audio ou vidéo, bandes magnétiques ou disques 5 <input type="checkbox"/> Documents à lire 6 <input type="checkbox"/> Formation en cours d'emploi 7 <input type="checkbox"/> Autre
F15.	Depuis (octobre/novembre) 1993, y a-t-il eu des cours de formation que vous VOULIEZ suivre pour des raisons professionnelles, mais que vous n'avez pas suivi?	1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non <i>Passez à la question F17.</i>

<p>F16. Pour quelles raisons n'avez-vous pas suivi cette formation ou cette éducation?</p> <p><i>(Cochez toutes les réponses pertinentes)</i></p>	<p>01 <input type="checkbox"/> Trop occupé/manque de temps 02 <input type="checkbox"/> Travail trop prenant 03 <input type="checkbox"/> Cours non offert 04 <input type="checkbox"/> Charges familiales 05 <input type="checkbox"/> Raisons financières 06 <input type="checkbox"/> Manque de qualification 07 <input type="checkbox"/> Manque de soutien de l'employeur 08 <input type="checkbox"/> Horaire du cours ne convient pas 09 <input type="checkbox"/> Raisons liées à la langue 10 <input type="checkbox"/> Raisons de santé 11 <input type="checkbox"/> Autre</p>
<p>F17. Depuis (octobre/novembre) 1993, y a-t-il eu d'autres cours de formation que vous VOULIEZ suivre – passe-temps, loisir, intérêt spécial – mais que vous n'avez pas suivi?</p>	<p>1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non <i>Passez à la question G1.</i></p>
<p>F18. Pour quelles raisons n'avez-vous pas suivi cette formation ou cette éducation?</p> <p><i>(Cochez toutes les réponses pertinentes)</i></p>	<p>01 <input type="checkbox"/> Trop occupé/manque de temps 02 <input type="checkbox"/> Travail trop prenant 03 <input type="checkbox"/> Cours non offert 04 <input type="checkbox"/> Charges familiales 05 <input type="checkbox"/> Raisons financières 06 <input type="checkbox"/> Manque de qualification 07 <input type="checkbox"/> Manque de soutien de l'employeur 08 <input type="checkbox"/> Horaire du cours ne convient pas 09 <input type="checkbox"/> Raisons liées à la langue 10 <input type="checkbox"/> Raisons de santé 11 <input type="checkbox"/> Autre</p>

PUBLICATIONS ÉLECTRONIQUES DISPONIBLES À
www.statcan.ca



ANNEXE D

Documents de référence et autres ouvrages

- ASHTON, D., DAVIES, B., FELSTEAD, A. et GREEN, F. (1999), *Work Skills in Britain*, ESRC Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance, Oxford.
- ASHTON, D. et GREEN, F. (1996), *Education, Training and the Global Economy*, Edward Elgar, Cheltenham.
- BARAN, J., BÉRUBÉ, G., ROY, R. et SALMON, W. (2000), *Éducation et formation des adultes au Canada : les principales lacunes en matière de connaissances*, document de recherche n° R-00-6F, Direction générale de la recherche appliquée, Développement des ressources humaines Canada, Ottawa.
- BÉLANGER, P. et TUIJNMAN, A.C. (directeurs de publication) (1997), *New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study*, Pergamon Press, Oxford.
- BINKLEY, M., HUDSON, L., KNEPPER, P., KOLSTAD, A., STOWE, P. et WIRT, J. (1999), *Lifelong Learning: Final Report of a NCES Task Force*, National Center for Education Statistics, United States Department of Education, Washington, DC.
- BOUDARD, E. (2000), « What are the Main Predictors of Recurrent Education? A Five-Country Comparative Model », dans M. O'Dowd et I. Fägerlind (directeurs de publication), *Mapping European Comparative Education Research Perspectives* (p. 147 à 167), Studies in Comparative and International Education, n° 52, Institute of International Education, Stockholm.
- BOUDARD, E., BOSTRÖM, A.K. et SIMINOÛ, P. (2001), *The Extent to Which Vocational Education and Training Policy is Nurturing Lifelong Learning in Sweden*, Commission de l'Union européenne, CEDEFOP, Thessalonique.
- COLEMAN, J.S. (1988), « Social capital in the creation of human capital », *American Journal of Sociology*, vol. XCIV, supplément, p. S95 à S120.
- COLEMAN, J.S. (1990), *Foundations of Social Theory*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts).
- COMINGS, J., SUM, A. et UVIN, J. (2000), *New Skills for a New Economy: Adult Education's Key Role in Sustaining Economic Growth and Expanding Opportunity*, The Massachusetts Institute for a New Commonwealth, Boston.
- CROSS, K.P. (1981), *Adult as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, Jossey-Bass Classic, San Francisco.
- CROUCH, C., FINEGOLD, D. et SAKO, M. (1999), *Are Skills the Answer? The Political Economy of Skill Creation in Advanced Industrial Countries*, Oxford University Press, Oxford.
- DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA et STATISTIQUE CANADA (2001), *Un rapport sur l'éducation et la formation des adultes au Canada : Apprentissage et réussite*, Canada, Ottawa.
- DORAY, P. et ARROWSMITH, S. (1997), « Patterns of participation in adult education: Cross-national comparisons », dans P. Bélanger et A.C. Tuijnman (directeurs de publication), *op. cit.*, p. 39 à 75.
- HARTOG, J. (2000), « Overeducation and earnings: Where are we, where should we go? », *Economics of Education Review*, vol. 19, n° 2, p. 131 à 147.
- HECKMAN, J. et KLENOW, P. (1997), *Human Capital Policy*, University of Chicago Press, Chicago.
- JÖRESKOG, K.G. et SÖRBOM, D. (1999a), *LISREL 8: User's Reference Guide*, Scientific Software International, Chicago.
- JÖRESKOG, K.G. et SÖRBOM, D. (1999b), *PRELIS 2: User's Reference Guide*, 2^e édition, Scientific Software International, Chicago.
- KALTON, G., LYBERG, L. et REMPP, J.M. (1998), « Review of Methodology », dans T.S. Murray *et coll.* (directeurs de publication), *op. cit.*, annexe A.

- KAPSALIS, C. (1997), *Formation des employés : une perspective internationale*, n° 89-552-MPE au catalogue, n° 2, Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, Ottawa et Hull.
- KNACK, S. et KEEFER, P. (1997), « Does social capital have an economic pay-off? A cross-country investigation », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 112, n° 4 (novembre), p. 1251 à 1289.
- MURRAY, T.S., KIRSCH, I.S. et JENKINS, L. (directeurs de publication) (1998), *Adult Literacy in OECD Countries: Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*, National Center for Education Statistics, United States Department of Education, Washington, DC.
- OCDE (1997), *Manuel pour élaborer de meilleures statistiques de la formation : conception, mesures, enquêtes*, Paris.
- OCDE (1998a), *L'investissement dans le capital humain : une comparaison internationale*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Paris.
- OCDE (1998b), « Lifelong Learning: A Monitoring Framework and Trends in Participation », dans OCDE, *Analyse des politiques éducatives* (p. 7 à 24), Paris.
- OCDE (1999a), *OCDE en chiffres : Statistiques sur les pays membres*, édition 1999, Paris.
- OCDE (1999b), « Training of Adult Workers in OCDE Countries: Measurement and Analysis », *Perspectives de l'emploi*, juin (p. 133 à 175), Paris.
- OCDE (2000), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, Paris.
- OCDE et STATISTIQUE CANADA (1995), *Littératie, économie et société : Résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Paris et Ottawa.
- OCDE et DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA (1997), *Littératie et société du savoir : Nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*, Paris et Ottawa.
- OCDE et STATISTIQUE CANADA (2000), *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, Paris et Ottawa.
- OCDE et U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (1999), *How Adults Learn*, U.S. Department of Education et U.S. Government Printing Office, Washington, DC.
- OFFICE OF NATIONAL STATISTICS (2000), *Measuring Adult Literacy: The International Adult Literacy Survey in the European Context*, The Office for National Statistics, Londres.
- OOSTERBEEK, H. (1998), « Innovative ways to finance education and their relation to lifelong learning », *Education Economics*, vol. 6, n° 3, p. 219 à 251.
- PUGSLEY, R.S. (1999), « Lifelong learning policies in the United States: Converging perspectives », dans A.C. Tuijnman et T. Schuller (directeurs de publication), *op. cit.*, p. 129 à 141.
- PUTNAM, R. (avec R. LEONARDI et R.Y. NANETTI) (1993), *Making Democracy Work*, Princeton University Press, Princeton (New Jersey).
- QUIGLEY, B.A. et ARROWSMITH, S. (1997), « The non-participation of undereducated adults », dans P. Bélanger et A.C. Tuijnman (directeurs de publication), *op. cit.*, p. 101 à 129.
- RUBENSON, K. et SCHUETZE, H.G. (directeurs de publication) (2000), *Transition to the Knowledge Society: Policies and Strategies for Individual Participation and Learning*, Institute for European Studies, University of British Columbia, Vancouver.
- RUBENSON, K. et XU, G. (1997), « Barriers to participation in adult education and training: Towards a new understanding », dans P. Bélanger et A.C. Tuijnman (directeurs de publication), *op. cit.*, p. 77 à 100.
- STATISTIQUE CANADA et DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA (2001), *Un rapport sur l'éducation et la formation des adultes au Canada : Apprentissage et réussite*, n° 81-586-XPE au catalogue, Ottawa.
- TUIJNMAN, A.C. (1989), *Recurrent Education, Earnings and Well-being: A Fifty-Year Longitudinal Study of a Cohort of Swedish Men*, Acta Universitatis Stockholmiensis, Almqvist & Wiksell International, Stockholm.
- TUIJNMAN, A.C. (directeur de publication) (1996), *The International Encyclopedia of Adult Education and Training*, 2^e édition, Elsevier Science, Oxford.
- TUIJNMAN, A.C. et KEEVES, J.P. (1996), « Path analysis and linear structural relations analysis », dans J.P. Keeves (directeur de publication), *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*, Pergamon Press, Oxford.
- TUIJNMAN, A.C. et SCHULLER, T. (directeurs de publication) (1999), *Lifelong Learning Policy and Research: Proceedings of an International Symposium*, Portland Press, Londres.
- TUIJNMAN, A.C. et HELLSTRÖM, Z. (directeurs de publication) (2001), *Nordic Adult Education Compared*, Nordic Council of Ministers, Copenhague.
- UNESCO (1976), *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes*, UNESCO, Paris.
- UNION EUROPÉENNE (2000), *A Memorandum on Lifelong Learning*, Commission Staff Working Paper n° SEC(2000)1832, Bruxelles.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (2000), *Digest of Education Statistics, 2000*, NCES, Office for Educational Research and Improvement, Washington, DC.
- VERBA, D., LEHMAN, K., SCHOLZMAN, E. et BRADY, H. (1995), *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*, Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts).

ANNEXE E

Les auteurs

Albert Tuijnman, Ph.D., est professeur d'éducation comparée à l'Institut de l'éducation internationale, à l'Université de Stockholm. De 1992 à 1998, à titre d'administrateur principal à l'OCDE, il a participé à la publication des premières éditions de *Regards sur l'éducation* et de *Analyse des politiques éducatives*, rapports de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes, et d'une importante publication sur l'acquisition continue du savoir en vue de la rencontre ministérielle de 1996. M. Tuijnman a publié de nombreux ouvrages dans ses domaines de spécialisation : l'éducation comparée, l'économie de l'éducation et l'éducation des adultes.

Emmanuel Boudard, est analyste de recherche et aspirant au doctorat à l'Institut de l'éducation internationale, à l'Université de Stockholm, et membre du réseau TMR (Training Mobility of Researchers) parrainé par l'Union européenne. Auparavant statisticien à l'OCDE, il était chargé de la base de données de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes.

PUBLICATIONS ÉLECTRONIQUES DISPONIBLES À
www.statcan.ca





Série de rapports de Enquête internationale sur la littératie des adultes

L'Enquête internationale sur la littératie des adultes a été menée dans 22 pays entre 1994 et 1998. Dans chaque pays, des échantillons nationaux représentatifs de la population adulte âgée de 16 à 65 ans ont été interviewés et évalués à domicile. Les objectifs de l'Enquête consistaient à établir des profils de littératie comparables par-delà les frontières nationales, linguistiques et culturelles et à étudier les facteurs qui influent sur le niveau de littératie. Un facteur en particulier a été ciblé, soit le rôle de l'éducation et de la formation des adultes dans l'amélioration des capacités de lecture et d'écriture et de la situation sur le marché du travail.

La série de rapports comprend des études menées par des chercheurs et des spécialistes du domaine de la littératie à partir de la base de données de l'Enquête. Le présent rapport a été financé par le Département de l'éducation des États-Unis (Office of Vocational and Adult Education, Division of Adult Education and Literacy). D'autres études de la série ont été financées principalement par Développement des ressources humaines Canada et par Statistique Canada.

De nos jours, la capacité des marchés du travail, des entreprises et des particuliers à s'adapter au changement, à améliorer la productivité et à tirer parti de l'innovation technologique dépend dans une large mesure des compétences de la population adulte. L'amélioration des compétences économiquement exploitables par l'investissement dans l'éducation des adultes et l'apprentissage en milieu de travail représente donc un enjeu d'une grande importance stratégique.

Le présent rapport présente 15 indicateurs internationaux qui permettent au lecteur de comparer la participation à l'éducation des adultes en Amérique du Nord à celle de pays industrialisés avancés ailleurs dans le monde. Les données brossent un tableau comparatif de l'effort total consenti à l'éducation des adultes et de la répartition sociale des possibilités d'apprentissage offertes aux adultes, et ce du milieu jusqu'à la fin de la décennie 1990. Les résultats tendent généralement à démontrer que les marchés de l'éducation et de la formation des adultes au Canada comme aux États-Unis sont matures. Mais ils révèlent également des différences importantes d'un pays à l'autre lorsqu'il s'agit de savoir qui reçoit la formation et dans quelle mesure. L'Amérique du Nord se situe dans la moyenne de la plupart des mesures, devant les économies émergentes mais derrière les pays nordiques.



ISBN 0-66230-971-5



9 780662 309710