

SÉRIE DE
RECHERCHES SUR
L'APPRENTISSAGE

Déterminants de l'apprentissage, structuré ou non, chez les adultes canadiens éclairage de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes

R A P P O R T

par :

Dr. Kjell Rubenson

Université de la Colombie-Britannique

préparé pour :

Direction de la politique sur l'apprentissage

Politique stratégique et Recherche

octobre 2007



***Déterminants de l'apprentissage, structuré
ou non, chez les adultes canadiens :
éclairage de l'Enquête sur l'éducation et la
formation des adultes***

par :
Dr Kjell Rubenson
Université de la Colombie-Britannique

préparé pour :
Direction de la politique sur l'apprentissage
Politique stratégique et recherche
Ressources humaines et Développement social Canada

octobre 2007

SP-792-10-07F
(also available in English)



Les opinions exprimées dans les documents publiés par la Direction générale de la politique sur l'apprentissage, Politique stratégique et recherche, sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue de Ressources humaines et Développement social Canada ou du gouvernement fédéral.



Le présent document a été traduit de l'anglais. Bien que la version française ait été préparée avec soin, le document original fait foi.



Papier

ISBN : 978-0-662-09658-0

N° de cat. : HS28-125/2007F

PDF

ISBN : 978-0-662-09659-7

N° de cat. : HS28-125/2007F-PDF



Si vous avez des questions concernant les documents publiés par la Direction générale de la politique sur l'apprentissage, veuillez communiquer avec :

Ressources humaines et Développement social Canada

Centre des publications

140, Promenade du Portage, Phase IV, niveau 0

Gatineau (Québec) Canada K1A 0J9

Télécopieur : (819) 953-7260

www.hrsdc.gc.ca/fr/publications_ressources/politique_sur_apprentissage/index.shtml

Remerciements

Ce rapport est issu de l'analyse des données des reprises de 1994, 1998 et 2003 de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (EEFA). L'auteur désire remercier tous ceux qui, à Ressources humaines et Développement social Canada (RHDSC) et à Statistique Canada, ont participé à la conception et à l'exploitation de cette enquête. L'inspiration de nombreux intellectuels du domaine de la formation des adultes s'est révélée essentielle à la production du présent rapport et je suis grandement redevable de ce qu'ils ont apporté aux études spécialisées en apprentissage des adultes. Je remercie en outre mes collègues du Centre for Policy Studies in Post-secondary Education and Training de l'Université de Colombie-Britannique de tout le soutien qu'ils m'ont apporté. Un merci tout particulier à Ginette Gervais, de la Direction générale de la politique sur l'apprentissage de RHDSC, pour m'avoir livré de précieux commentaires et m'avoir été d'une constante aide pendant l'élaboration de cette publication.

La « Série de recherches sur l'apprentissage » est constituée de documents de recherche diffusés par les sections spécialisées dans l'apprentissage de Ressources humaines et Développement social Canada. L'objectif visé par cette initiative consiste à publier des travaux de recherche sur l'apprentissage continu – de l'enfance à un âge adulte avancé – portant sur des personnes issues de tous les milieux d'apprentissage, établissements d'enseignement, milieux familiaux, collectivités et milieux de travail. Grâce à un examen critique, à une analyse de diverses sources de données ainsi qu'à la répétition et à la confirmation des résultats, la Série de recherches sur l'apprentissage entend constituer un ensemble de données et faire connaître les résultats pour alimenter le débat public et favoriser l'élaboration de politiques. Parmi les travaux présentés dans le cadre de la Série, notons des rapports de recherche internes, des travaux de recherche commandés, des synthèses, des symposiums de recherche ainsi que des bibliographies annotées.

Résumé

La question pressante de la progression de l'apprentissage chez les adultes comme aide à la croissance économique et à l'élévation des niveaux de vie a fait mettre l'accent sur l'aspect de la préparation des adultes à l'apprentissage. À une époque où l'élaboration de politiques fait appel à des données probantes, on éprouve de plus en plus le besoin de bien comprendre les facteurs qui déterminent la participation aux activités d'éducation et de formation des adultes. Dans cette étude, nous examinons les facteurs à l'origine des tendances et des régimes observés de la formation liée à l'emploi, structurée ou non, pendant la période 1993-2002 à l'aide des données des reprises de 1993, 1997 et 2002 de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (EEFA).

Une grande constatation est que, à un taux de moins de 8 %, la progression observée de 1993 à 2002 sur le plan de la participation des adultes canadiens de 25 à 64 ans à tout ce qui est éducation et formation ne reflète pas le discours sur le rôle primordial des connaissances et des compétences dans la compétitivité et la prospérité économiques du Canada. Des inégalités s'accroissent et d'autres s'atténuent : les écarts de formation selon l'âge et le sexe ont diminué, et on constate aussi l'importance croissante de la scolarité acquise pour la participation aux activités de formation liées à l'emploi. La scolarité joue un rôle encore plus grand non seulement comme critère d'embauchage, mais aussi comme facteur de sélection des participants à la formation. Ainsi, le lien établi entre la scolarité initiale et la poursuite de l'éducation se fait plus étroit dans une économie du savoir. La situation des petites et moyennes entreprises (PME) sur le plan de la formation a constitué une grande préoccupation; il faut dire que les grandes entreprises continuent à former bien plus que les petites, mais les données font voir une évolution positive avec une certaine réduction des écarts. On voit de nets progrès en valeur relative dans des industries qui ont l'habitude de faire très peu de formation, qu'il s'agisse de l'agriculture, des autres industries primaires ou du secteur de la construction. C'est peut-être que les industries où, par tradition, la technologie est moins présente sont de plus en plus touchées par l'évolution technologique.

Le degré de formation non structurée estimé par la reprise 2003 de l'EEFA indique que c'est là un phénomène universel. Les gens qui participent à des activités structurées d'éducation et de formation des adultes font de la formation non structurée dans la même mesure que ceux qui n'y participent pas. Les analyses de l'apprentissage non dirigé font bien voir le problème de l'état de la théorie et des difficultés de l'estimation de la formation non structurée. Celle-ci joue indubitablement un grand rôle dans le développement du capital humain, mais les enquêtes qui existent n'aident pas à estimer empiriquement l'étendue de cet apport ni les éléments de complémentarité entre formation structurée et formation non structurée. Elles n'aident pas non plus à clarifier le contexte de l'apprentissage ni ce que sont les programmes de formation non structurée. De telles données détaillées sont susceptibles de nous éclairer sur les connaissances, les capacités et les compétences que tirent effectivement les gens des activités de formation non structurée.

Nos constatations font voir la nécessité d'ancrer dans le monde du travail une stratégie canadienne de l'apprentissage continu. Les possibilités de formation qui s'offrent en milieu de travail sont étroitement liées à la structure de la demande; plus on exploite de compétences, plus les travailleurs sont appelés à se former. Les adultes qui ne peuvent discerner les avantages que procure la poursuite de leur formation ne participeront sans doute pas à de telles activités. Si dans une stratégie économique et professionnelle (ressources humaines), on considère non pas un équilibre faible compétence – faible salaire mais plutôt un équilibre de valorisation des compétences, on changera fort probablement la perception que peuvent avoir les travailleurs peu qualifiés de l'intérêt d'une participation aux activités d'éducation et de formation des adultes. Cela va dans le sens de l'optique théorique institutionnelle en ce qui concerne cette participation : la stratégie canadienne actuelle de l'apprentissage continu, qui prend surtout appui sur les initiatives jeunesse, devra être complétée par des initiatives d'apprentissage des adultes où on reconnaît le grand rôle que joue le contexte du travail. Il faut agir simultanément sur l'offre et la demande de telles compétences en production.

Table des matières

1. Introduction	1
1.1 Contexte	1
1.2 Objet.....	2
1.3 Cadre méthodologique.....	3
1.4 Structure du document	4
2. Bilan documentaire : état des connaissances sur la participation à l'apprentissage dirigé ou non chez les adultes – vues théoriques et données empiriques	5
2.1 Vues théoriques.....	5
2.1.1 Économie de l'éducation	5
2.1.2 Vues sur l'éducation des adultes	9
2.2 Facteurs de participation aux activités d'éducation et de formation des adultes.....	15
2.2.1 Facteurs individuels.....	15
2.2.2 Caractéristiques des emplois	18
2.2.3 Facteurs du milieu de travail	20
2.2.4 Macrofacteurs.....	22
2.3 Apprentissage non dirigé	23
2.3.1 Définition de l'apprentissage non dirigé	23
2.3.2 Enquêtes à grande échelle sur l'apprentissage non dirigé.....	25
2.3.3 Études de cas sur l'apprentissage en milieu de travail.....	26
3. Facteurs de participation à la formation structurée qui est liée à l'emploi : éclairage de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes	29
3.1 Degré de participation à la formation structurée qui est liée à l'emploi.....	30
3.2 Facteurs de participation à des activités structurées de formation liée à l'emploi et évolution de leur incidence sur cette participation.....	31

3.2.1	Probabilités prévues de participation à des activités de formation liées à l'emploi : modèle général.....	31
3.2.2	Incidence des caractéristiques attribuées et acquises sur la participation à des activités d'éducation ou de formation liées à l'emploi.....	35
3.2.3	Incidence des caractéristiques des emplois – nature et durée d'occupation de l'emploi et type de profession.....	52
3.2.4	Incidence des caractéristiques du milieu de travail – syndicalisation, taille de l'entreprise et secteur de l'industrie.....	57
3.3	Récapitulation : importance relative des facteurs de formation structurée qui est liée à l'emploi.....	61
4.	Facteurs de participation à l'apprentissage autodirigé : éclairage de la reprise de 2003 de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes	65
4.1	Différenciation de l'apprentissage autodirigé : adultes qui font à la fois de la formation structurée et non structurée ou seulement de la formation autodirigée	66
4.2	Facteurs de formation autodirigée – hypothèses de recherche	69
4.2.1	Variables descriptives : âge, sexe, situation d'immigrant et niveau de scolarité acquise.....	70
4.2.2	Variables de la situation sur le marché du travail – situation d'emploi, nature de l'emploi, type de profession et durée d'occupation du poste.....	72
4.2.3	Conditions familiales – état matrimonial, taille et type de famille et présence de jeunes enfants.....	73
4.2.4	Facteurs du milieu de travail – syndicalisation, type d'industrie et taille de l'entreprise.....	74
4.2.5	Propension et attente en matière de formation structurée – antécédents et perspectives de participation.....	75
4.2.6	Entraves constatées à l'exploitation des possibilités de formation structurée – obstacles d'ordre institutionnel, situationnel et dispositionnel.....	75
4.2.7	Variation entre les provinces.....	76
4.3	Plan et procédures de recherche.....	76
4.3.1	Données et échantillons.....	76
4.3.2	Plan et méthodes d'analyse	77
4.3.3	Description des principales variables.....	77

4.4	Résultats.....	78
4.4.1	Statistiques sommaires du modèle de régression logistique livrant les probabilités prévues de participation à des activités de formation autodirigée.....	78
4.4.2	Caractéristiques des adultes qui ont fait seulement de la formation professionnelle autodirigée.....	81
4.4.3	Formation autodirigée et variables de contexte des caractéristiques des emplois et du milieu de travail.....	86
4.4.4	Formation autodirigée et conditions familiales – état matrimonial, taille et type de famille et présence de jeunes enfants.....	91
4.4.5	Formation autodirigée et antécédents et perspectives de formation structurée	92
4.4.6	Formation autodirigée et entraves constatées à l’apprentissage – obstacles d’ordre institutionnel, situationnel et dispositionnel à la formation structurée jugée nécessaire ou recherchée	93
4.5	Récapitulation des principaux résultats sur le plan des hypothèses et des données de l’analyse des facteurs de formation autodirigée.....	93
4.6	Examen : conséquences et futures recherches	95
5.	Conclusion et conséquences sur le plan des politiques.....	97
5.1	Principales conclusions.....	97
5.2	Conséquences.....	98
	Annexe.....	101
	Bibliographie	113

Liste des tableaux

Tableau 1	Participation de la population canadienne de 25 à 64 ans à des activités structurées d'éducation et de formation des adultes liées à l'emploi, 1993, 1997 et 2002 (pourcentage).....	30
Tableau 2	Statistiques sommaires de l'évaluation des modèles de régression logistique livrant les probabilités prévues de participation des adultes canadiens de 25 à 64 ans à des activités d'éducation et de formation liées à l'emploi, 1993, 1997 et 2002.....	32
Tableau 3	Proportion et probabilités de formation liée à l'emploi dans la population adulte de 25 à 64 ans selon les groupes d'âge, 1993, 1997 et 2002	36
Tableau 4	Proportion et probabilités de formation liée à l'emploi dans la population adulte de 25 à 64 ans selon le sexe, 1993, 1997 et 2002	39
Tableau 5	Proportion et probabilités de formation liée à l'emploi dans la population adulte de 25 à 64 ans selon le niveau de scolarité acquise en 1993, 1997 et 2002	41
Tableau 6	Proportion et probabilités de formation liée à l'emploi dans la population adulte de 25 à 64 ans selon la situation sur le marché du travail, 1993, 1997 et 2002.....	44
Tableau 7a	Proportion et probabilités de formation liée à l'emploi dans la population adulte de 25 à 64 ans selon la nature des entraves constatées à la formation structurée, 1993, 1997 et 2002	46
Tableau 7b	Proportion et probabilités de formation liée à l'emploi dans la population adulte de 25 à 64 ans selon la nature des entraves constatées à la formation structurée, 2002	48
Tableau 8	Proportion et probabilités de formation liée à l'emploi dans la population adulte de 25 à 64 ans selon la province, 1993, 1997 et 2002	50
Tableau 9	Proportion et probabilités de formation liée à l'emploi dans la population occupée d'âge adulte (25 à 64 ans) selon les caractéristiques des emplois, 1993, 1997 et 2002	54

Tableau 10	Proportion et probabilités de formation liée à l'emploi dans la population occupée d'âge adulte (25 à 64 ans) selon les caractéristiques du milieu de travail, 1993, 1997 et 2002	58
Tableau 11	Récapitulation des facteurs de participation à des activités structurées de formation liée à l'emploi chez les adultes canadiens selon l'ordre de taille des effets, 1993, 1997 et 2002	62
Tableau 12	Répartition en pourcentage de la population adulte de 25 à 64 ans selon quatre groupes de participation à des activités de formation, l'âge, le sexe, la scolarité et la situation sur le marché du travail, 2002	67
Tableau 13	Répartition en pourcentage de la population occupée d'âge adulte (25 à 64 ans) selon quatre groupes de participation à des activités de formation, l'emploi, la profession, la syndicalisation, le type d'industrie et la taille de l'entreprise, 2002	68
Tableau 14	Statistiques sommaires de l'évaluation des modèles de régression logistique livrant les probabilités prévues de formation autodirigée chez les adultes canadiens de 25 à 64 ans, 2002	79
Tableau 15	Statistiques sommaires de l'évaluation des modèles de régression logistique livrant les probabilités prévues de formation autodirigée chez les salariés canadiens de 25 à 64 ans, 2002.....	80
Tableau 16	Probabilités de formation autodirigée seulement dans la population adulte de 25 à 64 ans selon les caractéristiques socioéconomiques, 2002	82
Tableau 17	Méthodes de formation autodirigée selon le sexe (population générale d'âge adulte en pourcentage), 2002.....	85
Tableau 18	Probabilités que la population occupée d'âge adulte (25 à 64 ans) se livre seulement à des activités d'apprentissage autodirigé selon la profession et les caractéristiques du milieu de travail, 2002	88
Tableau 19	Proportion des salariés faisant de la formation structurée et autodirigée selon les secteurs de l'industrie, 2002	91
Tableau 20	Récapitulation des principaux résultats sur le plan des hypothèses et des données de l'analyse des facteurs de formation autodirigée	94

Tableau A1	Répartition en pourcentage de la population adulte de 25 à 64 ans selon ses activités de formation et ses caractéristiques socioéconomiques, 2002	101
Tableau A2	Répartition en pourcentage de la population occupée d'âge adulte (25 à 64 ans) selon ses activités de formation, la profession et les caractéristiques du milieu de travail, 2002	105
Tableau A3	Proportion et probabilités d'activités de formation structurée et autodirigée à la fois dans la population adulte de 25 à 64 ans selon les caractéristiques socioéconomiques, 2002.....	107
Tableau A4	Proportion et probabilités d'activités de formation structurée et autodirigée dans la population occupée d'âge adulte (25 à 64 ans) selon la profession et les caractéristiques du milieu de travail, 2002	110

Liste des figures

Figure 1	Modèle de la chaîne de réaction de Cross (Cross, 1980, p. 124)	10
Figure 2	Théorie du comportement planifié (Icek et Driver, 1992, citation dans Département de l'Éducation des «États-Unis, 1998, p. 21)	11
Figure 3	Compréhension de l'apprentissage en milieu de travail Helms-Jørgensen et Warring (2003)	13
Figure 4	Participation aux activités d'éducation et de formation des adultes : facteurs déterminants et conséquences	14
Figure 5	Facteurs influant sur l'apprentissage en milieu de travail (Eraut, 2004, p. 269)	27
Figure 6	Répartition en pourcentage du plus haut niveau de scolarité acquise par les adultes de 55 à 64 ans dans les trois années de reprise de l'EEFA 1993, 1997 et 2002	38

1. Introduction

1.1 Contexte

Il suffit de jeter un coup d'œil sur la documentation canadienne et étrangère traitant de politiques pour voir l'importance qu'on attache à l'apprentissage des adultes pour la promotion du bien-être aussi bien national qu'individuel. Cet intérêt s'explique principalement par des facteurs d'ordre économique, mais aussi par une conscience de l'accentuation des inégalités sociales et des défis que présente une évolution démographique radicale.

Mus par les progrès des technologies de l'information et des communications et la libéralisation des échanges commerciaux, les pays industriels traversent une période de transformation économique fondamentale où le savoir et l'information s'érigent en fondements mêmes de la compétitivité, de la croissance économique et de l'innovation. Dans tous les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), les artisans des politiques conviendraient avec Tony Blair que l'éducation est la meilleure politique économique que nous ayons (Martin, 2003, p. 567). C'est dans cet esprit que le Canada a lancé sa stratégie de l'innovation qui vise à en faire un des pays les plus novateurs au monde pour la qualification de la main-d'œuvre (DRHC, 2002).

La nouvelle économie peut promettre des gains de productivité et de niveau de vie, mais on sait de plus en plus que, pour les personnes, elle signifie des périodes de transition et des difficultés d'adaptation qui peuvent causer l'exclusion ou la marginalisation permanentes de parties de la population et aggraver les différences socioéconomiques. Nous devons donc nous vouer à « la création d'une société inclusive » et proposer un plan d'action qui n'oublie personne (ibid., p. 2). Sur ce point, les décideurs peuvent s'inspirer des chercheurs du domaine du bien-être qui maintiennent que l'apprentissage des adultes est en partie le remède au dilemme de l'exclusion (Esping-Andersen, 1996, p. 259). On fait valoir que cet apprentissage favorise l'acquisition de compétences qui aident les gens à s'adapter aux exigences de la nouvelle économie et permettent une participation entière à la vie socioéconomique. L'apprentissage continu est la chance pour le citoyen d'enrichir ses compétences et de ne pas se laisser prendre au piège des emplois mal payés. Pour parer au danger de l'exclusion, les pays doivent refaire le pacte social (Richards, 2000). Esping-Andersen dit que, dans une économie et une société du savoir, l'accent en citoyenneté sociale doit se mettre moins sur les soucis de maintien du revenu que sur un ensemble de droits à l'apprentissage continu et à la qualification (Esping-Andersen, 1996, p. 260).

On notera que les gens comprennent de plus en plus que, en adoptant un programme social qui vise l'apprentissage des adultes, on peut en réalité faire de la très bonne politique économique. Dans son Examen thématique de la formation des adultes dans 17 pays, l'OCDE s'exprime ainsi : « des études récentes montrent qu'une répartition équitable des compétences influe fortement sur les performances économiques globales. C'est un constat important qui contribue à justifier la mise en œuvre de politiques visant à améliorer les qualifications des groupes défavorisés (OCDE, 2005a, p. 10) ». Le Conference Board du Canada fait allusion à ce problème et dit (CBC, 2005, p. 10) :

« Au bout du compte, les employés peu qualifiés et sous-qualifiés évitent d'accepter des responsabilités supplémentaires ou de remplir des rôles plus exigeants et il s'ensuit que leur situation en matière de compétences demeure statique, au même titre que leurs taux de productivité et la possibilité d'améliorer leurs conditions salariales ».

Les inquiétudes tant économiques que sociales s'avivent à cause de l'évolution démographique actuelle et du vieillissement rapide de la population active qui l'accompagne. Aujourd'hui, la technologie a moins de dix ans d'âge dans une proportion de 80 %, mais l'acquisition de compétences par l'éducation et la formation des travailleurs remonte à plus de dix ans dans une même proportion de 80 % (Pedersen, 2006). C'est pourquoi l'Union européenne (UE) considère que l'« apprentissage tout au long de la vie » est un instrument clé pouvant faire de l'Europe la plus puissante économie du savoir au monde d'ici l'an 2010. L'UE fixe à cette fin une longue visée très ambitieuse à tous les pays membres en matière de formation. Pour atteindre cet objectif, un pays comme le Danemark, qui peut déjà compter sur un des secteurs les plus avancés de formation des adultes en Europe, devrait presque doubler d'ici 2025 ce qu'il fait dans ce domaine. Le vieillissement de la population active est un peu moins considérable au Canada qu'en Europe, mais on estime que, en 2025, notre pays accusera une pénurie de main-d'œuvre de l'ordre de 1,2 million de travailleurs qualifiés (Conference Board du Canada, 2005).

La question pressante de la progression de l'apprentissage chez les adultes comme aide à la croissance économique et à l'élévation des niveaux de vie a fait mettre l'accent sur l'aspect de la préparation des adultes à l'apprentissage. À une époque où l'élaboration de politiques fait appel à des données probantes, on éprouve de plus en plus le besoin de bien comprendre les facteurs qui déterminent la participation aux activités d'éducation et de formation des adultes.

1.2 Objet

Dans cette étude, nous examinerons les facteurs à l'origine des tendances et des régimes observés de formation liée à l'emploi pendant la période 1993-2002 à l'aide des données des reprises de 1993, 1997 et 2002 de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (EEFA). Nous présenterons tour à tour :

- un aperçu de la documentation spécialisée où nous résumerons les grandes vues théoriques et les données empiriques sur les facteurs de participation aux activités, structurées ou non, d'apprentissage des adultes;
- des analyses à plusieurs variables par lesquelles nous tenterons de répondre aux questions suivantes :
 1. quels sont les grands déterminants de la formation structurée ou non qui est liée à l'emploi chez les adultes et les travailleurs canadiens?
 2. quelle est l'importance relative de ces facteurs de formation liée à l'emploi, que celle-ci soit structurée ou non?

3. quelles différences évidentes se remarque-t-on dans le temps (de 1993 à 2003)?
 4. quels sont les grands facteurs qui influent sur la formation dans les entreprises?
- Nous livrerons enfin un examen des principaux résultats de l'analyse des données et des recommandations en matière de politiques.

1.3 Cadre méthodologique

Nous soumettrons à une analyse à plusieurs variables, à une régression logistique par exemple, les données de l'EEFA et nous élaborerons aussi des modèles prévisionnels dans ce cadre. Comme bien d'autres enquêtes nationales, l'EEFA comporte une diversité de mesures continues, discontinues et catégoriques. Ajoutons que notre variable d'intérêt est la participation ou la non-participation à certaines activités – structurées ou non – de formation; c'est là une variable dichotomique qui se prête mieux à des prévisions par un modèle de régression logistique (Hosmer et Lemeshow, 1989).

Par une telle régression, nous pouvons vérifier si, par exemple, l'existence d'une formation structurée ou non peut raisonnablement se prévoir au moyen d'une stratégie de modélisation séquentielle et à partir des caractéristiques personnelles et des facteurs d'emploi et de milieu de travail et dans quelle mesure chacune de ces variables explicatives contribue à la capacité de prévision des résultats.

Nous pouvons examiner l'évolution des tendances de la formation pendant la période (1993-2002) visée par notre projet par une analyse de données comparables en provenance des trois reprises de l'EEFA. La comparaison des coefficients et/ou des rapports de probabilité d'une même variable dans les modèles d'estimation pour les divers ensembles de données peut révéler si l'incidence de ce facteur sur certaines décisions de formation a évolué au cours de la période et donc concouru à l'évolution des tendances de la formation.

Nous nous reportons aux trois dernières reprises de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (1994, 1998 et 2002) pour dégager les tendances de la participation aux activités d'apprentissage des adultes, puisque les estimations tirées de ces reprises sont strictement comparables. Une analyse des tendances de l'apprentissage non dirigé est cependant impossible, cet aspect étant absent de l'enquête jusqu'à la reprise de 2002.

Toutes ces reprises ont constitué un supplément téléphonique à l'Enquête sur la population active (EPA) dont l'échantillon strictement mensuel de logements comprend six groupes de renouvellement d'une taille à peu près égale (pour plus de détails, voir, par exemple, Statistique Canada, 2001, annexe B).

On doit user de prudence au moment d'interpréter les résultats des modèles de régression logistique. Des modèles comme ceux que nous employons ne peuvent dévoiler les liens fondamentaux entre l'apprentissage des adultes et des variables déterminées de notre étude. Les résultats que nous décrivons n'ont qu'une valeur indicative pour l'évaluation de l'étroitesse des liens de corrélation entre cet apprentissage et les divers facteurs considérés. Nos résultats pourront cependant servir à mieux dégager les rapports de causalité et indiqueront donc dans quelles voies pourrait s'orienter la recherche. Pour une

analyse de causalité, il faudrait des modèles de recherche bien plus puissants comme des plans d'expérience capables de cerner des problèmes comme le phénomène d'endogénéité qui est souvent présent dans le cas de variables sociales et économiques.

1.4 Structure du document

À la suite de l'introduction, le chapitre 2 expose les vues théoriques et les données empiriques sur la participation aux activités d'éducation et de formation des adultes. Le chapitre 3 décrit les facteurs déterminants de la formation structurée des adultes qui est liée à l'emploi. Le chapitre 4 parle de l'apprentissage non dirigé et, en conclusion, le chapitre 5 passe en revue les principaux résultats et les recommandations en matière de politiques.

2. Bilan documentaire : état des connaissances sur la participation à l'apprentissage dirigé ou non chez les adultes – vues théoriques et données empiriques

Dans ce chapitre, nous résumons l'état de nos connaissances, c'est-à-dire des données empiriques et des éléments théoriques sur les facteurs explicatifs de la participation aux activités d'apprentissage des adultes dans les pays industrialisés. Nous mettons l'accent sur la formation des adultes qui est liée à l'emploi. Nous dressons ce bilan « actuel » pour les 15 dernières années (c'est-à-dire depuis les premières années de la décennie 1990).

2.1 Vues théoriques

On peut aborder selon différentes traditions théoriques les questions de facteurs déterminants de l'éducation et de la formation des adultes. Notre examen portera principalement sur les vues de deux écoles, celles de l'économie de l'éducation et de l'éducation des adultes.

2.1.1 Économie de l'éducation

Dans la théorie de l'économie de l'éducation, on s'intéresse avant tout aux rapports entre l'investissement en éducation et en formation, d'une part, et la productivité et la répartition du revenu, d'autre part (Riddell, 2004; Woodhall, 2001). Ce qui a prédominé dans l'examen de ces questions, c'est ce qu'on appelle la théorie du capital humain. L'hypothèse de base est que l'individu optimise son bien-être comme il le conçoit. Dans une analyse de capital humain, on pose d'abord l'hypothèse que les gens décident de leur éducation en soupesant les avantages et les coûts de l'investissement à consentir (Becker, 1964). Toute action a un prix sur le marché et tout acte humain peut se ramener à un quelconque calcul économique rationnel des coûts et des avantages. Les probabilités de participation aux activités d'éducation s'accroissent en fonction du rapport avantages-coûts (Département de l'Éducation des États-Unis, 1998, p. 13). On prend l'optique du capital humain en vue d'expliquer les efforts que font les employeurs pour former leurs travailleurs, c'est-à-dire qu'on considère la rationalité d'un investissement dans le perfectionnement du personnel par rapport au rendement à en attendre sous forme de gains de productivité, de qualité et de compétitivité pour l'entreprise. Pour l'essentiel, cette théorie dit que, de même que le travailleur investira en toute rationalité dans sa propre capacité de production pour optimiser son revenu de carrière et son statut, de même l'employeur investira dans ses travailleurs seulement s'il peut y gagner par une meilleure productivité du personnel (Becker, 1964; Hum et Simpson, 2004; Vignoles, Galindo-Rueda et Feinstein, 2004).

Cette proposition a au moins deux importantes conséquences. D'abord, on croit à une association foncière entre le développement du capital humain par l'expérience professionnelle et la formation en milieu de travail, par exemple, et le rendement à en attendre sous forme de gains de productivité et de mobilité sur le marché du travail (Mincer, 1989). On conçoit à l'origine la production comme le processus le plus critique où les capacités humaines acquises au foyer et à l'école contribuent à l'efficacité et réalisent leur valeur par des gains de rendement. Cette compréhension de la chose est renforcée aujourd'hui par la constatation du rôle que jouent l'expérience professionnelle (apprentissage non dirigé) et la formation en milieu de travail dont on sait que, l'une et l'autre font partie intégrante du cadre productif. Ainsi, on voit désormais le milieu de travail non seulement comme le lieu d'apport des capacités acquises par l'apprentissage dit informel, non formel et formel au foyer et à l'école, mais aussi comme le lieu de développement, de renouvellement et de perfectionnement de ces capacités humaines. Plus important encore, il n'est pas rare que, dans le cadre de la production, des éléments de savoir et des nouveautés s'acquièrent, d'où la nécessité de se doter de nouvelles capacités humaines. C'est ce que Mincer (1989) appelle le double rôle du capital humain dans la production : le capital humain comme stock de connaissances est source d'évolution technologique et, en même temps, la formation de compétences adaptables dans la main-d'œuvre est en partie causée par cette même évolution technologique (p. 190). On peut en dire autant du développement du capital humain comme à la fois cause et effet d'une amélioration de la productivité.

De plus, l'argumentation de la rationalité de l'investissement a porté au premier plan la question de la formation continue de la main-d'œuvre. Becker apporte une importante distinction entre formation générale et formation propre (Becker, 1964). La formation générale est, par exemple, l'acquisition de compétences transférables dont, par sa nature, l'employeur est incapable de s'approprier d'emblée les avantages : l'entreprise peut perdre son investissement si le gain de productivité que fait le travailleur par la formation générale qu'il reçoit lui donne la possibilité de quitter l'entreprise pour un emploi plus lucratif ailleurs. Ainsi, une grande conclusion dans la théorie du capital humain est que l'employeur assurera une formation professionnelle générale aux travailleurs que s'il n'a pas à en acquitter les coûts (Becker, 1964, p. 12). Contrairement à la formation générale, la formation propre à l'entreprise est là pour apporter un gain de productivité au travailleur seulement dans l'organisme qui le forme (ibid.). Dans ce cas, l'employeur consent à acquitter les coûts de la formation propre, prévoyant en profiter par le surcroît de rentabilité qu'apportent les gains de productivité des travailleurs ainsi formés. On notera avec intérêt dans ce contexte que, selon des recherches récentes, les entreprises seraient en mesure de sélectionner les travailleurs qui sont le plus susceptibles de bénéficier des activités d'éducation et de formation (Feinstein, Galindo-Rueda et Vignoles, 2004). Dans la théorie du capital humain, on forme l'hypothèse non seulement que la majeure partie de l'éducation et de la formation assurées par l'employeur sera propre au contexte de l'entreprise, mais aussi que le salaire augmentera et que les mesures de licenciement diminueront à mesure que s'allongera le séjour de l'intéressé dans l'entreprise, l'hypothèse étant que la quantité de formation propre est proportionnelle aux états de service (Farkas, England et Barton, 1988).

Cette théorie s'est attiré de sérieuses critiques de divers milieux non seulement pour les difficultés de mise en œuvre du concept pour les études empiriques, mais aussi à cause de sa perception individualiste des décisions d'investissement en capital humain et de la notion impliquée d'équité sociale et de juste partage des avantages entre les groupes sociaux (Brown, Green et Lauder, 2001; Knoke et Kalleberg, 1996).

Elle dit que l'éducation ou la formation accroît la productivité des travailleurs et donc leur revenu de carrière en leur faisant acquérir des connaissances et des capacités utiles. Les critiques font valoir que la contribution de l'éducation et de la formation à l'augmentation de la capacité productive des travailleurs pourrait être moindre que ne le laissent entrevoir les théoriciens du capital humain et les économistes du développement. Il est fort possible que l'éducation soit tout simplement là comme « critère de sélection » par lequel les employeurs reconnaissent les gens supérieurs en capacités innées, en qualités personnelles et en aptitudes à la formation (Blaug, 1976; Thurow, 1975; Woodhall, 2001).

Par ces principes de « sélection », on met l'accent sur les caractéristiques de demande que présentent les pratiques de recrutement des employeurs. L'hypothèse de la sélection est aussi accréditée par l'optique de la « diplomatie » ou de la « déqualification » que proposent les études du lien entre les besoins perçus de compétences et l'usage qui en est effectivement fait en milieu de travail (Livingstone, 1999). Dans la perspective d'une sélection par les titres scolaires pour les activités d'éducation et de formation des adultes, les employeurs tendraient à soutenir les salariés dont ils perçoivent les aptitudes à la formation. Les titres scolaires et d'autres caractéristiques comme la race, le sexe et l'âge sont autant d'indices du potentiel de formation et de maintien sur le marché du travail. Les décisions de formation fondées sur de tels indices sont sans doute là pour réduire le risque que courent les employeurs d'embaucher des travailleurs instables ou impossibles à former ou encore d'investir dans de tels travailleurs (Holtzer, 1996). Des données de recherche étayaient l'hypothèse de sélection selon laquelle les travailleurs ayant acquis de meilleurs titres scolaires ont plus droit aux activités d'éducation et de formation parrainées par les employeurs.

Les théories de « sélection par les titres » vaudraient le plus pour les décisions d'embauchage ou de formation des travailleurs nouvellement embauchés, c'est-à-dire pour les cas où on dispose de données limitées sur le potentiel de production et de formation des candidats. Ainsi, Bills (1988) soutient que les titres valent surtout à l'entrée dans l'entreprise, après quoi d'autres données auront plus de poids dans les décisions de formation, d'avancement et d'augmentation de salaire. Les titres servent moins d'indicateur des compétences acquises que de témoin grossier et bon marché de l'existence possible des qualités de rendement que recherchent les employeurs. À mesure que l'entreprise apprend à connaître les capacités réelles de ses travailleurs, l'intérêt que présente la scolarité acquise pour le cheminement de carrière s'atténue. Ainsi, les antécédents scolaires n'expliqueraient que peu que certaines personnes soient plus susceptibles d'être appuyées par leur employeur dans la poursuite de leur éducation.

Une autre critique de la théorie du capital humain est ce que Blaug (1976) appelle son « individualisme méthodologique », ce qui est essentiellement une appréhension épistémologique qui demeure individualiste du facteur personnel dans les décisions d'investissement en capital humain. Dans cette optique, tous les phénomènes sociaux doivent trouver leur fondement dans le comportement individuel et la formation du capital humain est donc conçue normalement comme relevant de l'individu agissant au mieux de ses intérêts propres. Selon cette optique et comme le signalent les critiques, les problèmes d'inégalité sociale, de répartition régressive du revenu et d'accession à l'éducation et à la formation sont la conséquence de déficits psychologiques individuels plutôt que d'inégalités de pouvoir, de richesse et d'influence (Torres, 1996). Plus précisément, les critiques ont fait voir les différences de ressources familiales (DRHC-OCDE, 2000), d'exigences du milieu de travail (OCDE, 2005b), de décisions des employeurs (Vignoles, Galindo-Rueda et Feinstein, 2004), et d'interventions de l'État (Rubenson, sous presse) et bien d'autres facteurs structurels de la vie sociale qui déterminent en toute exogénéité comment se prennent les décisions d'investissement en capital humain. Ainsi, les théories structuralistes insistent sur le rôle des institutions sociales et économiques (politiques de l'État, organismes, industries, marchés et classes) au macroniveau et des structures de travail au microniveau dans la reproduction de la structure dominante par classes de la société dont le système d'éducation et de formation ferait partie intégrante (Brown, Green et Lauder, 2001).

Une des théories économiques les plus éminentes dans cette tradition est celle de la sectorisation du marché du travail (Reich et coll., 1975, p. 1) selon laquelle les conditions sur ce marché peuvent se comprendre comme le résultat d'un cloisonnement en marchés primaire et secondaire, b) au sein du secteur primaire, c) selon la race et d) selon le sexe. Les différences de taux de rétribution de l'éducation ne tiennent pas avant tout aux inégalités de répartition de la scolarité, mais plutôt à l'inégalité foncière qui marque les structures de la société. Il faut aussi dire que le rôle de l'État en éducation et dans la politique des revenus constitue un facteur primordial de détermination du partage du revenu. En ce sens, les politiques de l'impôt, de la fixation des salaires, du contrôle des prix, de l'inflation et de l'emploi sont les moyens par lesquels l'État exerce ce pouvoir. Ce sont des politiques qui restent hors de portée pour les programmes d'éducation et de formation (Torres, 1996). À terme, un certain nombre d'industries auront plus de chances de se doter de programmes de formation structurée, d'élaborer un marché interne du travail et d'instituer des régimes de rémunération permettant d'attirer une main-d'œuvre hautement qualifiée et de la garder, alors que d'autres secteurs d'activité chercheront surtout à compenser un roulement rapide de leur main-d'œuvre en faisant appel à des recrues sans qualification (Kalleberg et coll., 1996).

Au microniveau, les auteurs spécialisés montrent comment la structure du milieu de travail peut favoriser ou restreindre les possibilités individuelles de formation (Brown, Green et Lauder, 2001; Illeris, 2004b). Il s'agit notamment de facteurs normatifs et coercitifs comme le pouvoir syndical, la taille de l'établissement, le marché interne du travail et les autres systèmes professionnels. Ce qui détermine avant tout quels travailleurs recevront de la formation de leur employeur ne consiste pas tant dans les ressources personnelles des intéressés que leur accès à de telles structures et la place qu'ils y occupent. Dans l'interaction des macrofacteurs et des microfacteurs, le contexte du travail gagne hautement en complexité avec des règlements et des règles explicites ou implicites qui conditionnent les

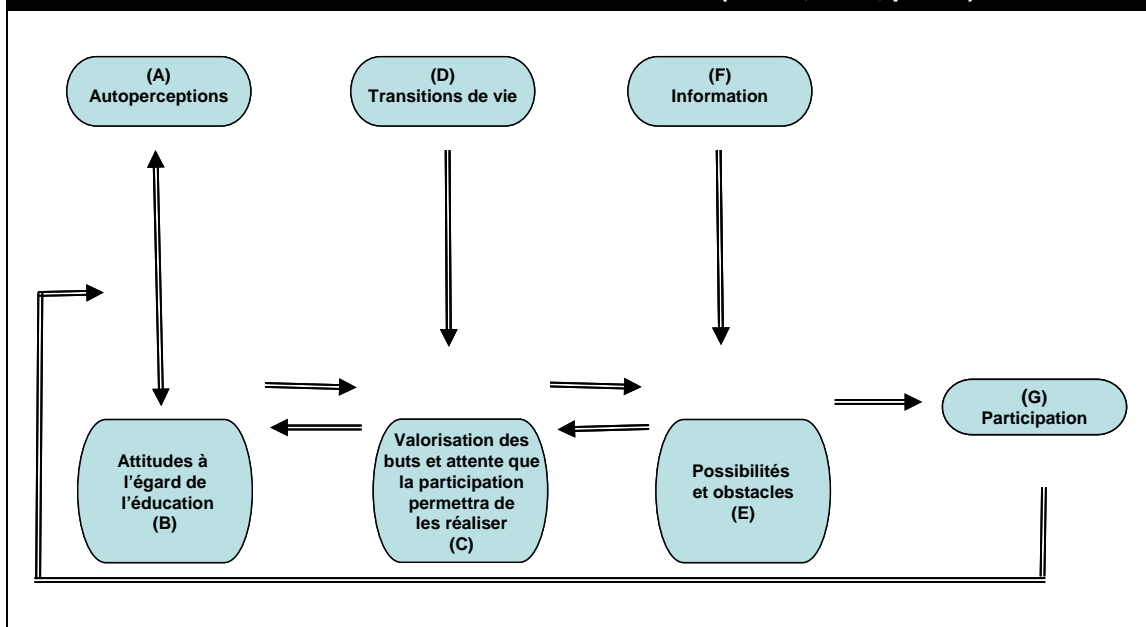
récompenses et les possibilités en formation que les employeurs offrent à leurs travailleurs. Ces structures organisationnelles peuvent influencer directement sur les décisions de formation par-delà l'importance du capital humain et des titres individuels (Kalleberg et coll., 1996).

Ainsi, l'optique institutionnaliste nous dit que les formes et les actions organisationnelles naissent et subsistent non seulement par la démarche consciente des choix rationnels, mais aussi par les conventions cognitives, culturelles, voire politiques qui marquent la pensée et l'action sociales. Ce concept qualifié de « citoyenneté organisationnelle » (Kalleberg et coll., 1996) est d'un intérêt tout particulier pour qui veut comprendre les employeurs qui parrainent des activités d'éducation et de formation à l'intention de leurs travailleurs, plus particulièrement ceux des organismes en propriété publique ou sans but lucratif. On évoque ainsi la formation institutionnelle de normes régissant les droits et privilèges professionnels des travailleurs. Dans de tels organismes, les pratiques de développement des ressources humaines tendent à favoriser des liens organisationnels étroits avec les travailleurs dont on cultive l'engagement envers l'entreprise en leur offrant la sécurité d'emploi, des avantages sociaux complets et des perspectives de carrière. Comme divers facteurs – exigences technologiques, normes édictées par les associations professionnelles, procédures de règlement des griefs des syndicats, mandats législatifs et judiciaires pour l'égalité des chances en matière d'emploi – convergent pour faire du milieu de travail une institution légalisée où les travailleurs aspirent de plus en plus à une « citoyenneté participative », les activités d'éducation et de formation qui les aident à valoriser un tel rôle en viennent de plus en plus à relever des droits professionnels des salariés ou des régimes d'avantages sociaux.

2.1.2 Vues sur l'éducation des adultes

Cross (1981) a conçu ce qu'on appelle le *modèle de la chaîne de réaction* (voir la figure 1) qui domine aujourd'hui dans la recherche sur la participation. Dans ce modèle, on prend l'individu comme point de départ et on élabore deux grands concepts, ceux de l'autoévaluation (A) et de l'attitude à l'égard de l'éducation (B). On considère que ces facteurs intérieurs influent sur la valorisation (valence) des buts et l'attente d'une réalisation de ces buts par la participation (C). Valence et attente subissent aussi l'influence des transitions de vie et des tâches de développement auxquelles doit faire face la personne à divers stades de son évolution (D). Les possibilités et les obstacles (E) et l'information disponible (F) agiront ensuite sur la décision individuelle de participation. Le *modèle de la chaîne de réaction* fait appel à des concepts psychologiques pour nous dire pourquoi certains adultes participent et d'autres non. Cross (ibid.) dit bien qu'il ne faut pas penser que les aspects sociétaux ne jouent pas. Bien au contraire, toutes ces théories sont interactionnistes, en ce qu'elles voient la participation comme une interaction de la personne et de son milieu.

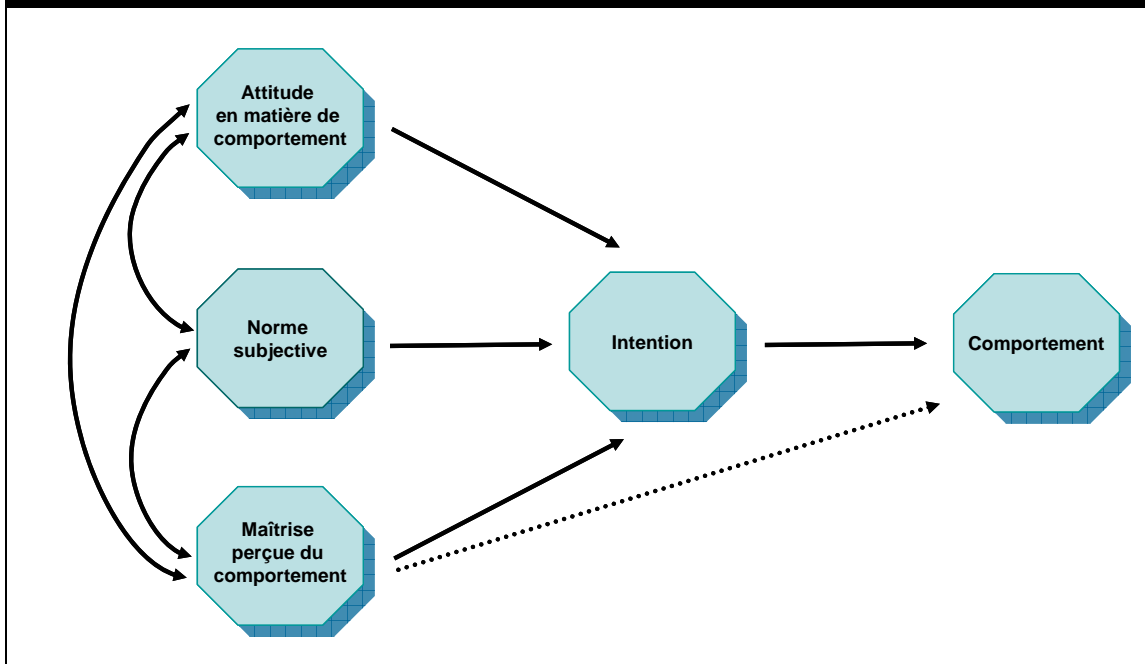
Figure 1
Modèle de la chaîne de réaction de Cross (Cross, 1980, p. 124)



Elles ont cependant tendance à négliger le parcours de vie individuel. Elles ne disent pas directement non plus comment les grands concepts du modèle sont en relation et en interaction avec les éléments plus généraux du contexte structurel et culturel (Rubenson, 2001). Le modèle de Cross et les autres qui figurent dans les études spécialisées sur l'éducation des adultes ont beaucoup d'éléments en commun avec les modèles sociopsychologiques généraux du comportement humain (Département de l'Éducation des États-Unis, 1998).

La figure 2 (tirée après adaptation du Département de l'Éducation des États-Unis, 1998, p. 21) décrit la structure fondamentale d'une appréhension sociopsychologique du comportement humain. On peut y voir que le meilleur facteur de prévision de la participation aux activités d'éducation des adultes est l'intention d'agir qui peut se prévoir par deux facteurs de motivation, à savoir a) l'attitude à l'égard de cette participation comme norme subjective et b) le facteur que l'on appelle « maîtrise perçue du comportement », par quoi on entend le degré de maîtrise qu'exerce l'intéressé sur l'action projetée. Dans cette optique, on néglige le contexte de vie de la personne, ainsi que les éléments structurels, économiques, stratégiques (politique publique) et culturels du grand contexte. De l'importance de s'attacher à ces aspects témoignent les données d'enquêtes nationales et internationales récentes sur l'offre et la demande de services d'éducation et de formation des adultes (voir Desjardins, Rubenson et Milana, sous presse; Illeris, 2004a; Statistique Finlande, 2000).

Figure 2
Théorie du comportement planifié (Icek et Driver, 1992, citation dans Département de l'Éducation des États-Unis, 1998, p. 21)



Les enquêtes récemment consacrées à l'apprentissage des adultes livrent trois constatations de taille. Premièrement, les régimes de participation ont considérablement évolué depuis 25 ans. Dans la zone de l'OCDE, il y a une progression remarquable des activités parrainées par les employeurs qui est venue radicalement transformer la physionomie de l'éducation des adultes (Bélangier et Valdivieso, 1997; Boudard, 2001). Ce développement s'inscrit dans l'évolution plus générale qu'a connue le marché du travail où, entre autres, les gens sont contraints de participer parce qu'on leur commande de le faire ou qu'ils se sentent l'obligation de recevoir une certaine éducation ou formation des adultes en liaison avec leur travail (Carré, 2000). Contrairement à l'affirmation qui a cours dans les recherches sur l'éducation des adultes, la participation n'a pas toujours tout d'un acte volontaire, comme Cross et d'autres théoriciens du même ordre paraissent le supposer. Ajoutons que la connaissance de la façon dont l'individu interprète le monde ne peut en soi conférer une compréhension des obstacles à surmonter.

Ce n'est que lorsque nous tenons aussi compte des facteurs structurels et analysons leur interaction avec l'appareil conceptuel d'une personne qu'une interprétation devient possible. La participation à l'éducation des adultes et à une culture de la formation – au sens le plus large – ne saurait se comprendre que par les processus et les structures de la société et des institutions et par la conscience et l'activité individuelles (Rubenson et Xu, 1997).

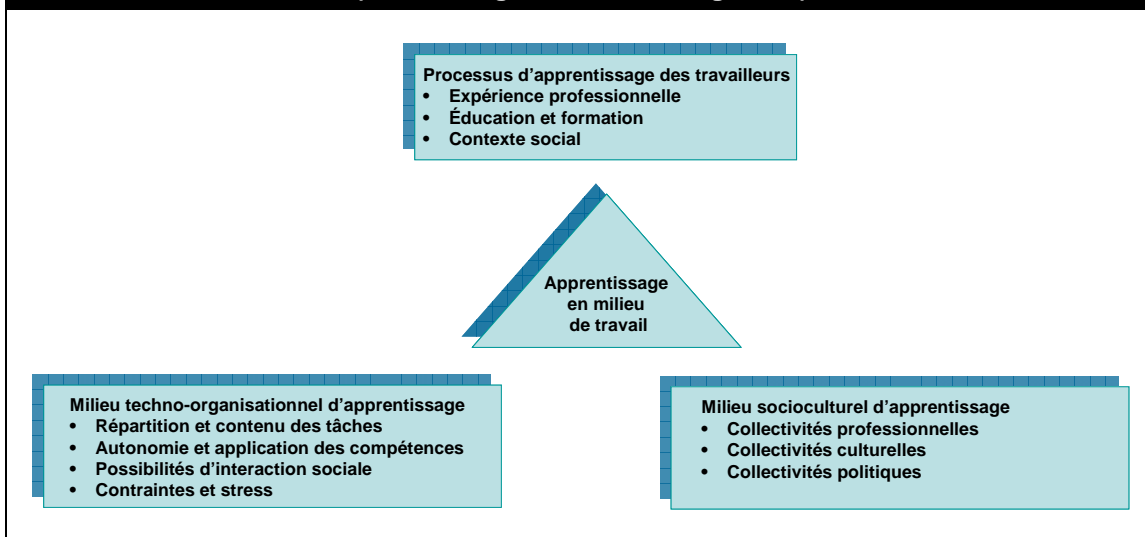
Les résultats de l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* ou EIAA (DRHC-OCDE, 2000) font voir l'intérêt d'une intégration des facteurs au triple niveau macro, méso et micro pour la compréhension des facteurs déterminants de cette participation. Les données de l'EIAA indiquent que la politique publique peut être d'une certaine efficacité en adoucissant les inégalités de participation aux activités d'éducation

des adultes. Le lien est perceptible entre le contexte social, la scolarité et cette participation dans les 22 pays visés par cette étude, mais il est plus étroit dans certains pays qu'ailleurs (OCDE, 2000). Les données font aussi entrevoir un rapport étroit entre les inégalités économiques dans un pays et les inégalités de participation aux activités d'alphabétisation et d'éducation des adultes.

Les données de l'EIAA vont dans le sens de la constatation faite par Martin Carnoy (1995) de différences essentielles entre ce que l'éducation des adultes tente de faire et ce qu'elle est capable d'accomplir dans diverses structures sociopolitiques. Ainsi, les régimes de financement, qui reflètent l'importance des politiques publiques, influent sur la mobilisation de gens qui n'ont pas pour habitude de participer aux activités d'éducation des adultes. Ils peuvent expliquer les écarts de tendances de participation entre les pays (McIntyre, Brown et Ferrier, 1996; Nordhaug, 1991; Tuijnman, 2001). On voit donc l'intérêt de regarder de près comment la rationalité subjective de l'individu qu'exprime la motivation à l'origine de ses attitudes à l'égard de l'apprentissage des adultes subit l'influence des structures sociopolitiques, ainsi que la façon dont ces mêmes structures influent à leur tour sur le « bras long de la famille et du travail » pour la propension des adultes à l'apprentissage. Le « bras long de la famille » n'est autre dans ce cas que le lien étroit entre le contexte familial, le niveau de scolarité et la situation d'emploi, d'une part, et la participation aux activités d'éducation et de formation des adultes, d'autre part. Ce rapport est révélateur d'une stratification qui s'amorce au début de la vie et qui progresse tout au long de la vie scolaire et professionnelle.

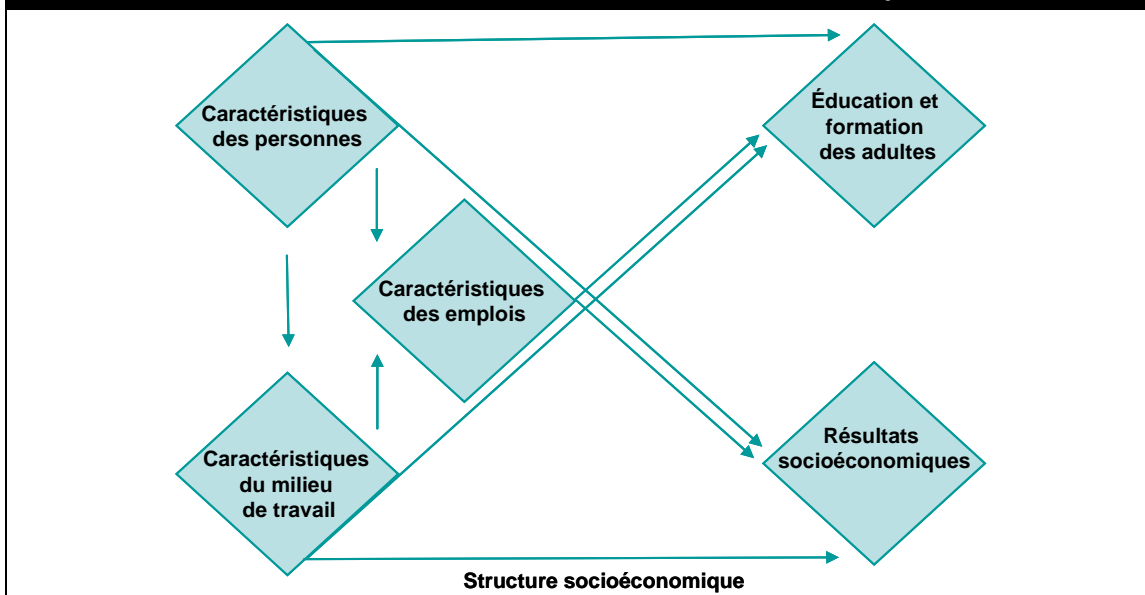
Chez Bourdieu (1977), la socialisation dans la famille d'abord et à l'école ensuite crée une disposition (*habitus*) favorable à l'éducation des adultes chez certains, mais non pas chez tous. Le « bras long du travail » n'est autre que la façon dont la répartition des tâches influe d'au moins trois manières sur la participation : premièrement, certaines tâches donnent plus la possibilité de participer et, deuxièmement et troisièmement, ceux qui ont une meilleure situation ont plus l'occasion dans leur travail de participer à des formes institutionnalisées d'éducation, mais aussi de loin la meilleure possibilité d'apprendre sur le tas. La figure 3 offre certaines similitudes avec les théories structurelles du genre « économie de l'éducation » dont nous avons parlé. Elle dresse un cadre permettant d'analyser comment les processus et les structures de la société et des institutions et la conscience et l'activité individuelles forment et conditionnent l'apprentissage des adultes.

Figure 3
Compréhension de l'apprentissage en milieu de travail
 (Helms-Jørgensen et Warring, 2003)



Bref, les travaux théoriques et appliqués des sociologues, des économistes et des spécialistes de l'éducation des adultes font voir l'influence de divers facteurs sur la participation aux activités d'éducation et de formation parrainées par les employeurs. Le modèle que dépeint la figure 4 illustre l'interaction des caractéristiques individuelles, des facteurs organisationnels, des influences et des caractéristiques des emplois au macroniveau (situation sociopolitique, etc.), facteur qui influe sur les chances de participation à ces activités. Ce modèle tiré des grandes théories que nous avons passées en revue nous servira de guide dans l'examen des études empiriques du passé sur ce thème. Nous l'opérationnaliserons davantage pour pouvoir regarder les facteurs bien précis que nous avons dégagés jusqu'ici.

Figure 4
Participation aux activités d'éducation et de formation des adultes : facteurs déterminants et conséquences



La chaîne logique qui sert de fil conducteur dans ce modèle général est la suivante : les gens qui entrent dans un milieu de travail y apportent des caractéristiques personnelles – traits de personnalité, contexte familial, scolarité acquise, etc. – qui non seulement influent sur la nature de l'entreprise qui les embauche, mais aussi déterminent la nature de l'emploi auquel ils pourront être admis. Les facteurs du milieu (taille de l'entreprise, composition de la main-d'œuvre, degré de recours à la technologie, exigences d'alphabétisation au travail, relations professionnelles, marché interne du travail, etc.) dicteront la nature des postes ou des tâches disponibles en milieu de travail et entreront en interaction avec les facteurs individuels pour influencer les caractéristiques professionnelles de chacun (emploi à plein temps ou à temps partiel, degré d'autonomie et d'intensité du travail, situation professionnelle, tâches de surveillance, etc.).

Les caractéristiques personnelles en général et la scolarité acquise en particulier auront une incidence tant directe qu'indirecte sur la propension d'une personne à investir dans son propre apprentissage, ainsi que sur les probabilités de réception de services d'éducation et de formation parrainés par l'employeur. Par les facteurs du milieu de travail, il y aura une influence, en mode direct et indirect et peut-être aussi par une interaction avec les caractéristiques des emplois, sur ces mêmes chances d'obtention de services de formation. La nature de l'emploi occupé influe directement aussi sur les probabilités d'une formation parrainée par l'employeur.

Pour l'ensemble des caractéristiques des personnes et des emplois et des facteurs du milieu de travail, il y a une incidence et directe et indirecte (par la poursuite de l'éducation et de la formation) sur les résultats socioéconomiques individuels des travailleurs (revenu gagné, situation professionnelle, etc.) et d'autres résultats comme la satisfaction au travail, la propension à l'apprentissage continu, l'action civique et le bien-être général. Enfin, ces facteurs sont tous sujets à l'influence des conditions et facteurs sociaux et culturels du grand contexte (idéologie dominante, visées politiques, sociales et économiques de la nation, structures sociales, interventions de l'État, facteurs de la vie politique et économique contemporaine, etc.).

2.2 Facteurs de participation aux activités d'éducation et de formation des adultes

En suivant la figure 4, nous axons notre examen sur quatre niveaux de facteurs :

- variables individuelles;
- caractéristiques des emplois;
- facteurs du milieu de travail;
- macrofacteurs.

2.2.1 Facteurs individuels

Les données des études empiriques dégagent sans cesse trois facteurs individuels ayant un lien étroit avec les probabilités de participation aux activités d'éducation et de formation parrainées par les employeurs, à savoir l'âge, le *sexe* et la *scolarité acquise* (Bérubé et coll., 2001; Evans, 2003; Houtkoop et Kamp, 1992; DRHC-OCDE, 2000; Hum et Simpson, 2004; Keep, 1999; Kim et Merriam, 2004; McGivney, 2003; NIACE, 2002; OCDE-Statistique Canada, 2005; Rees, 1997; Williamson, 2000). L'origine raciale et ethnique est un autre facteur qui joue, mais quelques études américaines mises à part, les auteurs spécialisés ne traitent pas outre mesure de cet important facteur.

Âge

L'âge, c'est-à-dire le stade de vie, est généralement le meilleur facteur de prévision de la participation aux activités d'éducation des adultes après la scolarisation initiale (Bélanger et Valdivieso, 1997). On ne s'étonnera donc pas que le taux et la durée de cette participation varient selon l'âge. Plusieurs études indiquent que la proportion de participants plus âgés s'est élevée dans les deux dernières décennies, ce que l'on doit en partie à une évolution de l'offre de services d'éducation des adultes, mais aussi à une meilleure éducation des générations récentes de gens plus âgés (Van der Kamp, 1990; Statistique Canada, 2001).

De récentes recherches tendent à démontrer que la préparation des adultes à l'éducation est quelque chose de plutôt stable entre le jeune âge adulte et le milieu de la cinquantaine. Dans l'ensemble, la participation diminue fortement chez les 55 ans et plus. Les proportions de gens recevant des services d'éducation et de formation parrainés par les employeurs sont presque identiques (25 % environ) dans tous les groupes d'âge jusqu'à la tranche 55-64 ans, mais c'est beaucoup plus tôt dans la vie qu'on participe moins à des activités de formation « autoparrainée ». Il peut être avantageux pour les employeurs d'inscrire les travailleurs de tout âge à des cours ou à des programmes de formation, mais les travailleurs d'âge moyen semblent moins enclins que les plus jeunes à investir dans une formation continue de type structuré. Même dans un cadre d'apprentissage continu, le grand investissement personnel en éducation continuera donc à se faire aux premiers stades du cycle de vie. La chose est logique économiquement à cause de la plus longue période d'accumulation des avantages individuels et sociaux à en tirer (Tuckett et Sargent, 1996; NIACE, 2002; McGivney, 2004; DRHC-OCDE, 2000).

Collectivement, les données qui viennent des chercheurs étayent l'hypothèse d'un profil en U inversé de l'interaction âge-formation (Bowers et Swaim, 1994; Lynch, 1991). En d'autres termes, dans les décisions relatives aux activités d'éducation et de formation des adultes parrainées par les employeurs, ce sont les travailleurs d'âge moyen qui sont ordinairement favorisés par rapport aux travailleurs plus âgés. L'âge n'est toutefois pas un facteur à considérer seulement en soi, puisqu'il faut aussi souvent le traiter en relation avec d'autres facteurs comme le rendement, l'expérience et les besoins perçus de perfectionnement ou de requalification.

Un certain nombre d'études révèlent que les différences à l'intérieur des cohortes d'âge sont bien plus marquées qu'entre les cohortes et que les capacités d'apprentissage sont plus déterminées par la scolarité acquise et la situation professionnelle que par l'âge (McGivney, 2003). Si les gens plus âgés sont moins enclins à participer aux activités d'éducation et de formation, c'est dans bien des cas non pas à cause de l'âge, mais plutôt d'un ensemble de conditions défavorables (faible scolarité acquise, perspectives professionnelles qui laissent à désirer, etc.) qui s'ajoutent à l'âge (McGivney, 2003; OCDE, 2005b).

Sexe

Du double point de vue du capital humain et de la « sélection », le sexe compte parmi les caractéristiques évidentes des salariés sur lesquelles les employeurs peuvent fonder leurs décisions d'investissement en formation, dans leur tentative même de réduire les « risques » de l'embauchage. Comme les femmes sont souvent perçues comme travaillant moins d'heures que les hommes et étant plus susceptibles de quitter le marché du travail pour de longues périodes, les employeurs ont l'impression que leurs investissements dans la formation des femmes seront sans doute moins récompensés par de futurs gains de productivité. Il pourrait s'ensuire moins de formation parrainée par les employeurs pour les travailleuses, surtout dans les emplois exigeant une importante formation propre à l'entreprise (Altonji et Spletzer, 1991). Dans cette même mesure, les employeurs préféreront investir leurs ressources dans la formation des hommes, leur attribuant généralement de meilleures chances qu'aux femmes d'avoir une longue carrière ininterrompue chez eux.

En général, les données empiriques semblent accrédi­ter quelque peu cette double thèse du capital humain et de la « sélection ». Si les différences de participation en général sont plutôt ténues entre les hommes et les femmes avec un léger avantage sur ce plan pour les femmes (DRHC-OCDE, 2000; Hum et Simpson, 2004; Kim et Merriam, 2004; NIACE, 2002), les services de formation parrainés par les employeurs vont en majeure partie aux hommes (DRHC-OCDE, 2000; Rees, 1997). Plus souvent que les hommes, les femmes doivent compter sur d’autres sources comme des programmes de formation dont elles assurent le financement dans bien des cas. Pour expliquer en partie cette situation, il y a à la fois un taux inférieur d’activité et un taux supérieur d’emploi à temps partiel. De plus, Kalleberg (1992), Tuckett et Sargant (1996) et Williamson (2000) donnent à entendre que toute différence de formation entre les sexes (selon la mesure des périodes de formation) paraît se limiter aux différences de qualification des emplois entre les sexes. Une fois ces facteurs pris en compte, les différences deviennent ténues, voire imperceptibles entre hommes et femmes dans la plupart des pays membres de l’OCDE.

Scolarité acquise

Depuis l’étude classique de Johnstone et Rivera sur la participation dans la première moitié des années 1960 (Johnstone et Rivera, 1965), on relève uniformément d’enquête en enquête une corrélation appréciable entre les mesures de scolarisation initiale et la participation aux activités d’éducation et de formation des adultes (Boudard, 2001; Tuckett et Sargant, 1996; Sargant, 1997; Field, 1999; Keep, 1999; Williamson, 2000; Bérubé et coll., 2001; Desjardins, 2004). Comme les enquêtes portant sur la plupart des catégories de prestation de services d’éducation des adultes, les études consacrées aux activités d’éducation et de formation parrainées par des employeurs font presque invariablement voir un fort lien positif entre la scolarisation initiale et l’accès aux services de formation des employeurs et font ressortir en particulier une tendance à la non-participation des adultes à l’extrémité inférieure de l’échelle de la scolarité (Berryman, 1995; Dougherty, 1992; Kalleberg, 1992; Keep, 1999; Leeuwen et Dronkers, 1992; DRHC-OCDE, 2000; Psacharopoulos et Velez, 1992; Sargant, 1997; Statistique Canada, 2001).

La constatation que la scolarité acquise permet de bien prévoir l’obtention de services d’éducation et de formation parrainés par les employeurs s’explique tant par la rationalité de l’investissement dont parle la théorie du capital humain que par l’optique de la « sélection par les titres ». Selon la théorie du capital humain, les employeurs accentuent les différences de scolarité et de formation entre les salariés. Ils préfèrent former les travailleurs plus scolarisés; des études démontrent qu’ils investissent abondamment dans la formation des plus instruits et des mieux formés à qui ils prêtent de meilleures aptitudes à la formation, supposant que plus on a reçu en bagage général, plus la formation sera efficace. Ainsi, les probabilités d’accession à la formation sont en hausse significative avec le degré de scolarité acquise, notamment au palier postsecondaire.

Il y a aussi les données des études qui étayent la théorie de la « sélection par les titres ». La recherche semble indiquer que les gens hautement scolarisés prennent plus souvent dans un organisme des postes de niveau supérieur exigeant plus de formation. De plus, les gens qui ont déjà investi dans leur capital humain – et les employeurs qui les ont sélectionnés – sont plus susceptibles de considérer qu’une poursuite de cet investissement est au mieux de leurs

intérêts (Hum et Simpson, 2002; Kalleberg, 1992). Kalleberg (1992) constate aussi que, bien que les gens plus scolarisés occupent des postes exigeant de plus longues périodes de formation, il n'y a aucune différence entre les gens diversement scolarisés pour les probabilités d'avoir reçu une formation structurée ou de juger avoir besoin d'un surcroît de formation une fois pris en compte les niveaux de compétence des emplois. Que les travailleurs instruits aient plus de connaissances « propres » et de compétence et de savoir généraux leur confère un avantage comparatif dans les emplois qui exigent plus de connaissances « propres » et qui offrent de nombreuses possibilités de formation. Comme Altonji et Spletzer (1991) le font observer, il devrait donc exister un lien positif entre la scolarité acquise et la formation en milieu de travail, mais ce lien sera moins étroit si on tient compte de la profession et du niveau de compétence.

Bref, les données empiriques confirment invariablement l'existence d'un lien positif étroit entre la scolarité acquise et les probabilités de participation aux activités d'éducation des adultes et de formation continue, qu'elles soient parrainées par les employeurs ou financées par d'autres moyens. La seule exception pourrait être les grades avancés du palier postsecondaire. Toutefois, à en croire la théorie du capital humain et l'hypothèse de la « sélection par les titres », la scolarité acquise n'offre dans une large mesure qu'une preuve « circonstancielle » de la capacité de satisfaire aux exigences de l'emploi. Une fois sélectionnés selon les postes qui existent en milieu de travail, les travailleurs subissent une autre évaluation sous l'angle des besoins individuels de formation selon le niveau de compétence requis ou les exigences perçues de niveau de compétence des emplois. D'un point de vue empirique, une fois qu'on prend en compte les niveaux de compétence ou les exigences d'alphabétisation au travail ou en formation professionnelle, le lien à faire entre la scolarité acquise et les décisions de poursuite de l'éducation et de la formation devrait devenir moins évident (Desjardins, 2004).

2.2.2 Caractéristiques des emplois

Un thème central de la recherche sur l'incidence des caractéristiques des emplois – ce qui comprend la situation professionnelle, les tâches, les niveaux de compétence et les exigences d'alphabétisation au travail – est la question de savoir si les décisions de formation des employeurs sont fondées ou non sur la nature des emplois occupés et la scolarité acquise des travailleurs.

Niveau de compétence

Les recherches portant sur l'éducation et la formation parrainées par les employeurs font voir un lien net et appréciable entre le niveau professionnel et ces services d'éducation et de formation (Altonji et Spletzer, 1991; Bérubé et coll., 2001; Hodson et Hooks, 1994; Houtkoop et Kamp, 1992; Hum et Simpson, 2002; INFED, 2006; DRHC-OCDE, 2000). Les taux de participation sont particulièrement élevés chez les cols blancs, notamment chez ceux qu'on appelle les travailleurs intellectuels et les gestionnaires (Carnevale et Goldstein, 1990; Hodson et Hooks, 1994; Hum et Simpson, 2002; OCDE-Statistique Canada, 2005). En général, ces études semblent indiquer que les travailleurs qui sont déjà hautement qualifiés ont droit à une forte proportion des investissements en formation, alors

que la plupart des travailleurs moyennement ou faiblement qualifiés, plus particulièrement les cols bleus, n'ont pas droit au même niveau de services de formation. Les caractéristiques des emplois jouent un rôle tant au niveau qu'au-delà des rapports positifs entre la scolarisation et la formation structurée assurée par les employeurs (Altonji et Spletzer, 1991). Les données font voir que, en milieu de travail, les travailleurs plus scolarisés sont souvent affectés à des postes pour lesquels on juge que la formation importe plus ou en vaut plus la peine. On notera avec intérêt que, dans une étude longitudinale, Tuijnman (1989) a constaté que l'effet du niveau des emplois sur la participation s'accroît avec l'âge, alors que l'effet de la scolarisation initiale s'atténue (Tuijnman, 1989). Tuijnman et Fägerlind (1989) en déduisent que le niveau des postes occupés devient un facteur de médiation et de renforcement pour l'effet direct de l'éducation initiale sur l'éducation continue.

Si les catégories professionnelles, les postes ou les niveaux des emplois ne sont qu'un indicateur substitutif de la compétence requise au travail, les mesures des exigences d'alphabétisation au travail pourraient nous révéler plus directement la nature des emplois et les besoins de formation qui y sont liés. On notera donc avec intérêt que les compétences en alphabétisation sont en relation directe avec la participation aux activités d'éducation et de formation des adultes qui sont liées à l'emploi même après prise en compte de la scolarité acquise (Boudard, 2001; DRHC-OCDE, 2000). Dans plusieurs études, on a constaté que, s'il y a préparation générale des travailleurs à la formation, la décision effective de se former obéit à une évaluation des exigences du milieu de travail, à une estimation des capacités propres et des avantages à attendre (DRHC, 2001; Keep, 1999). Qui plus est, le lien est étroit entre les services de formation assurés par les employeurs et le degré d'alphabétisation nécessaire au travail (DRHC, 2001; DRHC-OCDE, 2000). Plus on exige comme utilisation des compétences en alphabétisation, plus il est probable que les employeurs investissent dans la poursuite de l'éducation de leurs travailleurs.

Durée de l'expérience professionnelle

Mincer (1989) a découvert que la formation de toute nature augmente avec l'expérience dans l'emploi occupé – bien qu'à un taux décroissant – à mesure que les travailleurs démontrent leur aptitude et leur engagement dans la carrière ou au service d'un employeur. Si les états de service auprès d'un même employeur sont un facteur à prendre en considération, c'est que ces derniers se désintéresseront probablement de la formation de leurs travailleurs s'il leur est impossible de recouvrer leur investissement (Mincer, 1988). Kalleberg (1992) parvient aussi à la conclusion que les salariés jouissant d'une plus grande expérience professionnelle, tant au sein de leur organisme que sur le marché du travail en général, auront droit à plus de formation liée à l'emploi. Kalleberg l'explique en ces termes : les salariés d'une entreprise découvrent souvent que l'avancement est plus rapide et les augmentations de salaire plus généreuses s'ils peuvent faire la preuve auprès de leur employeur d'une plus grande productivité dans l'emploi occupé. Une telle démonstration est possible soit par l'acquisition effective de compétences au travail soit par l'obtention de titres attestant une telle acquisition. Ainsi, la perspective d'être récompensés par l'organisme pour des gains de productivité réels ou attestés par des titres amène les salariés à se mettre en quête de possibilités de formation pour favoriser leur carrière. Plus un travailleur séjourne dans une entreprise ou sur le marché du travail, plus il aura sans doute de chances de faire de la formation professionnelle structurée et plus il aura de raisons impérieuses de participer (Kalleberg, 1992).

Prises collectivement, ces données de recherche semblent indiquer que l'apport de compétences en qualification ou en alphabétisation dans son milieu de travail, que la mesure soit directe ou indirecte (par la situation professionnelle et la durée de l'expérience acquise), est en relation plus directe et plus étroite avec les décisions des employeurs en matière de poursuite de l'éducation et de la formation de leurs salariés. De plus, la catégorie professionnelle ou le niveau de l'emploi ainsi que les mesures de l'utilisation au travail des compétences en alphabétisation (qui sont les indicateurs les plus différenciateurs des caractéristiques des emplois) permettent bien mieux que la scolarité acquise de prévoir la participation aux activités d'éducation et de formation des adultes parrainées par les employeurs.

2.2.3 Facteurs du milieu de travail

Les facteurs qui décrivent la structure du milieu de travail sont notamment le secteur du marché de l'emploi, la taille de l'organisme, les grands domaines de production, le recours à la technologie en production, le degré de concurrence sur le marché dans les activités industrielles ou commerciales exercées et le degré de syndicalisation de la main-d'œuvre.

Syndicalisation de la main-d'œuvre

En milieu de travail, les syndicats sont les principaux organismes de représentation des travailleurs dans les relations avec la direction. Ils constituent pour ceux-ci une source de pouvoir et de maîtrise dans les relations d'emploi (Ball, 2002; Payne, 2001). Les liens entre la syndicalisation et l'éducation et la formation parrainées par les employeurs paraissent variables (Kalleberg et coll., 1996). C'est ainsi que, dans les pays industrialisés, les syndicats réaliseront souvent des programmes de formation spécialisée à l'intention de leurs membres. Ils négocieront en outre avec les employeurs la mise en place de programmes de formation liée à l'emploi qui accroissent la compétence et la valeur marchande des syndiqués (Kalleberg, 1992; Payne, 2001). De plus, leurs emplois exigent une formation plus longue et, plus fréquemment, un complément de formation (Kalleberg, 1992). D'autres études font voir en revanche un lien négatif entre la syndicalisation et la formation. Hum et Simpson (2002) ont constaté que les travailleurs syndiqués au Canada participent bien moins aux activités de formation. Lillard et Tan (1992) ont vu que l'appartenance à un syndicat diminuait les probabilités de formation parrainée par l'entreprise à l'intention des travailleurs plus âgés, mais qu'elle n'influeait en rien sur les femmes ni sur les hommes plus jeunes. Dans les pays qui présentent de hauts taux de syndicalisation, les pays scandinaves en particulier, le mouvement syndical non seulement s'est toujours fait l'ardent défenseur des droits des travailleurs et des salariés en général, mais il a aussi été un chef de file depuis les années 1960 dans maintes réformes de l'éducation des adultes visant à mieux répartir les possibilités d'accès à l'éducation et l'éducation même pour la démocratisation de la vie politique, culturelle et professionnelle (Rubenson, sous presse).

Secteurs de l'industrie

Dans les études consacrées par les chercheurs à la participation, le secteur d'emploi – qui s'ajoute aux variables de la taille de l'entreprise et de la nature de l'emploi – est invariablement considéré comme un des grands facteurs déterminant les probabilités d'obtention par les travailleurs de services d'éducation et de formation parrainés par les employeurs (Ball, 2002; Bérubé et coll., 2001; Field, 1999; Hum et Simpson, 2002; Keep, 1999). Ce que recouvre le concept de secteur de l'économie, ce sont les notions de propriété, de recours à la technologie, de marché du travail interne, de qualification et de compétence de la main-d'œuvre et de structure de gestion. Dans les études spécialisées, on voit dans tous ces éléments des facteurs qui concourent à la propension des employeurs à investir dans le développement des ressources humaines (Gorard et coll., 2003; DRHC, 2001; Noble et Smith, 1996; DRHC-OCDE, 2000; Payne, 2001).

Psacharopoulos et Velez (1992) constatent que, dans le secteur public, les travailleurs ajoutent plus de sept points aux probabilités qu'ils ont de recevoir de la formation. Bartel et Lichtenberg (1996) ont fait le lien entre la participation et les secteurs d'emploi pour expliquer que ce rapport était déterminé dans une large mesure par la demande qui s'attache à une main-d'œuvre plus scolarisée dans les secteurs où l'emploi est en croissance rapide. Des exemples en sont les services financiers, l'administration publique et les services professionnels. Il faut y voir en partie l'effet de la progression des échanges internationaux et des nouvelles technologies, tout comme du déplacement général de l'emploi des biens vers les services dans les pays industrialisés, d'où une élévation des niveaux d'éducation et de formation assurées par les employeurs.

La taille de l'entreprise est, au niveau organisationnel, un autre facteur de contexte que l'on rattache invariablement aux probabilités de réception par les travailleurs de services d'éducation et de formation parrainés par les employeurs. C'est ce dont témoignent souvent les taux plus élevés de participation dans les grandes entreprises que dans les petites et les moyennes (Keep, 1999; Bérubé et coll., 2001; DRHC, 2001; Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, 2001; Hum et Simpson, 2002; Sussman, 2002; Houtkoop et Kamp, 1992).

Les explications données de cette importance de la taille de l'entreprise sont variables. Comme les salariés des petites entreprises doivent se former à une plus grande diversité de tâches et que la petite entreprise déclare ordinairement embaucher des travailleurs un peu moins scolarisés que la grande entreprise, on peut penser que les petites entreprises auraient de plus grands besoins de formation. Au contraire, la plupart des études signalent que les petites entreprises dépensent moins en formation que les grandes (Nash et Hawthorne, 1987). Dans la documentation spécialisée sur la formation, les facteurs que l'on rattache le plus souvent à des taux supérieurs de formation dans les grands organismes semblent plutôt être un haut degré de structuration de la formation, une « marge » de budget de ressources à affecter à cette activité, la capacité de faire de la formation de plus économiquement et l'existence d'un service du personnel distinct pour les tâches de formation. Ces facteurs sont habituellement absents dans les petites et moyennes entreprises (Kalleberg, 1992). Dougherty (1992) fait remarquer que les grandes entreprises ont généralement plus besoin d'une main-d'œuvre déjà formée et sont mieux placées pour donner de la

formation. Il faut aussi dire qu'elles ont plus de chances de s'occuper directement de commercialisation et de recherche-développement, autant d'activités qui créent des exigences en matière de développement des ressources humaines (Dougherty, 1992).

D'après la théorie institutionnaliste, les grands organismes sont plus susceptibles de disposer d'un bureau spécialisé du personnel, ce qui suscitera sans doute des demandes de la part des gestionnaires professionnels du personnel pour que l'organisme se comporte d'une façon qu'ils jugent appropriée par leur socialisation et qu'il crée, par exemple, des programmes de formation liée à l'emploi (Kalleberg, 1992). Hodson et Hooks (1994) signalent que, dans son étendue et sa teneur, la formation subit très nettement l'influence de la stratégie qu'adopte l'organisme pour le recrutement et la gestion de sa main-d'œuvre. Ainsi, il y aura habituellement de la formation à orientation « compétences » dans une entreprise qui s'achemine vers un régime de production postfordiste et une formation à orientation « équipe » dans une entreprise qui aspire à un régime de production à la japonaise.

Bref, les études qui portent sur les relations entre le monde du travail et la participation aux activités d'éducation et de formation des adultes font voir un ensemble de facteurs susceptibles d'entrer en jeu. Outre des variables démographiques comme l'âge et le sexe, des variables comme le statut social des parents qui influent sur la scolarisation des jeunes seront aussi en corrélation avec les indicateurs de participation aux activités d'éducation des adultes. Dans nombre d'études, on dégage un lien appréciable entre la scolarisation des jeunes et l'éducation et la formation des adultes. Les antécédents les plus significatifs cependant de la participation aux activités d'éducation et de formation liées à l'emploi sont peut-être ceux qui intéressent les emplois et le milieu de travail; les plus importants sont la situation professionnelle, les exigences de compétences en qualification ou en alphabétisation au travail, l'expérience professionnelle, la syndicalisation et les secteurs de l'économie.

2.2.4 Macrofacteurs

C'est là un aspect dont ne traitent pas suffisamment les études spécialisées sur la participation, mais comme le fait observer Carnoy, il existe des différences essentielles entre ce que l'éducation des adultes tente de faire et ce qu'elle est capable d'accomplir dans diverses structures sociopolitiques (Carnoy, 1995, p. 3). Un certain nombre de chercheurs ont étudié le modèle scandinave d'éducation des adultes et analysé comment le cadre d'économie politique influence diverses politiques qui agissent sur la participation aux activités d'éducation et de formation des adultes (Rubenson, sous presse; Tuijnman et Hellström, 2001). La conclusion est que la nature même du régime scandinave de l'État-providence (Esping-Andersen, 1990) constitue le grand facteur explicatif de l'importance de cette participation. Un autre trait distinctif de l'éducation des adultes dans le monde scandinave est que l'omniprésence des inégalités se fait plus discrète dans cette région que dans les autres pays de l'OCDE. L'explication qui en est donnée est que le contexte sociopolitique a mené à l'acceptation générale d'une stratégie de plein-emploi où l'éducation et la formation des adultes jouent un rôle de premier plan, d'un climat de relations industrielles garant de la formation de la main-d'œuvre et d'un haut degré de soutien financier aux particuliers, aux fournisseurs de services, aux ONG et aux partenaires sociaux. Il est intéressant de noter dans ce contexte que, dans l'Enquête

internationale sur l'alphabétisation des adultes (OCDE, 2000), on a constaté l'existence d'un lien étroit entre les inégalités économiques dans un pays et les inégalités de participation à tout ce qui est alphabétisation et éducation des adultes.

Brown, Green et Lauder (2001) démontrent comment les stratégies nationales de forte valorisation des compétences avec les politiques de ressources humaines qui les accompagnent sont liées au régime dominant d'économie politique. Sans explorer ce thème en soi, l'examen thématique que fait l'OCDE de l'apprentissage des adultes dans 12 pays membres (OCDE, 2005a) fournit indirectement des exemples limpides de l'incidence des facteurs socioéconomiques sur l'éducation et la formation des adultes.

2.3 Apprentissage non dirigé

2.3.1 Définition de l'apprentissage non dirigé

Inspirés par les recherches sur la prise de décisions et les usages de la technologie au niveau individuel de l'entreprise, les économistes en viennent à la conclusion que l'éducation et l'apprentissage doivent être de plus en plus considérés non seulement comme un investissement, mais aussi comme un facteur de production (Bartel et Lichtenberg, 1987; Welch, 1970). Vers la fin des années 1980, les auteurs spécialisés se sont mis à insister sur le rôle de l'éducation dans la capacité d'innovation des travailleurs et leur adaptabilité aux nouvelles technologies. Ce cheminement en recherche a fait élargir la notion d'apprentissage continu qui, tenant surtout compte de l'éducation structurée ou non, devrait aussi englober l'apprentissage non dirigé, c'est-à-dire découlant des activités de la vie quotidienne au travail, au foyer et dans les loisirs avec l'expérience et la pratique qui y sont étroitement liées. Il s'agit donc d'une formation non structurée (pour ce qui est des objectifs, des périodes ou des aides) et qui n'est normalement pas sanctionnée par des titres.

Éclairés par la nouvelle optique du capital humain en microéconomique, les débats de politique publique sur les rapports entre l'économie et l'éducation et l'apprentissage ont fini par s'attacher en particulier à la nature de l'apprentissage non dirigé en milieu de travail (OCDE, 1996). Dans la Stratégie européenne pour l'emploi, on dit que les États membres ont défini l'« apprentissage tout au long de la vie » comme toute activité d'apprentissage menée en permanence en vue d'améliorer les connaissances, les capacités et la compétence (CE, 2000). Le caractère diffus de l'apprentissage chez les adultes rend particulièrement difficile la tâche d'établir une typologie des politiques pour ce domaine. Le problème se pose éminemment depuis la « révolution copernicienne » qui a substitué au souci de l'éducation et de la formation des adultes le principe souverain de l'« apprentissage des adultes ». Dans son rapport *Lifelong Learning for All* (OCDE, 1996), l'OCDE fait sienne l'idée que l'apprentissage ne soit pas nécessairement intentionnel ni structuré et ne se situe pas non plus dans des cadres institutionnels, officiels ou non (Tuijnman et Broström, 2002, p. 102). De même, les États membres ont défini l'« apprentissage tout au long de la vie » dans le cadre de la Stratégie européenne pour l'emploi comme « toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les

compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi » (CE, 2000, p. 6). La Communauté européenne (2000, 2001) décrit pour sa part trois types d'apprentissage :

L'**apprentissage formel** se définit ainsi : « Apprentissage traditionnellement dispensé dans un établissement d'enseignement ou de formation, structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) et débouchant sur une validation. L'apprentissage formel est intentionnel de la part de l'apprenant. »

L'**apprentissage non formel** se définit ainsi : « Apprentissage qui n'est pas dispensé par un établissement d'enseignement ou de formation. Il est cependant structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant. » Il peut avoir lieu en milieu de travail ou dans le cadre des activités d'organismes ou de groupes de la société civile. Il peut également être assuré par des organismes ou des services qui sont là pour compléter les systèmes formels (enseignement artistique, musical ou sportif, par exemple).

L'**apprentissage informel** se définit ainsi : « Apprentissage découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est pas structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) et n'est généralement pas validé par un titre. L'apprentissage informel peut avoir un caractère intentionnel, mais dans la plupart des cas il est non intentionnel (ou « fortuit »/aléatoire) ».

Si les énoncés de politique publique souscrivent dans leur vaste majorité à des définitions de l'apprentissage des adultes qui correspondent dans une large mesure à celles que présentent les documents de la Commission européenne sur les politiques, un certain nombre de chercheurs remettent en question cette division commode en trois catégories ou modes d'apprentissage. Eraut (2004) pense qu'on devrait voir dans l'apprentissage informel et formel un continuum plutôt qu'une dichotomie et d'autres s'interrogent même sur l'opportunité d'une tentative de franche distinction définitoire entre les trois concepts (Colley, Hodgkinson et Malcolm, 2002). Il faut aussi dire que, du point de vue tant de la recherche que des politiques, le fait de situer les résultats de l'apprentissage chez les adultes dans le contexte plus large de l'apprentissage continu soulève des questions au sujet de la substituabilité et de la complémentarité des diverses formes d'apprentissage des adultes au cours de la vie et appelle des mesures permettant de comparer les cadres respectifs d'apprentissage formel, non formel et informel. Il y a la grande question de savoir comment l'apprentissage des adultes se comprend ou devrait se comprendre dans la généralité de ce contexte. Il est peu fréquent de trouver un traitement sérieux de la question dans les énoncés de politique d'organismes intergouvernementaux comme l'OCDE, l'Union européenne ou l'UNESCO ou encore dans les études des chercheurs. Ces dernières peuvent se ranger en général dans deux grandes catégories : enquêtes à grande échelle portant sur l'importance de l'apprentissage non dirigé dans la population; études de cas sur ce même apprentissage non structuré dans des contextes plus précis, plus particulièrement en milieu de travail.

2.3.2 **Enquêtes à grande échelle sur l'apprentissage non dirigé**

Fort d'une riche tradition canadienne en recherche pour l'évaluation de l'ampleur et de la répartition des projets consacrés à l'apprentissage autodirigé (voir Tough, 1971, 1978), le réseau de recherche NAEP (Nouvelles approches de l'éducation permanente) a fait enquête à l'échelle nationale sur les activités d'apprentissage non dirigé des Canadiens en 1998 (Livingstone, 1999b).

Dans un sondage téléphonique représentatif, 1 562 adultes de 18 ans et plus ont été priés de parler de cet apprentissage informel *de leur propre point de vue*. On a réuni des données sur la participation à quatre activités d'apprentissage non dirigé respectivement liées à l'emploi, au bénévolat et à l'action communautaire, aux tâches ménagères et à d'autres intérêts généraux. On s'est enquis des activités des personnes sondées en adoptant plusieurs thèmes précis.

L'interview commençait par l'indication et la question suivantes :

Tout le monde fait un certain apprentissage en dehors de l'école ou des programmes structurés. Vous pouvez y consacrer peu ou beaucoup de temps. C'est tout ce que vous faites pour acquérir des connaissances, des capacités ou une compréhension, qu'il s'agisse des soins de santé, des passe-temps, des tâches ménagères, du travail rémunéré ou de toute autre activité d'intérêt. Veuillez réfléchir à tout apprentissage que vous auriez pu faire au cours de la dernière année en dehors de l'école ou de programmes structurés [TRADUCTION].

Parlons d'abord de telles activités d'apprentissage en dehors des cours liés à un emploi rémunéré actuel ou futur. Ce peut être tout apprentissage que vous avez fait vous-même ou avec des collègues, c'est-à-dire tout apprentissage informel que vous jugez être lié à votre emploi [TRADUCTION].

Dans la suite de cette interview, on a interrogé les gens sur l'apprentissage non dirigé lié à l'action communautaire, aux tâches ménagères et aux intérêts généraux. Quatre conclusions se dégagent :

Premièrement, les données sur l'apprentissage informel brossent un tableau très différent des constatations de l'EEFA sur la participation aux activités d'apprentissage dirigé ou non. Comme plus de 96,6 % des adultes canadiens mènent expressément des activités d'apprentissage informel sous une forme ou une autre, on pourrait penser que presque tout le monde s'y adonne en réalité.

Deuxièmement, la durée des activités d'apprentissage non dirigé dépasse de loin la durée des activités d'apprentissage structuré. La moyenne par adulte d'heures consacrées à des activités d'éducation dirigée des adultes d'après l'EEFA de 1998 est d'un peu plus d'une heure par semaine comparativement à 15 pour les activités d'apprentissage non dirigé.

Troisièmement, si toutes les études portant sur la participation aux formes structurées d'éducation et de formation des adultes nous disent que le contexte social et l'âge ont une incidence marquée sur la disposition à s'adonner à de telles activités chez les adultes, le sondage NAEP nous raconte une histoire fort différente. Ainsi, les gens sans diplôme ou avec le seul diplôme d'études secondaires y consacrent autant de temps que les gens ayant fait des études universitaires et, dans l'ensemble, les taux de participation dépassent les 90 % dans tous les groupes. On notera cependant que, si on analyse séparément les activités liées aux tâches ménagères, à l'emploi rémunéré et à l'action communautaire, les tendances habituelles se présentent à nouveau avec une participation moindre chez les adultes plus âgés et les gens moins scolarisés. Si on ajoute la catégorie « autres », les différences disparaissent toutefois.

Quatrièmement, la participation aux activités d'apprentissage non dirigé n'évolue pas, fortement en baisse chez les adultes d'âge intermédiaire ou supérieur comme la participation aux formes structurées d'apprentissage.

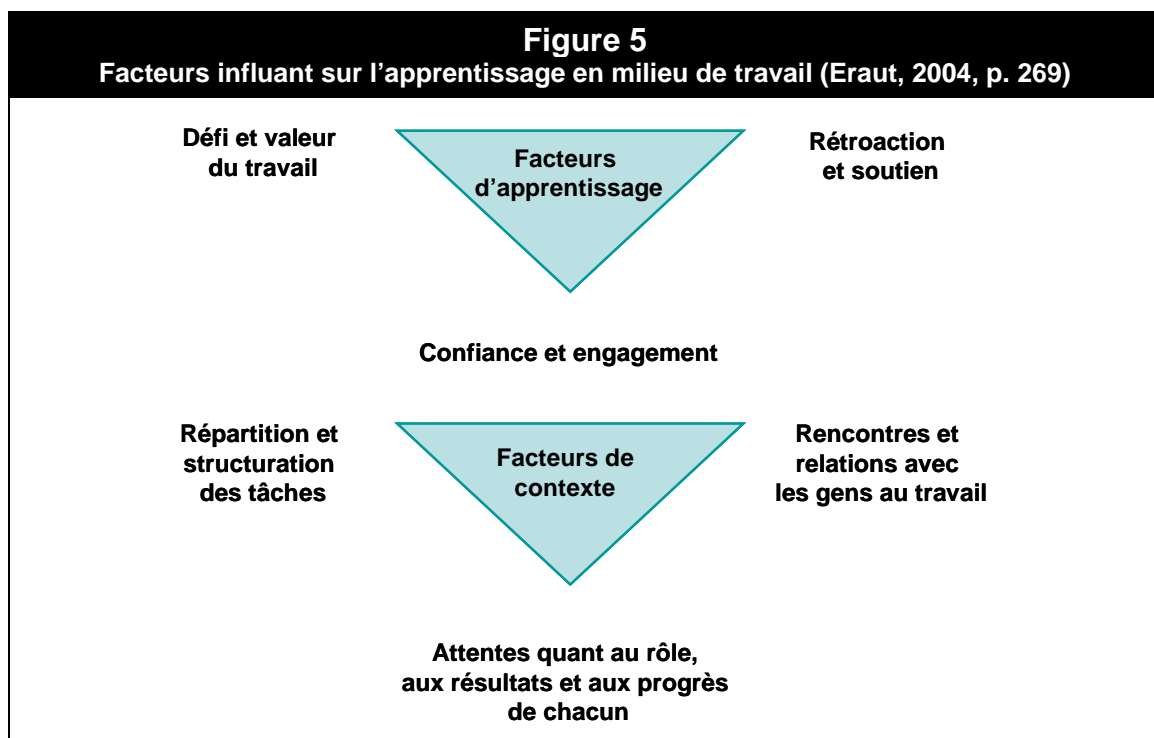
L'*Enquête sur l'alphabétisation et les compétences des adultes* (EACA) fait un certain nombre de distinctions intéressantes sur qui participe à telle ou telle activité, tout en reconnaissant comme l'équipe de recherche NAEP qu'une forme non structurée d'apprentissage représente une activité universelle (Desjardins, Rubenson et Milana, sous presse). L'apprentissage informel par soi ou par autrui est un phénomène presque universel et il n'accuse guère de variations selon les niveaux de scolarité. En revanche, l'apprentissage non dirigé par l'emploi interactif d'outils (littératie, numératie, ordinateurs, Internet, etc.) a beaucoup à voir avec la scolarisation et il est très répandu chez les plus instruits. Ce rapport étaye l'hypothèse selon laquelle les compétences déjà acquises par l'éducation et la formation servent à la poursuite de l'apprentissage dans certains cadres non structurés. Il y a aussi une relation directe avec la scolarisation dans l'apprentissage qui se fait dans divers contextes (réunions, conférences, séminaires, visites guidées, etc.) ou dans la succession des affectations dans un organisme. C'est une relation qui s'établit indirectement, car la scolarité acquise permet de saisir plus facilement les possibilités (emplois intéressants, etc.), ce qui à son tour favorise l'apprentissage par la mobilité et la mise en présence d'une diversité de contextes.

2.3.3 Études de cas sur l'apprentissage en milieu de travail

Voir dans le lieu de travail un lieu d'apprentissage a tout d'une considération pressante dans la nouvelle économie. Cette nécessité a fait naître toute une gamme d'études de cas portant sur les conditions favorables ou défavorables à l'apprentissage au travail (Evans, Hodkinson, Rainbird et Unwin, 2006; Eraut, 2004).

Dans son bilan des recherches sur les facteurs influant sur l'apprentissage en milieu de travail, Eraut (2004, p. 269) présente un modèle constitué de deux triangles qui illustrent respectivement le contexte du travail pour l'apprentissage et les grands facteurs de structuration de l'apprentissage dans ce contexte (voir la figure 5). On a démontré que la confiance est un facteur d'importance pour qui se met en quête de possibilités d'apprentissage. D'après Eraut, il existe un rapport triangulaire entre le défi, le soutien et

la confiance. Le second triangle illustrant les facteurs de contexte attire l'attention sur le constat de la primauté de la répartition et de la structuration des tâches pour l'importance de l'apprentissage que font les gens en milieu de travail. La structuration du travail conditionne les possibilités de rencontrer, d'observer et de côtoyer divers groupes de gens au travail. Ainsi, Volpe (1999) a constaté que certains changements en milieu de travail causaient l'effondrement des activités d'apprentissage non dirigé par la perte de réseaux officiels et officieux. Reardon (2004) montre comment la restructuration d'une usine de l'industrie du plastique rend très difficile l'apprentissage pour les jeunes ingénieurs nouvellement arrivés. De même, Boud et Middleton (2003) signalent que l'éventail des possibilités d'apprentissage non dirigé s'élargit avec l'ancienneté, tout comme peuvent s'accroître les types d'apprentissage dans ce cas. Livingstone et Sawchuk (2005) soutiennent que l'apprentissage non dirigé peut subir la contrainte d'une structuration restrictive (néotaylorisme, etc.) et de la force des syndicats. Cela aide à comprendre pourquoi les travailleurs de l'automobile consacrent plus de temps à l'apprentissage non dirigé que les autres travailleurs. Ce sont les travailleurs aux conditions de travail très dures et en situation de faible syndicalisation qui déclarent participer le moins à de telles activités d'apprentissage.



Pour résumer, disons que les possibilités d'apprendre par l'activité quotidienne au travail varient selon les caractéristiques et les niveaux des emplois, ce qui à son tour accentue les inégalités de l'apprentissage chez les adultes. Les données portent à croire que les facteurs qui déterminent la participation aux activités structurées d'apprentissage des adultes règlent aussi la forme de l'apprentissage non dirigé qui s'offre aux différentes parties de la population. En d'autres termes, la vie quotidienne amène les gens à des programmes différents d'apprentissage informel. C'est à ce processus que Livingstone (2001) fait référence lorsqu'il parle de « contrôle des travailleurs », de travail rémunéré ou non et d'apprentissage lié à l'emploi. C'est aussi ce que fait Billett (2004) lorsqu'il conceptualise le milieu de travail comme milieu d'apprentissage.

3. Facteurs de participation à la formation structurée qui est liée à l'emploi : éclairage de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes

Dans ce chapitre, nous examinerons les facteurs à l'origine des tendances et des régimes observés de la formation liée à l'emploi pendant la période 1993-2002 à l'aide des données des reprises de 1993, 1997 et 2002 de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (EEFA). Le but est d'effectuer des analyses à plusieurs variables permettant de relever et de mesurer les principaux facteurs qui influent sur les décisions de formation structurée dans le cadre de l'emploi. Par ces analyses, nous tenterons de répondre aux questions suivantes : 1) quelle est l'importance relative des facteurs qui influent sur les décisions de formation structurée dans le cadre de l'emploi chez les adultes et les travailleurs canadiens? 2) quelles différences se remarquent-elles pendant la période 1993-2003? Nous examinerons à cette fin les quatre catégories suivantes de facteurs dont il a été question au précédent chapitre sur la recension des études spécialisées et qui expliquent la participation aux activités d'apprentissage des adultes et tout particulièrement les rapports entre le monde du travail et la poursuite de l'éducation et de la formation en relation avec l'emploi et le milieu de travail : facteurs individuels, caractéristiques attribuées aux personnes, caractéristiques des emplois, facteurs du milieu de travail et facteurs de contexte politique, social et économique.

Il ressort toutefois de l'examen des reprises de l'EEFA que les variables du chapitre 2 ne sont pas toutes disponibles à des fins d'analyse. Nous avons toutefois pu inclure une liste assez complète de facteurs individuels et de facteurs du milieu de travail des trois reprises de l'EEFA dans nos modèles de prévision d'incidence de la formation structurée qui est liée à l'emploi, et ce, de manière à reconnaître l'importance relative des principaux facteurs déterminants. Ce sont notamment les variables de l'âge, du sexe, de la scolarité, de la province, de la situation sur le marché du travail, du type de profession dans l'emploi principal, du travail à plein temps ou à temps partiel, de la durée d'occupation du poste, de la syndicalisation, de la taille de l'entreprise, de la catégorie ou du type d'industrie et des entraves à l'apprentissage structuré. Par l'examen et la comparaison des poids relatifs (coefficients et rapports de probabilité, par exemple) des facteurs qui influent sur les diverses décisions d'apprentissage ou de formation, notre étude répandra un certain éclairage sur la nature des facteurs qui jouent un grand rôle dans l'acquisition de compétences dans un cadre structuré qui est lié à l'emploi.

3.1 Degré de participation à la formation structurée qui est liée à l'emploi

Pour mieux établir le contexte où se fera l'analyse des données dans cette section, le tableau 1 indique les proportions d'adultes canadiens de 25 à 64 ans qui ont mené des activités structurées d'éducation et de formation des adultes selon les modes de cette éducation et de cette formation pendant la période 1993-2002. Les données révèlent que la majorité des adultes canadiens qui font de la formation structurée se livrent à des activités de perfectionnement liées à l'emploi. Comme on peut le voir dans ce tableau, 26,4 % des adultes canadiens ont participé en 1993 à des activités de formation liées à l'emploi. Ça représente 77 % des 34,1 % de ceux qui ont mené des activités de formation structurée cette année-là. En 2002, plus de 80 % des adultes canadiens (36,7 %) qui ont déclaré faire de la formation structurée se sont en réalité inscrits à des programmes ou à des cours liés à l'emploi au cours de cette période. On peut également voir que la vaste majorité (environ 80 %) de ces activités d'apprentissage liées à l'emploi et mesurées dans les trois reprises de l'EEFA ont pris la forme de cours. En 1993 par exemple, 21 % des adultes canadiens ont suivi des cours liés à l'emploi. C'est environ 80 % des 26,4 % d'adultes canadiens qui, cette année-là, ont dit se livrer à des activités de formation liées à l'emploi. Les chiffres révèlent aussi que l'augmentation de 1997 à 2002 de la participation à de telles activités est largement à mettre au compte de la progression de la fréquentation des cours liés à l'emploi.

Tableau 1			
Participation de la population canadienne de 25 à 64 ans à des activités structurées d'éducation et de formation des adultes liées à l'emploi, 1993, 1997 et 2002 (pourcentage)			
	1993	1997	2002
	%	%	%
Participation à toute forme structurée de formation	34,1	31,2	36,7
Participation à des activités de formation liées à l'emploi	26,4	24,3	30,1
Programmes liés à l'emploi	7,9	7,6	8,2
Cours liés à l'emploi	21,0	19,3	24,6
Formation parrainée par les employeurs qui est liée à l'emploi	18,0	17,9	20,2
Source : Enquête sur l'éducation et la formation des adultes, 1994, 1998 et 2003, Statistique Canada.			
Note : Comme un certain nombre d'adultes ont suivi à la fois des programmes et des cours liés à l'emploi, l'addition des pourcentages de ceux qui se sont inscrits à des programmes et à des cours peut donner plus que le pourcentage total d'adultes participant à des activités de formation liées à l'emploi.			

3.2 Facteurs de participation à des activités structurées de formation liée à l'emploi et évolution de leur incidence sur cette participation

Dans cette section, nous nous demanderons en particulier 1) quelle incidence ont l'âge, le sexe, le niveau de scolarité, le niveau professionnel, la durée et la nature de l'emploi, la syndicalisation et le secteur de l'industrie sur la participation des adultes canadiens aux programmes ou aux cours liés à l'emploi et 2) dans quelle mesure cette incidence s'est maintenue ou a évolué dans les dix dernières années.

Pour répondre à ces deux questions de recherche, nous avons tiré des reprises de 1994, 1998 et 2003 de l'EEFA des échantillons transversaux d'adultes canadiens ainsi que des échantillons de la population canadienne de salariés, ce que nous définissons comme les personnes âgées de 25 à 64 ans qui ont occupé un emploi rémunéré à plein temps ou à temps partiel pendant les années d'enquête.

3.2.1 Probabilités prévues de participation à des activités de formation liées à l'emploi : modèle général

Le tableau 2 récapitule les résultats d'une analyse de régression logistique séquentielle permettant de prévoir l'appartenance à l'une ou l'autre de deux catégories de résultats, à savoir la participation et la non-participation à la formation liée à l'emploi d'abord par les quatre variables de prévision des caractéristiques personnelles et ensuite par les variables ajoutées des entraves à la formation structurée et des caractéristiques des emplois et du marché du travail. Les caractéristiques personnelles considérées sont l'âge, le sexe, le niveau de scolarité acquise et la situation sur le marché du travail.

Tableau 2									
Statistiques sommaires de l'évaluation des modèles de régression logistique livrant les probabilités prévues de participation des adultes canadiens de 25 à 64 ans à des activités d'éducation et de formation liées à l'emploi, 1993, 1997 et 2002									
Modèle	1993			1997			2002		
	Chi-carré	R _C ²	R _N ²	Chi-carré	R _C ²	R _N ²	Chi-carré	R _C ²	R _N ²
Population adulte en général									
1.	1766,1 (fd=9)	0,113	0,165	2622,4 (fd=9)	0,105	0,156	2892,1 (fd=9)	0,131	0,186
2.	1893,9 (fd=11)	0,120	0,176	2789,9 (fd=11)	0,111	0,166	3026,9 (fd=11)	0,137	0,194
3.	1967,9 (fd=20)	0,125	0,183	2964,9 (fd=20)	0,118	0,176	3073,6 (fd=20)	0,139	0,197
Population occupée									
4.	1118,2 (fd=7)	0,082	0,117	1320,1 (fd=7)	0,066	0,095	1330,2 (fd=8)	0,090	0,123
5.	1416,5 (fd=23)	0,102	0,146	1719,7 (fd=22)	0,086	0,123	1819,5 (fd=24)	0,120	0,165
6.	1936,6 (fd=38)	0,137	0,196	2272,5 (fd=37)	0,111	0,160	2131,1 (fd=39)	0,140	0,191
7.	2028,9 (fd=40)	0,143	0,205	2398,5 (fd=39)	0,117	0,169	2214,8 (fd=41)	0,145	0,198
8.	2131,4 (fd=49)	0,150	0,214	2618,4 (fd=48)	0,127	0,183	2260,6 (fd=50)	0,147	0,202

Tableau 2 (suite)

Statistiques sommaires de l'évaluation des modèles de régression logistique livrant les probabilités prévues de participation des adultes canadiens de 25 à 64 ans à des activités d'éducation et de formation liées à l'emploi, 1993, 1997 et 2002

Notes :

1. Les variables du modèle 1 sont les caractéristiques personnelles de l'âge, du sexe, du niveau de scolarité acquise et de la situation sur le marché du travail.
2. Le modèle 2 comprend toutes les variables du modèle 1, plus les variables des entraves constatées à l'apprentissage structuré, c'est-à-dire les obstacles institutionnels et situationnels.
3. Le modèle 3 comporte toutes les variables du modèle 2, plus celle de la province.
4. Le modèle 4 pour la population occupée comprend seulement les variables de l'âge, du sexe et du niveau de scolarité acquise.
5. Le modèle 5 comprend toutes les variables du modèle 4, plus celles de la nature de l'emploi (à plein temps ou à temps partiel), de la durée d'occupation du poste et du type de profession.
6. Le modèle 6 ajoute les variables de la syndicalisation, du type d'industrie et de la taille de l'entreprise à toutes les variables du modèle 5.
7. Le modèle 7 ajoute les entraves institutionnelles et situationnelles à toutes les variables du modèle 6; le modèle 8 comporte la variable de la province en sus des variables du modèle 7.
8. Les valeurs chi-carré désignent la différence entre la vraisemblance bilogarithmique initiale, une statistique sans aucune des variables indépendantes dans l'équation, et le chi-carré de l'écart pour tout le modèle, ce qui est analogue à la somme quadratique des erreurs en analyse de régression linéaire. Le chi-carré est un test d'hypothèse nulle pour le modèle logistique. S'il est significatif, on rejette l'hypothèse nulle et on conclut que l'information des variables indépendantes permet une meilleure prévision. Toutes les valeurs chi-carré sont statistiquement significatives avec $p < 0,0001$.
9. Les valeurs chi-carré désignent la différence entre la vraisemblance bilogarithmique initiale, une statistique sans aucune des variables indépendantes dans l'équation, et le chi-carré de l'écart pour tout le modèle, ce qui est analogue à la somme quadratique des erreurs en analyse de régression linéaire. Le chi-carré est un test de l'hypothèse nulle pour le modèle logistique; s'il est significatif, on rejette l'hypothèse nulle et on conclut que l'information des variables indépendantes permet une meilleure prévision. Toutes les valeurs chi-carré sont statistiquement significatives avec $p < 0,001$.
10. Tous les R^2 de Cox et Snell et de Nagelkerke au tableau sont statistiquement significatifs avec $p < 0,001$.

Les entraves à la formation consistent en deux variables combinées des facteurs institutionnels et situationnels. Les données en question ont été tirées des réponses des enquêtés aux questions sur les motifs de non-participation aux activités de formation jugées nécessaires ou souhaitables. Nous avons regroupé les réponses en deux variables en nous reportant à la classification que donne Cross (1981) des entraves à la participation. La variable des facteurs institutionnels désigne toutes les expériences déclarées par les enquêtés qui ont été dans l'incapacité de mener des activités de formation requises ou recherchées à cause de pratiques et de procédures institutionnelles défavorables (frais de formation élevés, cours en disponibilité restreinte, absence de cours du soir, incapacité de répondre aux critères d'admission, etc.). La variable des facteurs situationnels a été tirée des réponses des enquêtés qui ont déclaré des difficultés tenant aux circonstances de leur vie (manque de temps, travail envahissant, charges familiales, etc.).

Les variables des caractéristiques des emplois comprenaient le type de profession et la durée d'occupation et la nature de l'emploi (à plein temps ou à temps partiel). Les variables des facteurs du milieu de travail étaient la syndicalisation (présence ou absence), la taille de l'entreprise et le secteur de l'industrie (agriculture, fabrication, construction, communications, services financiers, services d'enseignement, de recherche et de santé, services culturels et récréatifs, etc.).

On trouvera au tableau 2 les statistiques sommaires de l'évaluation des régressions logistiques avec trois modèles pour les échantillons de la population adulte en général (modèles 1 à 3) et cinq modèles pour les échantillons de la population de salariés (modèles 4 à 8). Le modèle 1 comprend les variables des caractéristiques personnelles : âge, sexe, niveau de scolarité acquise et situation sur le marché du travail. Le modèle 2 comporte toutes les variables du premier modèle, plus les variables des entraves constatées à l'apprentissage structuré, c'est-à-dire les obstacles institutionnels et situationnels. Le modèle 3 ajoute à toutes les variables du modèle 2 une variable de la province.

Le modèle 4 vise la population de salariés avec les seules variables de l'âge, du sexe et du niveau de scolarité acquise. Le modèle 5 tient compte de la nature de l'emploi (à plein temps ou à temps partiel), de la durée d'occupation du poste et du type de profession en sus des caractéristiques personnelles du modèle 4. Le modèle 6 prend en compte, par-delà les variables du modèle 5, la syndicalisation, le type d'industrie et la taille de l'entreprise. Dans le modèle 7, on ajoute les variables des entraves institutionnelles et situationnelles à la formation à toutes les variables du modèle 6. Enfin, le modèle 8 considère non seulement toutes les variables du modèle 7, mais aussi les variations provinciales possibles.

Si on compare les rapports de vraisemblance en expression logarithmique dans la régression logistique avec et sans prise en compte des variables des caractéristiques des emplois et du milieu de travail, on voit une amélioration significative en cas d'inclusion des facteurs de prévision des emplois et du milieu de travail. Comme l'indiquent les valeurs chi-carré, la relation entre la variable dépendante et les variables indépendantes est statistiquement significative. Les mesures de force d'association entre la variable dépendante et les variables indépendantes (R_N^2), qui vont de 0,176 à 0,197 pour la population en général et de 0,183 à 0,214 pour la population des salariés, sont toutes statistiquement significatives au niveau de 0,001, indice d'une relation statistiquement significative et d'un effet modéré entre la variable dépendante et les variables de prévision.

Pour la commodité de l'exposé, nous présentons et examinons séparément les paramètres estimés des variables importantes qui viennent de ces modèles dans les sections qui suivent, soit les sections 3.2.2 à 3.2.4. Les tableaux que comportent celles-ci décrivent les pourcentages de participants aux activités structurées de formation liée à l'emploi, ainsi que les rapports de probabilité de participation, avant et après correction. Les rapports de probabilité non corrigés sont tirés de modèles simples de régression logistique qui estiment l'incidence d'une seule variable de prévision sans prise en compte de tout autre effet. Les valeurs corrigées sont le résultat de tentatives d'estimation de l'incidence unique de la variable prévisionnelle considérée par des régressions logistiques multiples qui appréhendent les effets d'une diversité de variables prévisionnelles liées. Les rapports corrigés des tableaux du présent chapitre sont des estimations venant des modèles de régression logistique les plus complets que nous ayons décrits, à savoir le modèle 3 pour la population adulte en général et le modèle 8 pour la population adulte occupée.

3.2.2 Incidence des caractéristiques attribuées et acquises sur la participation à des activités d'éducation ou de formation liées à l'emploi

Différences selon l'âge

Comme l'indique le tableau 3, les résultats font voir une relation significative entre l'âge et les probabilités de participation à des activités d'éducation et de formation liées à l'emploi : les effets de l'âge demeurent significatifs même après prise en compte de la situation sur le marché du travail, de l'expérience professionnelle et des autres variables des emplois et des caractéristiques démographiques.

Tableau 3									
Proportion et probabilités de formation liée à l'emploi dans la population adulte de 25 à 64 ans selon les groupes d'âge, 1993, 1997 et 2002									
1993					1997			2002	
	Formation liée à l'emploi	Avant correction	Après correction	Formation liée à l'emploi	Avant correction	Après correction	Formation liée à l'emploi	Avant correction	Après correction
	%	Esp(B)	Esp(B)	%	Esp(B)	Esp(B)	%	Esp(B)	Esp(B)
Population en général									
Groupe d'âge									
55 à 64 ans	8,8	1,00	1,00	8,4	1,00	1,00	14,4	1,00	1,00
25 à 34 ans	31,8	4,82 ¹	2,84 ¹	30,6	4,79 ¹	2,85 ¹	39,5	3,87 ¹	2,39 ¹
35 à 44 ans	30,6	4,57 ¹	2,68 ¹	27,3	4,07 ¹	2,52 ¹	32,0	2,80 ¹	1,84 ¹
45 à 54 ans	24,5	3,36 ¹	2,30 ¹	23,7	3,37 ¹	2,25 ¹	29,8	2,51 ¹	1,73 ¹
Total	26,1			24,3			31,0		
Population occupée									
Groupe d'âge									
55 à 64 ans	12,3	1,00	1,00	14,7 ¹	1,00	1,00	24,8	1,00	1,00
25 à 34 ans	32,8	3,48 ¹	2,93 ¹	32,4	2,78 ¹	2,41 ¹	42,9	2,27 ¹	2,17 ¹
35 à 44 ans	32,1	3,37 ¹	2,60 ¹	29,3	2,40 ¹	1,99 ¹	36,2	1,72 ¹	1,63 ¹
45 à 54 ans	27,5	2,90 ¹	2,13 ¹	27,6	2,20 ¹	1,76 ¹	34,9	1,62 ¹	1,43 ¹
Total	28,8			28,3			36,4		

Notes :

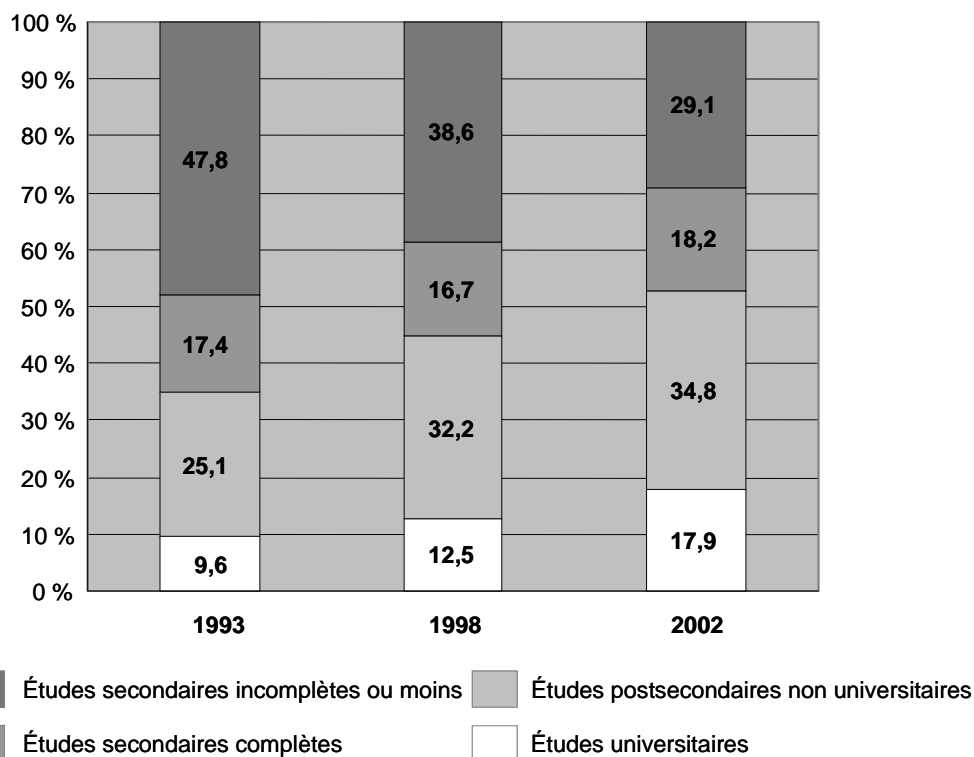
1. Il s'agit des proportions des répondants de chaque catégorie qui ont déclaré avoir participé à des activités structurées d'éducation ou de formation liées à l'emploi.
2. Les rapports de probabilité avant correction sont les résultats d'équations linéaires simples de régression logistique à une variable, c'est-à-dire sans prise en compte de tout autre facteur.
3. Les rapports de probabilité après correction sont les résultats des équations du modèle 3 pour la population adulte en général et du modèle 8 pour la population occupée avec prise en compte des caractéristiques personnelles, des variables des emplois et des facteurs du milieu de travail selon la description du tableau 2.
4. Le chiffre 1 en exposant désigne une signification statistique au niveau de 0,01; les chiffres 2 et 3 en exposant font de même au niveau 0,05 et au-dessus de ce niveau respectivement (tests bilatéraux).

Pour les échantillons tant de la population générale que de la population occupée, les chiffres indiquent que les adultes de 25 à 34 ans ont presque toujours été les plus susceptibles de poursuivre leur éducation ou leur formation à des fins professionnelles, mais l'évolution des tendances est évidente pendant la période considérée. L'écart demeure important entre le groupe le plus jeune (25 à 34 ans) et le groupe le plus âgé (55 à 64 ans), mais il diminue parce que la participation du dernier de ces groupes a augmenté bien plus rapidement que celle des autres groupes d'âge; le taux de participation est d'environ 69 % pour l'échantillon de la population de salariés pendant la période 1997-2002. Si on l'exprime en rapports de probabilité, les travailleurs de 25 à 34 ans avaient presque 3,5 fois plus de chances de recevoir une formation structurée que le groupe le plus âgé en 1993, mais le rapport n'était plus que de deux fois environ (2,27) dix ans après. Même après prise en compte de toutes les autres variables, les rapports tombent d'un maximum de trois fois (2,93) à un minimum de deux fois (2,17). En revanche, les hausses de participation dans les autres groupes d'âge ont été relativement modérées pendant cette période avec des valeurs de 24 % pour les travailleurs de 35 à 44 ans et de 26 % pour les travailleurs de 45 à 54 ans.

En partie à cause de variations de l'offre de services, mais aussi parce que les générations récentes de travailleurs plus âgés sont plus scolarisées (voir la figure 6, mais aussi van der Kamp, (1990) et Houtkoop et Kamp, 1992, maintes études (entre autres, Darkenwald et Merriam, 1982) signalent une proportion croissante de participants plus âgés dans la population en général depuis les années 1980. Selon les données de cette étude, tel serait aussi le cas dans la population canadienne occupée (salariés) depuis 1993.

Figure 6
Répartition en pourcentage du plus haut niveau de scolarité
acquise par les adultes de 55 à 64 ans dans les trois années de reprise de l'EEFA
1993, 1997 et 2002

Répartition en pourcentage du niveau de scolarité acquise des adultes
de 55 à 64 ans en 1993, 1997 et 2002



Différences selon le sexe

On peut voir au tableau 4 les résultats de l'estimation des effets du sexe sur les probabilités de participation à des activités de formation liées à l'emploi. Une évolution des différences selon le sexe se remarque aussi pendant la période étudiée de dix ans (1993-2002). Comme l'indiquent les rapports de probabilité tant avant qu'après correction, les Canadiennes étaient un peu moins susceptibles en 1993 de participer à des activités de formation liées à l'emploi que leurs homologues masculins, mais l'inverse se vérifiait en 2002. En réalité, on peut voir à notre tableau récapitulatif (tableau 11) que le sexe est une des variables de prévision les moins importantes pour cette participation parmi les variables employées dans notre étude et pour tous les ensembles de données que nous avons analysés.

Tableau 4										
Proportion et probabilités de formation liée à l'emploi dans la population adulte de 25 à 64 ans selon le sexe, 1993, 1997 et 2002										
1993			1997			2002				
	Formation liée à l'emploi	Avant correction	Après correction	Formation liée à l'emploi	Avant correction	Après correction	Formation liée à l'emploi	Avant correction	Après correction	
	%	Esp(B)	Esp(B)	%	Esp(B)	Esp(B)	%	Esp(B)	Esp(B)	Esp(B)
Population en général										
Sexe										
Hommes	27,1	1,00	1,00	24,4	1,00	1,00	30,0	1,00	1,00	1,00
Femmes	25,0	0,90 ¹	0,96 ¹	24,2	0,99 ³	1,09 ¹	30,2	1,01 ³	1,12 ¹	1,12 ¹
Total	26,1			24,3			31,0			
Population occupée										
Sexe										
Hommes	28,3	1,00	1,00	26,6	1,00	1,00	34,7	1,00	1,00	1,00
Femmes	29,4	1,05 ³	0,94 ³	30,2	1,20 ¹	1,04 ³	38,3	1,17 ¹	1,17 ¹	1,03 ³
Total	28,8			28,3			36,4			
Notes :										
1. Il s'agit des proportions des répondants de chaque catégorie qui ont déclaré avoir participé à des activités structurées d'éducation ou de formation liées à l'emploi.										
2. Les rapports de probabilité avant correction sont les résultats d'équations linéaires simples de régression logistique à une variable, c'est-à-dire sans prise en compte de tout autre facteur.										
3. Les rapports de probabilité après correction sont les résultats des équations du modèle 3 pour la population adulte en général et du modèle 8 pour la population occupée avec prise en compte des caractéristiques personnelles, des variables des emplois et des facteurs du milieu de travail selon la description du tableau 2.										
4. Le chiffre 1 en exposant désigne une signification statistique au niveau de 0,01; les chiffres 2 et 3 en exposant font de même au niveau 0,05 et au-dessus de ce niveau respectivement (tests bilatéraux).										

Effets de la scolarisation

Les études spécialisées font voir une forte corrélation positive entre le niveau de scolarité acquise et les probabilités de poursuite de l'éducation et de la formation dans le cadre de l'emploi. En d'autres termes, plus un adulte est scolarisé, plus il sera enclin à profiter d'un investissement en développement des ressources humaines. On a aussi fait observer que l'ample progression des services d'éducation et de formation parrainés par les employeurs depuis les années 1980 a surtout été à l'avantage des gens hautement scolarisés à l'exception des plus instruits, c'est-à-dire des gens qui sont titulaires d'un grade. Dans un certain nombre d'études, on parvient à la conclusion que les écarts entre les diplômés d'université et les diplômés d'école secondaire ont été moindres que les écarts entre les gens ayant fait des études collégiales sans grade et ces mêmes diplômés d'école secondaire. Ainsi, ceux qui ont fréquenté le collège ou l'université, mais sans s'inscrire à un programme menant à un grade ou en ne terminant pas un tel programme ont le plus de chances de rechercher ou de recevoir l'aide de l'employeur pour la poursuite de leur éducation ou de leur formation. Disons enfin que, suivant la théorie des caractéristiques acquises, l'incidence de la scolarisation diminuerait nettement et disparaîtrait même d'après un certain nombre d'études si on ajoute à l'équation des variables de prise en compte de la situation professionnelle qui remplacent habituellement les indicateurs directs de la situation socioéconomique ou du niveau de compétence des emplois.

Le tableau 5 décrit le rapport entre le plus haut niveau de scolarité et les probabilités d'éducation et de formation structurées dans le cadre de l'emploi, et ce, sous forme de pourcentages et de rapports de probabilité. Nous présentons ces rapports tant avant correction qu'après en prenant en compte les effets des variables du sexe, de l'âge, de la situation professionnelle et autres, de même que des comparaisons entre niveaux de scolarité. L'extrémité inférieure de l'échelle de l'éducation (gens qui ont moins de 9 ans de scolarité) est notre catégorie de référence avec une valeur de probabilité correspondant à l'unité.

Tableau 5

Proportion et probabilités de formation liée à l'emploi dans la population adulte de 25 à 64 ans selon le niveau de scolarité acquise en 1993, 1997 et 2002

	1993			1997			2002		
	Formation liée à l'emploi %	Avant correction Esp(B)	Après correction Esp(B)	Formation liée à l'emploi %	Avant correction Esp(B)	Après correction Esp(B)	Formation liée à l'emploi %	Avant correction Esp(B)	Après correction Esp(B)
Population en général									
Scolarité acquise									
Études secondaires incomplètes ou moins	8,7	1,00	1,00	7,8	1,00	1,00	8,0	1,00	1,00
Études secondaires complètes	20,9	2,77 ¹	2,00 ¹	17,0	2,43 ¹	1,73 ¹	19,5	2,79 ¹	2,12 ¹
Études postsecondaires non universitaires	33,9	5,38 ¹	3,70 ¹	29,0	4,84 ¹	3,33 ¹	34,5	6,05 ¹	4,40 ¹
Études universitaires	42,8	7,82 ¹	4,95 ¹	40,0	7,93 ¹	5,15 ¹	47,8	10,54 ¹	7,67 ¹
Total	26,1			24,3			31,0		
Population occupée									
Scolarité acquise									
Études secondaires incomplètes ou moins	10,9	1,00	1,00	10,6	1,00	1,00	11,1	1,00	1,00
Études secondaires complètes	22,8	2,42 ¹	1,60 ¹	19,8	2,09 ¹	1,53 ¹	23,8	2,49 ¹	1,98 ¹
Études postsecondaires non universitaires	35,6	4,51 ¹	2,72 ¹	31,8	3,95 ¹	2,65 ¹	40,0	5,30 ¹	3,60 ¹
Études universitaires	43,7	6,35 ¹	2,86 ¹	42,3	6,23 ¹	3,04 ¹	53,9	9,32 ¹	4,64 ¹
Total	28,8			28,3			36,4		
Notes :									
1. Il s'agit des proportions des répondants de chaque catégorie qui ont déclaré avoir participé à des activités structurées d'éducation ou de formation liées à l'emploi.									
2. Les rapports de probabilité avant correction sont les résultats d'équations linéaires simples de régression logistique à une variable, c'est-à-dire sans prise en compte de tout autre facteur.									
3. Les rapports de probabilité après correction sont les résultats des équations du modèle 3 pour la population adulte en général et du modèle 8 pour la population occupée avec prise en compte des caractéristiques personnelles, des variables des emplois et des facteurs du milieu de travail selon la description du tableau 2.									
4. Le chiffre 1 en exposant désigne une signification statistique au niveau de 0,01; les chiffres 2 et 3 en exposant font de même au niveau 0,05 et au-dessus de ce niveau respectivement (tests bilatéraux).									

Le tableau 5 paraît confirmer que plus s'élève le niveau de scolarité acquise d'un adulte ou d'un travailleur, plus l'intéressé est susceptible de poursuivre son éducation ou sa formation à des fins professionnelles. De ce tableau se dégage aussi une tendance évidente : les écarts de participation entre les extrémités supérieure et inférieure de l'échelle de l'éducation paraissent s'accroître au lieu de diminuer de 1993 à 2002. Pendant cette période, il y a eu littéralement absence de progression des proportions de non-diplômés de l'école secondaire chez les adultes qui ont participé à des activités de formation liées à l'emploi. En 1993, 8,7 % environ des adultes de cette catégorie ont déclaré une formation liée à l'emploi dans l'année; le taux devait tomber à 7,8 % en 1997 pour remonter un peu à 8 % en 2002.

Chez les diplômés de l'école secondaire et ceux qui ont fait des études postsecondaires non universitaires, les proportions de participants à la formation liée à l'emploi sont respectivement tombées de 21 % et 34 % en 1993 à 17 % et 29 % en 1997. En 2002, elles n'étaient revenues qu'à des niveaux proches de ceux de 1993 avec des valeurs respectives de 20 % et 35 %.

En revanche, le taux de participation des diplômés d'université est resté le plus haut pour les différents groupes de scolarisation tout au long de la période : environ 43 % des adultes de cette catégorie ont reçu en 1993 une formation structurée dans le cadre de l'emploi; le taux n'était plus que de 40 % en 1997, année où les baisses de participation ont été générales; il devait ensuite culminer à 48 % en 2002, excédant de près de 12 % sa valeur de 1993.

Les données sont peut-être encore plus éloquentes si on exprime en rapports de probabilité avant et après correction les écarts croissants de participation à la formation liée à l'emploi entre les groupes de scolarisation. En 1993, les diplômés d'université avaient environ huit fois plus de chances que les non-diplômés de l'école secondaire de recevoir une formation structurée dans le cadre de l'emploi. En 2002, le rapport avait augmenté à 10,5 dans cette comparaison. Même après prise en compte des effets de toutes les variables des caractéristiques personnelles (voir le modèle 3 au tableau 2), les adultes qui sont diplômés d'université gardent cinq fois plus de chances que les non-diplômés d'école secondaire d'obtenir des services de formation liés à l'emploi en 1993. Dans cette comparaison, le rapport de probabilité après correction indique que, une décennie après, les diplômés d'université avaient environ huit fois (7,7) plus de chances de poursuivre leur formation à des fins professionnelles que les non-diplômés de l'école secondaire.

Des tendances semblables s'observent dans la population occupée (salariés) pendant la même période. Les chiffres du tableau 5 indiquent que les travailleurs canadiens ayant fait des études postsecondaires incomplètes et des études universitaires ont largement accru leur participation aux activités de formation liées à l'emploi, alors que les taux correspondants des travailleurs moins scolarisés demeuraient pour ainsi dire inchangés. Plus précisément, le taux de formation liée à l'emploi des diplômés d'université a monté à 54 % en 2002; c'est 23 % de plus qu'en 1993. Suivaient les travailleurs ayant fait des études postsecondaires incomplètes avec un taux de participation de 40 % en 2002, en hausse de 12 % depuis 1993 (36 %). On constate en revanche que la proportion de non-diplômés d'école secondaire ayant reçu de la formation liée à l'emploi était presque la même (environ 11 %) en 1993 et en 2002. Les diplômés d'école secondaire présentent une hausse de leur taux de participation de 1 % seulement pendant la même période.

Si on prend les rapports de probabilité comme indicateur des écarts de formation entre les groupes de scolarisation des travailleurs, on constate que, en 1993, les diplômés d'école secondaire avaient environ 2,4 fois plus de chances que les non-diplômés de recevoir une formation liée à l'emploi. L'écart était presque le même en 2002 (rapport de 2,5). En comparaison, les travailleurs ayant fait des études postsecondaires incomplètes et les titulaires d'un grade universitaire étaient respectivement 4,5 et 6,4 fois plus susceptibles que les non-diplômés de l'école secondaire de recevoir une telle formation en 1993. Dix ans après, le rapport s'était respectivement élevé à 5,3 et 9,3 dans cette comparaison. Même après prise en compte de toutes les variables des caractéristiques des personnes, des emplois et du milieu de travail (voir le modèle 5 au tableau 2), les travailleurs ayant fait des études postsecondaires non universitaires et ayant obtenu un grade universitaire avaient respectivement 3,6 et 4,6 fois plus de chances que les non-diplômés de l'école secondaire de poursuivre leur formation dans le cadre de l'emploi.

Comme on peut le voir au tableau 11, le niveau de scolarité acquise est en réalité parmi les facteurs de participation considérés la meilleure variable de prévision de la participation à des activités de formation structurée liées à l'emploi. Il sera question des conséquences plus loin dans notre exposé.

Incidence de la situation sur le marché du travail

Le tableau 6 livre une partie de l'analyse du rapport entre les probabilités de formation liée à l'emploi et l'activité sur le marché du travail et de son évolution au cours de la période à l'aide d'échantillons de la population générale d'âge adulte.

Tableau 6
Proportion et probabilités de formation liée à l'emploi dans la population adulte de 25 à 64 ans selon la situation sur le marché du travail, 1993, 1997 et 2002

	1993			1997			2002		
	Formation liée à l'emploi	Avant correction	Après correction	Formation liée à l'emploi	Avant correction	Après correction	Formation liée à l'emploi	Avant correction	Après correction
	%	Esp(B)	Esp(B)	%	Esp(B)	Esp(B)	%	Esp(B)	Esp(B)
Population en général									
Situation sur le marché du travail									
Inactifs	11,4	1,00	1,00	8,8	1,00	1,00	11,3	1,00	1,00
Salariés	31,7	3,62 ¹	1,98 ¹	29,3	4,28 ¹	2,62 ¹	35,6	4,37 ¹	3,13 ¹
Chômeurs	19,2	1,86 ¹	1,22 ¹	19,7	2,54 ¹	1,85 ¹	22,1	2,23 ¹	1,85 ¹
Total	26,1			24,3			31,0		
Notes :									
1. Il s'agit des proportions des répondants de chaque catégorie qui ont déclaré avoir participé à des activités structurées d'éducation ou de formation liées à l'emploi.									
2. Les rapports de probabilité avant correction sont les résultats d'équations linéaires simples de régression logistique à une variable, c'est-à-dire sans prise en compte de tout autre facteur.									
3. Les rapports de probabilité après correction sont les résultats des équations du modèle 3 pour la population adulte en général et du modèle 8 pour la population occupée avec prise en compte des caractéristiques personnelles, des variables des emplois et des facteurs du milieu de travail selon la description du tableau 2.									
4. Le chiffre 1 en exposant désigne une signification statistique au niveau de 0,01; les chiffres 2 et 3 en exposant font de même au niveau 0,05 et au-dessus de ce niveau respectivement (tests bilatéraux).									

On ne s'étonnera pas que la formation pour l'emploi ou la carrière soit étroitement liée au niveau d'activité (sur le marché du travail) : les adultes qui travaillent ou cherchent activement un emploi sont bien plus susceptibles de se mettre en quête de services de formation liés à l'emploi. Notre analyse des tendances indique en outre qu'il existe de plus en plus de possibilités de formation en milieu de travail et que les adultes ayant déjà un emploi sont ainsi de plus en plus favorisés. En 1993, les salariés formaient le groupe au taux de participation le plus élevé (environ 32 %); ils étaient suivis des adultes en chômage avec un taux de 19 %. Au bas de l'échelle, il y avait les inactifs avec un taux de 11 %. En 2002, les salariés et les chômeurs avaient accru leur participation (valeurs respectives de 35 % et 22 %) et les inactifs en étaient au même point qu'en 1993.

On pourra peut-être mieux constater l'évolution qui s'est opérée en regardant les rapports de probabilité. En 1993, les adultes occupés avaient environ deux fois plus de chances que les adultes inactifs de participer à des activités de formation liées à l'emploi une fois pris en compte les effets de toutes les autres variables des caractéristiques individuelles et des facteurs du milieu de travail. En 2002, la différence exprimée en rapport de probabilité après correction était de trois fois.

Effets des entraves constatées à la formation structurée

Le tableau 7a livre les résultats d'analyse des données dans l'examen de la relation entre les probabilités de participation à des activités structurées de formation liée à l'emploi et les entraves à cette formation structurée selon les répondants de l'EEFA.

Tableau 7a										
Proportion et probabilités de formation liée à l'emploi dans la population adulte de 25 à 64 ans selon la nature des entraves constatées à la formation structurée, 1993, 1997 et 2002										
1993				1997				2002		
	Formation liée à l'emploi %	Avant correction Esp(B)	Après correction Esp(B)	Formation liée à l'emploi %	Avant correction Esp(B)	Après correction Esp(B)	Formation liée à l'emploi %	Avant correction Esp(B)	Après correction Esp(B)	
Population en général										
Entraves institutionnelles										
Oui	36,7	1,00	1,00	35,4	1,00	1,00	43,2	1,00	1,00	
Non	23,4	0,53 ¹	0,74 ¹	22,0	0,51 ¹	0,82 ¹	27,1	0,49 ¹	0,68 ¹	
Entraves situationnelles										
Oui	38,2	1,00 ¹	1,00 ¹	37,6	1,00 ¹	1,00 ¹	41,4	1,00 ¹	1,00 ¹	
Non	22,6	0,47 ¹	0,72 ¹	21,6	0,46 ¹	0,72 ¹	28,3	0,56 ¹	0,87 ¹	
Total	26,1			24,3			31,0			
Population occupée										
Entraves institutionnelles										
Oui	38,3	1,00	1,00	38,0	1,00	1,00	46,2	1,00	1,00	
Non	26,3	0,57 ¹	0,75 ¹	26,0	0,57 ¹	0,90 ³	33,8	0,59 ¹	0,70 ¹	
Entraves situationnelles										
Oui	40,4	1,00 ¹	1,00 ¹	40,5	1,00 ¹	1,00 ¹	45,9	1,00 ¹	1,00 ¹	
Non	25,3	0,50 ¹	0,76 ¹	25,4	0,50 ¹	0,70 ¹	34,8	0,63 ¹	0,89 ²	
Total	28,8			28,3			36,4			
Notes :										
1. Il s'agit des proportions des répondants de chaque catégorie qui ont déclaré avoir participé à des activités structurées d'éducation ou de formation liées à l'emploi.										
2. Les rapports de probabilité avant correction sont les résultats d'équations linéaires simples de régression logistique à une variable, c'est-à-dire sans prise en compte de tout autre facteur.										
3. Les rapports de probabilité après correction sont les résultats des équations du modèle 3 pour la population adulte en général et du modèle 8 pour la population occupée avec prise en compte des caractéristiques personnelles, des variables des emplois et des facteurs du milieu de travail selon la description du tableau 2.										
4. Le chiffre 1 en exposant désigne une signification statistique au niveau de 0,01; les chiffres 2 et 3 en exposant font de même au niveau 0,05 et au-dessus de ce niveau respectivement (tests bilatéraux).										

Ces entraves sont décrites par deux variables en combinaison, celles des obstacles institutionnels et situationnels. Ce sont les variables tirées des réponses des enquêtés aux questions sur les motifs de non-participation à la formation jugée nécessaire ou recherchée. Nous avons regroupé les réponses en deux variables d'après la classification que donne Cross (1981) des entraves à la participation. La variable des obstacles institutionnels désigne toute expérience déclarée par les enquêtés qui ont été incapables de mener les activités de formation dont ils avaient besoin ou qu'ils recherchaient à cause de pratiques et de procédures institutionnelles défavorables à cette participation (frais de formation élevés, cours en disponibilité restreinte, absence de cours du soir, incapacité de répondre aux critères d'admission, etc.). La variable des obstacles situationnels est tirée des réponses des enquêtés ayant déclaré des difficultés tenant aux circonstances de leur vie (manque de temps, travail trop envahissant, charges familiales, etc.).

En général, les résultats indiquent que les adultes qui ont déclaré des entraves d'ordre tant situationnel qu'institutionnel avaient plus de chances de participer à des activités de formation liées à l'emploi. Cela peut paraître quelque peu étonnant, car les entraves à la formation sont dissuasives pour la participation. L'explication en est principalement les problèmes de conception de l'EEFA avant sa reprise de 2003. Comme le fait observer Rubenson (2001), une limitation avant 2003 est que l'enquête se concentre presque exclusivement sur les obstacles situationnels et institutionnels et que les questions correspondantes ont uniquement été posées aux enquêtés qui déclaraient des besoins de formation non comblés. Ainsi, les résultats au tableau 7a font voir en réalité un lien étroit entre la participation et la constatation des besoins de formation : les participants à la formation sont plus portés à indiquer des besoins non comblés sur ce plan et des obstacles liés ou, à l'inverse, les adultes qui connaissent leurs besoins de formation et les obstacles liés seront plus portés à se mettre en quête de possibilités de formation.

Selon les suggestions faites par Rubenson (2001), on a réfléchi pour la reprise de 2003 de l'EEFA à la façon de renforcer l'évaluation des entraves d'ordre dispositionnel; des questions ont été posées en conséquence à tous les enquêtés indépendamment de l'état de leur participation à des activités de formation. Le tableau 7b livre les résultats d'une analyse où on a exploité toute l'information sur les entraves recueillie dans l'EEFA nouvellement révisée de 2003. On notera que, au tableau 7a, nous avons recodé les variables des entraves de la reprise de 2003 pour les rendre comparables à celles des reprises de 1994 et 1999. Les résultats nous disent que la partie du questionnaire portant sur les obstacles à la formation s'est améliorée dans la reprise de 2003 et qu'on semble mieux appréhender la relation entre les entraves perçues et la formation liée à l'emploi.

Tableau 7b						
Proportion et probabilités de formation liée à l'emploi dans la population adulte de 25 à 64 ans selon la nature des entraves constatées à la formation structurée, 2002						
Population en général			Population occupée			
	Formation liée à l'emploi	Avant correction	Après correction	Formation liée à l'emploi	Avant correction	Après correction
	%	Esp(B)	Esp(B)	%	Esp(B)	Esp(B)
Entraves d'ordre institutionnel						
Oui	32,9	1,00	1,00	36,5	1,00	1,00
Non	29,2	0,84 ¹	2,06 ¹	36,4	0,99 ³	2,04 ¹
Entraves d'ordre situationnel						
Oui	21,0	1,00 ¹	1,00 ¹	27,5	1,00 ¹	1,00 ¹
Non	33,9	1,93 ¹	4,66 ¹	39,9	1,75 ¹	4,93 ¹
Entraves d'ordre dispositionnel						
Oui	2,3	1,00 ¹	1,00 ¹	2,7	1,00 ¹	1,00 ¹
Non	49,0	40,54 ¹	85,77 ¹	59,6	54,09 ¹	111,35 ¹
Total	31,0			36,4		

Notes :

1. Il s'agit des proportions des répondants de chaque catégorie qui ont déclaré avoir participé à des activités structurées d'éducation ou de formation liées à l'emploi.
2. Les rapports de probabilité avant correction sont les résultats d'équations linéaires simples de régression logistique à une variable, c'est-à-dire sans prise en compte de tout autre facteur.
3. Les rapports de probabilité après correction sont les résultats des équations du modèle 3 pour la population adulte en général et du modèle 8 pour la population occupée avec prise en compte des caractéristiques personnelles, des variables des emplois et des facteurs du milieu de travail selon la description du tableau 2.
4. Le chiffre 1 en exposant désigne une signification statistique au niveau de 0,01; les chiffres 2 et 3 en exposant font de même au niveau 0,05 et au-dessus de ce niveau respectivement (tests bilatéraux).

Les résultats indiquent que, pour ce qui est des trois catégories d'entraves indiquées dans l'étude de Cross (1981), les adultes éprouvant des difficultés tenant aux circonstances de leur vie (manque de temps, travail envahissant, charges familiales, etc.) avaient bien moins de chances de participer à des activités structurées de formation liée à l'emploi que ceux qui déclaraient des obstacles d'ordre institutionnel (frais de formation élevés, absence de cours du soir, exigences d'admission, cours en disponibilité restreinte, etc.). Les chiffres montrent également que les attitudes et les dispositions défavorables à la formation structurée (entraves d'ordre dispositionnel) étaient de loin les plus dissuasives pour la participation des adultes et des travailleurs canadiens à la formation liée à l'emploi.

Différences provinciales

Dans cette section, nous examinerons le rapport entre la province de résidence et les probabilités de participation à des activités de formation structurée dans le cadre de l'emploi. Nous analyserons tant l'échantillon de la population générale d'âge adulte que celui de la population occupée (salariés). Le tableau 8 en présente les résultats sous forme de pourcentages et de rapports de probabilité de participation avant et après correction.

Tableau 8
Proportion et probabilités de formation liée à l'emploi dans la population adulte de 25 à 64 ans selon la province, 1993, 1997 et 2002

	1993			1997			2002		
	Formation liée à l'emploi	Avant correction	Après correction	Formation liée à l'emploi	Avant correction	Après correction	Formation liée à l'emploi	Avant correction	Après correction
	%	Esp(B)	Esp(B)	%	Esp(B)	Esp(B)	%	Esp(B)	Esp(B)
Population en général									
Province									
Terre-Neuve-et-Labrador	18,0	1,00	1,00	17,3	1,00	1,00	23,9	1,00	1,00
Île-du-Prince-Édouard	25,8	1,59 ³	1,46 ³	20,4	1,22 ³	1,12 ³	26,7	1,17 ³	1,04 ³
Nouvelle-Écosse	24,5	1,47 ²	1,27 ³	27,2	1,77 ¹	1,55 ¹	31,1	1,43 ²	1,23 ³
Nouveau-Brunswick	18,4	1,02 ³	0,92 ³	19,7	1,19 ³	1,12 ³	28,3	1,25 ³	1,17 ³
Québec	20,5	1,17 ³	0,97 ³	17,3	0,99 ³	0,83 ³	26,7	1,15 ³	0,95 ³
Ontario	27,2	1,69 ¹	1,30 ³	27,2	1,78 ¹	1,39 ¹	30,3	1,38 ¹	1,00 ³
Manitoba	29,4	1,88 ¹	1,52 ²	25,3	1,61 ¹	1,34 ³	35,3	1,73 ¹	1,41 ²
Saskatchewan	27,6	1,73 ¹	1,36 ³	27,3	1,78 ¹	1,46 ²	33,6	1,61 ¹	1,29 ³
Alberta	32,8	2,21 ¹	1,59 ¹	28,4	1,88 ¹	1,40 ²	31,7	1,47 ¹	1,10 ³
Colombie-Britannique	31,4	2,07 ¹	1,50 ²	26,8	1,74 ¹	1,33 ²	33,6	1,61 ¹	1,25 ³
Total	26,1			24,3			31,0		
Population occupée									
Province									
Terre-Neuve-et-Labrador	20,2	1,00	1,00	22,6	1,00	1,00	29,3	1,00	1,00
Île-du-Prince-Édouard	28,3	1,54 ³	1,54 ³	23,6	1,04 ³	1,22 ³	33,3	1,19 ³	1,15 ³
Nouvelle-Écosse	28,8	1,59 ²	1,41 ³	33,7	1,73 ¹	1,66 ¹	39,6	1,59 ¹	1,51 ²
Nouveau-Brunswick	21,4	1,06 ³	0,96 ³	24,8	1,13 ³	1,14 ³	36,0	1,36 ³	1,42 ³
Québec	23,1	1,18 ³	0,97 ³	20,1	0,86 ³	0,78 ³	32,9	1,19 ³	1,12 ³
Ontario	29,6	1,66 ¹	1,37 ³	30,9	1,53 ¹	1,38 ²	36,3	1,38 ²	1,28 ³
Manitoba	32,0	1,85 ¹	1,60 ²	28,9	1,39 ²	1,38 ²	40,3	1,64 ¹	1,56 ²
Saskatchewan	29,8	1,68 ¹	1,55 ²	31,4	1,56 ¹	1,62 ¹	41,3	1,71 ¹	1,55 ²
Alberta	35,1	2,14 ¹	1,76 ¹	31,9	1,60 ¹	1,51 ¹	37,0	1,43 ²	1,34 ³
Colombie-Britannique	34,5	2,07 ¹	1,72 ¹	31,9	1,60 ¹	1,52 ¹	41,6	1,73 ¹	1,64 ¹
Total	28,8			28,3			36,4		

Notes :

1. Il s'agit des proportions des répondants de chaque catégorie qui ont déclaré avoir participé à des activités structurées d'éducation ou de formation liées à l'emploi.
2. Les rapports de probabilité avant correction sont les résultats d'équations linéaires simples de régression logistique à une variable, c'est-à-dire sans prise en compte de tout autre facteur.
3. Les rapports de probabilité après correction sont les résultats des équations du modèle 3 pour la population adulte en général et du modèle 8 pour la population occupée avec prise en compte des caractéristiques personnelles, des variables des emplois et des facteurs du milieu de travail selon la description du tableau 2.
4. Le chiffre 1 en exposant désigne une signification statistique au niveau de 0,01; les chiffres 2 et 3 en exposant font de même au niveau 0,05 et au-dessus de ce niveau respectivement (tests bilatéraux).

Sur le plan de la participation de la population adulte en général à la formation liée à l'emploi en 1993, l'Alberta, la Colombie-Britannique et le Manitoba paraissent présenter les meilleurs taux (33 %, 31 % et 29 % respectivement). Terre-Neuve-et-Labrador occupe le dernier rang avec 18 % seulement. Si on prend les rapports avant correction, les habitants de l'Alberta, de la Colombie-Britannique et du Manitoba avaient environ deux fois plus de chances que ceux de Terre-Neuve-et-Labrador de recevoir des services de formation structurée liés à l'emploi. Même après prise en compte de toutes les autres variables dans le modèle, on constate qu'un adulte en Alberta, en Colombie-Britannique ou au Manitoba était 1,5 fois plus susceptible de recevoir de la formation liée à l'emploi qu'un adulte à Terre-Neuve-et-Labrador.

En 1997 qui est une année où la formation structurée des adultes a évolué en baisse dans tout le pays, l'Alberta a continué à dominer parmi toutes les provinces avec un taux de participation de 28 %. Elle était suivie de la Saskatchewan, de l'Ontario et de la Nouvelle-Écosse avec des valeurs d'environ 27 %. Terre-Neuve-et-Labrador et le Québec fermaient la marche avec des taux de 17 %. Comme l'indiquent les rapports de probabilité après correction, ces différences provinciales étaient statistiquement significatives même après prise en compte des effets de tous les autres facteurs dans le modèle; les différences variaient de 1,4 à 1,6 fois.

De 1997 à 2002, la répartition provinciale a quelque peu évolué par une progression hétérogène des taux de participation. Avec une hausse de 40 % depuis 1997, le Manitoba présentait désormais le plus haut taux (35 %). La Colombie-Britannique et la Saskatchewan étaient deuxièmes l'une et l'autre avec une valeur approximative de 34 % et une hausse du quart depuis 1997. On notera cependant que c'est le Québec qui a vu son taux s'élever le plus rapidement avec une valeur de 54 % (de 17 % en 1997 à 27 % en 2002). Le Nouveau-Brunswick se trouvait immédiatement derrière le Québec pour la progression de son taux pendant la même période (hausse de 44 %, soit de 20 % en 1997 à 28 % en 2002). À Terre-Neuve-et-Labrador et à l'Île-du-Prince-Édouard, les taux ont progressé de plus de 30 %, alors que, en Nouvelle-Écosse, en Alberta et en Ontario, l'augmentation n'atteignait pas 15 % dans la même période.

Dans le cas de la population occupée d'âge adulte, l'évolution de la répartition provinciale est quelque peu différente que pour la population adulte en général. En 1993, l'Alberta, la Colombie-Britannique et le Manitoba étaient en tête pour la proportion d'adultes au travail recevant des services de formation structurée liés à l'emploi avec des taux de participation de plus de 30 %. En revanche, les taux de formation liée à l'emploi dans la population adulte occupée de Terre-Neuve-et-Labrador et du Nouveau-Brunswick étaient les plus bas à l'échelle des provinces (20 % environ).

En 1997, la moitié des provinces, soit l'Alberta, la Colombie-Britannique, le Manitoba, le Québec et l'Île-du-Prince-Édouard, ont vu leur taux de participation aux activités structurées à la formation liée à l'emploi évoluer en baisse depuis 1993, alors que dans l'autre moitié (provinces comme la Nouvelle-Écosse, le Nouveau-Brunswick et la Saskatchewan), on relevait des hausses modérées. Ainsi, la Nouvelle-Écosse est devenue le chef de file pour la formation structurée dans le cadre de l'emploi avec un taux de participation de 34 % de la population occupée d'âge adulte. Elle était suivie de près par l'Alberta, la Colombie-Britannique, la Saskatchewan et l'Ontario avec des taux de plus de 30 % dans tous les cas.

Avec un taux aussi bas que 20 %, le Québec a remplacé Terre-Neuve-et-Labrador au bas de l'échelle provinciale de la participation à des activités structurées de formation liée à l'emploi.

De 1997 à 2002, toutes les provinces ont nettement relevé les taux de formation de la population adulte occupée. Le Québec a le plus progressé sur ce plan (64 %, soit de 20 % en 1997 à 33 % en 2002). Dans trois provinces, à savoir le Nouveau-Brunswick, l'Île-du-Prince-Édouard et le Manitoba, la hausse a été d'environ 40 % et, dans trois autres, soit la Saskatchewan, Terre-Neuve-et-Labrador et la Colombie-Britannique, elle s'est établie à 30 %. Dans les autres provinces (Nouvelle-Écosse, Ontario et Alberta), on est resté en deçà des 20 %. Ainsi, la Colombie-Britannique et la Saskatchewan ont prédominé parmi les provinces pour la formation liée à l'emploi avec des taux de participation de plus de 41 % des travailleurs d'âge adulte. Le Manitoba et la Nouvelle-Écosse étaient deuxièmes avec des taux d'environ 40 % et l'Alberta, l'Ontario et le Nouveau-Brunswick suivaient de près avec des valeurs de plus de 35 %. Terre-Neuve-et-Labrador semblait encore une fois fermer la marche, mais avec un taux de participation de 29 %, ayant progressé de 30 % depuis 1997 comme nous l'avons mentionné.

Il convient aussi de noter que l'analyse en rapports de probabilité avant et après correction pour la population d'âge adulte en général et au travail révèle que les différences provinciales de participation à la formation liée à l'emploi ont diminué – mais légèrement seulement – de 1993 à 2002. Dans le cas de l'échantillon de la population générale d'âge adulte, un Albertain était plus en mesure, dans une proportion de plus de deux fois, de s'attendre à recevoir des services de formation liés à l'emploi qu'un Terre-Neuvien en 1997. En 2002, le rapport était réduit à 1,7 fois entre le Manitoba au premier rang et Terre-Neuve-et-Labrador au dernier. La même constatation valait pour la population occupée.

3.2.3 Incidence des caractéristiques des emplois – nature et durée d'occupation de l'emploi et type de profession

D'après les études spécialisées, les caractéristiques des emplois – variables des catégories professionnelles, des niveaux de compétence, des exigences d'alphabétisation au travail, du degré d'autonomie et d'intensité du travail, des tâches de surveillance et de la nature de l'emploi – peuvent grandement jouer comme facteur dans la participation aux activités de formation liées à l'emploi (Tuijnman, 1989; Wong et Siegerist, 1989; Altonji et Spletzer, 1991; Houtkoop et Kamp, 1992; Hodson et Hooks, 1994; Rubenson, 1996; DRHC-OCDE, 1997; analyses récentes des données de l'EEFA et de l'EIAA). À l'aide des données disponibles de l'EEFA, nous examinons dans cette section les liens entre les probabilités de participation à des activités structurées de formation liée à l'emploi et un certain nombre de caractéristiques des emplois comme la nature (à plein temps ou à temps partiel) et la durée d'occupation de l'emploi et le type de profession selon 10 grands groupes professionnels tirés de la classification type des professions de Statistique Canada.

Emploi à plein temps ou à temps partiel

En général, les travailleurs à temps partiel ont droit à moins d'avantages sociaux que les travailleurs à plein temps et, à cet égard, les possibilités de formation structurée dans le cadre de l'emploi ne font nullement exception. On peut voir au tableau 3 que, en 1993, le taux de participation des salariés à plein temps était d'environ 30 % comparativement à 24 % pour les travailleurs à temps partiel. En 1997, l'écart entre les deux groupes était moindre : les salariés à temps partiel avaient vu leur taux de participation s'élever de 11 % de 1993 à 1997, passant de 24 % à 26 %, alors que le taux correspondant des salariés à plein temps était presque inchangé. En 2002, 38 % environ des seconds recevaient une formation liée à l'emploi contre 34 % des premiers; dans les deux groupes, la progression était de 30 % depuis 1997.

Le travail à temps partiel étant plus une réalité pour les femmes et les travailleurs socioéconomiquement défavorisés, la prise en compte de facteurs comme ceux de l'âge, du sexe, du niveau de scolarité acquise et de la profession pourrait permettre d'expliquer les différences de participation aux activités structurées de formation dans le cadre de l'emploi. Il reste que, comme l'indiquent les rapports de probabilité après correction au tableau 9, les différences de probabilités de participation entre travailleurs à plein temps et à temps partiel demeurent statistiquement significatives même après cette prise en compte sauf pour l'année 1997.

Tableau 9
Proportion et probabilités de formation liée à l'emploi dans la population occupée d'âge adulte (25 à 64 ans)
selon les caractéristiques des emplois, 1993, 1997 et 2002

	1993			1997			2002		
	Formation liée à l'emploi	Avant correction	Après correction	Formation liée à l'emploi	Avant correction	Après correction	Formation liée à l'emploi	Avant correction	Après correction
	%	Esp(B)	Esp(B)	%	Esp(B)	Esp(B)	%	Esp(B)	Esp(B)
Nature de l'emploi									
À temps partiel	23,6	1,00	1,00	26,1	1,00	1,00	33,9	1,00	1,00
À plein temps	29,7	1,34 ¹	1,14 ²	29,8	1,20 ¹	1,06 ³	38,3	1,21 ¹	1,21 ¹
Durée d'occupation de l'emploi									
1 à 12 mois	29,2	1,00	1,00	29,0	1,00	1,00	35,5	1,00	1,00 ³
1 à 5 ans	30,1	1,04 ¹	0,84 ³	29,1	1,01 ³	0,98 ³	38,8	1,15 ²	1,04 ³
6 à 10 ans	34,2	1,26 ¹	0,99 ³	30,3	1,07 ³	1,00 ³	37,0	1,27 ³	1,03 ²
11 à 20 ans	32,9	1,19 ¹	0,98 ³	29,1	1,01 ³	1,07 ³	38,5	1,14 ²	1,09 ³
20 ans et plus	30,0	1,04 ³	1,17 ³	28,5	0,98 ³	1,20 ²	37,5	1,09 ³	1,18 ³
Type de profession									
Fabrication, construction, transports et matériaux	20,8	1,00	1,00	19,2	1,00	1,00	27,7	1,00	1,00
Gestion et administration	40,6	2,60 ¹	1,54 ¹	38,9	2,68 ¹	1,62 ¹	46,6	2,28 ¹	1,12 ³
Travail de bureau	26,8	1,40 ¹	0,98 ³	26,2	1,49 ¹	1,04 ³	36,4	1,50 ¹	0,71 ³
Sciences naturelles, génie et mathématiques	48,6	3,60 ¹	1,67 ¹	45,9	3,58 ¹	1,99 ¹	47,5	2,37 ¹	0,93 ³
Médecine et santé	43,6	2,94 ¹	1,81 ¹	41,3	2,96 ¹	1,65 ¹	58,6	3,70 ¹	1,60 ²
Sciences sociales, religion et enseignement	43,7	2,95 ¹	1,62 ²	44,6	3,39 ¹	1,78 ¹	60,7	4,05 ¹	0,36 ²
Arts, lettres et loisirs	24,2	1,20 ³	0,86 ³	22,1	1,19 ³	0,99 ³	37,5	1,57 ¹	0,79 ³
Vente et services	21,7	1,05 ³	1,03 ³	21,1	1,12 ²	1,11 ³	27,8	1,01 ³	0,68 ³
Industrie primaire	16,4	0,74 ¹	1,09 ³	15,4	0,77 ²	0,91 ³	28,7	1,05 ³	0,82 ³
Total	28,8			28,3			36,4		

Notes :

- Il s'agit des proportions des répondants de chaque catégorie qui ont déclaré avoir participé à des activités structurées d'éducation ou de formation liées à l'emploi.
- Les rapports de probabilité avant correction sont les résultats d'équations linéaires simples de régression logistique à une variable, c'est-à-dire sans prise en compte de tout autre facteur.
- Les rapports de probabilité après correction sont les résultats des équations du modèle 3 pour la population adulte en général et du modèle 8 pour la population occupée avec prise en compte des caractéristiques personnelles, des variables des emplois et des facteurs du milieu de travail selon la description du tableau 2.
- Le chiffre 1 en exposant désigne une signification statistique au niveau de 0,01; les chiffres 2 et 3 en exposant font de même au niveau 0,05 et au-dessus de ce niveau respectivement (tests bilatéraux).

Durée d'occupation de l'emploi

La durée de l'expérience acquise au travail est comprise dans le modèle pour la prévision de la participation à la formation structurée dans le cadre de l'emploi. Selon les études spécialisées sur la participation, les gens qui ont plus d'états de service notamment dans un même organisme auront droit à plus de formation liée à l'emploi. Si on prend la perspective des travailleurs, les salariés d'une entreprise découvriront souvent que leur capacité de démontrer leur productivité à l'employeur favorisera leur avancement et leur progression salariale. Cette démonstration peut se faire par l'acquisition effective de compétences au travail ou par la détention de titres attestant une telle acquisition. L'attente de récompenses de l'organisme amène souvent les travailleurs à se mettre en quête de possibilités de formation (Kalleberg, 1992). Pour leur part, les employeurs tendront à investir dans les travailleurs plus jeunes mais expérimentés (Vaughan et Berryman, 1989). Ils auront tendance à moins investir dans les travailleurs qui en sont à leurs cinq premières années sur le marché du travail, car ils risquent plus de ne pas recevoir le fruit de leur investissement du fait du roulement du personnel. De plus, ils voudront seulement voir lesquels de leurs salariés se prêtent le mieux à un tel investissement en capital humain après avoir surveillé le rendement sur un certain nombre d'années.

Toutefois, cette proposition théorique vaut peut-être plus pour le début des années 1990 où les employeurs parrainaient le plus d'activités de formation dans le cadre de l'emploi; elle serait moins applicable à la période plus récente. Comme on peut le voir au tableau 9, les résultats indiquent que, en 1993, les travailleurs comptant plus de 5 à 20 ans de service étaient un peu plus susceptibles – de 3 % à 5 % habituellement – que les autres de recevoir des services de formation liés à l'emploi. Tel n'était pas le cas vers la fin des années 1990 et au début des années 2000 : d'après les chiffres de 1997 et 2002, il n'y avait pour ainsi dire aucune différence de probabilités de formation liée à l'emploi entre les groupes d'états de service (dans un même organisme) des travailleurs. Il convient également de noter que, ainsi que le révèlent les rapports de probabilité après correction, la durée de l'expérience acquise chez un même employeur paraît ne pas jouer outre mesure comme facteur dans les décisions de formation une fois pris en compte l'âge, le sexe, le niveau de scolarité et d'autres facteurs.

Type de profession

La profession peut constituer un indicateur substitutif pour le niveau de compétence requis au travail, facteur qui, par-delà l'effet de la scolarité acquise, peut jouer un grand rôle dans les décisions de formation liée à l'emploi. On peut voir au tableau 9 que, en 1993, le taux de participation à des activités structurées de formation dans le cadre de l'emploi a dépassé les 40 % chez les travailleurs de quatre grandes catégories professionnelles, à savoir 1) les sciences naturelles, le génie et les mathématiques, 2) les sciences sociales, la religion et l'enseignement, 3) la médecine et la santé et 4) la gestion et l'administration. Dans ces catégories, les professions des sciences naturelles et du génie ont été en tête et près de la moitié des travailleurs ont reçu cette année-là une certaine formation structurée dans le cadre de l'emploi comparativement à un taux de participation de 16 % pour les professions de l'industrie primaire. Si on prend les rapports de probabilité pour illustrer les différences de probabilités de participation entre

les professions, on constate qu'un spécialiste des sciences naturelles, un ingénieur ou un mathématicien avait presque cinq fois plus de chances ($3,60/0,74=4,86$) qu'un travailleur de l'industrie primaire de recevoir de la formation liée à l'emploi. Par ailleurs, un médecin, un spécialiste des sciences sociales ou un enseignant avait près de quatre fois plus de chances de recevoir une formation qu'un travailleur du secteur des ressources naturelles. Nous avons établi les rapports après correction au tableau 9 après avoir pris en compte tous les autres facteurs dans les équations à plusieurs variables (âge, sexe, scolarité acquise, diverses caractéristiques du milieu de travail comme la taille de l'entreprise et l'industrie). Les résultats indiquent que la variable de la profession influait bien plus que toutes ces variables sur la participation à des activités structurées de formation dans le cadre de l'emploi, ce qui tient peut-être au caractère unique des compétences requises, notamment dans les quatre professions de tête que nous avons énumérées. Si nous prenons les rapports de probabilité après correction, nous constatons que les professionnels de la santé formaient le groupe le plus susceptible de se mettre en quête de possibilités de formation liée à l'emploi. Ils avaient 1,8 fois plus de chances d'agir ainsi que les travailleurs de la fabrication, de la construction et des transports. Pour les trois autres professions, les différences étaient d'un peu plus de 1,5 fois.

Les résultats de ce tableau indiquent également que cette tendance se vérifiait en 1997, les mêmes grandes professions dominant le marché de la formation liée à l'emploi avec pour seule exception que, ainsi que le font voir les rapports de probabilité, les spécialistes des sciences naturelles et les ingénieurs formaient le groupe de travailleurs le plus susceptible de recevoir une formation structurée dans le cadre de l'emploi, que l'on prenne en compte ou non tous les autres facteurs du modèle après correction.

En 2002, les groupes professionnels présentaient des taux différents de progression de la formation liée à l'emploi. Par rapport à 1997, les professions des ressources naturelles et des arts, lettres et loisirs affichaient les meilleurs gains (86 % dans le premier cas, soit de 15 % à 29 % de 1997 à 2002; 70 % dans le second cas, soit de 22 % à 38 % pendant la même période). Pour d'autres professions à faible participation comme celles de la fabrication, de la construction, de la vente, des services et du travail de bureau, on relève aussi des hausses appréciables qui vont de 32 % à 44 %. Parmi les quatre grands groupes professionnels, il n'y en a que deux, ceux de la médecine et de la santé et des sciences sociales, qui aient continué à progresser sur ce plan à un taux d'environ 40 %, transformant ainsi le tableau de la répartition professionnelle de la formation liée à l'emploi. En 2002, les quatre grands groupes en question ont continué à mener le mouvement, mais dans un ordre différent puisque les professions des sciences sociales et de la santé ont pris le premier rang avec un taux approximatif de 60 %. Les professions des sciences naturelles et de la gestion suivaient de près avec des taux d'un peu moins de 50 %.

On notera que, en 2002, les différences entre les groupes professionnels à faible et à forte participation dans l'histoire s'étaient considérablement atténuées dans la plupart des cas en raison de l'hétérogénéité du mouvement de progression. Si on prend les rapports de probabilité avant correction, le groupe de tête des sciences sociales avait quatre fois plus de chances de participer à des activités de formation liées à l'emploi que le groupe de queue de la fabrication, de la construction, des transports et des matériaux. En 1993, la différence correspondante ne serait que d'environ cinq fois autant que l'on sache. Il convient en outre de noter que, comme l'indiquent les rapports de 2002 après correction,

l'incidence unique de la profession comme facteur paraît disparaître une fois pris en compte tous les autres facteurs du modèle, plus particulièrement le degré de scolarité acquise. On a l'impression que, en milieu de travail, les travailleurs plus scolarisés seront plus souvent qu'auparavant affectés à des postes pour lesquels on juge que la formation importe plus ou vaut plus l'investissement. La seule exception à cet égard semble être les postes en médecine et en santé, indice du caractère unique des exigences de compétences pour une plus grande diversité de travailleurs appartenant à ces disciplines.

3.2.4 Incidence des caractéristiques du milieu de travail – syndicalisation, taille de l'entreprise et secteur de l'industrie

Dans l'analyse des liens entre la participation à des activités structurées de formation liée à l'emploi et les caractéristiques du milieu de travail, nous avons tenu compte de trois facteurs de structuration de ce milieu, à savoir la syndicalisation, la taille de l'organisme et les grands domaines de production. Nous avons aussi vérifié les effets uniques de ces facteurs en prenant en compte des variables individuelles comme les caractéristiques des personnes et des emplois.

Syndicalisation

En milieu de travail, les syndicats sont les principaux organes de représentation des travailleurs dans les relations avec la direction. Ils constituent une source de soutien pour ces mêmes travailleurs dans les relations d'emploi. Ils négocient avec la direction en vue de la mise en place de programmes de formation liée à l'emploi qui améliorent la compétence et la valeur marchande de leurs membres. Comme l'indiquent les données du tableau 10, les syndiqués ont eu plus de chances en général que les non-syndiqués de recevoir une formation structurée dans le cadre de l'emploi pendant la période 1993-2002. On constate cependant que cette relation ou l'effet de la syndicalisation serait un peu en décroissance au cours de la période. En 1993, 35 % des syndiqués ont déclaré une certaine formation structurée qui était liée à l'emploi comparativement à 26 % des non-syndiqués; c'est une différence approximative de 10 %. En 1997, le taux de participation des non-syndiqués a un peu monté dans une proportion de presque 1 % et celui des syndiqués est descendu de 7 %. En 2002, on pouvait observer une progression appréciable de plus de 30 % depuis 1997 tant pour les syndiqués que pour les autres travailleurs. C'est ainsi que l'écart de participation entre les deux groupes a diminué presque de 2 %, passant de 10 % en 1993 à 8 % en 2002.

Tableau 10

Proportion et probabilités de formation liée à l'emploi dans la population occupée d'âge adulte (25 à 64 ans) selon les caractéristiques du milieu de travail, 1993, 1997 et 2002

	1993				1997				2002			
	Formation liée à l'emploi		Avant correction		Après correction		Formation liée à l'emploi		Avant correction		Après correction	
	%	Esp(B)	Esp(B)	Esp(B)	%	Esp(B)	Esp(B)	%	Esp(B)	Esp(B)	Esp(B)	
Syndicalisation												
Non-syndiqués	25,8	1,00	1,00	1,00	26,5	1,00	1,00	35,4	1,00	1,00	1,00	
Syndiqués	35,4	1,58 ¹	1,16 ²	1,40 ¹	32,8	1,35 ¹	1,40 ¹	43,3	1,40 ¹	1,40 ¹	0,93 ³	
Taille de l'entreprise												
Moins de 20 salariés	19,4	1,00	1,00	1,00	20,4	1,00	1,00	25,8	1,00	1,00	1,00	
20 à 99	26,6	1,51 ¹	1,34 ¹	1,29 ¹	26,2	1,39 ¹	1,29 ¹	32,1	1,36 ¹	1,32 ¹	1,32 ¹	
100 à 500	35,1	2,25 ¹	1,77 ¹	1,93 ¹	36,1	2,21 ¹	1,93 ¹	37,8	1,75 ¹	1,54 ¹	1,54 ¹	
Plus de 500	43,5	3,21 ¹	2,39 ¹	1,73 ¹	37,0	2,30 ¹	1,73 ¹	44,0	2,26 ¹	1,78 ¹	1,78 ¹	
Type d'industrie												
Agriculture	13,6	1,00	1,00	1,00	12,9	1,00	1,00	22,9	1,00	1,00	1,00	
Autres industries primaires	29,8	2,70 ¹	1,62 ²	1,63 ¹	28,1	2,66 ¹	1,63 ¹	38,3	2,10 ¹	1,58 ³	1,58 ³	
Fabrication	25,0	2,11 ¹	1,44 ³	1,17 ³	22,8	2,01 ¹	1,17 ³	24,4	1,10 ³	1,10 ³	1,10 ³	
Construction	16,1	1,22 ³	1,16 ³	1,11 ³	16,9	1,38 ²	1,11 ³	26,0	1,19 ³	1,15 ³	1,15 ³	
Services publics	51,1	6,67 ¹	3,20 ¹	2,27 ¹	40,0	4,50 ¹	2,27 ¹	52,5	3,76 ¹	2,28 ¹	2,28 ¹	
Transports	24,8	2,09 ¹	1,43 ³	1,73 ¹	30,8	3,02 ¹	1,73 ¹	31,9	1,59 ²	1,29 ³	1,29 ³	
Commerce	22,4	1,83 ¹	1,12 ³	0,88 ³	19,3	1,62 ¹	0,88 ³	28,1	1,33 ³	1,08 ³	1,08 ³	
Finances, assurances et immobilier	41,5	4,50 ¹	2,26 ¹	1,76 ¹	39,1	4,36 ¹	1,76 ¹	48,0	3,14 ¹	2,04 ¹	2,04 ¹	
Enseignement, santé et bien-être	37,1	3,75 ¹	1,66 ²	1,64 ²	40,0	4,54 ¹	1,64 ²	51,9	3,65 ¹	1,58 ³	1,58 ³	
Entreprise et services	22,7	1,87 ¹	1,28 ³	1,02 ³	23,4	2,08 ¹	1,02 ³	31,5	1,56 ²	1,07 ³	1,07 ³	
Administration publique	47,2	5,69 ¹	2,63 ¹	2,57 ¹	45,1	5,59 ¹	2,57 ¹	55,4	4,20 ¹	2,44 ¹	2,44 ¹	
Total	28,8				28,3			36,4				

Notes :

- Il s'agit des proportions des répondants de chaque catégorie qui ont déclaré avoir participé à des activités structurées d'éducation ou de formation liées à l'emploi.
- Les rapports de probabilité avant correction sont les résultats d'équations linéaires simples de régression logistique à une variable, c'est-à-dire sans prise en compte de tout autre facteur.
- Les rapports de probabilité après correction sont les résultats des équations du modèle 3 pour la population adulte en général et du modèle 8 pour la population occupée avec prise en compte des caractéristiques personnelles, des variables des emplois et des facteurs du milieu de travail selon la description du tableau 2.
- Le chiffre 1 en exposant désigne une signification statistique au niveau de 0,01; les chiffres 2 et 3 en exposant font de même au niveau 0,05 et au-dessus de ce niveau respectivement (tests bilatéraux).

Si on prend les rapports de probabilité, on constate que les syndiqués avaient près de 1,6 fois plus de chances que les non-syndiqués de recevoir une formation liée à l'emploi en 1993. En 2002, la différence avait un peu diminué à 1,4. Après prise en compte d'autres facteurs dans le modèle d'estimation, les effets de la syndicalisation sur la participation sont légèrement révisés à la baisse, mais demeurent statistiquement significatifs pour 1993 et 1997. Pour 2002 cependant, ils deviennent non significatifs, indice que les syndicats avaient peut-être moins de succès avec le temps dans l'influence exercée sur les décisions de formation structurée pour le développement des compétences.

Taille de l'entreprise

On explique diversement que la taille de l'entreprise ait de l'importance comme variable. Les auteurs spécialisés rangent parmi les facteurs influant sur la relation entre la taille de l'entreprise et le taux de participation aux activités de formation le haut degré de structuration de la formation, la « marge » de budget de ressources à affecter à cette activité, les économies d'échelle, la complexité organisationnelle menant à la complexification des compétences administratives ou au raffinement des technologies, un rôle plus direct dans les fonctions de recherche-développement et de commercialisation et les modes horizontaux de prise de décisions. Bien que les reprises de l'EEFA puissent ne pas avoir permis de recueillir précisément des données sur ces facteurs, nous tenterons dans la présente section de tenir compte d'autres variables disponibles (profession et niveau de scolarité des travailleurs, secteur de l'industrie, etc.) comme indicateurs substitutifs du degré de recours à la technologie et du type de culture organisationnelle, par exemple, dans les analyses à plusieurs variables. Le but est de vérifier les effets de la taille de l'entreprise sur les probabilités de participation aux activités de formation, tout en prenant en compte les effets de ces variables de remplacement.

Le tableau 10 présente les taux de participation et les rapports de probabilité pour les quatre catégories de taille de l'entreprise pour les années 1993, 1997 et 2002. En général, il y a là de bonnes et de mauvaises nouvelles en ce qui a trait au lien à établir entre la taille de l'entreprise et la participation à des activités de formation liées à l'emploi. Les données des trois reprises de l'enquête font nettement voir une étroite relation positive entre la taille du lieu de travail et les chances d'obtenir des services de formation liés à l'emploi, ce dont témoignent des taux de participation plus élevés dans la grande entreprise que dans la petite et moyenne entreprise. La « mauvaise » nouvelle est que cela vaut pour toute la période considérée, ainsi que l'indiquent les rapports de probabilité après correction, et ce, même une fois pris en compte de nombreuses variables des caractéristiques individuelles et des facteurs du milieu de travail dans le modèle. On peut également voir que les variables dont on se sert pour tenir compte des différences de taille des entreprises ne réussissent pas outre mesure à expliquer que la taille de l'entreprise importe dans le phénomène de la participation à des activités structurées de formation pour le développement des compétences.

La « bonne » nouvelle est que les écarts de formation qui sont dus à la taille de l'entreprise ont évolué en baisse au cours de la période. On peut voir par les rapports de probabilité que, en 1993, le salarié d'une entreprise de plus de 500 travailleurs avait respectivement 3,2 et 2,3 fois plus de chances de recevoir de la formation structurée dans le cadre de l'emploi que le salarié d'une entreprise de moins de 20 travailleurs et de moins de 100. En 2002, les rapports correspondants avaient été respectivement ramenés à 2,3 et 1,7, probablement du fait surtout que, ces dernières années, de plus en plus de travailleurs des petites et moyennes entreprises aient recherché une formation structurée pour le développement de leurs compétences. En fait, les données indiquent que, de 1997 à 2002, c'est la petite et moyenne entreprise dont le taux de progression de la formation liée à l'emploi a considérablement augmenté, soit dans une proportion de plus de 20 %. En 2002 en revanche, les entreprises comptant de 100 à 500 travailleurs ont paru avancer le moins rapidement sur ce plan depuis 1997 (hausse de 5 %).

Secteur de l'industrie

Dans la documentation spécialisée sur la participation, le secteur économique d'appartenance est régulièrement considéré comme un des grands facteurs influant sur l'obtention de services structurés d'éducation et de formation dans le cadre de l'emploi. Résumons en disant que la propriété de l'entreprise, le taux variable d'emploi, le degré d'adoption technologique, le niveau de qualification et de compétence de la main-d'œuvre, la structure de gestion, l'orientation « marché » du service, etc., sont fréquemment mentionnés comme facteurs concourant à l'importance de l'investissement consenti dans le développement des compétences (Nash et Hawthorne, 1987; Psacharopoulos et Velez, 1992; OCDE, 1997).

Dans notre étude, nous rendons la notion de secteur économique en incluant les secteurs de l'industrie dans l'analyse. Les secteurs industriels que l'on situe à un mésoniveau dans la conceptualisation de la sectorisation de l'appareil économique font l'objet d'un examen visant à déterminer comment le degré de participation à des activités structurées de formation dans le cadre de l'emploi se trouve en relation avec des caractéristiques sectorielles comme la nature de la production de biens ou de la prestation de services, le degré d'adoption technologique, les exigences de compétences et les conséquences de la restructuration de l'économie.

Plusieurs conclusions générales peuvent être tirées des résultats du tableau 10. Premièrement, le secteur de l'industrie constituait, selon les résultats de l'analyse à plusieurs variables, un facteur significatif de prévision des probabilités de participation à des activités structurées de formation dans le cadre de l'emploi même après correction statistique pour toutes les autres variables des modèles.

Deuxièmement, quatre secteurs de l'industrie, à savoir ceux de l'administration publique, des services publics, des finances, assurances et affaires immobilières et de l'enseignement, santé et bien-être, ont dominé de 1993 à 2002 sur le marché de la formation liée à l'emploi, bien que leur ordre sur ce plan ait quelque peu varié au fil des ans.

Troisièmement, la progression de la formation structurée qui est liée à l'emploi depuis les dernières années de la décennie 1990 a influé sur presque tous les secteurs à des degrés divers et les écarts intersectoriels ont évolué en baisse par la suite. Plus précisément, les services publics ont été en tête en 1993 avec un taux de participation de plus de 50 %; ils étaient suivis de l'administration publique et des finances, assurances et affaires immobilières avec des taux respectifs de 47 % et 42 %. Avec un taux de 37 %, le secteur de l'enseignement, de la santé et du bien-être s'est classé au quatrième rang. Pour fermer la marche, il y avait l'agriculture et la construction avec des taux de bien moins de 20 %; les taux des autres secteurs variaient de 22 % à 30 %.

De 1997 à 2002, tous les secteurs ont progressé à un rythme variable; le secteur agricole a offert le gain le plus important (78 %). La construction et le commerce ont aussi relevé nettement leurs taux de participation (valeurs respectives de 54 % et 46 %). Pendant ce temps, les secteurs qui faisaient habituellement figure de chefs de file n'ont pas cessé d'avancer; ils ont eux aussi connu des hausses appréciables variant de 23 % à 31 %. Ainsi, les quatre secteurs en flèche ont continué à former le peloton de tête, mais cette fois l'administration publique a mené le mouvement avec un taux de 55 %. Elle était suivie des services publics et du secteur de l'enseignement, de la santé et du bien-être avec des taux de plus de 50 %. Le secteur des finances, des assurances et des affaires immobilières occupait le quatrième rang avec un taux de 48 %. Malgré l'immense progression de la formation liée à l'emploi vers la fin de la décennie 1990, les écarts intersectoriels étaient loin d'être abolis. L'agriculture, la construction, la fabrication et le commerce demeuraient des industries à faible participation avec des valeurs de moins de 30 %.

Si nous prenons les rapports de probabilité pour illustrer l'évolution des écarts intersectoriels de formation, nous pouvons voir que, en 1993, un travailleur des services publics avait près de 6,7 fois plus de chances de recevoir de la formation liée à l'emploi que le travailleur agricole; par rapport à un travailleur de la construction et du commerce, la différence de probabilités était respectivement de 5,5 et 3,6 fois. Même après prise en compte des effets de toutes les autres variables dans le modèle, les rapports correspondants s'établissaient à 3,2, 2,8 et 2,9 et étaient tous statistiquement significatifs au niveau 0,1. En 2002 toutefois, un travailleur des services publics était 3,8 fois (rapport corrigé = 2,3) plus susceptible qu'un travailleur agricole d'obtenir des services de formation à des fins professionnelles (le rapport était de 6,7 dix ans auparavant). Les différences correspondantes étaient de 3,2 et 2,8 fois (comparativement à 5,5 et 3,6 en 1993) entre les services publics et les secteurs de la construction et du commerce. Après correction des rapports, les différences étaient respectivement de 2,0 et 2,1.

3.3 Récapitulation : importance relative des facteurs de formation structurée qui est liée à l'emploi

Le tableau 11 résume l'importance relative des variables explicatives dans l'examen de leur incidence sur les probabilités qu'un adulte ou un travailleur participe à des activités structurées de formation pour l'emploi ou la carrière.

Tableau 11 Récapitulation des facteurs de participation à des activités structurées de formation liée à l'emploi chez les adultes canadiens selon l'ordre de taille des effets, 1993, 1997 et 2002						
Ordre de taille des effets	Population en général			Population occupée		
	1993	1997	2002	1993	1997	2002
1.	Niveau de scolarité	Niveau de scolarité	Niveau de scolarité	Secteur de l'industrie	Niveau de scolarité	Niveau de scolarité
2.	Âge	Âge	Situation sur le marché du travail	Âge	Secteur de l'industrie	Secteur de l'industrie
3.	Situation sur le marché du travail	Situation sur le marché du travail	Âge	Niveau de scolarité	Âge	Âge
4.	Province	Province	Province	Taille de l'entreprise	Type de profession	Taille de l'entreprise
5.	Entraves	Entraves	Entraves	Type de profession	Taille de l'entreprise	Province
6.	Sexe	Sexe	Sexe	Province	Province	Type de profession
7.				Entraves	Entraves	Entraves
8.				Durée d'occupation de l'emploi	Syndicalisation	Nature de l'emploi
9.				Syndicalisation	Durée d'occupation de l'emploi	Durée d'occupation de l'emploi
10.				Nature de l'emploi	Nature de l'emploi	Syndicalisation
11.				Sexe	Sexe	Sexe

Ce tableau sommaire s'appuie sur les résultats des régressions logistiques à plusieurs variables livrant les probabilités prévues de participation à des activités de formation liées à l'emploi chez les adultes canadiens de 25 à 64 ans. (Il s'agit du modèle 3 pour la population générale d'âge adulte et du modèle 8 pour la population occupée (voir le tableau 2); comme nous l'avons déjà indiqué, ces modèles sont aussi les régressions qui produisent les rapports de probabilité après correction des tableaux 3 à 10). Au tableau 11, nous énumérons les variables explicatives dans l'ordre de taille de leurs effets selon la mesure qu'en donnent les rapports de probabilité. D'après Garson (1998, 2006)¹, une mise en rapport de ces rapports de probabilité révèle l'importance relative des variables indépendantes dans leur incidence sur les probabilités de la variable dépendante.

Dans cette section, nous avons voulu examiner les facteurs qui sous-tendent les tendances et les régimes observés de participation aux activités de formation liées à l'emploi pendant la période 1993-2002 à l'aide des données des reprises de 1993, 1997 et 2002 de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (EEFA). Le but était d'employer des analyses appropriées à plusieurs variables pour reconnaître et mesurer les grands facteurs qui agissent sur les décisions de formation structurée dans le cadre de l'emploi. Ces analyses visaient à répondre aux deux grandes questions suivantes : 1) quelle est l'importance relative des facteurs qui déterminent les activités structurées de formation dans le cadre de l'emploi chez les adultes et les travailleurs canadiens? 2) quelles différences se remarquent-elles pendant la période 1993-2003?

Voici ce qu'indiquent les résultats de l'analyse des données de l'EEFA :

- De 1993 à 2002, plus de 80 % des activités structurées de formation ont été menées par les adultes canadiens pour l'emploi et la carrière. Plus de 80 % ont pris la forme de cours de brève durée.
- Parmi les facteurs de participation que nous avons étudiés, le niveau de scolarité acquise permet le mieux de prévoir la participation à la formation structurée qui est liée à l'emploi. Les écarts de formation entre les différents groupes de scolarisation s'accroissent au lieu de décroître.
- Entre les groupes d'âge, les écarts sont toujours importants, mais ils rétrécissent à cause d'une participation supérieure des groupes d'âge plus avancés ces dernières années. Cette évolution est en partie attribuable à une offre accrue de services de formation, mais s'explique aussi par la plus grande scolarisation des générations récentes de gens plus âgés.
- Les Canadiennes sont aujourd'hui un peu plus susceptibles de participer à des activités de formation liées à l'emploi que leurs homologues masculins, mais le sexe n'est plus une importante variable de prévision de la formation structurée.
- La formation pour l'emploi ou la carrière est étroitement liée au niveau d'activité sur le marché du travail : chez les adultes, les salariés ont plus de chances que les chômeurs et les inactifs de recevoir une formation liée à l'emploi et les écarts vont croissant.

¹ <http://www2.chass.ncsu.edu/garson/PA765/logistic.htm>.

- Les provinces de l'Ouest continuent à dominer sur le marché de la formation structurée; les différences diminuent cependant entre les provinces, « mais légèrement seulement » à cause de la progression récente de la formation structurée à l'échelle des provinces, notamment dans les provinces ayant toujours eu de faibles taux de participation.
- Quatre groupes professionnels qui ont toujours prédominé pour la participation aux activités de formation, à savoir les sciences sociales, les professions de la santé, les sciences naturelles et les disciplines de la gestion, l'emportent toujours sur le marché de la formation structurée, mais ces dernières années les différences entre les groupes professionnels qui sont habituellement à faible et à forte participation se sont considérablement atténuées dans la plupart des cas.
- Les syndiqués sont toujours plus susceptibles que les non-syndiqués de recevoir une formation liée à l'emploi, mais on est porté à penser que les syndicats parviennent moins bien avec le temps à exercer une influence sur les décisions de formation structurée pour le développement des compétences.
- Les probabilités de formation liée à l'emploi sont toujours en corrélation positive avec la taille de l'organisme, mais la « bonne » nouvelle est que les écarts de formation dus à cette taille ont évolué en baisse ces dernières années.
- Le secteur de l'industrie demeure une bonne variable de prévision de la participation à des activités structurées de formation dans le cadre de l'emploi. Quatre secteurs, à savoir l'administration publique, les services publics, les finances, assurances et affaires immobilières et l'enseignement, santé et bien-être, ont dominé le marché de la formation structurée, mais la progression de la formation structurée qui est liée à l'emploi depuis les dernières années de la décennie 1990 a influé à des degrés divers sur presque tous les secteurs et les écarts intersectoriels de formation ont décliné par la suite.

4. Facteurs de participation à l'apprentissage autodirigé : éclairage de la reprise de 2003 de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes

Dans la reprise de 2003 de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (EEFA), on a demandé aux enquêtés s'ils avaient eu dans les quatre semaines précédant l'enquête des activités de formation autodirigée pour le développement des compétences ou l'acquisition de connaissances dans le cadre de l'emploi. Ces activités étaient notamment les suivantes : rechercher les conseils de personnes compétentes, se servir d'Internet ou d'un autre programme informatique, observer comment quelqu'un d'autre accomplit une tâche, consulter des ouvrages ou des manuels, s'enseigner soi-même différentes façons d'exécuter certaines tâches (Peters, 2004). Les données ainsi obtenues indiquent que, si le nombre d'adultes canadiens participant à des activités structurées de formation dans le cadre de l'emploi a constamment augmenté au fil des ans, un plus grand nombre cherche pendant ce temps à enrichir leurs compétences par des activités de formation autodirigée. C'est ainsi que, en 2002, 55 % des adultes canadiens (de 25 à 64 ans) ont participé à une activité quelconque de formation autodirigée selon notre définition comparativement à 30 % pour la participation de cette même population à des activités structurées cette même année (Peters, 2004).

Qu'un si grand nombre de Canadiens choisissent la formation autodirigée pour améliorer leurs connaissances et leurs capacités soulève d'importantes questions aux vastes conséquences sur les politiques de l'apprentissage. Ainsi, les adultes canadiens font-ils de la formation non structurée pour remplacer ou compléter la formation structurée? Entreprennent-ils de choisir ou de décider de développer leurs compétences par des activités non structurées en étant animés du désir foncier d'apprendre ou en étant mus par la nécessité professionnelle? Ce type d'apprentissage peut-il bien combler les hauts besoins de développement des compétences chez les travailleurs canadiens?

La reprise de 2003 de l'EEFA n'a pas permis de recueillir directement de données sur ces questions, mais on peut éclairer cet examen en regardant les profils de ceux qui s'adonnent à la formation autodirigée, c'est-à-dire leurs caractéristiques personnelles attribuées et acquises, leurs circonstances familiales et professionnelles (milieu de travail) et leur accès aux possibilités de développement des compétences, autant de facteurs qui, comme nous l'avons vu au chapitre 2, sont reconnus par les chercheurs en éducation des adultes comme influant au plus haut point sur la participation aux activités d'apprentissage. Ces profils peuvent à leur tour nous aider largement à comprendre pourquoi un si grand nombre de Canadiens « choisissent » la formation autodirigée pour l'emploi. Lorsque nous passerons en revue les déterminants (facteurs tant favorables que défavorables) de cette formation autodirigée, nous reprendrons les quatre catégories analytiques de facteurs que dégage la recension des études consacrées à la participation aux activités d'apprentissage :

1. **caractéristiques individuelles** : variables désignant des caractéristiques attribuées comme l'âge, le sexe et la race et des caractéristiques acquises comme la scolarité;
2. **caractéristiques des emplois** : variables désignant les catégories professionnelles, les niveaux de compétence, les exigences d'alphabétisation au travail, le degré d'autonomie et d'intensité du travail, les tâches de surveillance et la nature de l'emploi (à plein temps ou à temps partiel, à titre permanent ou à caractère contractuel);
3. **facteurs du milieu de travail** : indicateurs du rythme d'évolution technique, de la taille de l'entreprise, des grands domaines de production, du recours à la technologie, du degré de concurrence sur le marché, de l'importance de la syndicalisation, de la composition de la main-d'œuvre et de l'existence d'un marché interne du travail;
4. **macrofacteurs** : facteurs des objectifs politiques, sociaux et économiques d'une nation, de la structure sociale, des interventions de l'État et des conditions de la vie politique et économique contemporaine.

4.1 Différenciation de l'apprentissage autodirigé : adultes qui font à la fois de la formation structurée et non structurée ou seulement de la formation autodirigée

Comme il ressort de l'argumentation qui précède, les adultes qui développent leurs compétences par la formation autodirigée seront sans doute très différenciés dans leurs motivations, leurs besoins d'apprentissage et, non le moindre des facteurs, leur capacité de prendre en charge leur situation d'apprenant. L'intérêt de telles distinctions est confirmé par les données de la reprise de 2003 de l'EEFA : de tous les adultes en formation autodirigée, la moitié (51 %) ont aussi déclaré avoir participé à une certaine activité structurée de formation des adultes à un moment quelconque en 2002. Pour l'autre moitié (49 %), l'implication est que le développement des compétences cette année-là a seulement consisté en une formation autodirigée. On a l'impression qu'un certain nombre d'adultes – fort probablement ceux qui font à la fois de la formation structurée et autodirigée – pourraient s'adonner à la formation autodirigée pour compléter d'autres activités de formation ou vice versa; les autres – fort probablement ceux qui ne font pas de formation structurée – feraient de la formation autodirigée en remplacement.

Le tableau 12 livre les résultats d'une analyse descriptive de la population adulte répartie entre quatre groupes selon les activités d'apprentissage déclarées dans l'EEFA de 2003. Il s'agit des catégories de la formation à la fois structurée et autodirigée, de la seule formation structurée, de la seule formation autodirigée et de l'absence de ces deux modes de formation. Le tableau répartit les groupes en pourcentage selon l'âge, le sexe, la scolarisation et la situation sur le marché du travail.

Le tableau 13 livre les résultats d'une analyse descriptive du même ordre portant sur la population adulte occupée (saliés) et traçant les profils des groupes selon les caractéristiques des emplois et du milieu de travail.

Tableau 12

Répartition en pourcentage de la population adulte de 25 à 64 ans selon quatre groupes de participation à des activités de formation, l'âge, le sexe, la scolarité et la situation sur le marché du travail, 2002

	Nombre pondéré d'adultes	Formation structurée et autodirigée à la fois %	Formation structurée seulement %	Formation autodirigée seulement %	Ni l'une ni l'autre %	Total %
Groupe d'âge						
25 à 34 ans	4 310 029	36,4	9,2	28,6	25,8	100,0
35 à 44 ans	5 164 732	30,1	8,5	29,8	31,6	100,0
45 à 54 ans	4 604 288	27,9	7,6	28,1	36,4	100,0
55 à 64 ans	3 141 583	14,8	8,1	18,6	58,5	100,0
Sexe						
Hommes	8 586 188	27,9	7,2	30,9	34,0	100,0
Femmes	8 634 444	28,7	9,6	23,1	38,7	100,0
Niveau de scolarité						
Études secondaires incomplètes ou moins	2 751 973	7,0	5,2	23,2	64,6	100,0
Études secondaires complètes	3 433 611	18,3	7,6	29,6	44,6	100,0
Études postsecondaires non universitaires	7 362 636	31,8	9,3	28,5	30,4	100,0
Études universitaires	3 671 501	46,5	9,5	24,5	19,5	100,0
Situation sur le marché du travail						
Salariés	12 838 408	33,7	8,0	30,6	27,8	100,0
Chômeurs	1 020 613	20,5	8,0	32,8	38,8	100,0
Inactifs	3 361 613	10,1	10,0	11,7	68,3	100,0
Total	17 220 630	28,3	8,4	27,0	36,3	100,0

Tableau 13 Répartition en pourcentage de la population occupée d'âge adulte (25 à 64 ans) selon quatre groupes de participation à des activités de formation, l'emploi, la profession, la syndicalisation, le type d'industrie et la taille de l'entreprise, 2002						
	Nombre pondéré d'adultes	Formation structurée et autodirigée à la fois %	Formation structurée seulement %	Formation autodirigée seulement %	Ni l'une ni l'autre %	Total %
Nature de l'emploi						
À plein temps	9 149 479	35,6	8,4	29,8	26,1	100,0
À temps partiel	1 430 502	32,6	9,3	27,6	30,5	100,0
À titre permanent	9 356 789	35,6	8,6	29,0	26,8	100,0
À titre non permanent	813 723	33,0	9,4	32,6	25,0	100,0
Type général de profession						
Travail professionnel et gestion	4 848 757	47,6	9,7	27,0	15,7	100,0
Travail de bureau, vente et services	3 882 645	26,1	8,7	29,6	35,5	100,0
Professions des cols bleus	2 971 199	20,9	7,5	32,5	39,0	100,0
Syndicalisation						
Syndiqués	3 578 650	39,5	10,2	24,2	26,1	100,0
Non-syndiqués	6 591 862	33,1	7,8	32,1	27,0	100,0
Type d'industrie						
Agriculture	138 553	26,1	3,5	23,3	47,1	100,0
Autres industries primaires	236 000	31,8	8,9	23,0	36,3	100,0
Fabrication	2 017 436	22,7	7,7	34,8	34,8	100,0
Construction	586 333	24,3	5,6	33,4	36,7	100,0
Services publics	115 831	45,4	10,1	22,8	21,6	100,0
Transports	618 969	26,2	11,2	26,4	36,3	100,0
Commerce	1 565 734	27,0	7,3	31,1	34,6	100,0
Finances, assurances et immobilier	694 125	43,1	10,2	27,8	18,9	100,0
Enseignement, santé et bien-être	2 401 536	47,8	10,5	22,2	19,5	100,0
Entreprise et services	2 555 328	29,4	8,8	34,4	27,5	100,0
Administration publique	772 737	51,5	10,3	20,2	18,0	100,0
Taille de l'entreprise						
Moins de 20 salariés	1 706 094	25,0	7,4	36,0	31,5	100,0
20 à 99	1 568 752	30,1	7,7	31,8	30,4	100,0
100 à 500	1 579 940	34,4	9,1	30,0	26,5	100,0
Plus de 500	5 315 726	40,5	9,2	26,2	24,1	100,0
Total	11 873 157	33,5	8,9	29,2	28,4	100,0

Ces analyses descriptives nous permettent de jeter un premier regard sur les différences de caractéristiques individuelles pour les membres de la population adulte en général et au travail qui ont choisi divers modes de formation pour l'acquisition ou le développement des compétences professionnelles.

Les données indiquent que, entre autres, les adultes qui ont fait à la fois de la formation structurée et autodirigée ont un profil différent de celui des adultes qui se sont uniquement livrés à une formation autodirigée. Un point de départ serait, comme l'impliquent les données, que les caractéristiques des adultes en formation doublement structurée et autodirigée s'accordent probablement avec celles des participants aux activités de formation structurée qui ont été amplement caractérisés par les spécialistes du domaine de l'apprentissage des adultes. Ainsi, on voit clairement que plus un adulte est scolarisé, plus il a de chances de faire de la formation structurée et autodirigée à la fois. Cette relation ne semble pas s'imposer autant dans le cas des adultes qui choisissent seulement la formation autodirigée. Cela donne à penser que ces adultes qui forment 49 % des apprenants en formation autodirigée sont d'une grande diversité. L'éventail va de ceux qui ont marqué librement leur préférence pour un tel apprentissage à ceux qui ont été contraints de choisir ce mode de formation à cause des circonstances familiales ou professionnelles et/ou des problèmes d'accès aux autres modes de formation. Dans l'analyse de ces données donc, nous nous attacherons aux caractéristiques des adultes ayant impliqué dans leur réponse que la formation autodirigée a été pour eux la seule façon de développer leurs compétences. De telles analyses donneraient probablement des résultats des plus curieux qui aideraient sans doute à concevoir les politiques de l'apprentissage. Nous centrerons notre propos sur les questions de recherche suivantes :

1. Quelles sont les caractéristiques générales des adultes qui ont déclaré ne faire que de la formation autodirigée?
2. Dans quelle mesure les facteurs suivants – grandes caractéristiques socioéconomiques et démographiques, circonstances familiales et professionnelles (milieu de travail) et entraves perçues à la formation structurée – pris collectivement pourraient-ils expliquer les écarts de probabilités de formation autodirigée? Dans quelle mesure chacune de ces variables concourt-elle à expliquer les probabilités de participation?
3. Dans quelle mesure ces facteurs diffèrent-ils dans leur incidence sur les décisions d'apprentissage dans une comparaison entre le groupe de la formation structurée et autodirigée et celui de la seule formation autodirigée?

4.2 Facteurs de formation autodirigée – hypothèses de recherche

En nous fondant sur ce qui précède et en prenant les données disponibles de la reprise de 2003 de l'EEFA, nous examinerons les liens entre les probabilités de formation autodirigée et les facteurs suivants dont les auteurs spécialisés disent qu'ils sont des facteurs significatifs de prévision de la participation aux activités d'apprentissage des adultes.

4.2.1 Variables descriptives : âge, sexe, situation d'immigrant et niveau de scolarité acquise

Âge

L'âge indique le stade atteint dans la vie d'une personne. Si on explique la préparation ou la participation à l'apprentissage comme une action personnelle déterminée par la capacité d'apprendre et les besoins éducatifs à une certaine époque de la vie, l'âge devient une importante variable explicative dans l'équation livrant les probabilités prévues de participation aux diverses formes d'éducation et de formation des adultes. La conclusion générale a été que l'âge est en corrélation négative avec cette participation. En d'autres termes, plus on est jeune, plus on devrait cultiver la possibilité de participer à des activités d'apprentissage. Que l'on participe moins fréquemment quand on est plus âgé s'explique par une moindre capacité d'apprendre ou des besoins d'apprentissage qui s'amenuisent avec l'âge.

On forme l'hypothèse dans le cas de la formation autodirigée, plus particulièrement lorsqu'elle vise à développer les compétences liées à l'emploi, qu'une relation semblable existe entre l'âge et la participation. En d'autres termes, plus on est jeune, plus on devrait chercher à apprendre par soi. On peut toutefois aussi prévoir que l'âge aura moins d'importance comme facteur, puisqu'un certain nombre d'études consacrées à l'apprentissage dirigé révèlent que les différences sont bien plus grandes à l'intérieur des cohortes d'âges qu'entre les cohortes d'âge et que la capacité d'apprentissage est plus déterminée par la scolarité acquise et le besoin perçu de perfectionnement ou de requalification que par le seul facteur de l'âge.

Sexe

Des données récentes de recherche étayent la conclusion que le sexe a beaucoup perdu de son poids comme facteur explicatif de la participation aux activités d'éducation et de formation des adultes. Dans certains cas, les femmes sont même légèrement en surreprésentation dans ce domaine par rapport aux hommes. Les données de recherche demeurent toutefois peu concluantes : dans certaines études, l'écart entre les sexes est inexistant ou négligeable et, dans d'autres, il subsiste, du moins pour l'aspect qualitatif de la formation reçue, sinon pour le nombre de gens qui reçoivent la formation. Comme l'indique la reprise de 2003 de l'EEFA, le recours à Internet ou à un programme informatique est le troisième mode en popularité d'apprentissage autodirigé (Peters, 2004). L'écart entre les sexes dans le recours à la haute technologie pourrait, entre autres facteurs, avoir une incidence sur la participation aux activités de formation autodirigée dans le cadre de l'emploi. Ainsi, nous formons l'hypothèse que les femmes sont moins susceptibles que les hommes d'acquérir des compétences professionnelles par des activités d'apprentissage autodirigé.

Situation d'immigrant

La situation d'immigrant peut aussi jouer un rôle dans les décisions de participation à des activités de formation autodirigée. Chez les nouveaux immigrants en particulier, le besoin pourrait être pressant d'apprendre une ou plusieurs nouvelles langues et de s'adapter à une culture et à un marché du travail nouveaux à mesure qu'on s'installe dans son pays d'adoption. S'ils ne s'intègrent pas rapidement au marché du travail – ce qui est souvent étroitement lié avec les possibilités de formation structurée –, les immigrants récents pourraient devoir opter pour l'apprentissage autodirigé comme seul moyen de développement des compétences liées à l'emploi.

La relation se fera bien moins étroite à mesure que s'allonge le séjour au Canada, mais comme les migrants du Tiers-Monde et les migrants non blancs sont proportionnellement de plus en plus nombreux parmi les nouveaux venus au Canada, la correspondance entre l'origine raciale ou ethnique et la participation aux activités d'apprentissage selon ce qu'en disent les études spécialisées pourrait aussi valoir pour la formation autodirigée. Dans le contexte de la formation structurée des adultes, les salariés non blancs sont bien moins susceptibles de recevoir de la formation parrainée par les employeurs. On peut donc soupçonner que les immigrants en général seront plus susceptibles de se former eux-mêmes si on les compare aux Canadiens de souche.

Niveau de scolarité acquise

Le niveau de scolarité acquise est un autre grand facteur dont les chercheurs disent qu'il explique qu'un certain nombre d'adultes aient plus de chances que les autres de poursuivre leur éducation. Les données empiriques confirment invariablement l'étroitesse du lien positif à établir entre la scolarisation et les probabilités de participation à des activités d'apprentissage continu et de formation des adultes. La seule exception pourrait être les grades supérieurs du palier postsecondaire, puisqu'un certain nombre d'études concluent que la relation entre ces diplômes avancés et la participation devient négative.

Il reste que, selon la théorie du capital humain, la scolarité acquise est surtout là comme preuve « circonstancielle » de la capacité de chacun à répondre aux exigences de son poste. D'un point de vue empirique, une fois qu'on entre dans l'équation, les niveaux de compétence, les exigences d'alphabétisation au travail ou les catégories professionnelles, le lien à faire entre la scolarisation et les décisions de poursuite de l'apprentissage en mode structuré ou non devrait se faire moins évident. Il faut aussi s'attendre à ce que l'apprentissage autodirigé ne fasse pas exception à la règle et obéisse à des tendances semblables.

4.2.2 Variables de la situation sur le marché du travail – situation d’emploi, nature de l’emploi, type de profession et durée d’occupation du poste

Le travail est un grand facteur explicatif de la participation aux activités d’apprentissage chez les adultes. Cette constatation vaut particulièrement pour le lien à établir entre le monde du travail et la formation autodirigée pour le développement des compétences. Comme le révèlent les études destinées à vérifier des relations semblables, on peut prévoir qu’un ensemble de facteurs ayant trait à la situation sur le marché du travail et le niveau de compétence exigé viennent déterminer la participation aux activités d’apprentissage autodirigé par-delà les effets des caractéristiques attribuées dont nous avons déjà parlé.

Situation d’emploi

La situation d’emploi est une importante variable de la situation sur le marché du travail, surtout lorsque l’analyse porte sur la population générale d’âge adulte. On peut penser que les adultes qui ont un emploi et ceux qui en cherchent un activement seront bien plus susceptibles que les inactifs de se livrer à des activités de formation autodirigée.

Nature de l’emploi

Par nature de l’emploi d’un adulte, on entend un emploi à plein temps ou à temps partiel occupé à titre permanent ou en qualité de contractuel. Ces éléments pourraient être autant d’indicateurs importants de l’étroitesse du lien avec le marché du travail aux yeux des employeurs. Si ceux-ci ont tendance à investir dans leur personnel à plein temps et permanent en l’aidant à développer ses compétences, les travailleurs jugés moins dignes d’un tel investissement devront développer eux-mêmes leurs compétences. On conjecture donc que les adultes qui travaillent à temps partiel ou comme contractuels seront plus susceptibles que les salariés à plein temps ou permanents de se livrer à des activités de formation professionnelle autodirigée.

Type de profession

Dans la documentation spécialisée, la théorie du capital humain pose comme hypothèse que la rationalité de l’investissement dicterait des décisions de formation liée à l’emploi qui se fondent sur les exigences de compétences en milieu de travail. En général, la recherche indique que les travailleurs qui sont déjà hautement qualifiés continuent à recevoir une bonne partie de l’investissement en formation, alors que les travailleurs moyennement ou faiblement qualifiés n’ont pas droit au même niveau de formation. Faute de renseignements directs sur les niveaux de compétence et d’alphabétisation requis au travail, nous emploierons une variable de la profession par grandes catégories comme indicateur substitutif des exigences en matière de compétences. Les catégories en question sont 1) travail manuel, 2) travail de bureau, vente et services et 3) travail professionnel et gestion. On peut donc prévoir que les exigences de compétences et le degré d’accès à la formation structurée contraindront

probablement plus les cols bleus que les autres travailleurs à chercher à développer eux-mêmes leurs compétences.

Durée d'occupation de l'emploi

Pour les employeurs, la durée d'occupation de l'emploi est un autre signe éloquent du niveau de compétence du travailleur et de son degré d'engagement au service de l'entreprise. La recherche sur la participation aux activités de formation liées à l'emploi distingue deux catégories, 1) celle des états de service auprès d'un même employeur et 2) celle de la durée de l'expérience professionnelle en général. Plus un travailleur séjourne longtemps dans une entreprise ou sur le marché du travail, plus il a de chances d'accéder à la formation structurée dans le cadre de l'emploi, et ce, parce que dans la mesure même où les travailleurs démontrent leur aptitude et leur engagement pour la carrière ou au service d'un employeur, plus l'entreprise sera désireuse de les former, étant plus sûre de recouvrer son investissement en pareil cas. Eu égard cependant à notre hypothèse au sujet du rapport négatif entre la formation structurée et la formation non structurée, la durée d'occupation de l'emploi sera en corrélation négative avec l'apprentissage autodirigé. Plus le travailleur accroît ses états de service dans l'emploi qu'il occupe, plus il devrait recevoir de formation structurée et moins il devrait avoir à développer par lui-même ses compétences.

4.2.3 Conditions familiales – état matrimonial, taille et type de famille et présence de jeunes enfants

Dans cette étude, nous examinerons aussi l'incidence des conditions familiales, c'est-à-dire la question de savoir si les charges familiales qu'assume un adulte influenceront positivement ou négativement sur sa décision de s'engager dans la voie de l'apprentissage autodirigé. Une façon possible de mesurer les responsabilités familiales est de considérer le temps consacré au travail non rémunéré, élément le plus variable de l'emploi du temps. Les études spécialisées sur l'emploi du temps indiquent que l'âge (notamment sous sa forme quadratique), l'âge du plus jeune enfant, le nombre total d'enfants, le sexe, l'état matrimonial, le travail à plein temps ou à temps partiel, le niveau de scolarité et la situation d'emploi du conjoint sont autant de facteurs significatifs de prévision du temps affecté au travail non rémunéré. Comme le manque de temps peut sérieusement nuire à la participation à des activités de formation structurée, les gens qui éprouvent une telle difficulté recourront probablement plus librement à la formation autodirigée, car elle peut être adaptée aux circonstances et moins structurée. On peut penser que les adultes qui sont mariés au sein d'une famille à deux soutiens et avec de jeunes enfants connaîtront plus probablement des problèmes de manque de temps et seront donc plus enclins à développer leurs compétences professionnelles de leur propre chef et en adaptation aux circonstances.

4.2.4 Facteurs du milieu de travail – syndicalisation, type d'industrie et taille de l'entreprise

Syndicalisation ou assujettissement à une convention collective

En milieu de travail, les syndicats sont les grands organes de représentation des travailleurs dans les relations avec la direction. Pour ceux-ci, ils constituent une source de pouvoir et de maîtrise dans la relation d'emploi, ce qui peut influencer sur l'accès aux possibilités de formation structurée au travail. Ainsi, les travailleurs non syndiqués ou non assujettis à une convention collective n'auraient qu'un accès plus limité à ces activités structurées de développement des compétences et auraient donc à prendre l'initiative de leur propre apprentissage.

Type d'industrie

Dans les études spécialisées consacrées à la participation, le secteur d'emploi est invariablement considéré, outre la taille de l'entreprise et la nature de l'emploi, comme un important facteur déterminant les probabilités qu'ont les travailleurs de recevoir une aide à la poursuite de leur éducation ou de leur formation par des activités structurées. Dans la variable du type d'industrie, on retrouve les notions de propriété, de recours à la technologie, de marché interne du travail, de qualification et de compétence de la main-d'œuvre, de structure de gestion et d'orientation « marché » du service. Ce sont autant de facteurs dont les auteurs spécialisés disent qu'ils influent sur le degré de propension des employeurs à investir en développement des ressources humaines et des travailleurs à rechercher une formation structurée pour l'amélioration de leurs compétences. Les entreprises qui sont en expansion, adoptent de nouvelles technologies ou subissent des changements structurels voudront toutes probablement élever le niveau de formation de leur personnel. On peut donc s'attendre à ce que, dans ces secteurs de l'industrie, plus de salariés se mettent en quête d'une formation structurée, que plus de travailleurs fassent à la fois de la formation structurée et non structurée et que moins d'entre eux ne soient livrés à eux-mêmes au moment de parfaire ou d'actualiser leurs connaissances et leurs capacités.

Taille de l'entreprise

La taille de l'entreprise est un autre facteur de contexte qui, au niveau organisationnel, a été invariablement rattaché aux probabilités de réception par les travailleurs de services de formation structurée, ce dont témoignent souvent des taux de participation plus élevés dans les grands organismes que dans les petites et moyennes entreprises. Les facteurs qu'on dit le plus souvent être à l'origine de taux supérieurs de formation dans les organismes de grande taille semblent être un haut degré de structuration de la formation, les « marges » de budget de ressources pour la formation, l'échelle économique et les structures de l'organisme qui se chargent de la formation. Ce sont des facteurs habituellement absents dans les petites et moyennes entreprises. Par ailleurs, les salariés des petites entreprises qui, dans bien des cas, doivent exploiter une plus grande diversité de compétences et ont donc plus besoin d'être formés ont tendance à compter sur eux-mêmes pour maîtriser les compétences en question, les possibilités de formation structurée étant restreintes.

4.2.5 Propension et attente en matière de formation structurée – antécédents et perspectives de participation

Participation antérieure à des activités de formation structurée

La théorie de l'éducation des adultes semble généralement indiquer que les probabilités de poursuite de l'éducation et de la formation sont non seulement en corrélation positive avec le niveau de scolarité acquise, mais aussi favorisées par les premières expériences de l'éducation des adultes. En d'autres termes, la participation actuelle à l'éducation et à la formation des adultes peut s'expliquer, du moins en partie, par l'exercice antérieur de telles activités.

Bien que, dans la plupart de nos arguments, les probabilités de formation structurée soient en corrélation négative avec la formation autodirigée comme mode de remplacement, il est aussi possible que la décision de se livrer à des activités d'apprentissage autodirigé relève des préférences et que la capacité de les entreprendre soit fondée sur l'expérience déjà faite de la formation structurée. Dans la reprise de 2003 de l'EEFA, on a demandé aux enquêtés s'ils avaient reçu une formation structurée dans les cinq dernières années, soit de 1997 à 2001. Il sera donc intéressant de voir si ces premières expériences sont en corrélation avec la participation actuelle aux activités de formation liées à l'emploi, et notamment aux activités autodirigées.

Attentes de formation future

Dans la reprise de 2003 de l'EEFA, on a aussi demandé aux enquêtés s'ils s'attendaient à participer à des activités de formation structurée dans les trois prochaines années. Les éléments de réponse étaient les suivants : 1) fort probablement, 2) probablement, 3) fort improbablement et 4) improbablement. Ce qui peut se retrouver dans cette variable, c'est l'évaluation que fait la personne de ses perspectives de carrière et la compréhension des compétences liées à ces perspectives. Nous nous attendons donc à ce que la participation à des activités de formation, structurées ou non, soit en corrélation positive dans les deux cas avec les attentes en matière de formation pour l'avenir.

4.2.6 Entraves constatées à l'exploitation des possibilités de formation structurée – obstacles d'ordre institutionnel, situationnel et dispositionnel

Nous examinons par trois variables des entraves en combinaison avec la mesure dans laquelle les adultes canadiens recourent à l'apprentissage autodirigé à cause de difficultés d'accès à la formation structurée, le but étant de constater les probabilités de participer à de telles activités comme seul mode de développement des compétences. Les trois variables en question sont tirées de données fondées sur la classification que fait Cross (1981) des entraves à la participation : 1) obstacles situationnels (circonstances de la vie,

dont le manque de temps, un travail envahissant, les charges familiales, etc.); 2) obstacles institutionnels (pratiques et procédures défavorables à la participation, dont les frais de formation, l'absence de cours du soir, les exigences d'admission, les cours en disponibilité restreinte, etc.); 3) obstacles dispositionnels (attitudes et dispositions en matière d'apprentissage).

Dans les études spécialisées, on a vérifié que des facteurs comme le manque de temps par accumulation des responsabilités quotidiennes et le coût élevé de la formation structurée interviennent principalement dans les décisions de non-poursuite de l'éducation et de la formation. Par le même argument que ci-dessus, on peut s'attendre à ce que les adultes qui déclarent de telles entraves à la formation structurée aient bien plus à compter sur eux-mêmes pour le développement de leurs compétences.

4.2.7 Variation entre les provinces

Peters (2004) indique que, au Canada, les tendances provinciales de l'apprentissage autodirigé se font le miroir des tendances de la formation structurée, puisqu'on relève les plus hauts taux de formation non structurée dans les provinces qui présentent les plus hauts taux de formation structurée. Si nous reprenons l'argument déjà présenté et notre distinction entre les formes substitutives et complémentaires de la formation non structurée, on peut penser que la relation inverse existerait entre la formation structurée et l'apprentissage autodirigé déclaré comme seul mode de développement des compétences. En d'autres termes, on devrait retrouver les plus hauts taux de formation autodirigée en remplacement de la formation structurée dans les provinces présentant les plus bas taux de formation structurée.

4.3 Plan et procédures de recherche

4.3.1 Données et échantillons

Pour une analyse de données en fonction des questions de recherche déjà posées, nous nous sommes reportés aux résultats de la reprise de 2003 de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (EEFA), car c'est le seul ensemble de données de l'enquête qui renseigne sur l'apprentissage autodirigé chez les adultes canadiens. De plus, comme l'accent se met dans cette analyse sur le rapport entre ce même apprentissage autodirigé et le développement des compétences dans la main-d'œuvre canadienne, nous avons limité l'échantillon aux adultes qui étaient effectivement ou éventuellement en activité sur le marché du travail. Nous avons exclu de cette étude les adultes de plus de 64 ans. Ajoutons que, pour étudier l'apprentissage autodirigé en relation avec la structure familiale, l'emploi, les caractéristiques du milieu de travail, les motifs de participation et les entraves à la formation structurée, nous avons tiré deux sous-échantillons – pour la population générale d'âge adulte et la population occupée – des données d'enquête.

4.3.2 Plan et méthodes d'analyse

Nous avons utilisé deux variables critères de la participation aux activités de formation autodirigée pour les modèles de régression en nous fondant à cette fin sur les tendances déclarées de participation. Il s'agissait des catégories 1) des adultes faisant à la fois de la formation structurée et autodirigée et 2) de ceux qui ont dit faire seulement de la formation autodirigée. Le but était de faciliter les comparaisons entre les deux groupes d'apprenants en formation autodirigée sous l'angle des caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, niveau de scolarité, etc.), de la situation sur le marché du travail (profession, industrie, taille de l'entreprise, etc.) et des entraves à la formation structurée. Plus précisément, il s'agissait de l'âge, du sexe, de la scolarisation, de la province, de l'activité, du type de profession, de l'emploi à plein temps ou à temps partiel, de la durée d'occupation de l'emploi, de la syndicalisation, de l'emploi permanent ou temporaire, de la taille de l'entreprise, de la catégorie industrielle ou du type d'industrie, du type de secteur, des entraves, de l'intention de se former et de la formation passée (période 1997-2001).

Comme les variables critères que nous avons créées étaient toutes deux dichotomiques, nous avons élaboré des régressions logistiques de manière à estimer l'importance relative de la contribution collective et individuelle des variables indépendantes à la prévision des valeurs de ces deux variables de résultats. Nous avons exécuté deux modèles distincts, l'un pour l'échantillon de la population générale d'âge adulte et l'autre pour l'échantillon de la population occupée (salariés). Le premier devait permettre de valider les probabilités prévues de formation autodirigée des adultes et le second, les probabilités de formation à la fois structurée et autodirigée. Pour interpréter les résultats, nous avons privilégié les coefficients logistiques et les rapports de probabilité pour chaque variable explicative du modèle. Le rapport de probabilité constitue aussi une mesure de la taille des effets. Une mise en rapport des rapports de probabilité des variables de prévision indique l'importance relative des variables indépendantes dans leur incidence sur les probabilités de la variable dépendante ou variable critère.

4.3.3 Description des principales variables

Pour une description détaillée des échelles de mesure des variables employées dans les régressions logistiques, prière de se reporter aux tableaux 14a et 15a à l'annexe 1.

4.4 Résultats

4.4.1 **Statistiques sommaires du modèle de régression logistique livrant les probabilités prévues de participation à des activités de formation autodirigée**

Les tableaux 14 et 15 récapitulent les résultats des analyses de régression logistique séquentielle livrant les probabilités prévues de participation aux activités de formation autodirigée dans le cadre de l'emploi. Plus précisément, le tableau 14 présente les statistiques sommaires de l'évaluation des régressions logistiques pour les probabilités prévues de la seule formation autodirigée chez les adultes et de la formation à la fois structurée et autodirigée dans le cas de la population générale d'âge adulte, et ce, en fonction de cinq modèles hiérarchisés. Le tableau 15 présente à son tour les statistiques sommaires de l'évaluation de régressions logistiques semblables pour la population occupée (salariés) en fonction de quatre modèles hiérarchisés et en vue de vérifier la valeur prévisionnelle des variables des caractéristiques des emplois et du milieu de travail.

Tableau 14

Statistiques sommaires de l'évaluation des modèles de régression logistique livrant les probabilités prévues de formation autodirigée chez les adultes canadiens de 25 à 64 ans, 2002

Modèles	Formation autodirigée seulement		Formation structurée et autodirigée à la fois			
	Chi-carré	R ² de Cox et Snell	R ² de Nagelkerke	Chi-carré	R ² de Cox et Snell	R ² de Nagelkerke
1. Caractéristiques personnelles attribuées et acquises seulement	1007,3 (fd=10)	0,041	0,059	3257,5 (fd=10)	0,126	0,181
2. Modèle 1, plus le revenu, la situation d'immigrant et la limitation d'activités	1123,3 (fd=18)	0,045	0,066	3638,7 (fd=18)	0,140	0,201
3. Modèle 2, plus les circonstances familiales	1169,7 (fd=32)	0,047	0,069	3824,1 (fd=32)	0,146	0,210
4. Modèle 3, plus les antécédents de formation, la formation future et les entraves à la formation structurée	3637,6 (fd=41)	0,140	0,203	10776,5 (fd=41)	0,360	0,517
5. Modèle 4, plus la province	3687,62 (fd=50)	0,142	0,206	10802,2 (fd=50)	0,361	0,518

Notes :

1. Les variables des caractéristiques personnelles attribuées et acquises sont les suivantes : âge, sexe, niveau de scolarité acquise et situation sur le marché du travail.
2. Le modèle 2 comprend toutes les variables du modèle 1, plus celles du revenu du ménage, de la situation d'immigrant et de la limitation d'activités.
3. Le modèle 3 ajoute l'état matrimonial, la taille et le type de famille économique et la présence de jeunes enfants à toutes les variables des modèles 1 et 2.
4. Le modèle 4 ajoute la formation reçue (période 1997-2001), les attentes en matière de formation future et les entraves d'ordre institutionnel, situationnel et dispositionnel à toutes les variables des modèles 1 à 3.
5. Le modèle 5 ajoute la variable de la province à toutes les variables des modèles 1 à 4.
6. Les valeurs chi-carré désignent la différence entre la vraisemblance bilogarithmique initiale, une statistique en cas d'absence des variables indépendantes de l'équation, et le chi-carré de l'écart pour tout le modèle, ce qui est analogue à la somme quadratique des erreurs en analyse de régression linéaire. Le chi-carré est un test d'hypothèse nulle pour le modèle logistique; si les valeurs sont significatives, on rejette l'hypothèse nulle et conclut que l'information des variables indépendantes permet une meilleure prévision. Toutes les valeurs chi-carré sont statistiquement significatives avec $p < 0,001$.
7. Tous les R² de Cox et Snell et de Nagelkerke au tableau sont statistiquement significatifs avec $p < 0,001$.

Tableau 15 Statistiques sommaires de l'évaluation des modèles de régression logistique livrant les probabilités prévues de formation autodirigée chez les salariés canadiens de 25 à 64 ans, 2002						
Modèles	Formation autodirigée seulement			Formation structurée et autodirigée à la fois		
	Chi-carré	R ² de Cox et Snell	R ² de Nagelkerke	Chi-carré	R ² de Cox et Snell	R ² de Nagelkerke
1. Caractéristiques personnelles attribuées et acquises seulement	106,3 (fd=7)	0,007	0,011	1254,0 (fd=7)	0,084	0,116
2. Modèle 1, plus les caractéristiques des emplois	182,7 (fd=16)	0,013	0,018	1598,2 (fd=16)	0,106	0,146
3. Modèle 2, plus les facteurs du milieu de travail	374,4 (fd=30)	0,026	0,037	1918,2 (fd=30)	0,126	0,173
4. Modèle 3, plus les antécédents et perspectives de formation et les entraves à la formation structurée	1681,3 (fd=33)	0,111	0,158	5234,7 (fd=33)	0,307	0,422

Notes :

1. Les variables des caractéristiques personnelles attribuées et acquises sont les suivantes : âge, sexe et niveau de scolarité acquise.
2. Le modèle 2 comprend toutes les variables du modèle 1, plus les variables des caractéristiques des emplois, à savoir l'emploi à plein temps ou à temps partiel et à titre permanent ou à caractère contractuel, la durée d'occupation de l'emploi actuel et le type de profession.
3. Le modèle 3 ajoute les variables de la syndicalisation, du type d'industrie et de la taille de l'entreprise à toutes les variables des modèles 1 et 2.
4. Le modèle 4 ajoute les entraves d'ordre institutionnel, situationnel et dispositionnel à toutes les variables des modèles 1 à 3.
5. Les valeurs chi-carré désignent la différence entre la vraisemblance bilogarithmique initiale, une statistique en cas d'absence des variables indépendantes de l'équation, et le chi-carré de l'écart pour tout le modèle, ce qui est analogue à la somme quadratique des erreurs en analyse de régression linéaire. Le chi-carré est un test d'hypothèse nulle pour le modèle logistique; si les valeurs sont significatives, on rejette l'hypothèse nulle et conclut que l'information des variables indépendantes permet une meilleure prévision. Toutes les valeurs chi-carré sont statistiquement significatives avec $p < 0,001$.
6. Tous les R² de Cox et Snell et de Nagelkerke au tableau sont statistiquement significatifs avec $p < 0,001$.

Nous indiquons les valeurs chi-carré pour montrer si la relation entre la variable dépendante et les variables indépendantes est statistiquement significative. Nous présentons enfin des mesures de l'étroitesse de l'association entre ces mêmes variables par le R^2 de Cox et Snell et de Nagelkerke pour faire voir la relation de taille d'effet entre les variables de résultats et leurs variables de prévision.

Si on parcourt le tableau 14, on peut noter que, d'abord, les modèles 1 à 3, qui comprennent les variables des caractéristiques personnelles, du niveau de scolarité, de la situation d'immigrant et des conditions familiales, expliquent seulement 7 % environ de la variance, indice d'une relation significative mais d'une faible taille d'effet entre les probabilités de formation autodirigée seulement et ces variables indépendantes. On constate ensuite que la proportion expliquée de la variance augmenterait considérablement si on entrait dans l'équation les variables des antécédents et des perspectives de formation et des entraves à la formation structurée. Il n'y a cependant que 20 % de la variance qui soit expliquée par le modèle entier comparativement à une proportion de plus de 50 % pour le modèle livrant les probabilités prévues de formation à la fois structurée et autodirigée chez les adultes. La même constatation vaut pour les modèles relatifs à la population occupée (voir le tableau 15). C'est l'indice que les apprenants en formation professionnelle autodirigée forment un groupe bien plus hétérogène que les autres types d'apprenants et que, par conséquent, les prévisions sont difficiles.

4.4.2 *Caractéristiques des adultes qui ont fait seulement de la formation professionnelle autodirigée*

Pour la commodité de l'exposé, nous présentons dans les tableaux qui suivent, soit le tableau 16 pour la population générale d'âge adulte et le tableau 18 pour la population occupée, les paramètres estimés des variables importantes qui viennent des régressions sans variables de contrôle ainsi que du modèle entier. Dans le cas des variables catégoriques ou ordonnées, les tableaux livrent les pourcentages de participants, les coefficients non normalisés et les rapports de vraisemblance avant et après correction. En annexe, les tableaux A3 (population en général) et A4 (population occupée) décrivent les résultats des analyses de régression portant sur les probabilités de formation professionnelle à la fois structurée et autodirigée. Les résultats sont reportés dans l'examen qui suit à des fins de comparaison.

Tableau 16 Probabilités de formation autodirigée seulement dans la population adulte de 25 à 64 ans selon les caractéristiques socioéconomiques, 2002						
	Formation autodirigée seulement		Avant correction		Après correction	
	%	B	Esp(B)	B	Esp(B)	B
Groupe d'âge						
55 à 64 ans	18,6		1,00		1,00	1,00
25 à 34 ans	28,6	0,56	1,75 ¹	0,15	1,16 ¹	1,16 ¹
35 à 44 ans	29,8	0,62	1,86 ¹	0,13	1,14 ²	1,14 ²
45 à 54 ans	28,1	0,53	1,71 ¹	0,15	1,17 ¹	1,17 ¹
Sexe						
Femmes	23,1		1,00		1,00	1,00
Hommes	30,9	0,40	1,49 ¹	0,38	1,46 ¹	1,46 ¹
Niveau de scolarité						
Études secondaires incomplètes ou moins	23,2		1,00		1,00 ¹	1,00 ¹
Études secondaires complètes	29,6	0,33	1,39 ¹	0,22	1,24 ¹	1,24 ¹
Études postsecondaires non universitaires	28,5	0,28	1,32 ¹	0,22	1,25 ¹	1,25 ¹
Études universitaires	24,5	0,07	1,07 ³	0,07	1,08 ³	1,08 ³
Situation sur le marché du travail						
Inactifs	11,7		1,00		1,00	1,00
Salariés	30,6	1,20	3,33 ¹	1,10	3,01 ¹	3,01 ¹
Chômeurs	32,8	1,30	3,69 ¹	1,00	2,72 ¹	2,72 ¹
Tranche de revenu du ménage						
80 000 \$ et plus	24,9		1,00		1,00	1,00
Indéterminé	21,1	-0,22	0,80 ¹	0,08	1,09 ³	1,09 ³
Moins de 5 000 \$	28,5	0,18	1,20 ³	0,84	2,31 ¹	2,31 ¹
5 000 \$ à moins de 10 000 \$	24,7	-0,01	0,99 ³	0,54	1,71 ¹	1,71 ¹
10 000 \$ à moins de 15 000 \$	22,9	-0,11	0,89 ³	0,30	1,35 ¹	1,35 ¹
15 000 \$ à moins de 20 000 \$	26,0	0,05	1,06 ³	0,19	1,21 ²	1,21 ²
20 000 \$ à moins de 30 000 \$	30,3	0,27	1,31 ¹	0,33	1,39 ¹	1,39 ¹
30 000 \$ à moins de 40 000 \$	30,8	0,29	1,34 ¹	0,34	1,40 ¹	1,40 ¹
40 000 \$ à moins de 50 000 \$	29,2	0,22	1,24 ¹	0,21	1,23 ¹	1,23 ¹
50 000 \$ à moins de 60 000 \$	28,8	0,20	1,22 ¹	0,17	1,19 ¹	1,19 ¹
60 000 \$ à moins de 80 000 \$	28,5	0,18	1,20 ¹	0,15	1,16 ¹	1,16 ¹
Année d'immigration						
Canadiens de souche	26,5		1,00		1,00	1,00
1998 à 2003	33,6	0,76	2,15 ¹	0,77	2,15 ¹	2,15 ¹
1993 à 1997	36,6	0,90	2,45 ¹	0,68	1,97 ¹	1,97 ¹

Tableau 16 (suite)
Probabilités de formation autodirigée seulement dans la population adulte de 25 à 64 ans selon les caractéristiques socioéconomiques, 2002

	Formation autodirigée seulement		Avant correction		Après correction	
	%	B	B	Esp(B)	B	Esp(B)
1983 à 1992	27,3	0,47	0,47	1,59 ¹	0,13	1,14 ³
Avant 1983	28,3	0,52	0,52	1,68 ¹	0,29	1,33 ²
Immigrants qui ne sont ni résidents permanents ni immigrants reçus	9,9	-0,77	-0,77	0,46 ²	-0,63	0,53 ³
Limitation d'activités						
Non	27,8			1,00		
Oui	21,2	-0,36	-0,36	0,70 ¹	-0,06	0,94 ³
État matrimonial						
Union de droit ou de fait	27,0			1,00		1,00
Veuvage	18,6	-0,48	-0,48	0,62 ¹	-0,10	0,90 ³
Séparation ou divorce	26,1	-0,05	-0,05	0,95 ³	-0,15	0,86 ³
Célibat (personne jamais mariée)	28,2	0,06	0,06	1,06 ³	-0,07	0,94 ³
Taille de famille économique						
Un	26,8			1,00		1,00
Deux	24,1	-0,14	-0,14	0,87 ¹	-0,07	0,93 ³
Trois	27,0	0,01	0,01	1,01 ³	-0,10	0,90 ³
Quatre	29,7	0,14	0,14	1,15 ¹	-0,02	0,98 ³
Cinq et plus	29,1	0,11	0,11	1,12 ²	-0,01	0,99 ³
Type de famille économique						
Deux soutiens mari-femme	29,2			1,00		1,00
Soutien unique mari-femme	26,4	-0,14	-0,14	0,87 ¹	0,15	1,16 ¹
Non-soutien mari-femme	16,4	-0,75	-0,75	0,47 ¹	0,10	1,11 ³
Famille monoparentale dont le chef a un emploi	31,7	0,12	0,12	1,12 ³	0,24	1,27 ²
Famille monoparentale dont le chef n'a pas d'emploi	23,4	-0,30	-0,30	0,74 ¹	0,65	1,92 ¹
Personne seule ou autre type de famille	26,1	-0,15	-0,15	0,86 ¹	0,06	1,06 ³
Présence d'enfants de jusqu'à 5 ans						
Non	26,5			1,00		1,00
Oui	29,7	0,16	0,16	1,17 ¹	-0,03	0,97 ³
Formation pendant la période 1997-2001						
Non	26,9			1,00		1,00
Oui	27,1	0,01 ³	0,01 ³	1,01	0,02	1,02 ³

Tableau 16 (suite) Probabilités de formation autodirigée seulement dans la population adulte de 25 à 64 ans selon les caractéristiques socioéconomiques, 2002						
	Formation autodirigée seulement		Avant correction		Après correction	
	%	B	B	Esp(B)	B	Esp(B)
Formation dans les 3 prochaines années						
Improbable	19,5			1,00		1,00
Fort probable	27,2	0,44		1,55 ¹	0,41	1,51 ¹
Probable	37,7	0,92		2,50 ¹	0,78	2,19 ¹
Fort improbable	33,3	0,72		2,06 ¹	0,52	1,69 ¹
Indéterminé	22,5	0,18		1,20 ³	0,33	1,39 ²
Entraves d'ordre institutionnel à la formation structurée						
Non	24,2			1,00		1,00
Oui	37,5	0,63		1,88 ¹	0,62	1,86 ¹
Entraves d'ordre situationnel à la formation structurée						
Non	23,5			1,00		1,00
Oui	34,9	0,56		1,75 ¹	0,71	2,04 ¹
Entraves d'ordre dispositionnel à la formation structurée						
Non	20,7			1,00		1,00
Oui	36,3	0,78		2,19 ¹	1,15	3,15 ¹
Province						
Terre-Neuve-et-Labrador	26,9			1,00		1,00 ³
Île-du-Prince-Édouard	25,8	-0,05		0,95 ³	-0,20	0,82 ³
Nouvelle-Écosse	25,3	-0,08		0,92 ³	-0,06	0,94 ³
Nouveau-Brunswick	24,5	-0,12		0,88 ³	-0,12	0,89 ³
Québec	24,2	-0,14		0,87 ³	-0,10	0,91 ³
Ontario	29,8	0,14		1,15 ³	0,14	1,15 ³
Manitoba	28,1	0,06		1,06 ³	0,09	1,09 ³
Saskatchewan	27,2	0,02		1,02 ³	0,02	1,02 ³
Alberta	25,6	-0,06		0,94 ³	-0,14	0,87 ³
Colombie-Britannique	25,5	-0,07		0,93 ³	-0,12	0,89
Total	27,0					

Note : Le chiffre 1 en exposant désigne une signification statistique au niveau de 0,01 ; les chiffres 2 et 3 en exposant font de même au niveau 0,05 et au-dessus de ce niveau respectivement (tests bilatéraux).

Âge

L'hypothèse relative à l'effet de l'âge dans le cas de l'apprentissage autodirigé est que l'âge est en corrélation négative avec la participation : plus on est jeune, plus on devrait se mettre en quête de possibilités de participation à des activités d'apprentissage autodirigé. Comme on peut le voir aux tableaux 16 et A3, si cela se vérifie pour les adultes qui font à la fois de la formation structurée et autodirigée, la différence due à l'âge pour ceux qui font seulement de la formation autodirigée est tenue sauf dans le groupe d'âge le plus avancé (55 à 64 ans). Les rapports de probabilité indiquent que, dans tous les autres groupes d'âge, on est presque deux fois plus susceptible de se former soi-même que dans le groupe d'âge le plus avancé.

Différences selon le sexe

Si les récentes données de recherche étayaient la conclusion que le sexe joue bien moins comme facteur explicatif de la participation aux activités d'éducation et de formation des adultes, tel ne semble pas être le cas pour les adultes qui se forment eux-mêmes : même après prise en compte de toutes les autres variables dans l'équation, un homme a 1,5 fois plus de chances qu'une femme de faire seulement de la formation autodirigée. Si nous regardons la répartition de l'utilisation de méthodes de formation autodirigée pour les hommes et les femmes au tableau 17, nous constatons que les hommes seront généralement plus susceptibles que les femmes de s'enseigner soi-même, de consulter des ouvrages ou des manuels et de se servir d'Internet ou d'un programme informatique à cette fin. Les écarts d'utilisation de méthodes de formation selon le sexe pourraient jouer entre autres comme facteur et avoir une incidence sur la participation à des activités de formation professionnelle autodirigée; par conséquent, les femmes seraient moins susceptibles que les hommes d'acquérir des compétences liées à l'emploi par des activités autodirigées.

Tableau 17			
Méthodes de formation autodirigée selon le sexe			
(population générale d'âge adulte en pourcentage), 2002			
Méthodes d'apprentissage autodirigé	Hommes	Femmes	Total
S'enseigner soi-même	45,8	38,8	42,3
Consulter des ouvrages ou des manuels	41,0	35,3	38,1
Se servir d'Internet ou d'un programme informatique	29,9	24,7	27,3
Solliciter des conseils	27,1	26,9	27,0
Observer quelqu'un d'autre	24,7	23,5	24,1

Niveau de scolarité acquise

Dans le cas des adultes qui font à la fois de la formation structurée et autodirigée, on constate que le niveau de scolarité acquise est en corrélation positive avec les probabilités de participation à de telles activités : plus on est scolarisé, plus on est susceptible de faire de la formation structurée et autodirigée à la fois. Tel n'est pas le cas en revanche pour les adultes qui ont choisi la formation autodirigée pour remplacer la formation structurée. L'analyse portant sur la population générale d'âge adulte indique que les diplômés d'école secondaire et les gens qui ont fait des études postsecondaires incomplètes avaient plus de chances de marquer librement leur préférence pour l'autoformation que les diplômés d'université et les non-diplômés du palier secondaire (voir le tableau 16). Les résultats pour la population occupée (salariés) indiquent que la relation entre le niveau de scolarité et la seule formation autodirigée est négative et devient non significative dans le modèle entier si on tient compte d'un certain nombre d'autres variables.

Situation d'immigrant

L'analyse confirme que la situation d'immigrant intervient assez fortement dans les décisions de formation autodirigée. À comparer aux adultes nés au Canada, les immigrants récents qui sont arrivés au pays de 1998 à 2002 et de 1993 à 1997 étaient deux fois plus susceptibles de compter sur eux-mêmes pour l'acquisition de compétences liées à l'emploi, et ce, même une fois pris en compte tous les autres effets dans le modèle entier. Les résultats confirment aussi que la relation devient moins étroite à mesure que s'allonge la période d'immigration, mais qu'elle demeure significative. Les immigrants qui sont arrivés au pays avant 1983 avaient toujours 1,3 fois plus de chances de compter sur eux-mêmes pour développer leurs compétences que les Canadiens de souche.

Situation d'emploi

La situation d'emploi s'avère une des principales variables de prévision de la formation professionnelle autodirigée dans le cas de la population générale d'âge adulte. Même après prise en compte de toutes les autres variables, on constate que les adultes qui ont un emploi ou en cherchant activement un étaient bien plus susceptibles, dans une proportion de presque trois fois, de se livrer à des activités de formation autodirigée que les inactifs.

4.4.3 Formation autodirigée et variables de contexte des caractéristiques des emplois et du milieu de travail

Caractéristiques des emplois

C'est peut-être là ce qui étonne le plus dans les données décrivant l'incidence globale des facteurs de l'emploi sur la décision de participer à des activités de formation autodirigée. L'hypothèse était que, étant défavorisés en milieu de travail pour l'accès à la formation

structurée, les adultes travaillant à temps partiel, à titre de contractuels et dans des emplois de cols bleus et ceux qui n'avaient guère passé de temps dans l'emploi qu'ils occupaient étaient bien plus susceptibles que les travailleurs à plein temps ou permanents, les professionnels et les travailleurs exerçant leur emploi depuis longtemps de songer à la formation professionnelle autodirigée. Les coefficients et les rapports de probabilité vont généralement en ce sens comme on pouvait le prévoir – plus s'accroissent les états de service, moins on est susceptible comme travailleur de faire de la formation autodirigée comme seul mode d'apprentissage professionnel –, mais dans l'ensemble, les effets de toutes ces variables sont faibles comme l'indiquent les statistiques sommaires de modélisation du tableau 15 ainsi que les coefficients et les rapports de probabilité du tableau 18.

Tableau 18

Probabilités que la population occupée d'âge adulte (25 à 64 ans) se livre seulement à des activités d'apprentissage autodirigé selon la profession et les caractéristiques du milieu de travail, 2002

	%	Avant correction		Après correction	
		B	Esp(B)	B	Esp(B)
Groupe d'âge					
55 à 64 ans	25,3		1,00		1,00
25 à 34 ans	28,6	0,17	1,18 ¹	-0,04	0,96 ³
35 à 44 ans	31,0	0,29	1,33 ¹	0,10	1,11 ³
45 à 54 ans	29,4	0,21	1,23 ¹	0,13	1,14 ³
Sexe					
Femmes	26,3		1,00		1,00
Hommes	32,0	0,28	1,32 ¹	0,30	1,34 ¹
Niveau de scolarité					
Études secondaires incomplètes ou moins	31,3		1,00		1,00
Études secondaires complètes	32,3	0,05	1,05 ³	0,13	1,14 ³
Études postsecondaires non universitaires	29,1	-0,10	0,90 ²	0,09	1,10 ³
Études universitaires	25,5	-0,29	0,75 ¹	-0,06	0,94 ³
Nature de l'emploi (1)					
À temps partiel	27,6		1,00		1,00
À plein temps	29,8	0,11	1,11 ²	0,17	1,18 ¹
Nature de l'emploi (2)					
À titre non permanent	32,6		1,00		1,00
À titre permanent	29,0	-0,17	0,85 ¹	-0,25	0,78 ¹
Durée d'occupation de l'emploi					
1 à 12 mois	33,5		1,00		1,00
13 à 36 mois	31,5	-0,09	0,91 ³	-0,03	0,97 ³
37 à 60 mois	30,2	-0,15	0,86 ²	-0,11	0,89 ³
61 à 120 mois	30,6	-0,14	0,87 ²	-0,07	0,93 ³
121 à 239 mois	26,1	-0,36	0,70 ¹	-0,26	0,77 ¹
240 mois et plus (20 ans)	26,2	-0,35	0,70 ¹	-0,28	0,76 ¹
Type de profession					
Travail manuel	32,5		1,00		1,00
Travail professionnel ou gestion	27,0	-0,27	0,77 ¹	0,19	1,20 ¹
Travail de bureau, vente ou services	29,6	-0,14	0,87 ¹	0,08	1,08 ³

Tableau 18 (suite)
Probabilités que la population occupée d'âge adulte (25 à 64 ans) se livre seulement à des activités d'apprentissage autodirigé selon la profession et les caractéristiques du milieu de travail, 2002

	%	Avant correction		Après correction	
		B	Esp(B)	B	Esp(B)
Syndicalisation					
Non-syndiqués	32,1		1,00		1,00
Syndiqués	24,2	-0,39	0,68 ¹	-0,13	0,88 ¹
Type d'industrie					
Agriculture	23,3		1,00		1,00
Autres industries primaires	23,0	-0,02	0,98 ³	-0,15	0,86 ³
Fabrication	34,8	0,56	1,76 ¹	0,46	1,59 ²
Construction	33,4	0,50	1,64 ¹	0,29	1,34 ³
Services publics	22,8	-0,03	0,97 ³	0,11	1,12 ³
Transports	26,4	0,16	1,17 ³	0,00	1,00 ³
Commerce	31,1	0,40	1,49 ²	0,29	1,34 ³
Finances, assurances et immobilier	27,8	0,23	1,26 ³	0,23	1,26 ³
Enseignement, santé et bien-être	22,2	-0,06	0,94 ³	0,05	1,05 ³
Entreprise et services	34,4	0,54	1,72 ¹	0,42	1,52 ³
Administration publique	20,2	-0,18	0,83 ³	-0,03	0,97 ³
Taille de l'entreprise					
Moins de 20 salariés	36,0		1,00		1,00
20 à 99	31,8	-0,18	0,83 ¹	-0,18	0,84 ¹
100 à 500	30,0	-0,27	0,76 ¹	-0,15	0,86 ²
Plus de 500	26,2	-0,46	0,63 ¹	-0,22	0,80 ¹
Entraves d'ordre institutionnel à la formation structurée					
Non	26,5		1,00		1,00
Oui	38,2	0,54	1,71 ¹	0,59	1,81 ¹
Entrave d'ordre situationnel à la formation structurée					
Non	24,7		1,00		1,00
Oui	40,0	0,71	2,03 ¹	0,94	2,56 ¹
Entraves d'ordre dispositionnel à la formation structurée					
Non	22,0		1,00		1,00
Oui	39,7	0,84	2,33 ¹	1,29	3,62 ¹

Note : Le chiffre 1 en exposant désigne une signification statistique au niveau de 0,01; les chiffres 2 et 3 en exposant font de même au niveau 0,05 et au-dessus de ce niveau respectivement (tests bilatéraux).

Syndicalisation ou assujettissement à une convention collective

L'hypothèse était que, comparativement aux travailleurs syndiqués ou assujettis à une convention collective, les travailleurs non syndiqués ou non assujettis jouiraient généralement d'un accès plus limité à ces activités structurées de développement des compétences et auraient plutôt à prendre eux-mêmes l'initiative dans ce domaine. L'analyse confirme cette hypothèse, puisque 32 % des non-syndiqués ont opté pour la seule formation autodirigée contre 24 % des syndiqués. Si on l'exprime en rapports de probabilité, les non-syndiqués avaient presque 1,5 % plus de chances de recourir à ce mode de formation que les syndiqués.

Taille de l'entreprise

Dans cette étude, on avait formé l'hypothèse de l'existence d'un rapport négatif entre la taille de l'entreprise et la formation autodirigée pour le développement des compétences. La conséquence en est que, en situation d'accès restreint à la formation structurée, les salariés des petites entreprises, qui ont souvent besoin de compétences plus diverses, tendront à compter sur eux-mêmes pour maîtriser les compétences en question. Les résultats confirment aussi cette hypothèse – les adultes travaillant dans des entreprises de moins de 20 salariés étaient 1,6 fois plus susceptibles que leurs homologues des entreprises de 500 salariés et plus d'acquérir par eux-mêmes les compétences liées à l'emploi –; la relation demeure significative, mais avec une faible taille d'effet après prise en compte de toutes les autres variables dans le modèle entier.

Type d'industrie

Les résultats indiquent que la fabrication, la construction, les métiers et l'entreprise et les services sont les quatre secteurs de l'industrie où, en 2002, on relevait les proportions les plus élevées de salariés ayant fait de la formation autodirigée sans avoir participé à des activités de formation structurée. Nous avons posé plus haut l'hypothèse d'un rapport négatif entre l'apprentissage non dirigé et la propension des employeurs à assurer des services de formation; nous avons conjecturé que, les travailleurs étant livrés à eux-mêmes pour le développement de leurs compétences, les taux de participation à la formation structurée compteraient parmi les plus bas dans les secteurs en cause.

Tableau 19
Proportion des salariés faisant de la formation structurée et autodirigée
selon les secteurs de l'industrie, 2002

Type d'industrie	Nombre pondéré	Formation structurée	Formation autodirigée seulement	Non-participants	Total
Agriculture	138 553	29,6	23,3	47,1	100,0
Autres industries primaires	236 000	40,7	23,0	36,3	100,0
Fabrication	2 017 436	30,4	34,8	34,8	100,0
Construction	586 333	29,9	33,4	36,7	100,0
Services publics	115 831	55,6	22,8	21,6	100,0
Transports	618 969	37,3	26,4	36,3	100,0
Commerce	1 565 734	34,2	31,1	34,6	100,0
Finances, assurances et immobilier	694 125	53,3	27,8	18,9	100,0
Enseignement, santé et bien-être	2 401 536	58,3	22,2	19,5	100,0
Entreprise et services	2 555 328	38,1	34,4	27,5	100,0
Administration publique	772 737	61,8	20,2	18,0	100,0
		r=-0,66			

Comme on peut le voir au tableau 19, on doit répondre par l'affirmative et le coefficient de corrélation entre les deux taux de participation (formation structurée et formation autodirigée seulement) est d'environ 0,66.

4.4.4 Formation autodirigée et conditions familiales – état matrimonial, taille et type de famille et présence de jeunes enfants

Dans le cas de la population générale d'âge adulte, les données de recherche sur l'emploi du temps semblent indiquer que les adultes ayant plus de responsabilités familiales à assumer seront plus enclins à compter sur eux-mêmes pour acquérir des compétences liées à l'emploi. C'est peut-être que ces adultes seront plus souvent mariés au sein d'une famille nombreuse à deux soutiens et/ou avec de jeunes enfants et risqueront plus de connaître des problèmes d'emploi du temps, ce qui influera sur leur participation à des activités de formation structurée.

Comme l'indique le tableau 16, l'état matrimonial n'est pas un facteur significatif de prévision de l'apprentissage autodirigé, car les adultes appartenant aux catégories « mariage », « séparation ou divorce » et « célibat (personne jamais mariée) » semblent avoir une même propension à compter sur eux-mêmes pour acquérir des compétences, la seule exception étant la catégorie « veuvage ». Les membres de cette dernière catégorie sont bien moins susceptibles d'opter pour l'apprentissage autodirigé que ceux des autres catégories, mais l'effet disparaît une fois que l'on prend en compte des variables comme celles de l'âge et du sexe. La même constatation vaut pour la *taille de la famille* : les chiffres avant correction paraissent accréditer la thèse des probabilités de formation autodirigée qui

s'accroissent avec la taille de la famille, mais les différences deviennent non significatives une fois prises en compte d'autres variables. Le seul facteur familial parmi ceux que nous avons vérifiés qui pourrait influencer sur la formation autodirigée est le type de famille économique, puisque les membres des catégories « deux soutiens » et « soutien de famille monoparentale » étaient plus susceptibles que ceux des autres catégories familiales de faire de la formation autodirigée. L'effet semblait cependant se confondre avec celui de la situation d'emploi. La relation se transformait une fois qu'on tenait compte de cet effet de la situation d'emploi : les probabilités s'infléchissaient alors en faveur des membres de la catégorie « famille monoparentale sans soutien ». Les probabilités que les représentants de telles familles se livrent à des activités de formation autodirigée étaient presque deux fois (1,92) supérieures à celles des membres des familles à deux soutiens.

4.4.5 Formation autodirigée et antécédents et perspectives de formation structurée

Participation à des activités de formation structurée pendant la période 1997-2001

Les données de la reprise de 2003 de l'EEFA qui décrivent les adultes faisant de la formation structurée et autodirigée à la fois confirment ce qu'on présente comme une « corrélation sériale positive » entre l'expérience actuelle et les antécédents de formation structurée; environ 48 % des intéressés ont aussi déclaré avoir fait de la formation structurée pendant la période 1997-2001 (voir le tableau 16). En ce qui concerne cette étroite relation entre la formation présente et la formation passée, notre étude a permis de vérifier si les antécédents de formation structurée étaient en corrélation avec la participation actuelle à des activités de formation autodirigée. Les données indiquent que la relation était presque « nulle », les adultes ayant reçu de la formation structurée pendant la période 1997-2001 étant presque aussi susceptibles que les autres de s'adonner à des activités de formation autodirigée.

Perspectives de formation

Dans la reprise de 2003 de l'EEFA, les enquêtés ont été priés d'indiquer à quel point ils s'attendaient à recevoir une formation structurée dans les trois années qui suivent. Ce que montre cette information, c'est peut-être une compréhension des exigences en matière de compétences et une évaluation des perspectives de carrière. Comme on pouvait s'y attendre, les données d'analyse révèlent que les attentes en matière de formation future sont en relation positive avec la formation structurée aussi bien qu'avec la formation autodirigée, bien que le lien soit bien plus étroit dans le premier cas que dans le second. Les répondants qui jugeaient fort probable une formation au cours des trois années suivantes étaient 20 fois plus susceptibles de recevoir de la formation dans l'année en cours que ceux qui croyaient fermement qu'ils n'auraient droit à aucune formation au cours des trois prochaines années. Par comparaison, le premier groupe avait plus de chances, dans une proportion de plus de deux fois, de se livrer à des activités de formation autodirigée que le second.

4.4.6 Formation autodirigée et entraves constatées à l'apprentissage – obstacles d'ordre institutionnel, situationnel et dispositionnel à la formation structurée jugée nécessaire ou recherchée

Comme on peut le voir au tableau A3, les données d'analyse de la relation entre les entraves perçues à la formation et une formation à la fois structurée et autodirigée s'accordent une fois de plus avec ce que nous disent la plupart des études spécialisées : ceux qui indiquaient connaître des obstacles d'ordre situationnel étaient deux fois moins susceptibles de joindre la formation structurée à la formation autodirigée; chez ceux qui déclaraient des obstacles d'ordre dispositionnel, le rapport de probabilité était d'environ 8 fois même après prise en compte de tous les autres facteurs. L'inverse se vérifie dans le cas de la formation autodirigée chez ceux qui ne faisaient pas de formation structurée : les entraves perçues, plus particulièrement les obstacles d'ordre dispositionnel, s'avéraient être de bonnes variables de prévision de la formation autodirigée. Ceux qui déclaraient connaître des obstacles institutionnels et situationnels étaient environ deux fois plus susceptibles de compter sur eux-mêmes pour l'acquisition de compétences. Les adultes exprimant des attitudes et des dispositions défavorables à la formation structurée avaient aussi plus de chances, dans une proportion de plus de trois fois, de s'en remettre à eux-mêmes pour l'amélioration des compétences que les adultes qui ne manifestaient pas de telles attitudes en matière de formation.

Variation entre les provinces

Nous avons formé l'hypothèse que les plus hauts taux de formation autodirigée en remplacement de la formation structurée seraient relevés dans les provinces présentant les plus bas taux de formation structurée, mais les résultats de l'analyse ne livrent pas de données propres à le confirmer, car aucune des différences entre les provinces n'est statistiquement significative. On notait de légères variations interprovinciales pour ce qui est des proportions d'adultes combinant la formation structurée et la formation autodirigée. Comme l'indiquent les statistiques sommaires de modélisation au tableau 14, la contribution de ces différences provinciales à l'explication de la variance de tout le modèle est fort modeste et tend à s'évanouir lorsqu'on rajuste le modèle en fonction d'autres variables qui entrent dans l'équation.

4.5 Récapitulation des principaux résultats sur le plan des hypothèses et des données de l'analyse des facteurs de formation autodirigée

Le tableau 20 récapitule les hypothèses au sujet des facteurs de prévision de la formation autodirigée qui ont été posées préalablement aux analyses de données, ainsi que les résultats de ces analyses qui confirment ou infirment ce raisonnement de départ.

Tableau 20
Récapitulation des principaux résultats sur le plan des hypothèses et des données de l'analyse des facteurs de formation autodirigée

Variables indépendantes	Hypothèses			Résultats		
	Catégorie de probabilités supérieures	Étroitesse de l'association	Confirmation	Catégorie de probabilités supérieures	Étroitesse de l'association	Ordre de grandeur
Groupe d'âge	25 à 34 ans	moyenne	non	45 à 54 ans	faible	
Sexe	Hommes	moyenne	oui	Hommes	moyenne	9
Niveau de scolarité	Études universitaires	moyenne	non	Études postsecondaires non universitaires	moyenne	14
Situation sur le marché du travail	Salariés	forte	oui	Salariés	forte	2
Année d'immigration	1998 à 2003	forte	oui	1998 à 2003	forte	4
État matrimonial	Union de droit ou de fait	moyenne	non	Célibat (personne jamais mariée)	très faible	
Taille de famille économique	Cinq et plus	moyenne	non	Quatre	très faible	
Type de famille économique	Deux soutiens homme-femme	moyenne	non	Famille monoparentale dont le chef n'a pas d'emploi	moyenne	6
Présence d'enfants de 0 à 5 ans	Oui	moyenne	non	Oui	très faible	
Formation pendant la période 1997-2001	Oui	forte	non	Oui	très faible	
Formation dans les trois prochaines années	Fort probable	forte	non	Probable	forte	3
Entraves d'ordre institutionnel	Oui	forte	oui	Oui	moyenne	7
Entraves d'ordre situationnel	Oui	forte	oui	Oui	forte	5
Entraves d'ordre dispositionnel	Oui	forte	oui	Oui	forte	1
Province	Terre-Neuve-et-Labrador	moyenne	non	Ontario	très faible	
Nature de l'emploi	À temps partiel	moyenne	non	À plein temps	faible	
Nature de l'emploi	À titre non permanent	moyenne	oui	À titre non permanent	faible	12
Durée d'occupation de l'emploi	1 à 12 mois	forte	non	1 à 12 mois	faible	10
Type général de profession	Travail manuel	forte	non	Travail manuel	faible	11
Syndicalisation	Non-syndiqués	moyenne	oui	Non-syndiqués	faible	
Type d'industrie	Entreprise et services	forte	non	Fabrication	moyenne	8
Taille de l'entreprise	Moins de 20 salariés	forte	non	Moins de 20 salariés	faible	13

En nous fondant sur les études spécialisées, nous avons formé, par exemple, l'hypothèse de l'étroitesse du lien entre les entraves perçues à la formation structurée et la participation à des activités de formation autodirigée comme seul mode d'amélioration des compétences liées à l'emploi. Les résultats de l'analyse confirment cette hypothèse et démontrent en outre que les obstacles à la formation structurée comptent en réalité parmi les meilleures variables de prévision des probabilités de la seule formation autodirigée chez les adultes en 2002. Autre exemple, nous avons estimé que le groupe d'âge le plus jeune serait des plus susceptibles de faire de la formation autodirigée comme de s'adonner à bien d'autres modes d'apprentissage, mais l'analyse permet de rejeter cette hypothèse et indique que les différences entre les groupes d'âge étaient très ténues sauf pour le groupe d'âge le plus avancé (55 à 64 ans).

Nous présentons aussi au tableau 20 l'ordre d'importance relative de 14 variables d'après la taille de leurs effets respectifs estimée par une mise en rapport des rapports de probabilité. On ne s'étonnera pas en regardant ce tableau que des variables comme celles des entraves d'ordre dispositionnel à la formation structurée, de la situation sur le marché du travail, des perspectives de formation, de l'année d'immigration et des entraves d'ordre situationnel soient les cinq premières variables de prévision de la formation autodirigée chez les adultes canadiens pour les besoins d'apprentissage qu'ils jugent ne pas avoir comblés.

4.6 Examen : conséquences et recherches futures

Une grande conclusion qui se dégage de cette section est que les apprenants font de la formation autodirigée pour diverses raisons. Les résultats de l'analyse indiquent qu'il importe au moins de reconnaître l'idée d'un apprentissage autodirigé qui complète ou remplace la formation structurée, car pour les politiques de l'apprentissage les conséquences ne sont vraiment pas les mêmes pour la complémentarité que pour la substituabilité.

Dans le discours sur l'apprentissage autodirigé, on s'est surtout intéressé à la prise en charge par l'apprenant de la situation d'apprentissage et aux caractéristiques de ce même apprenant en formation autodirigée. En situation d'apprentissage, l'apprenant est l'agent : il considère ses besoins et ses intérêts propres dans l'assimilation d'un contenu particulier par rapport au cadre du programme d'éducation. Les résultats de notre étude indiquent qu'il importe au plus haut point de considérer l'apprentissage autodirigé comme une démarche globale qui comprend à la fois des éléments individuels et structurels. Une autre conclusion de taille dans notre étude est que les entraves à l'apprentissage sont un grand facteur d'explication du constat qu'une forte proportion (il s'agirait en gros d'au moins 5 millions de personnes d'après les données de la reprise de 2003 de l'EEFA) des adultes canadiens font de l'apprentissage autodirigé comme moyen essentiel de répondre à leurs besoins de compétences.

De nouvelles recherches sur les tenants et les aboutissants de la formation autodirigée chez les adultes selon les diverses voies d'apprentissage pourront nous éclairer davantage sur la nature de cette formation professionnelle non structurée. Au moment de considérer l'apprentissage non dirigé ou la formation non structurée comme moyen viable de développement des compétences, les éducateurs, les apprenants et les artisans de la politique

publique doivent aussi se rendre compte que, dans cette formation, les apprenants sont très divers dans leur capacité de maîtrise de la situation d'apprentissage et peuvent également avoir une diversité d'obstacles à surmonter. Dans notre étude, il est possible de déduire que bien des gens qui font de la formation autodirigée ont peut-être de graves problèmes d'accès aux autres modes de formation. Ce serait une énorme erreur d'exclure ce groupe de l'application des politiques. Enfin, on ne peut tout simplement admettre que, sans aucune aide, de plus en plus d'adultes s'engagent dans la voie de la formation autodirigée et puissent ainsi combler leurs besoins nouveaux en compétences.

5. Conclusion et conséquences sur le plan des politiques

5.1 Principales conclusions

Notre propos était d'examiner a) les facteurs à l'origine des tendances et des régimes observés de la formation liée à l'emploi pendant la période 1993-2002 à l'aide des données des reprises de 1993, 1997 et 2002 de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (EEFA) et b) l'ampleur et les facteurs déterminants de l'apprentissage non dirigé par la reprise de 2003.

Voici nos constatations dans leurs grandes lignes :

- Que le taux de participation aux activités d'éducation et de formation chez les adultes ait monté de 34,1 % en 1993 à 36,7 % en 2003 n'est pas conforme au discours au sujet du rôle primordial du savoir et de la compétence dans la compétitivité et la prospérité économiques du Canada.
- D'après les données de la reprise de 2003 de l'EEFA, près de deux adultes canadiens sur trois se livrent à une activité quelconque de formation non structurée.
- Les gens faiblement scolarisés comptent presque exclusivement sur l'apprentissage autodirigé et les gens bien instruits font à la fois de la formation structurée et autodirigée, indice que la formation non structurée ne compense pas le manque de participation à des activités de formation structurée.
- Les analyses semblent indiquer qu'il y a des inégalités qui s'accroissent et que d'autres s'atténuent quelque peu dans ce que l'on appelle l'économie du savoir.
- Les résultats confirment ce que semblent dire les auteurs spécialisés au sujet de l'attention que prêtent de plus en plus les employeurs à la capacité d'apprendre du travailleur. Le niveau de scolarité joue donc un rôle encore plus grand non seulement comme critère d'embauchage, mais aussi comme critère de sélection des travailleurs à former. Ainsi, le lien établi entre la scolarisation initiale et la formation continue se resserre dans une économie du savoir.
- Les résultats témoignent du rôle primordial que joue le travail dans la propension qu'acquiescent les adultes à s'engager dans la voie de l'apprentissage. Presque quatre apprenants sur cinq déclarent participer à des activités de formation pour l'emploi et la carrière; un peu plus de la moitié des participants avaient droit à une formation liée à l'emploi qui était parrainée par les employeurs.
- Les possibilités de formation qui s'offrent en milieu de travail demeurent étroitement liées aux caractéristiques de l'emploi et du milieu, bien que certains progrès modérés soient à noter en la matière.

5.2 Conséquences

Financement public

L'analyse confirme que les gouvernements ont un défi de taille à relever s'ils songent à étendre les services d'apprentissage des adultes aux groupes défavorisés. L'intervention de l'État sur le marché de la formation est justifiable du fait que les gens peu qualifiés risquent d'être couramment exclus du marché du travail. Comme le signale l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), 2005, une intervention peut se justifier par des considérations tant sociales qu'économiques. D'après cet organisme, la stratégie publique devrait viser avant tout à accroître les encouragements à l'investissement dans l'apprentissage des adultes par des dispositions fiscales et institutionnelles qui favorisent le partage des coûts entre les particuliers, les entrepreneurs et les pouvoirs publics, ce que l'on appelle les régimes de cofinancement.

On reconnaît le besoin de se doter de tels régimes au Canada, mais les données comparatives sur la participation révèlent que le financement public est de nature à agir nettement sur la participation des gens qui sont les moins susceptibles d'exploiter les possibilités d'éducation et de formation des adultes (OCDE, 2000, 2005b). Il y a aussi des données qui indiqueraient que, si on n'a pas soin de réserver des fonds aux groupes cibles, même des initiatives ou des programmes d'éducation et de formation des adultes aux visées ambitieuses pour les moins favorisés serviront mieux en réalité les intérêts des favorisés. C'est que les régimes de financement en place ne compensent pas le surcroît de frais qu'entraîne la mobilisation des moins favorisés. À une époque où les politiques de l'État aspirent à des gains d'efficacité par l'adoption d'une orientation de marché et un financement axé sur les résultats, il est de plus en plus probable que les initiatives et les programmes d'éducation et de formation des adultes viseront dans les faits les gens les plus faciles à mobiliser et qui ont le plus de chances de réussir (Rubenson, à paraître).

S'appuyant sur un bilan des recherches comparatives sur la participation, Desjardins, Rubenson et Malik (document à paraître) montrent le grand rôle que peut jouer le secteur bénévole dans la prestation de services d'éducation et de formation des adultes au bénéfice de groupes qui se sont toujours caractérisés par la faiblesse de leur participation. Pour l'intégration de ce secteur à une politique d'ensemble en éducation et en formation des adultes, il faut cependant une intervention directe de l'État.

Nécessité d'un développement théorique et méthodologique pour l'apprentissage non dirigé

Les analyses de l'apprentissage non dirigé font voir le problème que posent l'état de la théorie et les difficultés d'estimation de la participation aux activités de formation non structurée. Depuis le milieu des années 1990, les énoncés de politique comme les articles spécialisés font fermement valoir l'importance non seulement de s'occuper de la participation aux activités structurées d'éducation et de formation des adultes, mais aussi de tenir compte de l'apprentissage non dirigé. Il est sûr que l'apprentissage autodirigé joue un rôle important dans le développement du capital humain, mais il faut aussi composer avec les problèmes d'utilisation des enquêtes en place pour l'estimation empirique de l'étendue de cette contribution. Les enquêtes n'aident pas non plus à analyser dans quelle mesure les modes

d'apprentissage non dirigé peuvent remplacer la formation structurée. Les enquêtes où on estime l'importance de cet apprentissage non structuré par l'orientation de l'EEFA de 2003 y voient plus ou moins un phénomène universel. Rien d'étonnant donc que nous ayons constaté que les gens qui s'adonnent à des activités structurées d'éducation et de formation des adultes fassent aussi de la formation non structurée dans la même mesure que les non-participants à la formation structurée. Si l'apprentissage autodirigé a tout d'une activité universelle, il importe de revoir la question que soulèvent Betcherman, McMullen et Davidman (1998, p. 46) à propos de la formation en milieu de travail. Le point que ces auteurs font valoir est que la répartition de la formation structurée est variable, mais que la formation non structurée se répartit, elle, plus ou moins également entre les entreprises.

Si on examine les études spécialisées, on peut également voir que, par exemple, les facteurs de la scolarité et du travail déterminent au plus haut point la nature des contextes d'apprentissage non dirigé qui s'offrent. On a l'impression que les voies sont les mêmes pour la formation autodirigée que pour la formation structurée. En d'autres termes, certains groupes ont accès à un riche programme et d'autres, à des possibilités plutôt clairsemées. Pour pouvoir tirer de vastes conclusions en matière de politiques en se fondant sur la répartition de l'apprentissage non dirigé dans la société canadienne, il faudra des recherches propres à nous livrer des données détaillées sur les connaissances, les capacités et les compétences que les gens ont effectivement acquises grâce à leurs activités d'apprentissage autodirigé.

Nécessité de lier les politiques publiques et les stratégies privées au « bras long de l'emploi »

Les données font voir la nécessité d'ancrer une stratégie canadienne de l'apprentissage continu dans le monde du travail. Une limite de l'EEFA est qu'elle ne renseigne pas directement sur les capacités et les compétences par lesquelles on exerce réellement les emplois. La recension des études spécialisées semble cependant indiquer que les possibilités de formation qui s'offrent en milieu de travail sont étroitement liées à la nature de la demande. En d'autres termes, plus on exploite de compétences, plus les travailleurs sont appelés à se former (voir, par exemple, Desjardins, Rubenson et Milana, document à paraître; Illeris, 2004a). Comme le laisse prévoir le cadre de la valence et de l'attente, les adultes ne seront guère enclins à participer à des activités d'éducation et de formation des adultes s'ils ne peuvent voir de résultats positifs à cette participation, plus particulièrement pour leur situation professionnelle et leur vie en général. En passant d'une stratégie économique et professionnelle (ressources humaines) fondée sur un équilibre faible compétence – faible rémunération à une stratégie qui organise le travail selon un principe d'équilibre de la valorisation des compétences (Brown, Green et Lauder, 2001), on changera probablement la perception qu'ont les travailleurs peu qualifiés de l'intérêt d'une participation aux activités d'éducation et de formation des adultes. Comme le fait valoir Rubenson (document à paraître), la participation très ample et plus égalitaire qui peut s'observer dans les pays scandinaves est associée à une stratégie nationale de valorisation des compétences. Ces résultats favorisent une optique théorique institutionnelle de la participation à l'éducation et à la formation chez les adultes. On est aussi porté à penser que la présente stratégie d'apprentissage continu au Canada, qui prend surtout appui sur les initiatives jeunesse, devra être complétée par des initiatives d'apprentissage des adultes où on reconnaît le grand rôle que joue le contexte du travail. Il faut agir simultanément sur l'offre et la demande de telles compétences en production.

Tableau A1
Répartition en pourcentage de la population adulte de 25 à 64 ans selon ses activités de formation et ses caractéristiques socioéconomiques, 2002

	Nombre pondéré d'adultes	Formation structurée et autodirigée à la fois %	Formation structurée seulement %	Formation autodirigée seulement %	Ni l'une ni l'autre %	Total %
 Groupe d'âge						
25 à 34 ans	4 310 029	36,4	9,2	28,6	25,8	100,0
35 à 44 ans	5 164 732	30,1	8,5	29,8	31,6	100,0
45 à 54 ans	4 604 288	27,9	7,6	28,1	36,4	100,0
55 à 64 ans	3 141 583	14,8	8,1	18,6	58,5	100,0
 Sexe						
Hommes	8 586 188	27,9	7,2	30,9	34,0	100,0
Femmes	8 634 444	28,7	9,6	23,1	38,7	100,0
 Niveau de scolarité						
Études secondaires incomplètes ou moins	2 751 973	7,0	5,2	23,2	64,6	100,0
Études secondaires complètes	3 433 611	18,3	7,6	29,6	44,6	100,0
Études postsecondaires non universitaires	7 362 636	31,8	9,3	28,5	30,4	100,0
Études universitaires	3 671 501	46,5	9,5	24,5	19,5	100,0
 Situation sur le marché du travail						
Salariés	12 838 408	33,7	8,0	30,6	27,8	100,0
Chômeurs	1 020 613	20,5	8,0	32,8	38,8	100,0
Inactifs	3 361 613	10,1	10,0	11,7	68,3	100,0
 Tranche de revenu du ménage						
Indéterminé	2 177 439	16,7	9,0	21,1	53,2	100,0
Moins de 5 000 \$	153 093	24,1	7,1	28,5	40,4	100,0
5 000 \$ à moins de 10 000 \$	453 233	13,6	8,0	24,7	53,7	100,0
10 000 \$ à moins de 15 000 \$	687 346	18,0	7,5	22,9	51,6	100,0
15 000 \$ à moins de 20 000 \$	779 311	20,5	6,9	26,0	46,6	100,0

Répartition en pourcentage de la population adulte de 25 à 64 ans selon ses activités de formation et ses caractéristiques socioéconomiques, 2002											
	Nombre pondéré d'adultes	Formation structurée et autodirigée à la fois		Formation structurée seulement		Formation autodirigée seulement		Ni l'une ni l'autre		Total	
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	
20 000 \$ à moins de 30 000 \$	1 612 454	19,0	5,8	30,3	44,9	100,0					
30 000 \$ à moins de 40 000 \$	2 044 646	22,1	8,2	30,8	38,9	100,0					
40 000 \$ à moins de 50 000 \$	1 931 722	28,5	7,8	29,2	34,4	100,0					
50 000 \$ à moins de 60 000 \$	1 737 240	31,2	8,7	28,8	31,3	100,0					
60 000 \$ à moins de 80 000 \$	2 329 451	35,6	9,7	28,5	26,2	100,0					
80 000 \$ et plus	3 314 694	43,6	9,2	24,9	22,3	100,0					
Année d'immigration											
1998 à 2003	570 434	31,3	7,2	33,6	28,0	100,0					
1993 à 1997	509 783	20,9	6,5	36,6	36,0	100,0					
1983 à 1992	712 335	23,2	9,0	27,3	40,5	100,0					
Avant 1983	1 737 272	24,4	7,2	28,3	40,1	100,0					
Immigrants qui ne sont ni résidents permanents ni immigrants reçus	91 888	33,6	8,5	9,9	48,0	100,0					
Canadiens de souche	13 159 123	29,8	8,5	26,5	35,1	100,0					
Indéterminé	439 798	11,0	10,9	19,1	59,1	100,0					
Limitation d'activités											
Non	15 073 872	30,1	8,6	27,8	33,5	100,0					
Oui	2 146 761	16,0	6,6	21,2	56,3	100,0					
État matrimonial											
Union de droit ou de fait	12 249 048	27,5	8,2	27,0	37,3	100,0					
Veuvage	277 047	11,4	6,0	18,6	64,0	100,0					
Séparation ou divorce	1 624 095	28,0	7,5	26,1	38,5	100,0					
Célibat (personne jamais mariée)	3 069 250	33,3	9,9	28,2	28,6	100,0					
Indéterminé	1 192										
Taille de famille économique											
Un	2 761 859	31,5	9,0	26,8	32,7	100,0					
Deux	4 919 230	26,8	9,0	24,1	40,1	100,0					
Trois	3 532 961	27,6	9,1	27,0	36,3	100,0					
Quatre	3 912 617	30,8	7,5	29,7	32,0	100,0					

Répartition en pourcentage de la population adulte de 25 à 64 ans selon ses activités de formation et ses caractéristiques socioéconomiques, 2002											
	Nombre pondéré d'adultes	Formation structurée et autodirigée à la fois		Formation structurée seulement		Formation autodirigée seulement		Ni l'une ni l'autre		Total	
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Cinq et plus	2 093 965	24,2	6,5	29,1	40,3	100,0					
Type de famille économique											
Deux soutiens mari-femme	7 527 984	34,8	7,9	29,2	28,1	100,0					
Soutien unique mari-femme	3 730 148	20,6	8,5	26,4	44,6	100,0					
Non-soutien mari-femme	1 287 939	7,9	9,7	16,4	66,0	100,0					
Famille monoparentale dont le chef a un emploi	747 680	34,5	8,3	31,7	25,6	100,0					
Famille monoparentale dont le chef n'a pas d'emploi	289 980	15,3	7,9	23,4	53,4	100,0					
Personne seule ou autre type de famille	3 632 635	29,7	8,9	26,1	35,3	100,0					
Présence d'enfants de 0 à 5 ans											
Non	14 413 043	28,3	8,2	26,5	37,0	100,0					
Oui	2 807 590	28,3	9,2	29,7	32,8	100,0					
Formation pendant la période 1997-2001											
Non	9 747 882	13,2	7,9	26,9	52,1	100,0					
Oui	7 472 749	48,1	9,1	27,1	15,8	100,0					
Formation dans les 3 prochaines années											
Fort probable	5 034 187	53,4	8,2	27,2	11,2	100,0					
Probable	3 466 773	25,2	8,0	37,7	29,1	100,0					
Improbable	2 981 995	13,8	8,2	33,3	44,7	100,0					
Fort improbable	4 699 521	5,3	7,0	19,5	68,3	100,0					
Indéterminé	286 608	11,9	15,8	22,5	49,9	100,0					
Sans objet	751 549	82,3	17,7			100,0					
Entraves d'ordre institutionnel à la formation structurée											
Non	13 592 998	26,7	9,3	24,2	39,8	100,0					
Oui	3 627 633	34,2	5,0	37,5	23,3	100,0					
Entraves d'ordre situationnel à la formation structurée											
Non	11 917 369	29,9	10,2	23,5	36,5	100,0					
Oui	5 303 265	24,7	4,4	34,9	36,0	100,0					

Répartition en pourcentage de la population adulte de 25 à 64 ans selon ses activités de formation et ses caractéristiques socioéconomiques, 2002											
	Nombre pondéré d'adultes	Formation structurée et autodirigée à la fois		Formation structurée seulement		Formation autodirigée seulement		Ni l'une ni l'autre		Total	
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Entraves d'ordre dispositionnel à la formation structurée											
Non	10 246 797	42,9	11,1	20,7	25,3	100,0					
Oui	6 973 836	6,9	4,3	36,3	52,5	100,0					
Province											
Terre-Neuve-et-Labrador	304 428	20,9	6,8	26,9	45,4	100,0					
Île-du-Prince-Édouard	75 181	25,7	7,7	25,8	40,8	100,0					
Nouvelle-Écosse	514 738	27,3	9,9	25,3	37,5	100,0					
Nouveau-Brunswick	417 853	25,1	8,3	24,5	42,1	100,0					
Québec	4 188 665	26,1	10,1	24,2	39,6	100,0					
Ontario	6 687 605	28,6	6,7	29,8	34,9	100,0					
Manitoba	572 899	31,9	8,4	28,1	31,7	100,0					
Saskatchewan	483 537	29,7	9,2	27,2	33,8	100,0					
Alberta	1 693 907	28,7	8,9	25,6	36,8	100,0					
Colombie-Britannique	2 281 817	31,9	9,5	25,5	33,1	100,0					
Total	17 220 630	28,3	8,4	27,0	36,3	100,0					

Tableau A2
Répartition en pourcentage de la population occupée d'âge adulte (25 à 64 ans) selon ses activités de formation, la profession et les caractéristiques du milieu de travail, 2002

	Nombre pondéré d'adultes	Formation structurée et autodirigée à la fois		Formation structurée seulement		Formation autodirigée seulement		Ni l'une ni l'autre		Total	
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Nature de l'emploi											
À plein temps	9 149 479	35,6		8,4		29,8		26,1			100,0
À temps partiel	1 430 502	32,6		9,3		27,6		30,5			100,0
À titre permanent	9 356 789	35,6		8,6		29,0		26,8			100,0
À titre non permanent	813 723	33,0		9,4		32,6		25,0			100,0
Durée d'occupation de l'emploi											
1 à 12 mois	1 597 893	34,5		6,7		33,5		25,3			100,0
13 à 36 mois	1 886 327	35,4		8,6		31,5		24,6			100,0
37 à 60 mois	1 430 723	36,6		7,9		30,2		25,2			100,0
61 à 120 mois	1 865 737	33,2		9,6		30,6		26,6			100,0
121 à 239 mois	2 252 890	35,8		9,1		26,1		29,0			100,0
240 mois et plus (20 ans)	1 546 410	35,8		9,0		26,2		29,1			100,0
Type général de profession											
Travail professionnel ou gestion	4 848 757	47,6		9,7		27,0		15,7			100,0
Travail de bureau, vente ou services	3 882 645	26,1		8,7		29,6		35,5			100,0
Travail manuel	2 971 199	20,9		7,5		32,5		39,0			100,0
Syndicalisation											
Syndiqués	3 578 650	39,5		10,2		24,2		26,1			100,0
Non-syndiqués	6 591 862	33,1		7,8		32,1		27,0			100,0
Type d'industrie											
Agriculture	138 553	26,1		3,5		23,3		47,1			100,0
Autres industries primaires	236 000	31,8		8,9		23,0		36,3			100,0
Fabrication	2 017 436	22,7		7,7		34,8		34,8			100,0
Construction	586 333	24,3		5,6		33,4		36,7			100,0
Services publics	115 831	45,4		10,1		22,8		21,6			100,0
Transports	618 969	26,2		11,2		26,4		36,3			100,0
Commerce	1 565 734	27,0		7,3		31,1		34,6			100,0
Finances, assurances et immobilier	694 125	43,1		10,2		27,8		18,9			100,0

Tableau A2 (suite)
Répartition en pourcentage de la population occupée d'âge adulte (25 à 64 ans) selon ses activités de formation, la profession et les caractéristiques du milieu de travail, 2002

	Nombre pondéré d'adultes	Formation structurée et autodirigée à la fois		Formation structurée seulement		Formation autodirigée seulement		Ni l'une ni l'autre		Total
		%	%	%	%	%	%	%	%	
Enseignement, santé et bien-être	2 401 536	47,8	10,5	10,5	22,2	19,5	100,0			100,0
Entreprise et services	2 555 328	29,4	8,8	8,8	34,4	27,5	100,0			100,0
Administration publique	772 737	51,5	10,3	10,3	20,2	18,0	100,0			100,0
Taille de l'entreprise										
Moins de 20 salariés	1 706 094	25,0	7,4	7,4	36,0	31,5	100,0			100,0
20 à 99	1 568 752	30,1	7,7	7,7	31,8	30,4	100,0			100,0
100 à 500	1 579 940	34,4	9,1	9,1	30,0	26,5	100,0			100,0
Plus de 500	5 315 726	40,5	9,2	9,2	26,2	24,1	100,0			100,0
Entraves d'ordre institutionnel à la formation structurée										
Non	9 139 801	32,4	10,0	10,0	26,5	31,0	100,0			100,0
Oui	2 733 356	37,2	5,1	5,1	38,2	19,5	100,0			100,0
Entraves d'ordre situationnel à la formation structurée										
Non	8 395 983	34,6	10,8	10,8	24,7	29,9	100,0			100,0
Oui	3 477 174	30,8	4,4	4,4	40,0	24,7	100,0			100,0
Entraves d'ordre dispositionnel à la formation structurée										
Non	7 046 317	51,5	12,5	12,5	22,0	14,0	100,0			100,0
Oui	4 826 841	7,3	3,7	3,7	39,7	49,3	100,0			100,0
Total	11 873 157	33,5	8,9	8,9	29,2	28,4	100,0			100,0

Tableau A3
Proportion et probabilités d'activités de formation structurée et autodirigée à la fois dans la population adulte de 25 à 64 ans selon les caractéristiques socioéconomiques, 2002

	Formation structurée et autodirigée à la fois	Avant correction		Après correction	
		%	B	Esp(B)	B
Groupe d'âge					
55 à 64 ans	14,8		1,00		1,00
25 à 34 ans	36,4	1,20	3,30 ¹	-0,12	0,88 ³
35 à 44 ans	30,1	0,91	2,48 ¹	-0,13	0,88 ³
45 à 54 ans	27,9	0,80	2,23 ¹	-0,11	0,89 ³
Sexe					
Femmes	28,7		1,00		1,00
Hommes	27,9	-0,04	0,96 ³	-0,14	0,87 ¹
Niveau de scolarité					
Études secondaires incomplètes ou moins	7,0		1,00		1,00 ¹
Études secondaires complètes	18,3	1,09	2,97 ¹	0,49	1,64 ¹
Études postsecondaires non universitaires	31,8	1,82	6,20 ¹	0,78	2,17 ¹
Études universitaires	46,5	2,45	11,55 ¹	1,18	3,26 ¹
Situation sur le marché du travail					
Inactifs	10,1		1,00		1,00 ¹
Salariés	33,7	1,51	4,53 ¹	0,94	2,56 ¹
Chômeurs	20,5	0,83	2,29 ¹	0,56	1,76 ¹
Tranche de revenu du ménage					
80 000 \$ ou moins	43,6		1,00		1,00
Indéterminé	16,7	-1,35	0,26 ¹	-0,73	0,48 ¹
Moins de 5 000 \$	24,1	-0,89	0,41 ¹	-0,25	0,78 ³
5 000 \$ à moins de 10 000 \$	13,6	-1,59	0,20 ¹	-0,83	0,44 ¹
10 000 \$ à moins de 15 000 \$	18,0	-1,26	0,28 ¹	-0,72	0,49 ¹
15 000 \$ à moins de 20 000 \$	20,5	-1,10	0,33 ¹	-0,45	0,63 ¹
20 000 \$ à moins de 30 000 \$	19,0	-1,19	0,30 ¹	-0,55	0,57 ¹
30 000 \$ à moins de 40 000 \$	22,1	-1,00	0,37 ¹	-0,48	0,62 ¹
40 000 \$ à moins de 50 000 \$	28,5	-0,66	0,51 ¹	-0,19	0,83 ¹
50 000 \$ à moins de 60 000 \$	31,2	-0,54	0,58 ¹	-0,29	0,75 ¹
60 000 \$ à moins de 80 000 \$	35,6	-0,33	0,72 ¹	-0,25	0,78 ¹
Année d'immigration					
Canadiens de souche	29,8		1,00		1,00
1998 à 2003	31,3	1,31	3,69 ¹	0,68	1,98 ¹
1993 à 1997	20,9	0,76	2,14 ¹	0,24	1,27 ³
1983 à 1992	23,2	0,89	2,45 ¹	0,53	1,70 ¹
Avant 1983	24,4	0,96	2,62 ¹	0,74	2,09 ¹
Immigrants qui ne sont ni résidents permanents ni immigrants reçus	33,6	1,41	4,11 ¹	0,61	1,84 ²
Limitation d'activités					
Non	30,1		1,00		
Oui	16,0	-0,82	0,44 ¹	-0,11	0,90 ¹

Tableau A3 (suite)
Proportion et probabilités d'activités de formation structurée et autodirigée
à la fois dans la population adulte de 25 à 64 ans selon les caractéristiques socioéconomiques, 2002

	Formation structurée et autodirigée à la fois %	Avant correction		Après correction	
		B	Esp(B)	B	Esp(B)
État matrimonial					
Union de droit ou de fait	27,5		1,00		1,00
Veuvage	11,4	-1,08	0,34 ¹	-0,05	0,96 ³
Séparation ou divorce	28,0	0,02	1,02 ³	0,32	1,37 ¹
Célibat (personne jamais mariée)	33,3	0,27	1,31 ¹	0,12	1,13 ³
Taille de famille économique					
Un	31,5		1,00		1,00
Deux	26,8	-0,23	0,80 ¹	-0,15	0,86 ³
Trois	27,6	-0,19	0,83 ¹	-0,11	0,89 ³
Quatre	30,8	-0,03	0,97 ³	-0,13	0,88 ³
Cinq et plus	24,2	-0,37	0,69 ¹	-0,24	0,79 ²
Type de famille économique					
Deux soutiens mari-femme	34,8		1,00		1,00
Soutien unique mari-femme	20,6	-0,73	0,48 ¹	-0,17	0,85 ¹
Non-soutien mari-femme	7,9	-1,83	0,16 ¹	-0,68	0,51 ¹
Famille monoparentale dont le chef a un emploi	34,5	-0,02	0,98 ³	-0,24	0,79 ³
Famille monoparentale dont le chef n'a pas d'emploi	15,3	-1,08	0,34 ¹	-0,44	0,65 ³
Personne seule ou autre type de famille	29,7	-0,24	0,79 ¹	-0,33	0,72 ¹
Présence d'enfants de 0 à 5 ans					
Non	28,3		1,00		1,00
Oui	28,3	0,00	1,00 ³	-0,34	0,71 ¹
Formation pendant la période 1997-2001					
Non	13,2		1,00		1,00
Oui	48,1	1,81	6,10 ¹	0,82	2,28 ¹
Formation dans les 3 prochaines années					
Fort improbable	5,3		1,00		1,00
Fort probable	53,4	3,02	20,50 ¹	1,83	6,25 ¹
Probable	25,2	1,79	6,02 ¹	1,13	3,09 ¹
Improbable	13,8	1,05	2,87 ¹	0,68	1,98 ¹
Indéterminé	11,9	0,88	2,41 ¹	0,64	1,90 ¹
Entraves d'ordre institutionnel à la formation structurée					
Non	26,7		1,00		1,00
Oui	34,2	0,36	1,43 ¹	-0,08	0,92 ³
Entraves d'ordre situationnel à la formation structurée					
Non	29,9		1,00		1,00
Oui	24,7	-0,26	0,77 ¹	-0,71	0,49 ¹
Entraves d'ordre dispositionnel à la formation structurée					
Non	42,9		1,00		1,00
Oui	6,9	-2,32	0,10 ¹	-2,08	0,13 ¹

Tableau A3 (suite)
Proportion et probabilités d'activités de formation structurée et autodirigée
à la fois dans la population adulte de 25 à 64 ans selon les caractéristiques socioéconomiques, 2002

	Formation structurée et autodirigée à la fois	Avant correction		Après correction	
		B	Esp(B)	B	Esp(B)
	%				
Province					
Terre-Neuve-et-Labrador	20,9		1,00		1,00 ¹
Île-du-Prince-Édouard	25,7	0,27	1,31 ¹	0,19	1,20 ³
Nouvelle-Écosse	27,3	0,35	1,42 ¹	0,06	1,07 ³
Nouveau-Brunswick	25,1	0,24	1,27 ³	0,10	1,11 ³
Québec	26,1	0,29	1,34 ¹	0,26	1,30 ³
Ontario	28,6	0,42	1,51 ¹	0,08	1,08 ³
Manitoba	31,9	0,57	1,77 ¹	0,20	1,22 ³
Saskatchewan	29,7	0,47	1,60 ¹	0,05	1,05 ³
Alberta	28,7	0,42	1,52 ¹	0,01	1,01 ³
Colombie-Britannique	31,9	0,57	1,77 ¹	0,28	1,32 ³
Total	28,3				
Note : Le chiffre 1 en exposant désigne une signification statistique au niveau de 0,01; les chiffres 2 et 3 en exposant font de même au niveau 0,05 et au-dessus de ce niveau respectivement (tests bilatéraux).					

Tableau A4
Proportion et probabilités d'activités de formation structurée et autodirigée dans la population occupée d'âge adulte (25 à 64 ans) selon la profession et les caractéristiques du milieu de travail, 2002

	Formation structurée et autodirigée à la fois	Avant correction		Après correction	
		%	B	Esp(B)	B
Groupe d'âge					
55 à 64 ans	23,69		1,00		1,00
25 à 34 ans	38,89	0,72	2,05 ¹	0,44	1,56 ¹
35 à 44 ans	33,37	0,48	1,61 ¹	0,28	1,32 ¹
45 à 54 ans	32,15	0,42	1,53 ¹	0,20	1,22 ¹
Sexe					
Femmes	35,5		1,00		1,00
Hommes	31,6	-0,17	0,84 ¹	0,00	1,00 ³
Niveau de scolarité					
Études secondaires incomplètes ou moins	8,9		1,00		1,00
Études secondaires complètes	21,9	1,06	2,87 ¹	0,77	2,16 ¹
Études postsecondaires non universitaires	36,3	1,77	5,85 ¹	1,20	3,33 ¹
Études universitaires	51,4	2,38	10,85 ¹	1,55	4,69 ¹
Nature de l'emploi					
À temps partiel	32,6		1,00		1,00
À plein temps	35,6	0,13	1,14 ¹	0,10	1,10 ³
À titre non permanent	33,0				1,00
À titre permanent	35,6	0,12	1,12 ³	0,39	1,48 ¹
Durée d'occupation de l'emploi					
1 à 12 mois	34,5		1,00		1,00
13 à 36 mois	35,4	0,04	1,04 ³	-0,15	0,86 ²
37 à 60 mois	36,6	0,09	1,10 ³	-0,03	0,97 ³
61 à 120 mois	33,2	-0,06	0,95 ³	-0,09	0,91 ³
121 à 239 mois	35,8	0,06	1,06 ³	0,04	1,04 ³
240 mois et plus (20 ans)	35,8	0,06	1,06 ³	0,23	1,26 ¹
Type général de profession					
Travail manuel	20,9				1,00
Travail professionnel ou gestion	47,6	1,29	3,63 ¹	0,56	1,75 ¹
Travail de bureau, vente ou services	26,1	0,34	1,41 ¹	0,04	1,04 ³
Syndicalisation					
Non-syndiqués	33,1		1,00		1,00
Syndiqués	39,5	0,27	1,32 ¹	-0,10	0,90 ³

Tableau A4 (suite)
Proportion et probabilités d'activités de formation structurée et autodirigée dans la population occupée d'âge adulte (25 à 64 ans) selon la profession et les caractéristiques du milieu de travail, 2002

	Formation structurée et autodirigée à la fois		Avant correction		Après correction
Type d'industrie					
Agriculture	26,1		1,00		1,00
Autres industries primaires	31,8	0,28	1,32 ³	-0,60	0,55 ²
Fabrication	22,7	-0,18	0,83 ³	-1,18	0,31 ¹
Construction	24,3	-0,10	0,91 ³	-0,72	0,49 ¹
Services publics	45,4	0,86	2,36 ¹	-0,50	0,61 ³
Transports	26,2	0,00	1,00 ³	-0,90	0,41 ¹
Commerce	27,0	0,05	1,05 ³	-0,90	0,41 ¹
Finances, assurances et immobilier	43,1	0,76	2,15 ¹	-0,61	0,54 ²
Enseignement, santé et bien-être	47,8	0,95	2,59 ¹	-0,55	0,58 ²
Entreprise et services	29,4	0,16	1,18 ³	-1,09	0,34 ¹
Administration publique	51,5	1,10	3,01 ¹	-0,42	0,66 ³
Taille de l'entreprise					
Moins de 20	25,0		1,00		1,00
20 à 99	30,1	0,25	1,29 ¹	0,22	1,25 ¹
100 à 500	34,4	0,45	1,57 ¹	0,28	1,33 ¹
Plus de 500	40,5	0,71	2,04 ¹	0,41	1,50 ¹
Entraves d'ordre institutionnel à la formation structurée					
Non	32,4		1,00		1,00
Oui	37,2	0,21	1,23 ¹	-0,08	0,92 ³
Entraves d'ordre situationnel à la formation structurée					
Non	34,6		1,00		1,00
Oui	30,8	-0,17	0,84 ¹	-0,77	0,46 ¹
Entraves d'ordre dispositionnel à la formation structurée					
Non	51,5		1,00		1,00
Oui	7,3	-2,60	0,07 ¹	-2,76	0,06 ¹
Total	33,5				
Note : Le chiffre 1 en exposant désigne une signification statistique au niveau de 0,01; les chiffres 2 et 3 en exposant font de même au niveau 0,05 et au-dessus de ce niveau respectivement (tests bilatéraux).					

Bibliographie

- ALTONJI, J.G., et SPLETZER, J.R. (1991). « Worker characteristics, job characteristics, and the receipt of on-the-job training », *Industrial and Labor Relations Review*, 45, 58-79.
- BARAN, J., BÉRUBÉ, G., ROY, R., et SALMON, W. (2000). *Éducation et formation des adultes au Canada : Les principales lacunes en matière de connaissances*, Ottawa : Direction générale de la recherche appliquée, Développement des ressources humaines Canada.
- BARTEL, A., et LICHTENBERG, F. (1987). « The comparative advantage of educated workers in implementing new technology », *The Review of Economics and Statistics*, 69(1) : 1-11.
- BECKER, G. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*, New York : Columbia University Press.
- BÉLANGER, P., et VALDIVIESO, S. (dir.). (1997). *The emergence of a learning society. Who participates in adult learning?* Oxford : Pergamon Press.
- BERRYMAN, S.E. (1995). *The role of literacy in the wealth of individuals and nation*, Philadelphie : National Centre on Adult Literacy, Université de Pennsylvanie.
- BÉRUBÉ, G., SALMON, W., et TUIJNMAN, A. (2001). *Un rapport sur l'éducation et la formation des adultes au Canada*, DRHC, Ottawa. Consultation le 12 février à l'adresse <http://www.hrsdc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdc/rpc/publications/recherche/2001-002531/page12.shtml>.
- BETCHERMAN, G., MCMULLEN, K., et DAVIDMAN, K. (1998). *La formation et la nouvelle économie – Un rapport de synthèse*, Ottawa : Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.
- BILLETT, S. (2004). « Workplace participatory practices. Conceptualising workplaces as learning environments », *The Journal of Workplace Learning*, 16(6), 312-320.
- BILLS, D.B. (1988). « Educational credentials and promotions: does schooling do more than get you in the door? », *Sociology of Education*, 61, 52-60.
- BLAUG, M. (1976). « The empirical status of human capital theory: a slightly jaundiced survey », *Journal of Economic Literature*, septembre, 827-855.
- BOUD, D., et MIDDLETON, H. (2003). « Learning from others at work: communities of practice and informal learning », *Journal of Workplace Learning* 15, (5), 194-203.
- BOUDARD, E. (2001). *Literacy proficiency, earnings and recurrent training: a ten country comparative study*, Stockholm : Institute of International Education, Université de Stockholm.

- BOURDIEU, P. « Reproduction culturelle et reproduction sociale », *Social Science Information*, 1971, 10 : 45-79.
- BOURDIEU, P., et PASSERON, J.-C. (1977). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Éditions de Minuit.
- BOWERS, N., et SWAIM, P. (1994). « Recent trends in job training », *Contemporary Economic Policy*, 12, 79-88.
- BROWN, P., GREEN, A., et LAUDER, H. (2001). *High skills: globalization, competitiveness, and skill formation*, Oxford : Oxford University Press.
- CARNEVALE, A.P., et GOLDSTEIN, H. (1990). « Schooling and training for work in America: An overview, dans L. Ferman et coll. (dir.) », *New developments in worker training: A legacy for the 1990s. Industrial Relations Research Association Series*, Madison, Wisconsin. Industrial Relations Research Association.
- CARNOY, M. (1995). Foreword: How should we study adult education, dans C.A. Torres (dir.), *The politics of non-formal education in Latin America*, New York : Praeger.
- CARRÉ, P. (2000). « Motivation in adult education: From engagement to performance », dans *Proceedings of the 41st Annual Adult Education Research Conference*, Vancouver : Université de Colombie-Britannique, p. 66-70.
- COMMISSION EUROPÉENNE (2000). *Memorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Luxembourg : Bureau des publications officielles de la Commission européenne.
- COMMISSION EUROPÉENNE (2001). *Communication de la Commission : Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*, Luxembourg : Communautés européennes, consultation en novembre 2003 à l'adresse http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/index_fr.html.
- CONFERENCE BOARD DU CANADA (2005). *Le facteur compétences en matière de productivité et de compétitivité : Comment les conseils sectoriels canadiens aident à répondre aux besoins des employeurs sur les plans de la compétence et de la main-d'œuvre*, Ottawa : Conference Board du Canada.
- CROSS, K.P. (1981). *Adults as learners*, San Francisco : Jossey-Bass.
- DARKENWALD, G., et MIRRIAM, S. (1982). *Adult education: foundations of practice*, New York : Harper & Row.
- DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION DES ÉTATS-UNIS (1998). *Adult education participation decisions and barriers: Review of conceptual frameworks and empirical studies*, Document de travail n° 98-10. Washington, D.C. : National Center for Education Statistics : Office of Educational Research and Improvement.

- DESJARDINS, R. (2004). *Learning for well being. Studies using the international adult literacy survey*, Stockholm : Institute of International Education, Université de Stockholm.
- DESJARDINS, R., RUBENSON, K., et MILANA, M. (sous presse). *Accès inégal à la formation pour adultes : perspectives internationales*, Paris : Principes de la planification de l'éducation, UNESCO et Institut international de planification de l'éducation.
- DOUGHERTY, C. (1992). « Evaluation of the economic and labour market effects of continuing education and training: practice and policy issues », *International Journal of Educational Research*, 17, 549-563.
- DRHC (2001). *La participation à l'éducation des adultes en Amérique du Nord*, Consultation le 26 janvier 2006 à l'adresse http://www.rhdsc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdc/rpc/publications/recherche/2001-000126/litteratie_adulte.pdf.
- DRHC (2001). *Le perfectionnement et la formation des travailleurs indépendants du Canada*, Consultation le 16 janvier 2006 à l'adresse <http://www.rhdsc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdc/rpc/publications/recherche/2001-000017/IW-01-12-1F.pdf>.
- DRHC (2002). *Atteindre l'excellence : Investir dans les gens, le savoir et les possibilités*, Consultation le 27 avril 2005 à l'adresse <http://www.innovationstrategy.gc.ca>.
- DRHC-OCDE (2000). *La littératie à l'ère de l'information*. Ottawa et Paris : DRHC et OCDE.
- Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, DRHC. (2001). La participation à l'éducation des adultes en Amérique du Nord [version électronique]. http://www.rhdcc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdcc/re/publications/recherche/2001-000126/litteratie_adulte.pdf.
- ERAUT, M. (2004). « Informal learning in the workplace », *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
- ESPING-ANDERSEN, G. (1990). *Three worlds of welfare capitalism*, Cambridge : Polity Press.
- ESPING-ANDERSEN, G. (1996). « Positive-sum solutions in a world of trade offs? », dans G. Esping-Andersen (dir.), *Welfare states in transition: National adaptations in global economies*, Oxford : Pergamon Press.
- EVANS, K., HODKINSON, P., RAINBIRD, H., ET UNWIN, L. (2006). *Improving workplace learning*. London : Routledge.
- EVANS, N. (2003). *Making Sense of Lifelong Learning*, Londres et New York : Routledge.

- FARKAS, G., ENGLAND, P., et BARTON, M. (1988). « Structural effects on wages: sociological and economic views », dans Farkas, G., et England, P. (dir.), *Industries, Firms, and Jobs: Sociological and Economic Approaches*, p. 93-112. New York : Plenum.
- FIELD, J. (1999). « Schooling, networks and the labor market: Explaining participation in lifelong learning in Northern Ireland », *British Educational Research Journal*, 25(4), p. 501-516.
- GORARD, S., SELWYN, N., ET MADDEN, L. (2003). « Logged on to learning? Assessing the impact of technology on participation in lifelong learning », *Int. j of Lifelong Education*, 22(3), 281-296.
- HELMS-JØRGENSEN, C., ET WARRING, N. (2003). « Learning in the workplace - the interplay between learning environments and biographical learning trajectories », dans H. Salling-Olsen (dir.), *Adult Education and the Labour Market VII*, vol. B. Roskilde : Roskilde University Press.
- HODSON, R., et HOOKS, G. (1994). « Training in the workplace: continuity and change », *Sociological Perspectives*, 37, 97-118.
- HOLZER, H. (1996). *What employers want: Job prospects for less-educated workers*, New York : Russell Sage Foundation.
- HOSMER, D.W., et LEMESHOW, S. (1989). *Applied logistic regression*, New York : John Wiley and Sons.
- HOUTKOOP, W., et KAMP, M.V.D. (1992). « Factors influencing participation in continuing education », *International Journal of Educational Research*, 17, 537-548.
- HUM, D., et SIMPSON, W. (2002). « La formation des adultes au Canada : Instantanés des années 1990 », *Revue trimestrielle de l'éducation*, 8(2), 26-32.
- HUM, D., et SIMPSON, W. (2004). « What are Canadians doing after school: An analysis of post-school training activity », dans J. Gaskell et K. Rubenson (dir.), *Educational outcomes for the Canadian workplace. New frameworks for policy and research*. Toronto: University of Toronto Press.
- ILLERIS, K. (2004a). « A model for learning in working life », *The Journal of Workplace Learning*, 16(8), p. 431-441.
- ILLERIS, K. (2004b). « Lifelong learning and the low skilled », *International Journal of Lifelong Learning*, 25(1), p. 15-28.
- INFED. (2006). *Participation in learning projects and programmes*, Consultation le 26 janvier 2006 à l'adresse <http://www.webarchive.org.uk/pan/13238/20060117/www.infed.org/biblio/b-partln.htm>.
- JOHNSTONE, J.W.C., et RIVERA, R.J. (1965). *Volunteers for Learning. A Study of the Educational Pursuits of American Adults*, Chicago : Aldine.

- KALLEBERG, A.L. (1992). « Job training in Norway: organizational and individual differences », *International Journal of Educational Research*, 17, p. 565-579.
- KALLEBERG, A.L., KNOKE, D., MARSDEN, P.V., et SPAETH, J.L. (1996). *Organizations in America: Analyzing their structures and human resource practices*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- KEEP, E. (1999). Employer attitudes towards adult training. Consultation le 3 février 2006 à l'adresse [http://www.abpi.org.uk/education/NTO/NTO_Documents/pdfs/SkillForesight_chapter5_Emplo.PDF#search='Employer %20attitudes %20towards %20adult %20training'](http://www.abpi.org.uk/education/NTO/NTO_Documents/pdfs/SkillForesight_chapter5_Emplo.PDF#search='Employer%20attitudes%20towards%20adult%20training').
- KIM, A., et MERRIAM, S. (2004). « Motivations for learning among older adults in a learning in retirement institute », *Educational Gerontology*, 30 (4), p. 441-455.
- KNOWLES, M. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*, New York : Association Press.
- KNOWLES, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*, Englewood Cliffs : Cambridge.
- LEEUEWEN, S.V., et DRONKERS, J. (1992). « Effects of continuing education: a study on adult education, social inequality, and labor market position », *International Journal of Educational Research*, 17, 609-624.
- LILLARD, L.A., et TAN, H.W. (1992). « Private sector training: who gets it and what are its effects », *Research in Labor Economics*, 13, 1-62.
- LIVINGSTONE, D.W. (1999a). *The education-job gap: Underemployment or economic democracy*, Toronto : Garamond Press.
- LIVINGSTONE, D.W. (1999b). « Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices », *La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 13(2), p. 49-72.
- LIVINGSTONE, D.W. (2001). « Worker control as missing link in relation between paid/unpaid work and work-related learning », *The Journal of Workplace Learning*, 13(7/8), p. 308-317.
- LIVINGSTONE, D.W. (2005). « Expanding conception of work and learning: Recent research and policy implications », dans A. Cummings, N. Basica, A. Datnow, A.K. Leithwood et D.W. Livingstone (dir.), *International Handbook of Educational Policy Series: Springer International Handbooks of Education*, vol. 13. Consultation le 3 février 2006 à l'adresse http://wall.oise.utoronto.ca/resources/Livingstone_Springerbook_ch52.pdf.
- LIVINGSTONE, D.W., et SAWCHUK, P.H. (2005). « Hidden knowledge: Working-class capacity in the 'knowledge-based economy' », *Studies in the Education of Adults*, 37 (2), 110-122.

- LYNCH, L. (1991). *The impact of private sector training on race and gender wage differentials and the career patterns of young workers*, Rapport définitif présenté au Département du Travail des États-Unis, Bureau of Labor Statistics.
- MARTIN, I. (2003). « Adult education: Lifelong learning and citizenship: Some ifs and buts », *International Journal of Lifelong Learning*, 22(6), p. 566-579.
- McGivney, V. (2003). *Adult learning pathways*, Londres : NIACE.
- McGivney, V. (2004). « Understanding persistence in adult learning », *Open Learning*, 19(1), p. 33-46.
- MCINTYRE, J., BROWN, A., et FERRIER, F. (1996). *The economics of ACE delivery*, Sydney : BACE.
- MINCER, J. (1988). *Job training, wage growth, and labour turnover*, NBER Working Paper 2690, août.
- MINCER, J. (1989a). *Labour market effects of human capital and of its adjustment to technological change*, Document de travail, Institute on Education and Economy, février.
- MINCER, J. (1989b). « Human capital and the labour market: a review of current research », *Educational Researcher*, 27.
- NASH, N.S., et HAWTHORNE, E.M. (1987). *Formal recognition of employer-sponsored instruction: Conflict and collegiality in postsecondary education*, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 3, Washington, D.C. : Association for the Study of Higher Education.
- NIACE (2002). *Older people and learning-some key statistics*, Londres : NIACE.
- NOBLE, C., et SMITH, A. (1996). *Enterprise training in Australia: Industry profiles and case studies*, Australie : Office of Training and Further Education.
- NORDHAUG, D. (1991). *The shadow educational system: Adult resource development*, Oslo : Universitetsforlaget.
- OCDE (1996). *Études économiques de l'OCDE. Suède. La mise en œuvre de la Stratégie de l'OCDE pour l'emploi*, Paris : OCDE.
- OCDE. (2005a). *Promouvoir la formation des adultes*, Paris : OCDE.
- OCDE/Statistique Canada. (2005b). *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Paris et Ottawa : OCDE et Statistique Canada.
- PAYNE, J. (2001). « Lifelong learning: a national trade union strategy in a global economy », *Int. j. of Lifelong Education*, 20(5), 378-392.

- PEDERSEN, J.-J. (2006). « The economic imperative for lifelong learning in Europe: Challenges from demographic trends 1995-2045 », dans S. Elers (dir.), *Milestones: Towards lifelong learning systems*. Copenhagen : Danish University of Education Press.
- PETERS, V. (2004). *Travail et formation : premiers résultats de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes de 2003*. Statistique Canada.
- PSACHAROPOULOS, G., & VELEZ, E. (1992). « Does Training Pay, Independent of Educational? », *Some Evidence from Colombia. International Journal of Educational Research*. 17, 581-591.
- REARDON, R.F. (2004). « Informal learning after organizational change », *Journal of Workplace Learning*, 16 (7/8), 385-395.
- REES, T. (1997). « A widening gender gap in the labour market », *Adults Learning*, 9 (2), 25-27.
- REICH, M., et COLL. (1975). « A theory of labour market segmentation », dans M. Carnoy (dir.), *Schooling in a corporate society*. New York : McKay.
- RICHARDS, J.R. (2000). « The social contract in the knowledge society », dans K. Rubenson et H. Schuetze (dir.), *Transition to the knowledge society. Policies and strategies for individual participation and learning*, Vancouver : UBC Institute for European Studies.
- RIDDELL, C. (2004). « Education, skills and labour market outcomes: Exploring the linkages in Canada », dans J. Gaskell et K. Rubenson (dir.), *Educational outcomes for the Canadian workplace. New frameworks for policy and research*, Toronto : University of Toronto Press.
- RUBENSON, K. (1996). « Adult education research », dans A. Tuijnman. (1996). *International Encyclopaedia of Adult Education and Training*, Paris, France : OCDE.
- RUBENSON, K. (2001). *L'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes – Mesure des motivations et des obstacles dans le cadre de l'EEFA : Examen critique*, R-01-9-2F. Ottawa : document de recherche de Développement des ressources humaines Canada.
- RUBENSON, K. (sous presse). « The Nordic model of lifelong learning », *Compare*.
- RUBENSON, K., et XU, G. (1997). « Barriers to participation in adult education and training: Towards a new understanding », dans P. Bélanger et A. Tuijnman (dir.), *New patterns of adult learning: A six-country comparative study*, Oxford : Pergamon Press.
- SARGANT, N. (1997). *The learning divide*, Londres : NIACE.

- SMITH, J.P., et WELCH, L.R. (1986). *Closing the Gap: Forty Years of Economic Progress for Blacks*, Rand Report : R-3330-DOL, février 1986, p. 163, Statistique Canada, 2001.
- STATISTIQUE CANADA (2001). Un rapport sur l'éducation et la formation des adultes au Canada : Apprentissage et réussite. Ottawa : Statistique Canada et DRHC.
- STATISTIQUE FINLANDE (2000). *Adult education survey 2000*, Helsingfors : Statistique Finlande.
- SUSSMAN, D. (2002). « Obstacles à la formation liée à l'emploi », *L'emploi et le revenu en perspective*, 75(1), 5-12.
- TAN, H.W. (1988). « Technical change, earnings and long-term jobs », *Review of Economics and Statistics*.
- THUROW, L.C. (1975). *Generating inequality: Mechanisms of distribution in the U.S. economy*, New York : Basic books. Torres, 1990.
- TORRES, C.A. (1996). « Adult education for development », dans Tuijnman, A. (dir.). *International Encyclopaedia of Adult Education and Training*. 2^e édition, p. 213-221. Paris : OCDE.
- TOUGH, A. (1971). *The Adult's Learning Projects: a Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*, Toronto : OISE Press.
- TOUGH, A. (1978). « Major Learning Efforts: Recent Research and Future Direction », *Adult Education*, 28 : 4, 250-263.
- TUIJNMAN, A. (1989). *Recurrent education, earnings, and well-being: A fifty-year longitudinal study of a cohort of Swedish men*, Stockholm, Suède : Almqvist Wiksell International.
- TUIJNMAN, A., et HELLSTRÖM, Z. (2001). *Curious minds - Nordic adult education compared*, Köpenhamn : Nordic Council.
- VAN DER KAMP, M. (1990). « Education for old adults in Europe: A common problem, different solutions? », dans A. Wellings (dir.), *Towards 1992. Education of adults in the New Europe*, SCUTREA, Université de Sheffield.
- VAUGHAN, R.J., et BERRYMAN, S.E. (1989). *Employer-Sponsored Training: Current status, future Possibilities*, document présenté à la Conference on Employer-Sponsored Training (Alexandria, VA, 1 et 2 décembre 1989). Université Columbia, New York, NY, Institute on Education and the Economy.
- VIGNOLES, A., GALINDO-RUEDA, F., et FEINSTEIN, L. (2004). « The labour market impact of adult education and training: a cohort analysis », *Scottish Journal of Political Economy*, 51(2), p. 266-280.

- VOLPE, M. (1999). « Learning informally in the aftermath of downsizing », dans V.J. Marsick et M. Volpe (dir.). *Informal learning on the job*. Los Angeles : AHRD, Baton Rouge, p. 10-21.
- WELCH, F. (1970). « Education in production », *Journal of Political Economy*, 78(1), p. 35-59.
- WILLIAMSON, A. (2000). « Gender issues in older adults' participation in learning viewpoints and experiences of learners in the University of the Third Age », *Educational Gerontology*, 26(1), 49-66.
- WOODHALL, M. (2001). « Human capital: Educational aspects », dans N.J. Smelser et P. Baltes (dir.), *International encyclopaedia of the social and behavioural sciences*, p. 6951-6955. Oxford : Elsevier.