

Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques inc. (RCRPP)

600 – 250, rue Albert, Ottawa (Ontario) K1P 6M1

Tél. : (613) 567-7500 • Fax : (613) 567-7640

Site Web : <http://www.rcrpp.org>

Les trop nombreux laissés-pour-compte du système d'éducation et de formation des adultes au Canada

Karen Myers*

et

Patrice de Broucker

Le projet *Les trop nombreux laissés-pour-compte du système d'éducation et de formation des adultes au Canada*

a reçu un appui financier des organismes suivants :
Alberta Human Resources and Employment et
Ressources humaines et Développement social Canada

La traduction de ce rapport a été rendu possible grâce à l'appui reçu du Centre du savoir sur
l'apprentissage chez les adultes

* Département de sociologie, Université de Toronto

© 2006 Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques inc.

Les opinions exprimées dans ce rapport sont celles des RCRPP et ne reflètent pas nécessairement celles des bailleurs de fonds du projet.

Table des matières

Avant-propos	i
Résumé	iii
Remerciements	xi
1. Introduction	1
2. Un profil statistique des personnes moins scolarisées	4
2.1 Introduction.....	4
2.2 Quels sont les nombres en cause ?.....	4
2.3 Résultats sur le plan professionnel des personnes moins scolarisées.....	7
2.4 Évolution au fil du temps.....	10
2.5 Conclusions.....	13
3. Efficacité de l'apprentissage des adultes	14
3.1 Introduction : Comprendre l'écart en matière de participation.....	14
3.2 Débats portant sur l'efficacité de l'apprentissage des adultes.....	14
3.3 Études canadiennes récentes.....	17
3.4 Conclusions : Évaluer les éléments probants.....	19
4. Acquérir un diplôme d'études secondaires à l'âge adulte	21
4.1 Options.....	21
<i>Option 1 : Diplôme d'études secondaires régulier</i>	22
<i>Option 2 : Diplôme d'études secondaires pour adulte</i>	23
<i>Option 3 : Le test GED</i>	24
<i>Option 4 : Programmes de perfectionnement scolaire</i>	26
<i>Option 5 : Test des compétences essentielles dans le milieu de travail (TOWES)</i>	28
4.2 Participation.....	30
4.3 Conclusions.....	38
5. Participation de la « seconde chance » à l'enseignement postsecondaire	40
5.1 Introduction.....	40
5.2 Qui participe à l'enseignement postsecondaire de la « seconde chance » ?.....	40
5.3 Obstacles et stimulants à la participation.....	47
5.4 Examen plus approfondi de l'aide financière des gouvernements aux étudiants.....	50
5.5 Résumé et conclusions.....	54

6. Y a-t-il une structure de stimulants visant à inciter les employeurs à offrir des possibilités de formation aux travailleurs peu qualifiés ?	55
6.1 Introduction	55
6.2 Le danger d'un équilibre fondé sur de faibles niveaux de compétences	56
6.3 Initiatives gouvernementales récentes en matière de formation en milieu de travail....	58
6.4 Le rôle des conseils sectoriels	62
6.5 Alphabétisation en milieu de travail : obstacles et pratiques novatrices	63
6.6 Résumé et conclusions	70
7. Scénarios d'apprentissage des adultes	72
7.1 Introduction	72
7.2 Les scénarios	73
7.3 Résumé et conclusions	80
8. Détermination des lacunes et incidences sur les politiques	81
8.1 Introduction	81
8.2 Cadres stratégiques et lacunes observées à l'heure actuelle.....	81
8.3 Principes d'un système d'apprentissage des adultes	85
8.4 Évolution des politiques et des pratiques : prochaines étapes possibles	85
1. <i>Mettre en place un cadre de politiques publiques qui reconnaît un « droit à l'apprentissage »</i>	86
2. <i>Élaborer des programmes de soutien financier adaptés aux besoins des apprenants adultes</i>	87
3. <i>Offrir des incitations aux employeurs en vue d'appuyer la formation de leurs employés moins qualifiés</i>	88
4. <i>Augmenter les investissements des gouvernements consacrés à la formation dans les compétences de base</i>	89
5. <i>Élaborer une stratégie concertée en vue de répondre aux besoins des apprenants adultes</i>	90
Appendice A : Vue d'ensemble de réseaux provinciaux choisis de services d'apprentissage des adultes	93
Références	95
Nos appuis financiers	103

Avant-propos

On parle beaucoup dans les milieux de l'élaboration des politiques de l'importance de l'apprentissage continu. Dans une économie au sein de laquelle les technologies et les besoins en compétences ne cessent d'évoluer, il importe que les Canadiens aient accès à des possibilités d'apprentissage pendant toute leur durée de vie. Dans un pays où la société vieillit, il est essentiel que tous, y compris les citoyens plus âgés, aient l'occasion de contribuer pleinement à l'économie et à leurs collectivités. Au moment où l'on se préoccupe d'une polarisation de la rémunération et des revenus, il est indispensable que ceux dont les niveaux de scolarité sont moins élevés aient la possibilité d'améliorer leurs compétences.

Mais dans quelle mesure « passons-nous de la parole aux actes » au Canada ? Pas tellement bien, semble-t-il. Un nombre trop élevé d'adultes moins scolarisés et moins qualifiés au Canada sont laissés pour compte et n'ont que peu de chances de pouvoir améliorer leurs compétences, leurs connaissances et leur rémunération. De plus, les résultats de tests internationaux concernant l'alphabétisation des adultes révèlent que 42 pour cent des Canadiens âgés de 16 à 65 ans ont des capacités de lecture et d'écriture inférieures au niveau considéré comme nécessaire pour vivre et travailler dans le monde d'aujourd'hui – il s'agit d'un niveau qui n'a pas changé au cours des dix dernières années. En ne progressant pas, les Canadiens perdent du terrain, du fait que les autres pays vont de l'avant et s'assurent que leurs citoyens demeurent productifs. Les Canadiens se doivent de regagner le terrain perdu.

Rédigé par Karen Myers et Patrice de Broucker, ce rapport passe en revue les possibilités d'apprentissage structuré qui s'offrent aux adultes (de terminer leurs études secondaires, de fréquenter le collège ou l'université ou de participer à des programmes d'enrichissement des compétences en milieu communautaire ou en milieu de travail) dans cinq provinces canadiennes : Alberta, Colombie-Britannique, Nouvelle-Écosse, Ontario et Québec. Myers et de Broucker parviennent à la conclusion que nos « systèmes » d'éducation des adultes sont complexes, difficiles à déchiffrer et posent de nombreux obstacles aux adultes moins scolarisés qui souhaiteraient améliorer leurs compétences. Les auteurs proposent un ensemble de principes pour guider l'élaboration de programmes d'apprentissage des adultes plus cohérents et plus accessibles. Ils font aussi état de signes d'amélioration dans plusieurs provinces.

Je tiens à remercier Karen Myers et Patrice de Broucker d'avoir préparé cette analyse approfondie des conditions d'accès des adultes aux possibilités d'apprentissage au Canada et de nous avoir livré leur vision d'un système au sein duquel l'apprentissage continu pourrait devenir une réalité pour tous les Canadiens. J'aimerais aussi remercier Ressources humaines et Développement social Canada ainsi que le Ministry of Human Resources and Employment de l'Alberta de l'appui financier qu'ils ont accordé à ce projet.

Sharon Manson Singer, Ph. D.
Juin 2006

Résumé

L'importance économique et sociale d'encourager les adultes à participer à l'apprentissage continu pendant leur vie active est indéniable. Des personnes mieux formées gagnent des salaires plus élevés, ont de meilleures perspectives de croissance de leurs revenus au cours de leur vie et sont moins souvent en chômage. Des nations mieux scolarisées connaissent une croissance à long terme plus élevée et des niveaux de vie plus élevés.

Mais, trop souvent, l'apprentissage tout au long de la vie signifie simplement que les gens qui ont déjà une bonne formation acquièrent encore plus de compétences (l'exemple par excellence du « riche qui s'enrichit »). De nouvelles preuves permettent de croire que l'apprentissage des adultes et la hausse des capacités de base ont le potentiel d'améliorer considérablement le bien-être économique de ceux qui possèdent au départ des niveaux relativement peu élevés de scolarité et de compétences. Lorsque l'apprentissage rejoint les membres les moins scolarisés de la population active, la prospérité nationale s'en trouve améliorée considérablement.

Le Canada est généralement reconnu comme ayant, en moyenne, un niveau élevé de scolarité. Toutefois, le taux de participation à l'apprentissage parmi les Canadiens d'âge adulte les moins scolarisés est très faible selon les normes internationales et il s'est à peine amélioré pendant les cinq dernières années. Plusieurs observateurs attribuent le problème à des systèmes d'apprentissage des adultes qui sont complexes, incohérents et incomplets.

Notre rapport s'emploie à documenter la disponibilité de possibilités d'apprentissage structurées pour les adultes et à déterminer les facteurs qui exercent une incidence sur la

participation des adultes moins scolarisés et moins qualifiés à ces possibilités. De plus, il vise à identifier les lacunes dans nos systèmes d'apprentissage des adultes et à recommander des mesures pour corriger ces lacunes. Une étude vraiment exhaustive comprendrait un examen de l'ensemble des provinces, mais notre rapport analyse surtout la situation dans cinq provinces : Alberta, Colombie-Britannique, Nouvelle-Écosse, Ontario et Québec.

Un profil statistique des personnes moins scolarisées

Une forte proportion de la population d'âge adulte au Canada n'a pas la préparation nécessaire pour participer à une société du savoir :

- 5,8 millions de Canadiens âgés de 25 ans et plus ne possèdent pas de diplôme d'études secondaires ou de titres de compétences plus élevés;
- il y a encore un nombre trop élevé de jeunes qui abandonnent leurs études secondaires : environ 200 000 jeunes adultes n'ont pas terminé leurs études secondaires – cette situation se rencontre plus fréquemment chez les jeunes gens que chez les jeunes femmes et elle varie considérablement d'une province à l'autre;
- 9 millions de Canadiens âgés de 16 à 65 ans ont des capacités de lecture et d'écriture inférieures au niveau jugé nécessaire pour vivre et travailler dans la société à l'heure actuelle.

Les personnes moins scolarisées sont susceptibles de connaître des résultats relativement décevants sur le plan professionnel pendant toute la durée de leur carrière sous la forme de salaires moins élevés, de probabilités plus élevées de se retrouver en chômage et d'occuper des emplois de qualité inférieure. Les écarts en matière de résultats sur le plan professionnel attribuables à la scolarité se manifestent tôt

dans la carrière des travailleurs et ils persistent pendant toute leur vie. Dans les faits, les moins scolarisés sont susceptibles de perdre du terrain par rapport à leurs homologues plus instruits à mesure qu'ils avancent dans leur carrière puisque le savoir engendre la soif d'apprendre – ceux qui ont des niveaux de scolarité plus élevés au départ sont plus susceptibles de tirer avantage des possibilités futures de formation et d'instruction, et d'en recueillir les fruits sous formes d'emplois mieux rémunérés et de meilleure qualité. Les écarts en matière de résultats sur le plan professionnel entre les moins scolarisés et leurs homologues plus instruits se sont élargis pendant les 20 dernières années.

Les bienfaits de l'apprentissage des adultes

Les faits tendent à indiquer que, même si les moins scolarisés sont moins susceptibles de participer à des activités d'apprentissage structurées, lorsqu'ils y participent, ils ont autant de chance que leurs homologues plus instruits d'en recueillir les fruits. En partant d'une situation de désavantage relatif sur le plan éducationnel, les apprenants moins scolarisés sont peut-être plus susceptibles de profiter d'un apprentissage supplémentaire bien ciblé.

Les résultats d'études canadiennes permettent de croire notamment qu'il y a un certain nombre de personnes qui n'ont pas pu obtenir une formation postsecondaire pendant leur jeunesse mais qui ont pu profiter grandement de l'acquisition d'une formation liée à leur emploi ou d'une « deuxième chance » de s'instruire une fois parvenus à l'âge adulte. Pour ces personnes qui offrent « un potentiel de rendement élevé », une politique visant à hausser leur niveau de scolarité s'accompagnerait de gains considérables.

Acquérir un diplôme d'études secondaires à l'âge adulte

Un examen des cheminements possibles menant à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires dans cinq provinces canadiennes permet de faire ressortir les principales observations suivantes :

- Les adultes qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires peuvent se prévaloir de plusieurs options pour améliorer leurs titres de compétences, dont les suivantes : s'inscrire à un programme régulier menant à un diplôme secondaire ou à un diplôme spécial modifié pour répondre aux besoins précis des apprenants adultes; passer le test d'équivalence d'études secondaires (GED); prendre des cours de perfectionnement dans un milieu collégial; ou passer le test des compétences essentielles dans le milieu de travail (TOWES). Des programmes d'alphabétisation et de compétences de base sont aussi une option pour les adultes dont les compétences sont inférieures à un certain niveau.
- Il est bien établi qu'un retour aux études à une étape ultérieure de la vie est rentable, mais on ne connaît que peu de chose, notamment au Canada, sur la question de savoir si le type de titres de compétences obtenu change quelque chose.
- Chacun des cinq cheminements reliés aux études secondaires comporte des avantages et des inconvénients différents. Pour les apprenants éventuels, la meilleure option est fonction de leur situation actuelle, de leur rendement scolaire passé et des buts futurs visés.

- Peu de provinces sont en mesure de fournir des chiffres exacts sur la participation des adultes par type de programmes. Mais, ce qui semble manifeste, c'est que seule une fraction minime des adultes ne possédant pas de diplôme d'études secondaires participe à des programmes d'apprentissage reliés aux études secondaires.
- Plusieurs facteurs complexes et interdépendants peuvent avoir une incidence sur les taux de participation : la croissance économique, le manque d'intérêt, le manque de confiance, le manque de sensibilisation, un milieu d'apprentissage peu flexible, les coûts et le manque de temps – les deux derniers étant les obstacles les plus importants à la participation déclarés par les intéressés. Le manque d'intérêt est souvent cité comme une explication à de faibles taux de participation, mais il convient de souligner que les données d'enquêtes les plus récentes permettent de croire qu'il existe une forte demande insatisfaite parmi les gens les moins scolarisés. Si cette demande avait été satisfaite, la participation des personnes sans diplôme d'études secondaires aurait doublé.

Participation de la « seconde chance » à l'enseignement postsecondaire

En dépit de tout ce qui se dit sur l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie, l'âge moyen des étudiants de niveau collégial et universitaire au Canada est demeuré remarquablement stable pendant les 40 dernières années. La plupart des établissements postsecondaires possèdent des politiques comme celles de l'admission flexible et de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis en vue

d'encourager la participation des adultes d'âge plus avancé. Certains établissements offrent des programmes innovateurs à l'intention des apprenants adultes qui ne possèdent pas de diplôme d'études secondaires ou d'autres connaissances préalables. Mais on ne possède que peu de preuves sur la mise en application et l'efficacité de ces programmes.

L'un des plus importants effets de dissuasion d'une participation à la formation postsecondaire pour des étudiants potentiels d'âge adulte est peut-être le système canadien d'aide financière aux étudiants, qui est conçu pour les apprenants qui suivent un cheminement traditionnel du secondaire vers le postsecondaire. L'un des principaux problèmes tient au fait que les étudiants plus âgés, notamment ceux qui ont des personnes à charge, ne sont peut-être pas disposés à se départir de l'épargne et des avoirs qu'ils ont eu de la difficulté à accumuler pour devenir admissibles à des prêts gouvernementaux, ce qui les rendrait trop vulnérables à l'incertitude économique. De plus, dans la plupart des provinces, la contribution requise des conjoints, qui augmente rapidement à partir de niveaux de revenus relativement faibles, empêche de nombreux étudiants mariés d'être admissibles aux prêts aux étudiants. La proportion des étudiants d'âge mûr qui ont des prêts bancaires ou des lignes de crédit permet de croire que le système actuel ne répond pas à leurs besoins.

Appui des employeurs aux possibilités d'apprentissage des travailleurs peu qualifiés

Le Canada affiche des taux de participation à la formation liée à l'emploi qui sont plus faibles que ceux de nombreux autres pays développés, y compris les États-Unis. L'appui des employeurs à la formation est fortement concentré parmi leurs effectifs les

plus qualifiés. La façon d'encourager les employeurs à offrir plus de formation, notamment à l'intention des employés moins qualifiés, est une question complexe. À l'aide d'études de cas et d'études d'évaluation, le Conference Board du Canada a mis au point une démonstration de la rentabilité de la formation parrainée par l'employeur, qui met en relief plusieurs avantages qui s'y rattachent, dont une hausse de la productivité, une diminution des taux d'erreur, une meilleure fiche en matière de santé et de sécurité au travail, et un niveau plus élevé de conservation du personnel et des clients.

Peu d'instances gouvernementales au Canada ont eu recours aux instruments de politique disponibles en vue d'encourager les employeurs à parfaire la formation de leurs employés. Quelques provinces offrent des subventions de formation, mais le Québec est la seule province qui possède un régime « former ou payer ». Le gouvernement fédéral a accordé une aide financière importante pour l'élaboration d'une approche sectorielle visant à définir et à prendre des mesures à l'égard des besoins en compétences. Bien qu'il existe des preuves d'un niveau d'activités considérables liées à la formation par l'intermédiaire des conseils sectoriels, il n'y a pas d'information quant à l'efficacité avec laquelle ils contribuent à améliorer l'accès aux possibilités de formation des employés les moins scolarisés.

Certaines entreprises canadiennes ont lancé des initiatives visant à offrir de la formation aux travailleurs peu qualifiés qui ont donné des résultats impressionnants. Mais ces entreprises demeurent une minorité. Les recherches du Conference Board indiquent que des obstacles à la formation de travailleurs peu qualifiés sont enracinés de façon particulièrement profonde. L'un des aspects les plus préoccupants de l'économie canadienne est le fait que la stratégie

concurrentielle en matière de ressources humaines d'un nombre trop élevé d'entreprises canadiennes s'appuie sur une approche axée sur une faible valeur ajoutée et de faibles coûts. Cette approche contribue à perpétuer un équilibre fondé sur des emplois à faibles salaires et peu qualifiés, en vertu duquel ni les employés ni les employeurs n'ont besoin de niveaux de compétences plus élevés. Les entreprises qui tirent leur avantage concurrentiel d'une main-d'œuvre peu qualifiée et à faible coût ont peu d'incitations à investir dans le perfectionnement de leurs salariés.

La multiplication d'agents intermédiaires de développement de la main-d'œuvre (« workforce intermediaries ») aux États-Unis semble être une réponse prometteuse au problème de l'équilibre fondé sur des emplois à faible salaire et peu spécialisés. Dans certaines régions, les agents intermédiaires de développement de la main-d'œuvre ont contribué à améliorer considérablement les perspectives des travailleurs à faible salaire dans des marchés du travail locaux.

Scénarios d'apprentissage des adultes

L'analyse de cinq scénarios de simulation concrets permet de croire que le retour aux études, que ce soit pour terminer des études secondaires ou pour obtenir des titres postsecondaires, comporte d'immenses engagements en termes de temps, d'argent et d'effort. En dépit de tout ce qui se dit concernant l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie, il existe peu de programmes et de politiques en vue d'aider les adultes peu scolarisés qui souhaitent perfectionner leurs compétences. Peu de milieux de travail offrent des possibilités de perfectionnement des compétences aux adultes peu scolarisés. Aucune province (sauf l'Alberta dans certaines circonstances) n'offre un soutien du revenu aux adultes qui

travaillent déjà, même s'ils occupent des emplois faiblement rémunérés. Par conséquent, la plupart des apprenants adultes doivent compter sur des membres de la famille ou des amis ou s'efforcer de concilier le travail et les études ou s'endetter considérablement. Ces adultes doivent s'en remettre à des prêts privés qui sont onéreux. La plupart des adultes qui retournent aux études en retireront des avantages économiques importants et profiteront de meilleures perspectives sur le marché du travail, mais ces avantages ne sont pas garantis au départ. Dans la plupart des cas, le fait de retourner aux études nécessite de grands sacrifices et un important acte de foi.

Identification des lacunes et implications pour les politiques

Ces dernières années, la plupart des provinces ont lancé d'importantes initiatives qui ont contribué à améliorer leurs systèmes d'éducation des adultes. Ces initiatives représentent des investissements majeurs et méritent d'être soulignées, mais notre rapport laisse entendre que les systèmes provinciaux d'apprentissage des adultes demeurent complexes, fragmentés et incomplets. Il existe d'importantes lacunes au chapitre de la coordination, de l'information et du counselling, de l'aide financière, de l'appui des employeurs et des investissements gouvernementaux.

Au Canada, il existe un fort consensus selon lequel un système d'éducation financé par les fonds publics est la pierre angulaire d'une société juste, productive et socialement cohésive. Les investissements dans nos systèmes d'éducation provinciaux « de la première chance » sont le reflet de ce consensus. Il y a lieu de croire de plus en plus que les avantages économiques et sociaux d'un système d'éducation des *adultes* financé par des fonds publics seraient tout aussi marqués. Pour cette raison, nous croyons qu'il faudrait accorder

aux adultes un « droit à l'apprentissage » semblable à celui que l'on a déjà établi à l'intention des enfants et des jeunes. Nous proposons une vision du système d'éducation des adultes qui se caractérisent par les principes suivants.

- Personne ne quittera l'école sans un ensemble minimum approprié de compétences relatives à l'employabilité.
- Tous les adultes auront accès à des possibilités d'apprentissage pour enrichir leurs compétences de base, ainsi que des possibilités continues de maintenir, d'améliorer ou de transformer des compétences plus avancées.
- Tous les adultes auront accès à des renseignements faciles à comprendre concernant les possibilités d'apprentissage, tandis que des services de counselling seront facilement accessibles. Il y aura une coordination des mesures de soutien, et le système sera facile à explorer.
- Tous les adultes qui sont disposés à perfectionner leurs compétences recevront une aide appropriée.
- Le perfectionnement des compétences de tous les travailleurs fera l'objet d'investissements importants et valables.

Des recherches récentes indiquent que l'enrichissement des compétences des personnes moins scolarisées représente une voie importante vers l'augmentation de la productivité. Pour cette raison, le perfectionnement des compétences des gens moins scolarisés doit faire partie d'un agenda économique autant que social.

La vision d'un système d'éducation des adultes qui garantit le « droit à l'apprentissage » semble être largement acceptée par la plupart des intervenants, mais il est loin d'être devenu une réalité dans la pratique. Comment peut-on traduire cette vision d'un système d'éducation des adultes pour en faire une réalité ? Nous proposons les cinq étapes suivantes comme étant des éléments essentiels d'un système d'apprentissage des adultes efficace qui répond aux besoins des adultes moins scolarisés et moins qualifiés.

1. Mettre en place un cadre de politiques publiques qui reconnaît un « droit à l'apprentissage »

En juin 2004, le Canada a adhéré à une recommandation de l'Organisation internationale du travail sur le perfectionnement des ressources humaines en faisant une référence explicite au droit des adultes à l'apprentissage. Le gouvernement fédéral et les provinces doivent unir leurs efforts pour miser sur cet élan et procéder à la mise au point de plans concrets.

2. Élaborer des programmes de soutien financier adaptés aux besoins des apprenants adultes

Il existe un contraste frappant entre la façon dont l'enseignement secondaire est dispensé aux moins de 18 ans et la façon dont il est offert à ceux qui ne sont pas parvenus à obtenir un diplôme d'études secondaires à l'âge de 18 ans. Compte tenu des avantages généraux de la formation secondaire, il est difficile de comprendre pourquoi on aborderait de façon différente sa prestation à des adultes. À tout le moins, les programmes de perfectionnement des habiletés liées aux études secondaires devraient être gratuits pour tous, sans égard à l'âge. Ce n'est pas le cas à l'heure actuelle dans toutes les provinces. De plus, nous soutenons que la

situation particulière des apprenants adultes devrait être reconnue et que des mesures de soutien indiquées devraient leur être offertes.

En ce qui concerne l'accès aux établissements d'enseignement au-delà du secondaire, les règlements des systèmes d'aide financière du gouvernement fédéral et des provinces ne fonctionnent pas bien dans le cas des apprenants adultes. La plupart des collèges et certaines universités ont des politiques d'admission souples pour les étudiants adultes, et ils sont aussi déterminés à reconnaître les acquis d'apprentissage. Ces politiques évoluent dans la bonne direction mais, pour beaucoup de gens, les obstacles financiers à la participation sont tout simplement trop difficiles à surmonter. Il faudrait revoir les régimes d'aide aux étudiants du postsecondaire pour s'assurer que tous les étudiants aient accès à une combinaison raisonnable de prêts et de bourses aux étudiants.

3. Offrir des incitations aux employeurs en vue d'appuyer la formation de leurs employés moins qualifiés

La question de la façon d'encourager les entreprises à offrir des niveaux plus élevés de formation est extrêmement complexe. Le problème résulte en partie du fait que l'économie canadienne est dominée par de petites et moyennes entreprises qui n'ont pas accès aux économies d'échelle nécessaires pour mettre en application des programmes de formation adaptés aux besoins précis des employés. D'autres problèmes ont trait à des questions structurelles et institutionnelles comme le manque d'information et la difficulté de calculer le rendement sur l'investissement.

Sur une note positive, plusieurs entreprises canadiennes sont des chefs de file dans le domaine de la mise en place de programmes d'alphabétisation et de perfectionnement des

compétences en milieu de travail des travailleurs moins scolarisés. Un nombre limité d'initiatives au niveau fédéral (par ex., le programme des conseils sectoriels) ainsi qu'au niveau provincial (la Nouvelle-Écosse et l'Alberta ont des programmes de perfectionnement des compétences en milieu de travail, tandis que le Québec a lui aussi une stratégie sectorielle) permettent de rassembler les partenaires du marché du travail en vue d'élaborer des solutions aux problèmes de perfectionnement des compétences.

Il faut entreprendre d'autres recherches afin de déterminer les mesures d'incitation et les instruments de politiques qui seraient les plus efficaces dans le contexte canadien. Le Canada pourrait aussi tirer avantage d'une analyse minutieuse des instruments de politiques utilisés dans d'autres pays.

Sur une note plus pessimiste, certains obstacles à la formation ont peut-être un caractère beaucoup plus persistant. Il faut entreprendre des recherches plus poussées pour examiner la question de la perpétuation d'un équilibre fondé sur des emplois à faible salaire et peu qualifiés dans des segments importants de l'économie canadienne.

4. Augmenter les investissements des gouvernements consacrés à la formation dans les compétences de base

Aucune des provinces comprises dans cette étude n'a un cadre d'incitations cohérent visant à encourager les gens, les employeurs, les organismes communautaires et les établissements d'enseignement à s'engager dans des activités d'apprentissage. Pour faire une réalité du « droit à l'apprentissage », il faudra augmenter les investissements dans plusieurs domaines. Ce qui est peut-être plus important encore, il faudra augmenter les investissements sous la forme d'un appui financier direct aux apprenants. Il faudra

aussi s'assurer que les investissements existants seront acheminés vers les personnes qui en ont le plus besoin. Le cadre d'évaluation pour tous les investissements gouvernementaux devra offrir des données détaillées sur les bénéficiaires des programmes.

Un cadre en matière de « droit à l'apprentissage » devra comprendre aussi des investissements supplémentaires dans des programmes innovateurs existants et nouveaux. Les gouvernements sont habilités à assurer la prestation de services éducationnels dans un large éventail d'établissements. Plusieurs établissements d'enseignement ont déjà adopté des stratégies flexibles et holistiques en vue de répondre aux besoins des apprenants adultes. Toutefois, on ne connaît que peu de chose sur ce qui fonctionne précisément bien dans le cas des apprenants adultes. Une pratique qui nécessite sans aucun doute des recherches plus poussées est celle de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis (ERA) – un outil potentiellement important pour encourager la participation des apprenants adultes.

5. Élaborer une stratégie concertée en vue de répondre aux besoins des apprenants adultes

Les milieux provinciaux de l'apprentissage des adultes tendent à être extrêmement complexes. Il faut que les gouvernements provinciaux s'assurent qu'il y aura une entité appropriée pour coordonner l'élaboration et la mise en application plus poussées d'un cadre de politique d'éducation des adultes. Cette entité sera responsable d'assurer l'efficacité des programmes et des services d'éducation des adultes financés par les fonds publics et de fournir l'information nécessaire pour soutenir la planification de la gestion et de la prise de décisions. Il faudrait surveiller étroitement les efforts importants déployés

par certaines provinces (par ex., en Nouvelle-Écosse et en Alberta).

À tout le moins, les gouvernements devraient faire en sorte que les apprenants potentiels aient les renseignements nécessaires pour pouvoir prendre des décisions éclairées concernant leurs choix en matière d'apprentissage : des renseignements faciles à comprendre à l'égard de l'éventail des choix disponibles en matière d'apprentissage; des guides étape par étape sur la façon d'avoir accès aux possibilités d'apprentissage qui leur conviennent le mieux; et des renseignements suffisants concernant les coûts et les avantages du perfectionnement des compétences pour leur permettre de prendre une décision éclairée dans leur meilleur intérêt. L'Internet est une source d'information importante, mais il faut reconnaître que ce n'est peut-être pas l'outil le plus approprié pour de nombreuses personnes moins scolarisées qui y ont peut-être un accès limité ou qui ne possèdent pas les compétences techniques nécessaires pour naviguer à l'aide de ce médium. Des rencontres en tête à tête avec des conseillers bien formés et bien outillés en perfectionnement des compétences sont probablement indispensables.

Des travaux plus poussés s'imposent pour mettre au point le type de cheminements bien définis pour les apprenants qui précisent les voies les plus rapides et les plus efficaces en vue d'atteindre un vaste éventail d'objectifs économiques, sociaux et personnels.

Remerciements

La préparation de ce rapport a bénéficié des renseignements que nous ont fournis de nombreuses personnes qui ont répondu avec diligence à nos questions. Leur apport nous a aidés à comprendre les systèmes d'apprentissage, leurs points forts et leurs points faibles. Nous sommes particulièrement redevables aux personnes suivantes : Dan Coupal, Carolyn Dieleman, Stephen Paquette, Don Gardener et Conrad Murphy de l'Alberta; Victor Glickman, Shauna Butterwick et Charles Ungerleider de la Colombie-Britannique; Hope Brewer du Nouveau Brunswick; Catherine Arseneau, Joe Brown, Anne Warrell et Joyce Pugh de la Nouvelle-Écosse; Mary-Beth Wallace, Tim Douglas, Gerry Conrad, Sarah Irwin, Lynne Wallace, Jim Nielson, Rosemary Clark, Evelyn Mueller et Robert Lowry de l'Ontario; Jean-Claude Bousquet, Guy Baillargeon, Marc Leduc et Nicolas Dedek du Québec; Sandra James et Michelle Cousineau de Ressources humaines et Développement social Canada; Boris Palameta, Xuelin Zhang et Manon Declos de Statistique Canada. Nous osons croire que nous avons présenté et interprété correctement tous les renseignements qu'ils nous ont transmis; nous demeurons toutefois responsables des erreurs ou des mauvaises interprétations qui auraient pu se glisser. Nous désirons souligner l'apport utile à la recherche que nous devons à Katherine Mortimer. Nous remercions aussi un lecteur anonyme pour les commentaires valables qu'il nous a offerts.

Le contenu de ce rapport a aussi bénéficié des nombreux conseils et commentaires que nous ont livrés Ron Saunders et Richard Brisbois des RCRPP.

Équipe du projet des RCRPP

Trish Adams, adjointe administrative

Richard Brisbois, chercheur

Patrice de Broucker, chercheur principal

Heather Fulsom, gestionnaire de projet

Gisèle Lacelle, coordonnatrice des Services de publications et conférence

Karen Myers, étudiante au doctorat, Département de sociologie, Université de Toronto

Ron Saunders, directeur, Réseau de la main-d'œuvre

Les trop nombreux laissés-pour-compte du système d'éducation et de formation des adultes au Canada

1. Introduction

L'importance économique et sociale d'encourager les adultes à participer à l'apprentissage continu pendant leur vie active est indéniable. Des personnes mieux formées gagnent des salaires plus élevés, elles ont de meilleures perspectives de croissance de leurs revenus pendant leur durée de vie et elles sont moins souvent en chômage (Riddell, en préparation). Des nations mieux scolarisées connaissent une croissance à long terme plus élevée et des niveaux de vie plus élevés (Davies, 2002). On s'entend aussi de plus en plus pour conclure que le système d'éducation se trouve également au cœur de la prospérité sociale d'une nation (Wolfe et Haveman, 2001).

Mais, trop souvent, l'apprentissage continu signifie tout simplement que les gens qui ont déjà une bonne formation acquièrent encore plus de compétences et de formation. Les données canadiennes les plus récentes indiquent que les gens possédant déjà un diplôme universitaire sont cinq fois plus susceptibles que ceux qui n'ont qu'une formation secondaire ou moins de participer à l'apprentissage des adultes (Myers et Myles, 2005). En réalité, la conclusion habituelle des études sur l'apprentissage des adultes est à l'effet que, loin d'offrir la possibilité d'offrir une « seconde chance » de s'instruire, l'acquisition continue du savoir est l'exemple par excellence du « riche qui s'enrichit »¹.

Des données récentes tirées de l'expérience canadienne laissent entendre que ceci devrait changer. Une étude de Statistique Canada (Zhang et Palameta, 2006) révèle que l'apprentissage des adultes a le potentiel d'améliorer considérablement le bien-être de ceux qui possèdent au départ des niveaux relativement peu élevés de scolarité. Une deuxième étude (Coulombe et Tremblay, 2005) indique que les avantages découlant du perfectionnement des compétences des membres de la population active les moins scolarisés s'étendent à toute la nation : une hausse d'un point de pourcentage du score moyen obtenu par un pays dans le contexte de l'épreuve internationale sur l'alphabétisation des adultes se traduit par une hausse éventuelle relative de 2,5 pour cent de la productivité du travail et d'une augmentation de 1,5 pour cent du PIB par habitant. (On dit que ces effets sont trois fois plus élevés que ceux associés aux investissements en capital physique.) Et, ce qui importe davantage, ces auteurs démontrent que la hausse des capacités de lecture et d'écriture des gens qui figurent au bas de l'échelle de la répartition des compétences professionnelles est plus importante pour la croissance économique que l'augmentation du nombre de diplômés hautement spécialisés.

Le Canada est généralement reconnu comme ayant, en moyenne, un niveau élevé de scolarité, mais il existe encore de nombreuses possibilités d'améliorer la situation. Selon les résultats du recensement le plus récent (2001), 5,8 millions de Canadiens âgés de 25 ans et plus ne possèdent pas de diplômes d'études secondaires. Parmi ceux qui possèdent un diplôme d'études secondaires, les capacités de lecture et d'écriture des Canadiens laissent beaucoup à désirer par

¹ De nombreuses études ont démontré que plus une personne est scolarisée au départ, plus elle est susceptible de participer ultérieurement à des initiatives d'acquisition du savoir (de Broucker, 1997; OCDE, 1999; OCDE, 2003a; Peters, 2004).

rapport à celles des gens des autres pays². Selon les données de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, neuf millions ou 42 pour cent des Canadiens âgés de 16 à 65 ans ont des capacités de lecture et d'écriture inférieures au niveau jugé nécessaire pour vivre et travailler dans la société à l'heure actuelle (Riddell, 2004).

Le gouvernement fédéral et les provinces ont reconnu l'importance de l'acquisition continue du savoir. L'apprentissage continu est maintenant un principe directeur des Projets canadiens de recherche sur les politiques, y compris la compétitivité économique nationale et la cohésion sociale (RHDSO, 2002). En dépit de cette reconnaissance, les niveaux de participation des apprenants les moins scolarisés se sont à peine améliorés depuis cinq ans. Plusieurs observateurs rattachent le problème à des systèmes d'apprentissage des adultes qui sont à la fois complexes, incohérents et incomplets.

Notre rapport met l'accent sur la façon de renforcer les systèmes d'apprentissage des adultes. Il vise deux grands objectifs. Premièrement, il s'emploie à documenter la disponibilité de possibilités d'apprentissage structuré et à déterminer les facteurs qui influencent la participation des adultes moins scolarisés et moins qualifiés à ces possibilités. Deuxièmement, il vise à déterminer les lacunes de nos systèmes d'éducation des adultes et à recommander des mesures susceptibles de corriger ces lacunes.

Le milieu de l'élaboration des politiques relatives à l'apprentissage des adultes au Canada est extrêmement complexe³. Comme l'éducation des adultes relève avant tout de la compétence des provinces, il existe d'importantes différences au chapitre des politiques et de leur mise en application à la grandeur du pays. À ce caractère complexe s'ajoute le fait qu'au sein de chacune des instances législatives, on retrouve souvent plus d'un ministère responsable. Comme le souligne un rapport récent du CMEC (Powley, 2005), aucune province ne possède un seul organisme qui assume la responsabilité globale de l'éducation des adultes. Dans la plupart des provinces, cette responsabilité est répartie entre plusieurs ministères chargés de gérer les programmes d'éducation, de main-d'œuvre ou de mise en valeur des ressources humaines. Une étude véritablement exhaustive dans ce domaine comporterait un examen de toutes les provinces mais, dans notre rapport, nous mettons l'accent avant tout sur cinq provinces : Alberta, Colombie-Britannique, Nouvelle-Écosse, Ontario et Québec.

Le rapport est structuré de la façon suivante. Dans la prochaine section, nous présentons un profil statistique des personnes moins scolarisées et moins qualifiées, en indiquant de quelle façon ces gens risquent fort de « tirer de l'arrière » dans une économie postindustrielle et fondée sur le savoir, et qu'ils sont susceptibles d'être faiblement rémunérés et de se retrouver plus souvent en

² Selon un rapport de l'OCDE et de Statistique Canada (2000), les scores en capacités de lecture et d'écriture des Canadiens ne possédant pas un diplôme d'études secondaires sont inférieurs à ceux des gens qui possèdent une scolarité comparable dans plusieurs pays comme le Royaume-Uni, l'Australie, l'Allemagne, la Suède, la Finlande et le Danemark, mais supérieurs à ceux des gens ayant une scolarité comparable aux États-Unis.

³ Même si l'éducation des adultes relève de la compétence des gouvernements provinciaux sur le plan constitutionnel, le gouvernement fédéral s'implique depuis longtemps dans divers aspects de l'apprentissage des adultes, comme la mise en place de programmes de perfectionnement des compétences pour les personnes en chômage et les groupes à risque, la prestation de prêts et de bourses aux apprenants postsecondaires d'âge adulte et la réalisation de travaux de recherche et la diffusion de données dans ce domaine. Pendant les années 90, le gouvernement fédéral a commencé officiellement à effectuer un transfert de responsabilités aux provinces et aux territoires en ce qui concerne le développement du marché du travail. Toutefois, même dans les provinces et les territoires où des ententes furent signées, le gouvernement fédéral continue de jouer un rôle important. En pratique, il est donc encore pertinent de dire que le financement de l'éducation des adultes est assuré par une combinaison de fonds fédéraux et provinciaux.

chômage au cours de leur carrière. Dans la troisième section, nous passons en revue la documentation disponible sur l'efficacité de différentes formes d'apprentissage des adultes. Dans la quatrième section, nous examinons les différents cheminements qui mènent à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (ou l'équivalent) dans cinq provinces canadiennes. Nous évaluons la mesure dans laquelle les provinces canadiennes offrent des cheminements facilement accessibles aux gens qui veulent obtenir ces titres de compétences essentiels. Nous enchaînons dans la cinquième section avec une évaluation de l'accessibilité à l'enseignement postsecondaire pour les adultes qui veulent retourner aux études à une étape ultérieure de leur vie. La sixième section se tourne vers le milieu de travail et elle contient une évaluation de la mesure dans laquelle les milieux de travail offrent aux travailleurs moins scolarisés des possibilités de perfectionner leurs compétences. Dans la septième section, nous prenons du recul par rapport aux exposés détaillés des sections précédentes pour examiner de quelle façon les diverses composantes de nos systèmes d'éducation des adultes s'intègrent pour répondre aux besoins des apprenants d'âge adulte moins scolarisés. Nous accomplissons cette tâche en analysant cinq scénarios concrets qui comportent un éventail des besoins en apprentissage que des travailleurs moins scolarisés et faiblement qualifiés peuvent avoir et nous déterminons ensuite les possibilités qui sont disponibles pour aider ces gens à combler leurs besoins. Dans la dernière section, nous mettons en relief les lacunes qui existent dans le « système » canadien d'apprentissage des adultes, nous présentons des principes de base en vue de guider l'orientation des politiques et nous identifions de prochaines étapes qui permettraient d'améliorer les politiques et leur mise en application.

2. Un profil statistique des personnes moins scolarisées

2.1 Introduction

Au Canada, un diplôme d'études secondaires est généralement considéré comme le niveau de scolarité minimum requis pour avoir accès à tout un éventail de possibilités. La plupart des programmes postsecondaires exigent des entrants qu'ils possèdent un diplôme d'études secondaires, tandis que le marché du travail est généralement peu accueillant pour les décrocheurs du secondaire. La bonne nouvelle, c'est que les taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires ont été à la hausse de façon régulière pendant la dernière décennie. La mauvaise nouvelle, c'est qu'il y a encore un nombre important d'adultes d'âge actif qui ne possèdent pas de diplôme d'études secondaires. Dans cette section, nous présentons un profil statistique des Canadiens qui ne possèdent pas de diplôme d'études secondaires ou de titres scolaires du niveau postsecondaire. Nous y démontrons que ces gens (les « personnes moins scolarisées ») risquent fort de « tirer de l'arrière » dans une économie postindustrielle et fondée sur le savoir, et qu'ils sont susceptibles d'être faiblement rémunérés et de se retrouver plus souvent en chômage au cours de leur carrière.

Nous examinons d'abord l'importance de la taille de ce groupe des personnes moins scolarisées et la mesure dans laquelle cette taille évolue au fil du temps (section 2.2). Puis, nous comparons les résultats sur le plan professionnel de ces personnes moins scolarisées à ceux de leurs homologues plus scolarisés, en faisant ressortir le fait que les gens moins scolarisés se retrouvent dans une situation considérablement plus désavantageuse (section 2.3). Enfin, nous présentons des preuves à l'effet qu'en termes de résultats sur le plan professionnel, les gens moins scolarisés sont susceptibles de continuer à perdre du terrain par rapport à leurs collègues de travail mieux scolarisés pendant toute la durée de leur carrière (section 2.4).

2.2 Quels sont les nombres en cause ?

Hausse du niveau de scolarité

Le tableau 2.2 fait état de la proportion des Canadiens dans les groupes d'âge d'activité maximale qui ne possèdent pas de diplôme d'études secondaires ou de titres scolaires de niveaux plus élevés. La proportion de la population d'âge actif qui n'a pas de diplôme d'études secondaires a diminué de façon spectaculaire, puisqu'elle est tombée de près de 50 pour cent en seulement une vingtaine d'années.

Tableau 2.1 : Proportion de la population âgée de 25 à 64 ans et ne possédant de diplôme d'études secondaires

Année	Proportion de la population d'âge actif n'ayant pas de diplôme d'études secondaires ou de titres scolaires de niveaux plus élevés
1981	45,9
1986	42,4
1991	33,7
1996	28,8
2001	24,7

Source : Calculs des auteurs fondés sur le fichier principal à grande diffusion des recensements de 1981, 1986, 1991, 1996 et 2001.

Cette hausse du niveau de scolarité a été alimentée surtout par une baisse du taux de décrochage des étudiants du secondaire. Pendant la dernière décennie, l'abandon des études secondaires est devenu un phénomène de moins en moins répandu dans toutes les régions du Canada. Selon un rapport récent du Conseil canadien sur l'apprentissage (2005), le taux de décrochage pendant l'année scolaire 1990-1991 s'établissait à 17 pour cent. En 2004, seulement 10 pour cent des Canadiens âgés de 20 à 24 ans ne possédaient pas un diplôme d'études secondaires et n'étaient plus aux études.

La hausse du niveau de scolarité a aussi été alimentée par une proportion faible mais significative du nombre de gens qui ont quitté prématurément l'école mais qui y retournent par après durant leur vie. Le tableau 2.2 utilise des données tirées des quatre derniers recensements pour retracer les niveaux de scolarisation des diverses générations au fil du temps. Une lecture du tableau de gauche à droite pour chacune des générations indique la proportion des gens faisant partie de cette cohorte de naissance qui ne possèdent pas un diplôme d'études secondaires à un âge donné⁴. Par exemple, 31,2 pour cent des Canadiens nés en 1961 ne possédaient pas de diplôme d'études secondaires à l'âge de 25 ans. Cinq années plus tard, 25,8 pour cent des Canadiens nés en 1961 (alors âgés de 30 ans) ne possédaient toujours pas un diplôme d'études secondaires. Le message peut-être le plus frappant qui se dégage de ce tableau, c'est que des gens continuent d'acquérir des titres scolaires à des âges relativement avancés dans leur vie. Ainsi, 1,6 pour cent des gens nés en 1961 ont obtenu des titres scolaires de niveaux plus avancés entre 1966 (lorsqu'ils étaient âgés de 35 ans) et 2001 (au moment où ils avaient atteint l'âge de 40 ans).

Ce tableau ne fait que rendre plus évident le phénomène de la forte progression qu'a connue le taux d'obtention de diplôme au fil du temps. Une lecture de haut en bas du tableau fait état de la proportion des gens d'un âge donné qui ne possèdent pas de diplôme d'études secondaires à chacune des générations. Le tableau 2.2 indique que pour la cohorte des gens nés en 1961, à l'âge de 25 ans, 31,2 pour cent de ces personnes ne détenaient pas de diplôme d'études secondaires. Si nous considérons la cohorte des gens nés en 1976, nous constatons que le taux de décrochage a diminué considérablement, puisque seulement 17,2 pour cent des gens âgés de 25 ans ne possédaient pas de diplôme d'études secondaires.

⁴ Comme les immigrants ont tendance à posséder des niveaux de scolarité relativement élevés, l'arrivée d'immigrants pourrait contribuer à gonfler artificiellement le nombre de diplômés du secondaire. Notre analyse neutralise l'influence de ces effets en excluant les nouveaux immigrants. Dans les catégories des 30, 35 et 40 ans, les gens qui ont immigré au Canada pendant les 5, 10 ou 15 dernières années sont exclus de l'analyse.

Tableau 2.2 : Proportion des gens de différentes générations ne possédant pas un diplôme d'études secondaires ou de titres scolaires de niveaux plus élevés à divers âges

Année de naissance (cohorte de naissance)	Proportion des gens de diverses cohortes ne possédant pas de diplôme d'études secondaires à l'âge de :			
	25	30	35	40
1961	31,2	25,8	24,3	22,7
1966	23,3	20,4	19,1	
1971	19,5	18,0		
1976	17,2			

Source : Calculs des auteurs fondés sur le fichier principal à grande diffusion des recensements de 1981, 1986, 1991, 1996 et 2001.

Qui traîne de l'arrière ?

Toutefois, les nouvelles ne sont pas toutes aussi réjouissantes. Le nombre de personnes d'âge actif et ne possédant pas de diplôme d'études secondaires est encore très élevé. Le chiffre de 24,7 pour cent des Canadiens de 25 à 64 ans qui ne détenaient pas de diplôme d'études secondaires en 2001 (tableau 2.1) équivaut à plus de 4 millions de personnes⁵. Et, comme le tableau 2.3 l'indique, le taux de décrochage est plus élevé pour certains groupes que pour d'autres. Parmi les gens de 20 à 22 ans, le taux de décrochage est de 15 pour cent pour les hommes et de 9 pour cent pour les femmes. On observe aussi une variation significative des taux de décrochage entre les provinces. Pour les gens âgés de 20 à 22 ans, les jeunes domiciliés en Alberta, au Québec et au Manitoba affichaient des taux de décrochage plus élevés (respectivement, de 16, 14 et 14 pour cent) que ceux des jeunes domiciliés au Nouveau-Brunswick, en Saskatchewan et en Ontario, dont les taux étaient inférieurs à 10 pour cent (tableau 2.4).

Tableau 2.3 : Taux de décrochage des étudiants du secondaire et taux d'obtention de diplôme selon l'âge et le sexe des jeunes de 20 à 22 ans, en pourcentage, Canada, 2001

	Diplômés	Persévérants	Décrocheurs
Les deux sexes	86	2	12
Hommes	83	2	15
Femmes	89	2	9

Source : Adapté de l'étude de Zeman, Knighton et Bussière (2004).

⁵ Des estimations de la proportion des adultes sans diplôme d'études secondaires varient légèrement selon que l'on inclut ou pas les gens qui poursuivent certaines études postsecondaires mais sans posséder un diplôme d'études secondaires (il est possible de prendre certains cours postsecondaires sans détenir un diplôme d'études secondaires). Notre estimation comprend les gens qui ont acquis une formation postsecondaire mais sans obtenir de titre postsecondaire par suite de cette expérience. Cette approche reflète l'importance que l'on accorde généralement aux titres scolaires sur le marché du travail et elle suppose que les gens qui poursuivent certaines études postsecondaires ne retirent pas beaucoup de cette expérience à moins qu'ils n'obtiennent un diplôme d'études secondaires (ou son équivalent) ou un titre postsecondaire par suite de cette expérience.

Tableau 2.4 : Taux de décrochage des étudiants du secondaire et taux d'obtention de diplôme selon l'âge et la province – Panel longitudinal en 1999 et 2001

	Jeunes de 18 à 20 ans en décembre 1999			Jeunes de 20 à 22 ans en décembre 2001			Total Nombre
	Diplômés	Persévérants	Décrocheurs	Diplômés	Persévérants	Décrocheurs	
Canada	76	13	12	86	2	12	1 214 000
Terre-Neuve/ Labrador	83	8	10	89	F	11	26 000
Île-du-Prince- Édouard	77	12	11*	86	F	13*	6 000
Nouvelle- Écosse	74	17	9	89	1**	10	38 000
Nouveau- Brunswick	82	10	8	92	F	8	30 000
Québec	76	8	16	82	3	14	299 000
Ontario	75	16	9	90	1*	9	443 000
Manitoba	73	12	15	84	2*	14	45 100
Saskatchewan	82	10	7	91	1**	8	44 000
Alberta	74	12	14	82	2**	16	123 000
Colombie- Britannique	77	12	10	86	2**	12	156 000

Source : Adapté de l'étude de Zeman, Knighton et Bussière (2004).

* Dénote un coefficient de variation se situant entre 16,6 et 25 pour cent (plus le coefficient est élevé, plus la marge d'erreur est élevée).

** Dénote un coefficient de variation supérieur à 25 pour cent et inférieur ou égal à 33,3 pour cent.

F Indique que les chiffres étaient trop peu fiables pour être publiés.

2.3 Résultats sur le plan professionnel des personnes moins scolarisées

Il existe différentes façons de mesurer les résultats sur le plan professionnel. Sans égard à la mesure utilisée, les personnes moins scolarisées s'en tirent moins bien sur le marché du travail au Canada, par rapport à leurs homologues mieux scolarisés.

Taux de chômage

Les personnes possédant de faibles niveaux de scolarité sont beaucoup plus susceptibles que leurs homologues mieux scolarisés de se retrouver sans emploi. Le tableau 2.5 fait état de la façon dont les taux de chômage ont varié en fonction du niveau de scolarité au cours des 20 dernières années. Le taux de chômage pour les gens moins scolarisés a été constamment plus élevé que celui des autres groupes éducationnels⁶.

⁶ Allen (2004) démontre que ce résultat s'applique tant aux hommes qu'aux femmes.

Tableau 2.5 : Taux de chômage canadien des personnes de 25 à 64 ans selon le niveau de scolarité

Titre scolaire le plus élevé	Taux de chômage (%)				
	1981	1986	1991	1996	2001
Aucun	5,2	11,2	13,0	13,7	9,7
Diplôme du secondaire	3,5	8,1	8,7	8,4	5,9
Certificat de métier	4,1	8,9	9,3	9,3	6,6
Certificat collégial	3,0	6,4	6,8	6,9	5,0
Université < baccalauréat	3,2	5,1	5,7	6,1	4,8
Université – baccalauréats	2,9	5,4	5,2	4,8	4,2
Université > baccalauréats	2,3	3,8	4,5	3,6	3,9
Université – diplôme médical	1,3	2,1	1,9	3,2	2,2
Université – maîtrise	2,7	4,7	5,2	4,4	4,5
Université – doctorat	1,7	3,2	3,1	3,7	3,8
Tous les groupes	4,1	8,6	9,0	8,7	6,2

Source : Calculs des auteurs fondés sur le fichier principal à grande diffusion des recensements de 1981, 1986, 1991, 1996 et 2001.

Salaires

Non seulement les personnes ayant de faibles niveaux de scolarité sont-elles plus susceptibles d'être en chômage mais, lorsqu'elles ont un emploi, elles sont considérablement plus susceptibles d'occuper un emploi faiblement rémunéré. Dans un rapport récent sur le travail faiblement rémunéré, Saunders (2005) a constaté que 26,3 pour cent des travailleurs à temps plein et sans diplôme d'études secondaires gagnaient moins de 10 \$ l'heure, comparativement à 6,5 pour cent dans le cas des diplômés d'université (tableau 2.6). La figure 2.1 illustre cette relation de façon graphique et elle fait état du contraste frappant entre les proportions des personnes moins scolarisées et celles des personnes plus scolarisées qui occupent des emplois faiblement rémunérés.

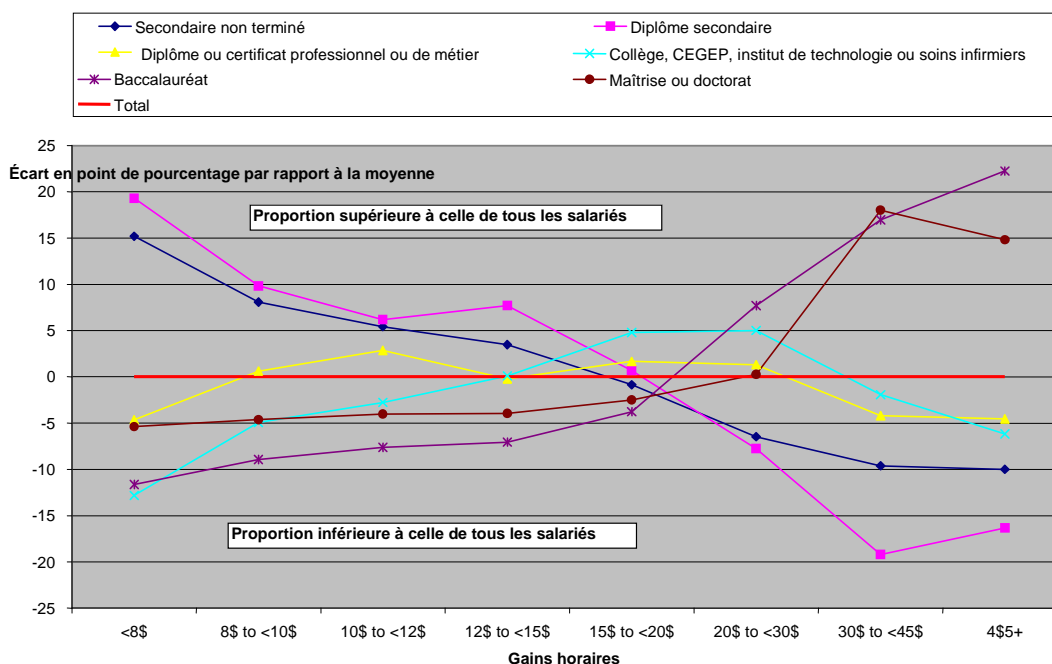
Tableau 2.6 : Proportion des travailleurs à temps plein qui occupent des emplois faiblement rémunérés selon le niveau de scolarité

Niveau de scolarité	Proportion des travailleurs à temps plein dans des emplois faiblement rémunérés ⁷
Études secondaires non terminées	26,3
Diplôme du secondaire	20,7
Certificat collégial/de métier	13,5
Diplôme universitaire	6,5

Source : Adapté de l'étude de Saunders, 2005.

⁷ Par définition, les « emplois faiblement rémunérés » sont ceux qui comportent un salaire inférieur à 10 \$ l'heure. Un emploi à temps plein et rémunéré au taux de 10 \$ l'heure équivaut à un salaire annuel approximativement égal au seuil de faible revenu (SFR) avant impôt pour une personne seule qui vit dans un grand centre urbain (Saunders, 2005).

Figure 2.1 : Surreprésentation des gens peu scolarisés dans des emplois faiblement rémunérés, 2001



Source : Enquête sur le milieu de travail et les employés (2001).

Le tableau 2.7 fait état du salaire hebdomadaire médian que gagnent les travailleurs ayant un emploi à temps plein selon leur niveau de scolarité au cours des 20 dernières années, qu'on a exprimé en pourcentage du salaire hebdomadaire médian gagné par l'ensemble des travailleurs qui détiennent un emploi à temps plein. La partie supérieure du tableau présente des données pour tous les travailleurs âgés de 25 à 64 ans, tandis que la partie inférieure du tableau est consacrée aux travailleurs qui se sont joints de façon relativement plus récente à la population active (ceux qui sont âgés de 25 à 29 ans). Trois observations méritent d'être mentionnées ici.

- **Les travailleurs qui n'ont pas terminé leurs études secondaires sont ceux dont le salaire médian est le moins élevé parmi tous les groupes.** Cette observation s'applique aux cinq années examinées et elle est conforme à des résultats semblables que l'on retrouve dans des études antérieures (Riddell, 2004; Allen 2004).
- **L'écart salarial s'est accru au cours des 20 dernières années.** En 1981, le travailleur médian âgé de 25 à 64 ans et ne possédant pas de diplôme d'études secondaires gagnait un salaire égal à 87 pour cent du salaire médian de l'ensemble des groupes éducationnels. En 2001, le même travailleur ne gagnait plus que 81 pour cent du salaire médian de l'ensemble des groupes. Une tendance semblable se dégage dans le cas des travailleurs âgés de 25 à 29 ans.
- **Chaque titre scolaire de niveaux plus élevés se traduit par des salaires plus élevés.** Cette observation ressort particulièrement clairement de la partie supérieure du tableau, dans laquelle chaque titre scolaire supplémentaire s'accompagne de hausses du salaire médian.

Tableau 2.7 : Salaire hebdomadaire médian gagné par les travailleurs à temps plein selon leur niveau de scolarité en proportion du salaire hebdomadaire médian de tous les travailleurs à temps plein

a) Travailleurs de 25 à 64 ans

Titre scolaire le plus élevé	En proportion du salaire hebdomadaire médian gagné				
	1981	1986	1991	1996	2001
Aucun	0,87	0,85	0,83	0,82	0,81
Diplôme du secondaire	0,93	0,95	0,92	0,93	0,91
Certificat de métier	1,10	1,08	1,03	1,03	1,00
Certificat collégial	1,04	1,08	1,03	1,04	1,03
Université < baccalauréat	1,19	1,20	1,17	1,14	1,11
Université – baccalauréats	1,30	1,34	1,33	1,31	1,29
Université > baccalauréats	1,39	1,50	1,48	1,52	1,43
Université – maîtrise	1,60	1,73	1,65	1,67	1,57
Université – doctorat	1,87	2,00	2,01	1,92	1,83
Tous les groupes	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

b) Travailleurs de 25 à 29 ans

Titre scolaire le plus élevé	En proportion du salaire hebdomadaire médian gagné				
	1981	1986	1991	1996	2001
Aucun	0,89	0,88	0,85	0,81	0,80
Diplôme du secondaire	0,95	0,95	0,93	0,92	0,88
Certificat de métier	1,07	1,02	1,00	0,97	0,98
Certificat collégial	1,03	1,04	1,04	1,01	0,99
Université < baccalauréat	1,08	1,04	1,00	1,02	1,00
Université – baccalauréats	1,17	1,20	1,20	1,15	1,17
Université > baccalauréats	1,18	1,24	1,28	1,25	1,27
Université – maîtrise	1,27	1,25	1,32	1,28	1,28
Tous les groupes	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

Source : Calculs des auteurs fondés sur le fichier principal à grande diffusion des recensements de 1981, 1986, 1991, 1996 et 2001⁸.

2.4 Évolution au fil du temps

Des données longitudinales récentes laissent entendre que les travailleurs moins scolarisés ne sont pas seulement plus susceptibles d'occuper des emplois faiblement rémunérés, mais il est aussi plus probable qu'ils continueront d'occuper ce genre d'emplois. Janz (2004) a utilisé les données de l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu pour analyser la mobilité sur le

⁸ Les travailleurs âgés de 25 à 29 ans ayant des diplômes de doctorat sont exclus de la partie inférieure du tableau 2.7. Il en est ainsi parce qu'il y a trop peu de personnes dans cette catégorie. De plus, comme ces travailleurs ont probablement obtenu leur diplôme à un âge plus avancé que celui de leurs homologues moins scolarisés, ils possèdent vraisemblablement une expérience professionnelle plus limitée. Étant donné que les salaires des travailleurs plus scolarisés augmentent à un rythme plus rapide que celui des salaires des travailleurs moins scolarisés, ces données sur les salaires de départ ne se prêtent pas à une comparaison valable.

plan du revenu des travailleurs à temps plein et faiblement rémunérés entre 1996 et 2001. Ses résultats sont présentés ci-dessous dans le tableau 2.8 : 80 pour cent des diplômés d'université qui étaient employés dans des postes à salaire peu élevé en 1996 avaient accédé à des emplois mieux rémunérés en 2001, tandis que moins de la moitié des travailleurs faiblement rémunérés qui possédaient une formation secondaire ou moindre avaient fait de même.

Tableau 2.8 : Mobilité sur le plan du revenu selon le niveau de scolarité

Niveau de scolarité	Proportion des travailleurs à faible salaire ⁹ en 1996 qui avait accédé à un salaire plus élevé ¹⁰ en 2001
Études secondaires ou moins	46
Formation postsecondaire sans diplôme	56
Diplôme universitaire	80

Source : Adapté de Janz, 2004.

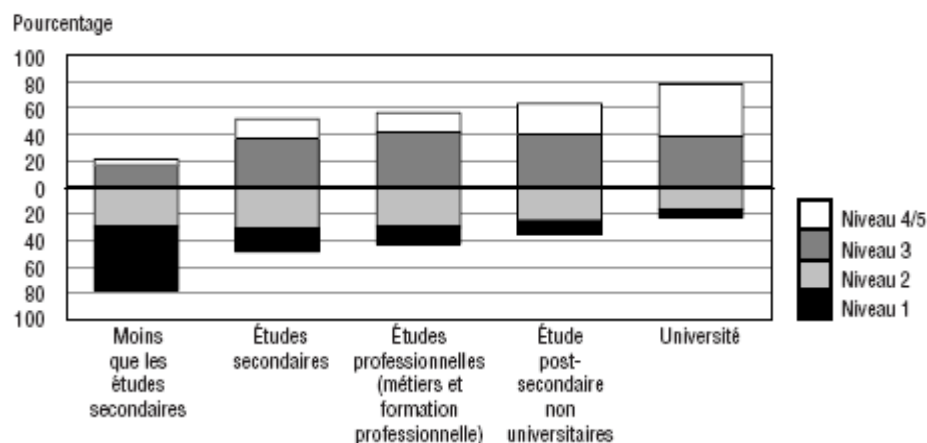
Lien entre scolarité et compétences

Il y a aussi un lien très étroit entre le niveau de scolarité et le niveau des compétences. Selon les résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, les personnes qui possèdent de faibles niveaux de scolarité au départ ont tendance à avoir de faibles capacités de lecture et d'écriture à l'âge adulte. L'enquête s'est employée à mesurer trois types de compétences : compréhension de textes suivis, compréhension de textes schématiques et capacités de calcul. Ces mesures correspondent à des compétences en traitement de l'information nécessaires pour s'acquitter de tâches quotidiennes, au foyer, au travail et dans la communauté. Les compétences sont mesurées sur une échelle de 0 à 500 et elles sont ensuite regroupées en cinq niveaux, le niveau 1 étant le plus bas et le niveau 5 étant le plus élevé. Les personnes possédant des compétences de niveau 1 ou 2 ont des capacités marginales ou limitées. Comme la figure 2.2 l'indique, 80 pour cent des personnes âgées de 16 ans ou plus qui n'ont pas terminé leurs études secondaires ont démontré des capacités de lecture et d'écriture de niveau 1 ou 2. Seulement 52 pour cent des personnes qui ont terminé leurs études secondaires ont atteint le niveau 3, tandis que cette proportion passe à 64 et à 78 pour cent, respectivement, dans le cas des détenteurs de diplôme universitaire ou collégial.

⁹ Dans ce cas-ci, les « travailleurs à faible salaire » se définissent comme étant ceux dont le salaire horaire est au-dessous du seuil de faible revenu (2001). En 1996, ce seuil s'établissait à un salaire horaire de 10,95 \$.

¹⁰ « Accéder à un niveau plus élevé » est défini dans cette étude comme étant un salaire horaire qui dépasse de plus de 10 pour cent le seuil de faible revenu de 2001. Ceci équivaut à un taux horaire de 13,26 \$ ou plus, en dollars de 2001.

Figure 2.2 : Répartition des niveaux de compétences (textes schématiques) selon le niveau de scolarité des personnes âgées de 16 ans ou plus, Canada, 2003



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Perfectionnement des compétences

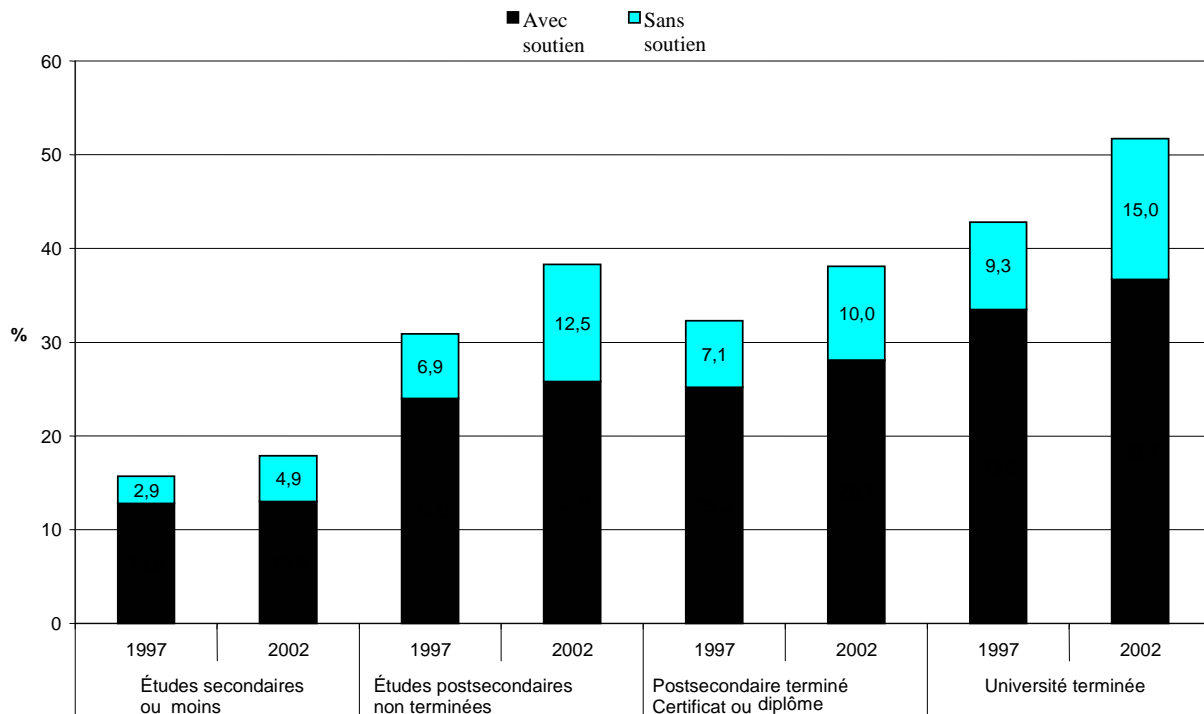
Les travailleurs n'ayant pas terminé leurs études secondaires sont ceux qui sont susceptibles d'avoir le plus besoin de perfectionner leurs compétences, mais ceux-ci sont en réalité les moins susceptibles de participer à des programmes d'apprentissage des adultes¹¹. Les données canadiennes les plus récentes indiquent que les personnes possédant un diplôme universitaire ont cinq fois plus de chance que les personnes possédant un diplôme d'études secondaires ou moins de participer à des programmes structurés de formation liée à l'emploi (Myers et Myles, 2005). Peters (2004) fait appel aux données des versions de 1998 et de 2003 de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (EEFA) pour étudier davantage cet écart en matière de formation. Elle démontre que les adultes ayant de faibles niveaux de scolarité au départ sont considérablement moins susceptibles que leurs homologues plus scolarisés de bénéficier de programmes de formation offerts par l'employeur (Figure 2.3). Elle démontre aussi que l'appui donné par les employeurs à ces initiatives n'a que peu changé entre 1997 et 2002.

L'EEFA de 2003 visait aussi à brosser un tableau de la participation à des activités de formation à plus long terme en posant des questions concernant la participation pendant les cinq dernières années et la probabilité de participer à de telles activités pendant les trois prochaines années. Peters (2004) a défini les *non-participants à long terme à des activités de formation* comme étant des personnes qui n'avaient pas reçu de formation liée à l'emploi en 2002 et a) qui n'avaient pas participé à des activités de formation liée à l'emploi entre janvier 1997 et décembre 2001, et b) qui ont indiqué qu'il « n'était pas du tout probable » qu'ils reçoivent de la formation au cours des trois prochaines années. Les *participants à long terme à des activités de formation* sont définis comme étant des participants à des activités de formation en 2002 a) qui avaient aussi reçu de la formation liée à leur emploi entre janvier 1997 et décembre 2001, et b) qui ont indiqué qu'il était « très probable » qu'ils participent à des activités de formation pendant les trois prochaines années. Peters a constaté que la majorité (56 pour cent) des non-participants à long terme n'avait

¹¹ De nombreuses études ont démontré que plus le niveau de scolarité d'une personne est élevé, plus elle sera susceptible de participer à des initiatives d'apprentissage dans des étapes ultérieures de sa vie (de Broucker, 1997; OCDE, 1999; OCDE, 2003a; Peters, 2004).

qu'un diplôme d'études secondaires ou moins. Par contre, la vaste majorité (environ 80 pour cent) des participants à long terme avait terminé certaines études postsecondaires.

Figure 2.3 : Participation à une formation liée à l'emploi (FLE) selon le niveau de scolarité et le soutien de l'employeur, 1997 et 2002



Source : Statistique Canada, *Enquête sur l'éducation et la formation des adultes, 2003*.

2.5 Conclusions

Dans cette section, nous avons fait ressortir le fait que les personnes moins scolarisées sont susceptibles de connaître des résultats relativement décevants sur le plan professionnel pendant toute la durée de leur carrière sous la forme de salaires moins élevés, de probabilités plus élevées de se retrouver en chômage et d'occuper des emplois de qualité inférieure. Les écarts en matière de résultats sur le plan professionnel attribuables à la scolarité se manifestent tôt dans la carrière des travailleurs et ils persistent pendant toute leur vie. Dans les faits, les moins scolarisés sont susceptibles de perdre du terrain par rapport à leurs homologues plus instruits à mesure qu'ils avancent dans leur carrière puisque le savoir engendre la soif d'apprendre – ceux qui ont des niveaux de scolarité plus élevés au départ sont plus susceptibles de tirer avantage des possibilités futures de formation et d'instruction, et d'en recueillir les fruits sous formes d'emplois mieux rémunérés et de meilleure qualité. Les écarts en matière de résultats sur le plan professionnel entre les moins scolarisés et leurs homologues plus instruits se sont élargis pendant les 20 dernières années.

3. Efficacité de l'apprentissage des adultes

3.1 Introduction : Comprendre l'écart en matière de participation

De nombreux chercheurs ont soutenu récemment que l'éducation et la formation représentent un élément crucial de la solution au problème d'un désavantage persistant sur le marché du travail (Fortin, 2005; Jackson, 2005; OCDE, 1999; OCDE, 2003a; OCDE, 2003b), mais tous ne sont pas d'accord. D'autres chercheurs bien connus ont fait valoir que de telles stratégies sont peu susceptibles d'être efficaces ou efficientes (Esping-Andersen, 2001; Esping-Andersen, 2004; Lefebvre et Merrigan, 2003). Par exemple, les économistes Pierre Lefebvre et Philip Merrigan (2003) soutiennent que les preuves disponibles laissent entendre clairement que les adultes qui ont dépassé un certain âge et dont les compétences se situent au-dessous d'un certain niveau obtiennent de maigres rendements sur des investissements dans l'acquisition de compétences. Ils concluent que « la formation est susceptible de représenter une politique d'investissement inefficace pour les travailleurs peu qualifiés ainsi qu'une politique de transfert inefficace » (p. 50). Avant d'examiner les moyens d'améliorer l'accès à l'éducation, il importe de considérer ce que nous savons et ce que nous ne savons pas concernant l'efficacité du perfectionnement des compétences en tant que stratégie visant à aider les personnes moins scolarisées à améliorer leurs perspectives sur le marché du travail.

La grande question qu'il faut se poser est la suivante : *les personnes défavorisées sur le plan éducationnel peuvent-elles espérer dans les faits améliorer leur situation sur le marché du travail si elles font l'acquisition d'une scolarité et d'une formation plus poussées ?* La réponse à cette question dépend des raisons pour lesquelles les personnes moins scolarisées sont aussi moins susceptibles de perfectionner leurs compétences. Les écarts sur le plan de la participation sont-ils attribuables au fait que les gens moins scolarisés sont plus susceptibles de faire face à des obstacles à la participation (comme les coûts, le manque d'appui de la part de l'employeur et les responsabilités familiales) ? Le cas échéant, il y aurait lieu de croire que des mesures visant à surmonter ces obstacles se traduiraient par une amélioration des perspectives qui s'offrent aux personnes moins scolarisées. Ou, par ailleurs, les écarts sur le plan de la participation sont-ils le reflet de différences véritables ou attendues au chapitre des « rendements » sur les investissements en matière d'éducation et de formation ? En d'autres termes, les moins scolarisés sont-ils moins susceptibles de participer parce qu'ils sont aussi susceptibles d'en retirer des gains moindres ? Selon ce scénario, les moins scolarisés seraient mieux servis par des interventions en matière de politiques qui auraient des effets plus prévisibles sur leur revenu, comme des subventions salariales ou un salaire minimum plus élevé. Dans cette section, nous présentons un survol des recherches récentes qui portent sur ces questions.

3.2 Débats portant sur l'efficacité de l'apprentissage des adultes

Un point de référence majeur pour les sceptiques de la stratégie du « perfectionnement des compétences » est le travail de l'économiste James Heckman et de ses collègues (voir Heckman, 2003). Deux arguments de base découlent de ses travaux. Selon le premier des deux, l'investissement dans les services à la petite enfance est plus efficace que des investissements effectués plus tard pendant la vie. L'apprentissage est un processus dynamique et il est des plus efficaces lorsqu'il débute en bas âge et qu'il se poursuit pendant l'âge adulte. En d'autres termes,

« l'apprentissage stimule l'apprentissage ». Les compétences et les habiletés acquises en bas âge influent positivement sur l'apprentissage et les réalisations qui se produisent aux étapes ultérieures de la vie. Donc, de solides complémentarités se rattachent aux trois grandes composantes du capital humain – les habiletés premières, la formation scolaire et les connaissances et les compétences liées à l'emploi (Blundell, Dearden, Meghir et Sianesi, 1999). La nature cumulative de la formation des compétences signifie que le stock actuel de capital humain d'une personne génère de forts stimulants et de nouvelles possibilités d'effectuer d'autres investissements dans le capital humain. Il existe un vaste ensemble de preuves qui servent de fondements à ces arguments (Carneiro et Heckman, 2003; Cawley, Heckman et Lochner, 2000; Heckman et Vytlačil, 2001; Murnane, Willett et Levy, 1995). Il n'y a aucun doute à l'effet que les investissements dans les services à la petite enfance sont toujours la meilleure stratégie pour se donner une société productive et démocratique.

Selon le deuxième argument, la plupart des programmes de rattrapage de la « seconde chance » à l'intention des adultes ne parviennent pas à donner des résultats positifs (voir Heckman, LaLonde et Smith, 1999). Il s'agit de l'argument que les commentateurs invoquent généralement lorsqu'ils affirment que des programmes de formation de la seconde chance représentent inévitablement des investissements inefficaces. Heckman et ses collègues ont fondé leurs conclusions sur les résultats de plusieurs évaluations rigoureuses de programmes de formation offerts par les gouvernements. Ces évaluations jettent un doute sur l'efficacité des programmes de formation offerts par les gouvernements, mais il y a plusieurs raisons pour lesquelles il faudrait être prudent avant de généraliser ces conclusions à tous les programmes de perfectionnement des compétences des adultes.

Premièrement, comme Heckman (2000) lui-même l'admet, les recherches les plus récentes indiquent qu'il y a beaucoup d'hétérogénéité concernant l'impact que les programmes de formation offerts par les gouvernements exercent sur les groupes démographiques et l'acquisition de compétences. Pour certains groupes, ces types de programmes semblent générer des avantages significatifs tant pour les participants que pour la société. Par exemple, Heckman, LaLonde et Smith (1999) ont conclu que, dans le cas des femmes économiquement défavorisées d'âge adulte qui vivent aux États-Unis, on peut soutenir que ces programmes ont constamment représenté un investissement social productif dont les rendements sont supérieurs à ceux de la formation scolaire. De plus, les recherches ont démontré que la « qualité » des interventions importe grandement. Des programmes qui comportent des liens étroits avec le marché du travail local sont considérablement plus efficaces que les programmes qui n'offrent pas de tels liens (Poppe, Strawn et Martison, 2003).

Deuxièmement, les travaux de Heckman ont mis l'accent sur un type de perfectionnement des compétences : les programmes offerts par les gouvernements. Il y a de bonnes raisons de croire que ces types de programmes diffèrent sensiblement des autres formes de formation, comme les programmes de formation offerts par les employeurs et la formation scolaire (Ahlstrand et coll., 2003). Les programmes gouvernementaux ont tendance à cibler étroitement les prestataires de l'aide sociale et les chômeurs à long terme. Par contre, d'autres types de programmes, comme les programmes de diplôme collégial, attirent des apprenants motivés par un large éventail d'expériences sur le marché du travail. Une autre différence, c'est le fait que les programmes de formation offerts par les gouvernements sont souvent fondés sur des programmes d'études qui ne sont pas reliés à des programmes existants qui mènent à un certificat ou à un diplôme. Donc, les « diplômés » de ces programmes se retrouvent généralement sans un titre scolaire facilement

reconnaissable qu'ils peuvent utiliser pour se manifester auprès d'employeurs potentiels. Les « diplômés » de ces programmes sont placés dans une situation sérieusement désavantageuse, notamment si le programme disparaît une fois que le projet pilote ou expérimental est terminé (Poppe, Strawn et Martison, 2003).

Troisièmement, de nouvelles dispositions institutionnelles en matière de perfectionnement des compétences ont vu le jour ces dernières années à l'échelle locale et celles-ci mettent en cause les employeurs, les éducateurs, les organismes communautaires et les apprenants dans des partenariats uniques (Bernhardt, Dresser et Hatton, 2003). Peu de ces initiatives ont fait l'objet d'analyses approfondies, mais des preuves fragmentaires permettent de croire que ces partenariats innovateurs ont le potentiel d'exercer des incidences positives sur les résultats au plan professionnel des personnes moins scolarisées (Poppe, Strawn et Martison, 2003).

Il existe une vaste documentation concernant le rendement des investissements sur les activités de formation parrainées par les employeurs (voir Lynch, 1997, pour une excellente revue de cette documentation), mais les résultats de ces études sont rarement présentés en fonction de la scolarité initiale des groupes étudiés. Par conséquent, ces études nous donnent une idée des rendements « moyens » des investissements dans la formation offerte par les employeurs mais nous ne savons pas si les rendements dans le cas des travailleurs moins scolarisés sont supérieurs ou inférieurs à cette moyenne.

On trouve aussi une vaste documentation concernant les rendements de l'enseignement postsecondaire, mais ces études ont tendance à mettre l'accent sur les rendements obtenus par les gens qui terminent leur scolarité initiale, et non pas sur les rendements qu'obtiennent les personnes qui retournent aux études à des étapes ultérieures de leur vie. Dans les faits, la plupart des recherches sur l'enseignement postsecondaire reposent sur l'hypothèse d'un classement par âge du cycle de vie, qui comporte une séquence fixe d'acquisition de la formation scolaire, suivie d'une transition ordonnée de l'enseignement postsecondaire vers le marché du travail (Elman et O'Rand, 2004). Par conséquent, la plupart des études mettent l'accent sur les déterminants de l'acquisition des compétences et des connaissances pendant l'adolescence, de sorte que nous ne savons que peu de choses au sujet des formes d'apprentissage qui sont les mieux adaptées à l'acquisition de connaissances pendant les étapes ultérieures du cycle de vie.

Seule une poignée d'études se sont intéressées aux rendements obtenus sur les activités structurées d'apprentissage lié à l'emploi qui mettent en cause des apprenants peu scolarisés. Light (1995) s'est servi de l'American National Longitudinal Survey of Youth pour examiner si les adultes qui retournent aux études à des étapes ultérieures de leur vie obtiennent des rendements moins élevés que ceux qui terminent leurs études à l'intérieur d'une seule phase d'apprentissage non interrompue. En faisant appel à un échantillon de jeunes gens âgés de 16 à 32 ans entre 1979 et 1989, Light a constaté qu'à la fin d'une période de six ans, il n'y a aucune différence entre les salaires de ceux qui ont retardé leurs études et ceux qui ont acquis la même scolarité d'une façon continue. Jacobson, LaLonde et Sullivan (2003) ont calculé l'incidence exercée par des études collégiales sur les gains de travailleurs déplacés (âgés de 35 ou plus) qui vivaient dans l'État de Washington. Ils ont constaté qu'une année de collège communautaire se traduisait par une hausse des gains d'environ 8 pour cent pour les hommes et de 10 pour cent pour les femmes. En s'appuyant sur les données de la British National Child Development Study, Jenkins et ses collègues (2002) ont analysé les réalisations des personnes qui sont retournées aux études entre les âges de 33 et 42 ans. Ils ont constaté que les hommes qui ont quitté l'école en ne

possédant que de faibles niveaux de qualifications gagnaient des revenus considérablement plus élevés s'ils décidaient d'acquérir un diplôme par l'intermédiaire de l'éducation permanente. Ils n'ont pas décelé un effet similaire chez les femmes. Toutefois, ils ont pu observer des effets positifs et significatifs sur l'emploi tant chez les hommes que chez les femmes. En particulier, l'acquisition de qualifications professionnelles à des étapes ultérieures de la vie fut associée à une probabilité plus élevée pour des hommes et des femmes de s'être joints au marché du travail en 2000, alors qu'ils n'en faisaient pas partie en 1991, ainsi qu'à une probabilité plus élevée pour les femmes qui étaient employées en 1991 d'être encore au travail. Ces résultats sont particulièrement significatifs parce qu'il a été possible de neutraliser l'effet du problème de mesure que les statisticiens qualifient d'« erreurs de sélection »¹².

3.3 Études canadiennes récentes

Au Canada, il existe de nombreuses études sur les rendements de l'éducation, mais seules deux d'entre elles ont tenté d'établir une distinction entre l'incidence exercée par l'acquisition initiale de scolarité et celle exercée par la scolarité obtenue à des étapes ultérieures de la vie. Une étude récente de Statistique Canada (Zhang et Palameta, 2006) fait appel à un échantillon tiré de l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu (EDTR : 1993-1998 et 1996-2001) pour analyser les gains de revenu des personnes qui ont acquis des titres scolaires plus élevés à des étapes ultérieures de la vie. Les résultats indiquent que la plupart des hommes et certaines femmes qui ont obtenu un certificat postsecondaire dans une étape ultérieure de leur vie ont bénéficié de gains de salaires et de rémunération appréciables. Et, ce qui importe davantage pour les besoins de notre étude, c'est que les apprenants qui possédaient une scolarité initiale de niveau secondaire ou moindre ont dans les faits obtenu des rendements plus élevés que ceux de leurs homologues plus scolarisés (10 pour cent par rapport à 6 pour cent pour les salaires, et 9 pour cent par rapport à 6 pour cent pour la rémunération). Les apprenantes qui possédaient une scolarité secondaire ou moindre ont aussi bénéficié de gains de salaires plus élevés que ceux de leurs homologues plus scolarisées (10 pour cent par rapport à 1 pour cent). Toutefois, dans le cas des apprenantes moins scolarisées et moins qualifiées, les gains de salaires ne se sont pas traduits par des gains au chapitre de la rémunération annuelle. Les auteurs ont avancé comme explication possible de ce résultat le fait que les femmes ont peut-être utilisé la hausse de salaires pour réduire le nombre d'heures de travail qu'elles ont consacré à plusieurs emplois différents pour

¹² L'expression « erreurs de sélection » est utilisée pour caractériser le problème que soulève le fait que les personnes qui s'engagent dans l'apprentissage continu ne représentent pas un sous-ensemble aléatoire de la population. Les apprenants peuvent différer des non-apprenants sur le plan de caractéristiques observées comme l'âge et le sexe. Les chercheurs s'attaquent au problème des différences observées en incluant ces différences dans leurs modèles statistiques. Mais, les apprenants peuvent aussi se distinguer des non-apprenants sur le plan d'autres caractéristiques, comme la motivation et les compétences, qui ne sont habituellement pas mesurées dans des ensembles de données normalisées. Il s'agit d'un problème qui est attribuable au fait que les personnes qui acquièrent une formation peuvent être plus motivées et/ou plus qualifiées que celles qui n'en acquièrent pas. Par conséquent, elles sont susceptibles de réussir dans leur carrière professionnelle sans égard au fait qu'elles acquièrent ou qu'elles n'acquièrent pas une formation plus poussée. De plus, le fait d'encourager les personnes moins motivées et moins qualifiées à acquérir une formation plus poussée n'aura peut-être pas les effets recherchés si ces personnes n'ont pas les habiletés cognitives nécessaires pour tirer avantage des possibilités de formation. Pour corriger ce problème, les statisticiens ont mis au point un ensemble de techniques complexes qui visent à isoler les effets de la formation des effets exercés par des caractéristiques individuelles non observables. Une analyse de ces techniques ne fait pas partie de la portée de notre étude. Toutefois, il est important de savoir si les chercheurs neutralisent ou pas les effets exercés par les erreurs de sélection. Pour un examen exhaustif de ces questions, voir Blundell, Dearden et Sianesi (2005) ou Card (1999).

mettre l'accent sur un travail mieux rémunéré et plus satisfaisant. L'étude s'est penchée sur la question de savoir si ces gains découlaient du passage à un meilleur emploi ou de la conservation du même emploi mais à un meilleur salaire. Chose intéressante, les données indiquent que, dans le cas des hommes moins scolarisés, seuls ceux qui ont conservé même emploi, au lieu de changer d'emploi, ont réalisé des gains de salaires significatifs. Dans le cas des femmes moins scolarisées, tant celles qui ont conservé le même emploi que celles qui ont changé d'emploi ont réalisé des gains salariaux appréciables, mais ces gains ne sont significatifs que pour celles qui ont changé d'emploi.

Ces constatations soulèvent de nombreuses questions. Quels sont les types d'apprenants qui sont les plus susceptibles de réaliser des gains salariaux ? Quelle est la différence que le type d'apprentissage peut faire ? Le type de milieu de travail dans lequel l'apprenant évolue joue-t-il un rôle important ? Malheureusement, l'EDTR ne recueille pas de données détaillées sur les types d'apprentissage auxquels les gens participent. De plus, l'échantillon des personnes possédant une scolarité secondaire ou moindre qui participent à l'éducation des adultes est de taille très limitée. Il est donc difficile d'entreprendre des analyses qui comprennent un nombre élevé de variables contextuelles.

Une étude récente réalisée par Myers et Myles (2005) vise à répondre à certaines questions soulevées dans le document de Statistique Canada en analysant les données de deux enquêtes transversales canadiennes de grande envergure portant sur l'éducation des adultes. La première source de données provient d'une enquête – la National Survey on the Changing Nature of Work and Life-long Learning (WALL) – qui fut réalisée au début de 2004 à partir d'un vaste échantillon national représentatif de la population d'âge adulte au Canada. La deuxième source – l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (EEFA) qui fut entreprise par Statistique Canada – est la source de données la plus exhaustive qui existe au Canada sur les activités structurées d'éducation et de formation des adultes. Parce que ces données sont de nature transversale et non pas longitudinale, Myers et Miles (2005) ne furent pas en mesure d'évaluer les résultats à plus long terme des activités d'apprentissage des adultes. Toutefois, ils furent en mesure d'offrir un riche ensemble d'observations sur les conséquences que les apprenants adultes attribuent à leur expérience d'apprentissage. Chose des plus importantes, ils furent aussi en mesure d'identifier plusieurs autres facteurs structurels qui exercent une influence sur la relation entre le niveau de scolarité initiale et les expériences d'apprentissage vécues dans des étapes ultérieures de la vie.

Faisant écho aux résultats de Zhang et Palameta (2006), ils ont constaté que les répondants qui possédaient une scolarité initiale de niveau secondaire ou moindre étaient dans les faits *plus susceptibles* que leurs homologues plus scolarisés de déclarer que leur phase d'apprentissage les avait aidés à obtenir des résultats positifs sur le marché du travail. (Leur analyse s'appuie sur les réponses à trois questions qu'on a posées aux répondants pour déterminer si les connaissances ou la formation reçues leur avaient été très utiles, assez utiles ou pas utiles en leur permettant (a) d'augmenter leur revenu, (b) d'obtenir une promotion et (c) de changer d'emploi.) Cette relation s'est maintenue même après avoir tenu compte des différences dans le type et la quantité de formation reçue, l'emploi du répondant et les caractéristiques du milieu de travail. Dans les faits, après avoir tenu compte de ces différences, les apprenants moins scolarisés étaient encore plus susceptibles de déclarer que la formation leur avait été utile.

De plus, Myers et Myles (2005) ont constaté que toutes les formes de formation n'avaient pas nécessairement une valeur semblable. Le type et la quantité de formation ont une grande importance. Les données leur ont permis d'établir une distinction entre cinq types de formation non sanctionnée par des crédits : apprentissage de l'ordinateur, intégration professionnelle et avancement professionnel, alphabétisme et formation en langue seconde, santé et sécurité, et une vaste catégorie générale « autre »¹³. Ils ont constaté que la probabilité de déclarer que l'apprentissage avait été utile était significativement plus élevée pour ceux qui participaient à des activités de formation menant à des crédits et pour ceux qui étaient engagés dans des épisodes d'apprentissage de plus longue durée. Les apprenants qui ont fait état d'une participation de plus de deux jours à des activités de formation étaient 1,7 fois plus susceptibles (que ceux qui ont déclaré avoir été en formation pendant moins de deux jours) d'avoir bénéficié d'un gain salarial. Les travailleurs qui avaient participé à 12 semaines ou plus de formation étaient trois fois plus susceptibles de déclarer que la formation les avait aidés à obtenir une hausse salariale.

Myers et Myles (2005) ont aussi analysé l'incidence des caractéristiques de l'emploi et du milieu de travail, comme la taille de l'entreprise et le secteur, le poste occupé et l'autonomie en milieu de travail. La taille de l'entreprise dans laquelle le travailleur était employé n'a exercé aucun effet, mais la plupart des autres caractéristiques de l'emploi et du milieu de travail ont eu un impact significatif. Les travailleurs qui ont fait état de niveaux élevés d'autonomie professionnelle (un indicateur d'un emploi hautement spécialisé) et de niveaux élevés d'innovation en milieu de travail (mobilité professionnelle) étaient plus susceptibles de déclarer que l'apprentissage les avait aidés à obtenir des résultats positifs sur le marché du travail. Par ailleurs, les travailleurs du secteur privé étaient significativement plus susceptibles de déclarer qu'un épisode d'apprentissage leur avait été utile.

3.4 Conclusions : Évaluer les éléments probants

Même si l'accumulation de preuves demeure limitée, les études qui existent tendent à indiquer que, même si les moins scolarisés sont moins susceptibles de participer à des activités d'apprentissage structurées, lorsqu'ils y participent, ils ont autant de chance que leurs homologues plus instruits d'en recueillir les fruits. Cette conclusion est quelque peu étonnante, compte tenu du fait que la théorie du capital humain prévoit que les résultats devraient être polarisés en faveur des gens plus scolarisés. Une explication possible de ces résultats est le fait que les apprenants moins scolarisés sont au départ dans une situation de désavantage relatif sur le plan éducationnel. Par conséquent, ils sont peut-être plus susceptibles de profiter d'épisodes supplémentaires d'apprentissage. En d'autres termes, les gens plus scolarisés retirent peut-être un rendement marginal décroissant de leur formation, sur lequel des événements de haut niveau n'ont que des effets limités.

Les résultats d'études canadiennes permettent de croire notamment qu'il y a un certain nombre de gens qui n'ont pas pu obtenir une formation postsecondaire pendant leur jeunesse mais qui ont pu profiter grandement de l'acquisition d'une formation liée à leur emploi ou d'une « seconde

¹³ Dans le contexte des activités structurées d'apprentissage, une distinction peut être faite à savoir si l'apprentissage a le potentiel de mener à l'obtention d'un titre comme un grade, un diplôme, un certificat ou un permis de travail. Dans notre rapport, nous qualifions ce type d'apprentissage « d'apprentissage avec crédit ». Ce type d'apprentissage est parfois désigné par l'expression « apprentissage lié à un programme ». L'apprentissage qui n'est pas sanctionné par un titre officiel est qualifié « d'apprentissage sans crédit ». Ce type d'apprentissage est aussi désigné parfois par l'expression « apprentissage lié à un cours ».

chance » de s'instruire une fois parvenus à l'âge adulte. Cette constatation indique qu'il y a peut-être une proportion non négligeable de personnes possédant un potentiel de rendements élevés sur l'éducation qui n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires ou qui n'ont pas poursuivi d'études postsecondaires peut-être à cause d'un revenu familial trop faible, de contraintes de crédit ou d'une socialisation familiale qui ne mettait pas l'accent sur l'importance de l'éducation. Comme Riddell et Sweetman (2000) le soutiennent, pour ces personnes qui offrent « un potentiel de rendement élevé », une politique visant à hausser leur niveau de scolarité s'accompagnerait de rendements considérables – tant en termes d'employabilité qu'en termes d'équité.

4. Acquérir un diplôme d'études secondaires à l'âge adulte

Un diplôme d'études secondaires est de plus en plus perçu comme le niveau minimum de scolarité requis pour participer au marché du travail. Dans quelle mesure les provinces canadiennes offrent-elles des cheminements facilement accessibles aux personnes qui veulent acquérir ce titre essentiel ? Dans cette section, nous examinons les différents cheminements qui mènent à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (ou son équivalent) dans cinq provinces canadiennes : Colombie-Britannique, Alberta, Ontario, Québec et Nouvelle-Écosse. La section 4.1 offre un survol détaillé des diverses options disponibles dans chacune des provinces. La section 4.2 présente les meilleures données disponibles sur le nombre d'adultes qui participent à chacune de ces options. La section 4.3 contient un résumé des principales constatations.

4.1 Options

Survol des options disponibles

Les adultes qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires peuvent se prévaloir de plusieurs options pour améliorer leurs titres de compétences (tableau 4.1). La plupart des provinces permettent aux adultes d'entreprendre des études en vue d'obtenir un diplôme d'études secondaires régulier ou un diplôme spécial, qui a été modifié pour répondre aux besoins précis des apprenants adultes. Les apprenants qui ne veulent pas prendre des cours avec crédit du programme d'études secondaires peuvent se prévaloir de trois options : passer le test d'équivalence d'études secondaires (GED) afin d'obtenir un certificat d'équivalence d'études secondaires; prendre des cours de perfectionnement dans un milieu collégial pour se préparer à un programme postsecondaire précis; ou passer le test des compétences essentielles dans le milieu de travail (TOWES), pour démontrer qu'ils possèdent des compétences précises. Enfin, les adultes dont les compétences sont inférieures à un certain niveau ont le choix de participer à un programme d'alphabétisation et de compétences de base.

Tableau 4.1 : Options pour les apprenants ne possédant pas un diplôme d'études secondaires

Option	Description
Diplôme d'études secondaires	Le même titre qui est accordé aux étudiants inscrits dans le programme d'études régulier.
Diplôme d'études secondaires pour adulte	Un titre scolaire modifié conçu pour les adultes. L'accent est mis sur une compétence confirmée dans des matières scolaires de base comme les connaissances linguistiques et les mathématiques.
GED	Un titre, fondé sur un test, qui est internationalement reconnu et accepté par la plupart des employeurs et certains établissements postsecondaires comme étant l'équivalent d'un diplôme d'études secondaires.
Perfectionnement scolaire	La plupart des collèges offrent des programmes de perfectionnement qui préparent des apprenants adultes ne possédant pas de diplôme d'études secondaires à poursuivre des études postsecondaires.
TOWES	Un titre, fondé sur un test, qui démontre qu'une personne possède la préparation nécessaire pour s'acquitter de tâches précises et/ou occuper certains emplois sur le marché du travail.
Alphabétisation et compétences de base	Des programmes visant à aider les adultes à améliorer leurs capacités de lecture et d'écriture pour atteindre un niveau qui équivaut approximativement à la 10 ^e année.

Option 1 : Diplôme d'études secondaires régulier

Dans la plupart des provinces étudiées, les adultes ont la possibilité de s'inscrire pour obtenir un diplôme d'études secondaires régulier. (En Nouvelle-Écosse, les adultes qui sont âgés de plus de 19 ans et qui ont quitté l'école depuis plus d'un an doivent plutôt s'employer à obtenir un diplôme spécial pour adultes.) Les exigences pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires sont semblables dans toutes les provinces, mais il existe d'importantes différences entre les provinces en termes des fournisseurs de services, des coûts et des dispositions spéciales s'appliquant aux apprenants adultes.

- **Prestation de service** – En Alberta, en Colombie-Britannique et en Nouvelle-Écosse, les apprenants adultes peuvent poursuivre des études menant à un diplôme secondaire soit aux établissements secondaires ou postsecondaires. En Ontario, les apprenants adultes ne peuvent poursuivre des études menant à un diplôme secondaire que par l'intermédiaire du système d'enseignement secondaire ou du Centre d'études indépendantes (voir l'encadré 4.1). Au Québec, les apprenants adultes peuvent s'inscrire pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou d'un diplôme d'études professionnelles (segment professionnel de l'école secondaire) par l'intermédiaire d'un centre d'éducation des adultes¹⁴.
- **Coûts** – Il existe d'importantes différences au chapitre des coûts et des soutiens financiers accessibles aux apprenants d'une province à l'autre. En Colombie-Britannique, en Ontario et au Québec, l'inscription en vue d'obtenir un diplôme d'études secondaires est gratuite pour les étudiants de tous les âges. En Colombie-Britannique, les apprenants adultes peuvent aussi être admissibles à une aide financière pour couvrir les frais d'acquisition des manuels, du transport et d'autres déboursés. En Alberta, les étudiants âgés de plus de 19 ans doivent acquitter des frais de scolarité. Toutefois, si les gens sont jugés admissibles par le Ministry of Advanced Education de l'Alberta, le gouvernement couvre 100 pour cent des frais de scolarité et d'acquisition de manuels. Le gouvernement albertain estime qu'environ les trois quarts des étudiants inscrits à temps plein aux programmes de rattrapage reçoivent à l'heure actuelle une aide financière gouvernementale. De plus, certains apprenants adultes, qui ne sont pas financés directement par le gouvernement, reçoivent une aide financière offerte par les Nations autochtones et les Métis.
- **Dispositions spéciales** – La plupart des provinces prévoient certaines dispositions concernant les apprenants adultes. En Alberta, un apprenant adulte peut s'inscrire à un cours d'études secondaires avec crédit sans avoir les prérequis nécessaires. Si la personne réussit l'examen, elle reçoit aussi le crédit pour les prérequis. En Colombie-Britannique, en Ontario et au Québec, les apprenants adultes peuvent obtenir les crédits par l'intermédiaire de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis (ERA).

Le fait d'acquérir un diplôme d'études secondaires régulier à une étape ultérieure de la vie est-il avantageux ? Malheureusement, il n'existe pas de preuve directe à ce sujet au Canada. L'étude canadienne (Zhang et Palameta, 2006) consacrée à une analyse des résultats sur le plan

¹⁴ La législation du Québec définit deux « régimes pédagogiques », l'un pour les jeunes et l'autre pour les adultes. Tous font partie du « secteur des jeunes » jusqu'à ce qu'ils atteignent l'âge limite de la fréquentation scolaire obligatoire (l'âge de 16 ans à l'heure actuelle). Au-delà de l'âge limite de la fréquentation scolaire obligatoire, les gens peuvent choisir de passer au « secteur des adultes » pour avoir accès aux services d'enseignement.

professionnel des adultes qui ont obtenu un titre à une étape ultérieure de leur vie a conclu que, de façon générale, ces personnes avaient obtenu des résultats positifs au chapitre des salaires, mais les résultats ne sont pas disponibles en fonction du type de titre obtenu¹⁵.

Encadré 4.1 : Centre d'études indépendantes de l'Ontario : un modèle innovateur

Unique en son genre au Canada, le Centre d'études indépendantes (CEI) est un organisme innovateur d'enseignement à distance qui offre des cours avec crédit au niveau secondaire et le test GED à plus de 23 000 Ontariens chaque année. Les étudiants peuvent choisir parmi plus de 70 cours secondaires avec crédit du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Chaque cours coûte 40 \$ et les étudiants peuvent s'inscrire en tout temps. Tous les travaux reliés aux cours sont corrigés par des professeurs certifiés de l'Ontario.

L'aspect positif de l'enseignement à distance est la flexibilité – les apprenants étudient quand ils le veulent et là où ils le veulent – mais l'aspect négatif peut être l'isolement. Comme sa devise « autonome mais pas seul » le laisse entendre, le CEI s'efforce de contrer ce problème. Le CEI offre gratuitement une aide pour les travaux à domicile par l'entremise d'enseignants certifiés en utilisant un système de conversation en ligne, le courrier électronique ou le téléphone. De plus, des conseillers en orientation sont disponibles pour aider les étudiants à choisir les cours et répondre à leurs questions. Le CEI poursuit des recherches à l'heure actuelle pour trouver des moyens d'améliorer les taux de persévérance déjà élevés.

Option 2 : Diplôme d'études secondaires pour adulte

Les cinq provinces offrent une forme modifiée de diplôme d'études secondaires pour adulte (voir le tableau 4.2).

Tableau 4.2 : Certificats d'équivalence d'études secondaires – admissibilité, exigences et coûts

	Ontario	Alberta	C.-B.	Québec	N.-E.
Nom	Certificat d'équivalence d'études secondaires	Diplôme d'équivalence d'études secondaires	Diplôme de promotion pour adulte	Certificat d'équivalence d'études secondaires	Diplôme d'enseignement secondaire pour adulte
Admissibilité	18 ans ou plus, hors de l'école depuis au moins un an	18 ans ou plus, hors de l'école depuis au moins 10 mois	19 ans ou plus, OU 18 ans et hors de l'école depuis un an	16 ans ou plus	19 ou plus, hors de l'école depuis au moins un an
Exigences (GED ou crédits)	Obtenir un score de 450 ou plus au test GED	Avoir subi le GED OU obtenu 100 crédits ¹⁶	20 crédits (5 cours)	Avoir subi le test GED	12 cours
Coût	80 \$ pour le test	400 \$/cours. Des subventions peuvent couvrir les frais de subsistance et les frais connexes	Gratuit. Des subventions peuvent être disponibles pour les livres et autres frais	Gratuit (possibilité de droits de scolarité limités)	Gratuit

Ces diplômes sont généralement reconnus comme étant l'équivalent d'un diplôme d'études secondaires régulier mais il ne s'agit pas de la même chose. En Colombie-Britannique et en Nouvelle-Écosse, les adultes peuvent poursuivre les études menant à ce diplôme soit dans le

¹⁵ Des communications personnelles avec les chercheurs ont confirmé qu'il n'y avait pas suffisamment de personnes qui avaient obtenu un diplôme d'études secondaires dans l'échantillon *et* qui avaient des gains salariaux « avant » et « après » suffisants pour pouvoir faire des affirmations précises concernant les gains salariaux associés à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.

¹⁶ La plupart des cours équivalent à cinq crédits. Certains crédits peuvent être attribués pour la maturité, les voyages ou la lecture.

système secondaire ou le système postsecondaire. En Ontario et au Québec, les apprenants adultes ne sont pas tenus de prendre des cours précis avec crédits pour obtenir le diplôme d'équivalence. Au lieu de cela, ils peuvent tout simplement passer le test d'équivalence d'études secondaires (GED). (Voir la section suivante pour obtenir plus de précisions concernant le test GED.) Au Québec, l'obtention de ce diplôme d'équivalence confère à la personne les 36 crédits qui s'appliquent au contenu optionnel d'un diplôme régulier¹⁷. Cette disposition vise explicitement à encourager les gens à utiliser le diplôme d'équivalence comme point de départ en vue d'obtenir un diplôme régulier. En Alberta, les apprenants peuvent choisir soit de compléter un programme d'études structuré de crédits modifiés ou de passer le test GED. Des diplômes spéciaux pour adultes sont un phénomène relativement nouveau au Canada. Au meilleur de nos connaissances, il n'existe pas d'études dans lesquelles on analyserait les résultats obtenus par les personnes qui ont obtenu ce genre de diplômes.

Option 3 : Le test GED

Le titre d'équivalence d'études secondaires (GED) est un programme international de test à l'intention des adultes qui n'ont pas de diplômes d'études secondaires. Il est administré par l'American Council on Education (ACE). Le test est accepté par la plupart des employeurs et par certains établissements postsecondaires à titre d'équivalent d'un diplôme d'études secondaires. Les tests sont disponibles dans toutes les provinces et les territoires au Canada, partout aux États-Unis et dans plusieurs autres pays. En 2002, plus d'un million d'adultes partout dans le monde ont subi les tests GED (GED Testing Service, 2005). Le contenu du test est le même partout, mais le test utilisé au Canada a été modifié légèrement pour se conformer aux normes canadiennes. La version française du test GED, reconnue par l'ACE et utilisée en Amérique du Nord, fut mise au point par le ministère de l'Éducation du Québec.

Pour subir le test, une personne doit être âgée de 18 ou de 19 ans ou plus (selon les provinces) – 16 ans ou plus au Québec – et avoir quitté l'école secondaire depuis au moins une année complète¹⁸. Les frais pour passer le test varient par province mais ils se situent généralement entre 80 \$ et 100 \$. Plusieurs entreprises privées et établissements d'éducation permanente offrent des cours pour aider les étudiants à se préparer au test. Les frais de ces cours varient en fonction de la durée des cours et de l'établissement qui offre le service. Les personnes qui sont admissibles à l'assurance-emploi peuvent avoir droit de recevoir une aide financière pour couvrir les frais des cours préparatoires par l'intermédiaire de la Prestation d'emploi du développement des compétences (PEDC). Selon leur province de résidence, les personnes qui reçoivent des prestations d'aide sociale peuvent aussi être admissibles à une aide financière. Certains employeurs ont aussi une politique de remboursement des cours de perfectionnement qui couvre une partie ou la totalité des frais des cours préparatoires au test GED.

Il faut compter environ sept heures pour passer le test (dont la durée est généralement répartie sur deux jours). Le test se compose de cinq épreuves dans les domaines de la lecture, des études

¹⁷ Au Québec, une personne doit accumuler 54 unités pour obtenir un diplôme d'études secondaires. De ce total, 18 unités sont obligatoires et 36 ont un contenu optionnel. Les tests GED ne couvrent pas le contenu obligatoire.

¹⁸ Au Québec, avant la mise en application du test GED, la province possédait un autre test d'équivalence, le « Test d'équivalence de niveau de scolarité » (TENS), qui permettait d'obtenir une « Attestation d'équivalence de niveau de scolarité » (AENS). La portée et le degré de difficulté du test GED sont plus élevés que ce n'était le cas du TENS. Pour cette raison, le ministère continue d'offrir simultanément les deux tests, afin d'éviter de décourager les adultes de perfectionner leurs compétences scolaires. Mais, on croit qu'avec le temps, le test GED rendra désuet le TENS.

sociales, des sciences, de l'écriture et des mathématiques. Les personnes qui échouent une ou plusieurs épreuves peuvent présenter une demande en vue de subir à nouveau l'épreuve. Selon les scores obtenus lors des épreuves, il est possible que les aspirants soient soumis à une période d'attente de trois mois avant de pouvoir se présenter pour subir à nouveau l'épreuve.

Mis en application en 1996, le test GED est aussi relativement nouveau au Canada. Nous n'avons trouvé aucune étude canadienne concernant les résultats sur le plan professionnel associés aux personnes qui ont subi le test GED. Par contre, les avantages économiques du test GED ont fait l'objet de nombreuses études aux États-Unis. On ne sait pas dans quelle mesure les résultats observés aux États-Unis pourraient s'appliquer à la situation du marché du travail au Canada mais, en l'absence de données canadiennes, il est utile de passer en revue les résultats des études américaines.

Au début des années 90, Cameron et Heckman (1993) ont publié une étude largement citée qui indique que les détenteurs du titre GED ne sont pas les équivalents des détenteurs de diplômes d'études secondaires réguliers en ce qui concerne les résultats sur le plan professionnel, comme les gains annuels, les salaires et l'emploi. Une fois ce fait fermement établi, les recherches subséquentes se sont employées à comparer les détenteurs du titre GED aux décrocheurs non détenteurs de titres. Selon la conclusion majeure de ces travaux, les avantages d'obtenir le titre GED est fonction du niveau initial de qualifications du détenteur (généralement mesuré à l'aide de l'année scolaire la plus élevée que la personne a terminée au secondaire). Les gens, qui ont quitté l'école en ne possédant que de faibles niveaux de qualifications et qui ont obtenu le titre GED dans une période ultérieure de leur vie, ont bénéficié de hausses de leurs gains après cinq ans qui sont de 10 à 19 pour cent supérieures à celles des décrocheurs possédant des niveaux de qualifications semblables mais sans détenir le titre GED¹⁹. Par contre, on n'obtient pas de différences statistiquement significatives en ce qui a trait aux résultats sur le plan professionnel entre des détenteurs de titre GED possédant des niveaux de qualifications plus élevés (par ex., ceux qui ont obtenu certains crédits de 12^e année) et les décrocheurs ayant des niveaux de qualifications élevés mais sans détenir de titre GED (Murnane, Willett et Tyler, 2000; Tyler, Murnane et Willett, 2000).

Tyler (2005) propose deux explications possibles pour ce résultat. Premièrement, comme les décrocheurs peu qualifiés ont tendance à avoir une expérience professionnelle limitée, le fait d'obtenir un titre est particulièrement important. Entre deux personnes possédant une fiche d'emploi qui laisse à désirer, les employeurs choisiront peut-être la personne détenant le titre GED, parce qu'ils estiment que cette personne sera plus productive. Comme les décrocheurs mieux qualifiés ont tendance à avoir une fiche professionnelle plus attrayante, le fait de détenir un titre n'est peut-être pas aussi important. Une deuxième explication découle de la théorie du capital humain. Des décrocheurs mieux qualifiés retireront peut-être des avantages moindres de l'obtention du titre GED parce que ces personnes peuvent passer le test GED sans beaucoup de préparation supplémentaire. En conséquence, le processus du test GED n'ajoute pas grand chose à leur stock de capital humain. Par contre, des personnes moins qualifiées auront peut-être besoin

¹⁹ Ces estimations s'appliquent aux hommes de race blanche. La même étude n'a trouvé aucun effet statistiquement significatif dans le cas des détenteurs du titre GED qui ne sont pas de race blanche (Tyler, Murnane et Willett, 2000). Les chercheurs ont émis l'hypothèse que ce résultat pourrait s'expliquer par la présence d'un grand nombre d'hommes de race noire qui ont obtenu leur titre GED pendant qu'ils étaient en prison. Si ces personnes sont encore en prison au moment où les gains sont évalués, les gains observés sous-estimeraient leurs véritables gains potentiels.

de beaucoup de préparation pour passer les épreuves du GED. Pour ces personnes, l'obtention du titre GED peut se traduire par des avantages considérables liés au capital humain.

Sur une note plus optimiste, les chercheurs américains démontrent de façon soutenue que les détenteurs du titre GED bénéficient de rendement sur leurs études postsecondaires aussi élevé que celui des détenteurs d'un diplôme régulier d'études secondaires. En se fondant sur un échantillon représentatif à l'échelle nationale des personnes d'âge actif, Bauman et Ryan (2001) ont constaté que 30 pour cent des détenteurs du titre GED possèdent une formation postsecondaire et que 8 pour cent détiennent un diplôme de baccalauréat ou de niveau supérieur.

Option 4 : Programmes de perfectionnement scolaire

La plupart des provinces offrent certaines formes de perfectionnement scolaire pour les gens qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires mais qui veulent poursuivre des études postsecondaires. Ces programmes sont habituellement offerts par les collèges (seul un petit nombre d'universités offrent des programmes de perfectionnement et ces programmes sont généralement très limités). La conception des programmes varie d'une province à l'autre mais, en général, le contenu des cours est semblable à celui des cours de base avec crédits du niveau secondaire, comme l'anglais et les mathématiques, mais ils visent précisément à préparer les étudiants à des programmes postsecondaires. De plus, certains collèges offrent des cours de perfectionnement qui sont conçus spécialement en vue de préparer des étudiants à s'inscrire à des programmes postsecondaires précis (par ex., la biologie pour les soins infirmiers).

Alberta : La plupart des collèges offrent certains types de programmes de perfectionnement scolaire. Les étudiants peuvent soumettre une demande d'aide financière en l'accompagnant d'un plan d'apprentissage et en identifiant des objectifs en matière d'apprentissage. Les étudiants dont les objectifs reçoivent l'approbation de la province sont admissibles à une aide financière du gouvernement.

Colombie-Britannique : Des cours de formation de base pour adultes sont offerts dans 19 établissements postsecondaires, sous diverses appellations (par ex., FBA, formation collégiale de base, préparation aux études collégiales, accès et perfectionnement). L'inscription est gratuite généralement, quoique certains collèges imposent des frais de scolarité minimales. Les étudiants peuvent soumettre des demandes d'aide financière supplémentaire.

Nouvelle-Écosse : La plupart des collèges offrent des programmes de perfectionnement scolaire. De plus, le « High-school Graduation Diploma for Adults » est très bien intégré au système postsecondaire et il vise précisément à aider les étudiants à faire la transition vers les études postsecondaires. L'une des caractéristiques les plus marquantes du système en place en Nouvelle-Écosse est le fait qu'un régime d'obtention de double crédit est possible entre la Nova Scotia School of Adult Learning (NSSAL) et certains programmes offerts par les collèges communautaires. Il s'ensuit que des apprenants qui sont inscrits dans des collèges communautaires ont la possibilité de poursuivre deux programmes simultanément (par ex., ils peuvent être inscrits dans un programme d'administration des affaires en même temps qu'ils étudient pour obtenir leur diplôme d'études secondaires pour adultes).

Ontario : Les adultes sans diplôme d'études secondaires qui sont intéressés à poursuivre des études postsecondaires peuvent obtenir le certificat « Academic and Career Entrance » (ACE).

Ce certificat est offert à l'heure actuelle par les collèges de l'Ontario. Il faut généralement compter de quatre à huit mois pour obtenir le certificat²⁰. Il n'y a pas de frais de scolarité et une aide financière peut être obtenue pour couvrir les frais de garde d'enfants et les frais de déplacement. Les établissements postsecondaires reconnaissent généralement ce certificat comme équivalent à un diplôme régulier.

Québec : Il n'existe pas de programme officiel de perfectionnement scolaire au Québec, mais la plupart des collègues offrent certaines formes de programme de perfectionnement.

Toutes les provinces comprises dans cette étude offrent des programmes de perfectionnement scolaire, mais seule l'Ontario dispose d'un programme qui s'applique à l'ensemble de la province; il s'agit du programme « Academic Career Excellence » (ACE). Chose peu étonnante, l'Ontario est la seule province qui évalue de façon régulière ses programmes de perfectionnement. Une évaluation indépendante (Bainbridge & Associates, 2001) a permis de suivre les réalisations au niveau postsecondaire de personnes qui avaient participé au programme ACE et qui ont ensuite poursuivi des études dans le système collégial. L'étude a retracé le cheminement de 1 058 personnes qui ont terminé un programme ACE en 1995 et qui se sont ensuite inscrites dans un programme postsecondaire offert par l'un des dix collèges participants. Le cheminement des étudiants fut suivi à compter de leur inscription au premier semestre d'un programme postsecondaire jusqu'à l'obtention de leur diplôme, leur retrait du programme ou leur échec.

Les résultats indiquent que la vaste majorité des étudiants qui ont participé au programme ACE pour ensuite s'inscrire à un programme postsecondaire ont obtenu des résultats scolaires positifs. Au terme de l'étude, 60 pour cent des étudiants du programme ACE avaient obtenu leur diplôme ou étaient encore inscrits dans des programmes postsecondaires. Le taux d'échec fut de 17 pour cent, tandis qu'une autre tranche de 23 pour cent de ces étudiants avait abandonné leur programme d'études. La majorité des étudiants qui ont abandonné leurs études l'ont fait pour des raisons financières, tandis qu'environ 30 pour cent de ceux qui avaient abandonné leur programme d'études se sont inscrits dans un autre programme. Les participants sont les plus susceptibles d'abandonner leurs études pendant le premier semestre du programme. Environ 63 pour cent de l'ensemble des abandons se sont produits pendant ce semestre. L'étude a aussi révélé que les notes moyennes pondérées des étudiants qui avaient participé au programme ACE étaient comparables à celles des autres étudiants.

Compte tenu des fortes corrélations entre le rendement au premier semestre et le rendement par la suite, les études les plus récentes se sont contentées de suivre les résultats du premier semestre des étudiants du programme ACE qui s'inscrivent à des programmes postsecondaires. Les résultats continuent de laisser croire que le programme ACE réussit à bien préparer les étudiants pour le collège. Par exemple, pendant l'année scolaire 2004-2005, 82 pour cent des étudiants du programme ACE ont terminé avec succès leur premier semestre de formation postsecondaire (8 pour cent ont abandonné le programme et 10 pour cent n'ont pas obtenu la note moyenne nécessaire pour poursuivre leurs études) (College Sector Committee for Adult Upgrading, 2005).

²⁰ Pour un exemple d'un collège qui offre le certificat ACE, voir <http://www.senecac.on.ca/fulltime/ACADEMIC.html>.

Option 5 : Test des compétences essentielles dans le milieu de travail (TOWES)

Le Test des compétences essentielles en milieu de travail (TOWES) est un outil d'évaluation qui offre aux gens la possibilité de démontrer leurs compétences à des employeurs éventuels. Le TOWES permet d'évaluer trois compétences : la lecture, l'utilisation de documentation et les capacités de calcul. Les questions utilisées par le test font appel à des tâches et à des documents authentiques employés dans le milieu de travail, de sorte que l'évaluation est le reflet de la façon dont ces compétences sont mises à contribution dans le milieu de travail. Le test dure environ deux heures et coûte 55 \$. Le TOWES est maintenant disponible dans toutes les provinces et les territoires au Canada. Depuis sa mise en application, plus de 25 000 personnes ont subi le test.

Même s'il est encore relativement nouveau, le TOWES gagne de plus en plus d'appui et il commence à s'intégrer au tissu institutionnel canadien. Par exemple, dans le contexte du Projet de recherche sur les compétences essentielles, RHDSC a évalué le niveau de complexité des compétences propres à chaque profession énumérée dans le système canadien de Classification nationale des professions (CNP). Cette initiative permet aux employeurs d'utiliser les scores du TOWES d'un candidat à un poste comme l'un des éléments permettant d'évaluer la concordance des aptitudes du candidat avec les exigences d'un poste donné. Pour aider les étudiants à améliorer les scores obtenus pour le test, le Bow Valley College de l'Alberta a mis au point un outil de formation qui peut être utilisé par des fournisseurs de services pour parfaire la formation des étudiants ou qui peut servir d'instrument didactique de façon autonome.

En dépit du fait que le TOWES est encore un programme relativement nouveau, le test a été validé par l'intermédiaire d'essais extensifs sur le terrain au Canada. De plus, plusieurs employeurs qui ont offert des programmes de formation reliés au TOWES ont procédé à leurs propres évaluations. La plupart des évaluations à ce jour ont mis l'accent sur les avantages qu'en retirent les employeurs en termes de sécurité et de productivité accrues. L'une de ces évaluations offre un intérêt particulier parce qu'elle laisse entendre que, dans certaines circonstances, les apprenants qui se préparent au TOWES et qui subissent le test peuvent avoir de meilleurs résultats scolaires que les apprenants qui ne le font pas. Selon une étude récente (TOWES, 2004) réalisée au Northern Alberta Institute of Technology (NAIT), la formation reliée au TOWES fut offerte à deux des cinq groupes d'apprentis durant leur première année du programme d'apprentissage des métiers de la construction en 2002-2003. Chaque groupe a suivi son programme pendant huit semaines et les membres des groupes furent ensuite soumis à un test par le NAIT à la fin de leurs cours. En plus des examens du NAIT, les étudiants furent tenus de passer les examens provinciaux de la première année après avoir terminé leurs cours. Les deux groupes qui avaient participé aux séances de formation en compétences essentielles ont affiché des taux de réussite aux examens supérieurs à ceux qui ne l'avaient pas fait (100 pour cent et 96 pour cent comparativement à 76 pour cent, 71 pour cent et 61 pour cent, respectivement). Les deux groupes qui avaient reçu la formation ont aussi obtenu des notes supérieures aux examens provinciaux (81 pour cent et 81 pour cent comparativement à 76 pour cent, 73 pour cent et 71 pour cent, respectivement). Les résultats obtenus par le programme au NAIT représente un exemple convaincant du lien entre l'évaluation des compétences essentielles et la formation pour réussir dans les programmes de formation. Il serait souhaitable que des recherches futures s'emploient à suivre les résultats sur le plan scolaire et professionnel d'un échantillon aléatoire de personnes qui ont passé le test des compétences essentielles en milieu de travail au Canada.

Avantages et désavantages de chacune des options

Chacune des cinq options offre des avantages et des désavantages différents. Il n'y a aucune option optimale. La meilleure option pour des apprenants potentiels est fonction de leur situation actuelle, de leur rendement scolaire passé et de leurs objectifs d'avenir. Ce qui représente un avantage pour une personne dans une situation donnée peut constituer un désavantage pour un autre individu dans une situation différente. Le tableau 4.3 donne un aperçu des avantages et des désavantages de chacune des options.

Tableau 4.3 : Avantages et désavantages de différentes possibilités d'apprentissage liées aux études secondaires pour les apprenants ne possédant pas un diplôme secondaire

Option	Avantages	Désavantages	Évaluation
Diplôme secondaire	<ul style="list-style-type: none"> • Universellement reconnu comme faisant partie du système de la « première chance » • Offre une préparation complète pour participer à la société civique et avoir accès à la formation secondaire • Résultats sur le plan professionnel bien établis 	<ul style="list-style-type: none"> • Peut absorber beaucoup de temps • Le caractère exhaustif de cette option aura peut-être comme résultat d'obliger l'apprenant à suivre des cours qui ne seront pas directement pertinents pour ses objectifs futurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Une bonne option pour des gens qui n'ont que quelques crédits à obtenir
Diplôme secondaire pour adulte	<ul style="list-style-type: none"> • Flexible • Prend généralement moins de temps à terminer que le diplôme régulier 	<ul style="list-style-type: none"> • En tant qu'élément du système de « seconde chance », peut être perçu comme la « deuxième meilleure » option (aucune recherche n'est disponible sur les résultats) • Des cours supplémentaires peuvent être nécessaires pour l'accès à certains programmes secondaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Une bonne option pour les gens qui ont besoin d'obtenir plusieurs crédits
GED	<ul style="list-style-type: none"> • Nécessite aucune présence ou inscription dans un établissement ou à un programme d'études structuré • Reconnu par la plupart des employeurs comme étant l'équivalent d'un diplôme d'études secondaires • Les recherches indiquent que le fait de passer le test GED est particulièrement bénéfique aux personnes peu qualifiées 	<ul style="list-style-type: none"> • Peut être perçu comme faisant partie du système de la « seconde chance » • Des cours supplémentaires peuvent être nécessaires pour l'accès à certains programmes secondaires • Les recherches indiquent que le test GED n'est pas l'équivalent d'un diplôme secondaire en termes de gains 	<ul style="list-style-type: none"> • Une bonne option pour les gens qui ont besoin d'un titre pour obtenir ou conserver un emploi • Peut aussi être utile pour accéder à certains programmes secondaires
Perfectionnement scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Programmes flexibles qui permettent aux apprenants de prendre uniquement les cours dont ils ont besoin • Les preuves existantes dans le cas des programmes en Ontario indiquent que les diplômés sont bien préparés pour le postsecondaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Les apprenants obtiennent un certificat et non pas un diplôme secondaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Une bonne option pour les apprenants qui savent qu'ils veulent poursuivre des études postsecondaires
TOWES	<ul style="list-style-type: none"> • Les résultats du test offrent aux employeurs éventuels une image claire des compétences d'une personne en milieu de travail 	<ul style="list-style-type: none"> • Ne prépare pas les apprenants à poursuivre des études postsecondaires • Reconnaissance limitée à l'heure actuelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Une bonne option pour les gens qui veulent faire état de compétences précises

4.2 Participation

Combien y a-t-il d'apprenants ?

Comme la section précédente l'indique, chaque province offre plusieurs options différentes aux personnes qui veulent poursuivre un programme de perfectionnement lié aux études secondaires. Combien d'adultes, dans les faits, poursuivent-ils des programmes dans chacune de ces options ? Il est plus difficile de répondre à cette question qu'on pourrait le penser. Peu de provinces sont en mesure de présenter des données exactes sur la participation des adultes à tous les types de programmes. Donc, même si nous avons déployé beaucoup d'efforts pour obtenir des données fiables, les chiffres présentés ci-dessous doivent être considérés comme des estimations approximatives. En conséquence, notre analyse met l'accent sur l'estimation générale de la proportion des adultes qui participent à l'éducation des adultes, au lieu de procéder à des comparaisons précises programme par programme.

Le tableau 4.4 fait état du nombre d'apprenants dans chaque province pour chacune des options d'apprentissage lié aux études secondaires. L'observation la plus frappante qui ressort de ce tableau, c'est le fait qu'il n'y a que de petites fractions des adultes sans un diplôme secondaire qui s'engagent dans des programmes d'apprentissage lié aux études secondaires. La Colombie-Britannique possède la proportion la plus élevée d'apprenants participants, tandis que la Nouvelle-Écosse et l'Alberta affichent les proportions les moins élevées.

Tableau 4.4 : Estimation du nombre d'apprenants adultes inscrits dans des programmes liés aux études secondaires

Option	Alberta	C.-B.	N.-E.	Ontario	Québec
Diplômes réguliers et d'adultes, et perfectionnement scolaire	6 500 ¹	18 811 (système secondaire) 25 000 (postsecondaire) ²	2 076 ³	28 620 (écoles de jour pour adulte) ⁴ 20 000 (Centre d'études indépendantes) 1 500 (perfectionnement scolaire) ⁵	70 328 ¹³
Alphabétisation et compétences de base	4 000 ⁶	<i>Non disponible</i>	2 336 ⁷	42 008 ⁸	(compris ci-dessus)
GED ⁹	1 946	1 493	1 427	3 751	<i>Non disponible</i> ¹⁴
TOWES ¹⁰	2 615	541	212	1 673	810
Total des apprenants	15 061	45 846	6 051	97 552	71 138
Population adulte âgée de 20 à 54 ans sans diplômes ¹¹	359 459	394 422	110 806	1 103 395	979 965 ¹⁵
Total des apprenants en proportion de la population cible¹²	4,2	11,6	5,5	8,8	7,3

¹ Source : Alberta Ministry of Human Resources and Education. Les chiffres s'appliquent à l'année 2005 et ne comprennent que les apprenants qui ont reçu une aide financière du AHRE. Les responsables du ministère jugent que ce chiffre représente environ 75 pour cent du nombre total d'apprenants.

² Sources : British Columbia Ministry of Education et British Columbia Ministry of Advanced Education. Les données s'appliquent à 2004-2005.

³ Source : Nova Scotia Ministry of Education. Les données s'appliquent à l'année 2004-2005.

⁴ Source : Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Les données s'appliquent à l'année 2001-2002.

⁵ Source : College Sector Committee for Adult Upgrading (2005). Les données s'appliquent à l'année 2004-2005.

⁶ Sources : AHRE. De nouveau, ce chiffre ne comprend que les apprenants qui ont reçu une aide financière du AHRE.

⁷ Source : Nova Scotia Ministry of Education. Les données s'appliquent à l'année 2004-2005.

⁸ Source : Wynne (2005). Les données s'appliquent à l'année 2004.

⁹ Source : GED Testing Service (2005). Les données s'appliquent à l'année 2003.

¹⁰ Source : Bow Valley College. Les données s'appliquent à l'année 2005.

¹¹ Source : Recensement de 2001, calcul des auteurs. Les chiffres de la population totale comprennent les personnes de 20 à 54 ans ne possédant pas un diplôme secondaire, ni de formation ou de diplômes ultérieurs.

¹² Les chiffres de la population totale d'apprenants (en pourcentage) sont calculés en divisant le nombre total d'apprenants par la population totale d'adultes ne détenant pas un diplôme secondaire, et en multipliant ensuite ce nombre par 100.

¹³ Source : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation (2005), *État de la formation de base des adultes au Québec*, Québec. La population de 25 à 64 ans inscrite dans des programmes d'éducation des adultes en 2001.

¹⁴ Le GED a été mis en application en 2005 au Québec. En se basant sur les chiffres du *TENS*, on estime qu'environ 6 000 adultes s'inscriront au GED chaque année, en moyenne.

¹⁵ Source : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation (2005), *État de la formation de base des adultes au Québec*, Québec. Population de 25-64 ans ne possédant pas un diplôme secondaire en 2001.

Pourquoi y a-t-il si peu d'apprenants adultes ?

Comme le tableau 4.4 le laisse entendre, seule une faible fraction des adultes ne possédant pas un diplôme secondaire s'engage dans des activités de perfectionnement de leur formation secondaire. Pourquoi y a-t-il si peu d'apprenants adultes ? Nos recherches indiquent que le problème n'est pas tout simplement lié à un manque de places d'apprentissage. Les provinces de l'Alberta, de la Colombie-Britannique et de l'Ontario ont toutes déclaré qu'en moyenne, les établissements d'enseignement avaient plus de places disponibles qu'elles n'avaient d'apprenants pour remplir ces places. La Nouvelle-Écosse est la seule province qui a déclaré que la demande était supérieure à l'offre. Au Québec, même s'il n'y a pas de pénuries de places pour les apprenants adultes, certains programmes de formation professionnelle en plus grande demande ont des listes d'attente. De plus, dans le cas du perfectionnement scolaire, les cours ne peuvent commencer que s'il y a un nombre minimum de participants, ce qui peut exercer une incidence sur l'accessibilité.

Les travaux de recherche, combinés à des entrevues avec des observateurs avertis, permettent de croire qu'il y a plusieurs facteurs complexes et interdépendants qui peuvent avoir une influence sur les taux de participation. Ces facteurs comprennent les suivants :

- **Croissance économique :** Des économies fortes peuvent inciter les gens à occuper un emploi au lieu de chercher à perfectionner leurs compétences.
- **Manque de sensibilisation :** Certaines personnes peuvent tout simplement ne pas être au courant de leurs options.
- **Manque d'intérêt :** Pour certaines personnes, l'apprentissage n'est pas une priorité. Plusieurs adultes qui ont quitté l'école de façon prématurée accordent peu d'importance à un retour aux études. D'autres peuvent être satisfaits de leur situation, sous l'angle familial et financier.

- **N'en voit pas la valeur :** Des gens peuvent avoir l'impression que les coûts de l'apprentissage peuvent dépasser les avantages.
- **Manque de confiance :** Des personnes peuvent se sentir réticentes à participer parce qu'elles ne sont pas convaincues qu'elles pourraient réussir.
- **Coûts et temps :** Enfin, certaines personnes ne sont peut-être pas en mesure de retourner aux études parce qu'elles ont l'impression de ne pas avoir les moyens de pourvoir à leurs besoins et à ceux de leur famille.

Évaluation de l'importance relative de ces obstacles

L'importance relative de ces facteurs est largement débattue, mais cette question a fait l'objet de très peu de recherches structurées. Ce qui suit constitue une courte analyse du rôle que chacun de ces facteurs peut jouer.

Croissance économique : Le rôle de la croissance économique est particulièrement complexe et il n'a pas été évalué d'une façon systématique. Selon des données fragmentaires, plusieurs administrateurs de programmes en Alberta croient que l'économie forte de la province a fait du perfectionnement des compétences une option moins attrayante. Par ailleurs, de nombreux administrateurs en Nouvelle-Écosse estiment que la restructuration économique à l'échelle de la province qui s'est produite pendant les dernières années a donné une forte impulsion à l'augmentation de la participation. Avant la mise en application récente du GED, le Québec a accumulé une longue expérience avec l'utilisation du « Test d'équivalence de niveau de scolarité » (TENS). En moyenne, le nombre de tests subis chaque année s'établissait entre 4 000 et 4 500. Il pouvait atteindre 12 000 en période de chômage élevé. Il peut s'avérer difficile de départager les effets économiques des effets attribuables aux changements apportés aux programmes qui ont pu se produire pendant la même période. Par exemple, au moment où le taux de chômage était à la baisse en Colombie-Britannique, le gouvernement a instauré des frais de scolarité pour les programmes de formation de base des adultes²¹. Il est possible que les deux facteurs aient contribué à faire diminuer les taux de participation (Ministry of Advanced Education, 2005).

Manque d'intérêt : Le manque d'intérêt est souvent cité comme une raison possible qui explique le manque de participation. Les données existantes apportent un certain appui à cette hypothèse, mais ces données indiquent que, parmi les personnes ne détenant pas un diplôme secondaire, il existe une demande significative qui n'est pas satisfaite dans le secteur de la formation. L'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes de 2003, réalisée par Statistique Canada, a permis de mesurer la demande pour la formation en demandant aux participants s'il y avait une formation qu'ils auraient souhaité acquérir mais qu'ils n'ont pas pris. Comme le tableau 4.5 l'indique, 20 pour cent des personnes, en moyenne, ont déclaré qu'elles auraient souhaité acquérir une formation plus poussée. Ce chiffre tombe à 9 pour cent lorsqu'on ne considère que les répondants ne possédant pas un diplôme secondaire. Ce chiffre est relativement peu élevé (notamment lorsqu'on le compare au 28 pour cent des répondants possédant un diplôme universitaire), mais il convient de souligner que si cette demande non satisfaite avait été

²¹ Le gouvernement de la Colombie-Britannique est revenu depuis à la formule d'offrir les programmes de formation de base sans frais de scolarité.

comblée, le taux de participation de ceux n'ayant pas de diplôme secondaire aurait presque doublé²². De plus, parmi ceux qui avaient déjà acquis une certaine formation, le niveau de demande non satisfaite était significativement plus élevé (22 pour cent). Cette constatation laisse entendre que, même si de nombreuses personnes sans diplôme secondaire ne sont peut-être pas intéressées à poursuivre leur formation, une proportion non négligeable s'y intéresse. En d'autres termes, le manque d'intérêt représente un aspect important de la question, mais il ne représente en aucune façon une explication complète.

Tableau 4.5 : Répondants qui auraient voulu acquérir un apprentissage structuré lié à leur emploi mais qui ne l'ont pas fait, selon le niveau de scolarité initial et la participation à l'apprentissage des adultes pendant l'année de référence (2002)

	Secondaire non terminé	Secondaire terminé	Certaines études post-secondaires	Université ou plus	Tous les groupes
Tous les répondants	8,6	15,6	24,5	27,5	19,8
Répondants qui n'ont pas participé	7,8	13,0	19,7	21,2	15,1
Répondants qui ont participé	22,6	29,3	35,1	35,5	34,0
Taux de participation observé	11,7	22,9	39,6	53,3	36,3

Source : Calcul des auteurs fondés sur les données de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes de Statistique Canada (2003).

Manque de sensibilisation : Il est possible, au moins pour certaines personnes, que ce manque d'intérêt puisse être attribuable au manque de sensibilisation ou au manque d'information concernant la façon d'avoir accès aux possibilités d'apprentissage. Dans le contexte d'une étude fondée sur une enquête nationale représentative de 866 personnes ne possédant pas un diplôme secondaire, Long et coll. (2002) ont constaté que 60 pour cent des répondants étaient au courant de la disponibilité de programmes de perfectionnement dans leurs collectivités. Toutefois, on n'a pas demandé aux répondants dans cette étude s'ils savaient comment avoir accès à ces possibilités. Il se peut qu'une personne ait une sensibilisation de base au sujet de l'existence de programmes de perfectionnement mais qu'elle ne sache pas comment se renseigner davantage sur la façon d'y avoir accès. Par exemple, une analyse récente du système d'éducation des adultes en Ontario (Wynne, 2005) a conclu que des apprenants éventuels avaient souvent de la difficulté à s'orienter devant un large éventail d'options possibles en matière de programmes. De plus, l'étude est arrivée à la conclusion que, même si les fournisseurs de services sont généralement bien renseignés sur les services par leurs propres organisations, ils n'étaient souvent pas au courant des programmes et des services offerts par d'autres fournisseurs. Par conséquent, un fournisseur de service donné n'est peut-être pas en mesure de diriger les gens vers les possibilités les mieux indiquées dans leurs cas (Wynne, 2005). En fait, un rapport récent de l'OCDE (2003b) sur l'éducation des adultes a conclu que, dans chaque pays étudié, la diffusion d'information auprès des adultes concernant les possibilités d'apprentissage s'avérait un problème significatif.

²² Bien sûr, il faut traiter cette observation avec prudence puisqu'on ne sait pas vraiment dans quelle mesure la demande *déclarée* reflète le comportement *observé*. Par exemple, plusieurs répondants diront peut-être qu'ils auraient souhaité prendre un cours parce qu'ils estiment qu'il s'agit de la réponse socialement désirable.

Dans le contexte de nos recherches en vue de la préparation de cette étude, on a demandé à des représentants provinciaux de donner un aperçu de la façon dont les gens peuvent se renseigner au sujet des possibilités éventuelles d'apprentissage dans leur province. Toutes les provinces étudiées ont mis en place divers mécanismes pour diffuser l'information, dont des sites Web, des outils en ligne, des lignes téléphoniques de dépannage, des services en personnes et des trousseaux d'information. La grande variété des sources d'information permet de croire que les provinces ont mis en place d'importantes mesures pour atteindre les apprenants adultes, mais la plupart des sources d'information disponibles ne parviennent pas à atteindre les apprenants adultes qui sont défavorisés en matière d'éducation. Par exemple, même si tous les sites Web provinciaux disponibles offrent des renseignements utiles, la plupart du contenu est trop « chargé en texte » et il n'est pas présenté dans un langage clair et simple ou en suivant une formule étape par étape. De plus, le contenu de ces sites Web n'est pas ciblé précisément vers les adultes, ce qui peut rendre la chose difficile pour les apprenants adultes de trouver l'information dont ils ont besoin. Le style ciblé et rédigé dans un langage clair et simple du site Web de la Nova Scotia School of Adult Learning est une exception remarquable par rapport à cette tendance (voir l'encadré 4.2 pour obtenir de plus amples renseignements sur l'école). L'Alberta et l'Ontario ont des lignes téléphoniques de dépannage mais ces lignes visent davantage à aider les gens à avoir accès à la recherche d'emploi ou aux programmes de préparation à l'emploi qu'elles ne servent à aider les gens à déterminer le programme de perfectionnement des compétences qui est le plus adapté à leurs besoins. Les responsables des lignes de dépannage ne sont pas formés pour offrir du counselling car ils réfèrent plutôt les appelants à des services en personne. Au Québec, le site Web de la « Direction de la formation générale des adultes » ne présente pas toutes les options disponibles car il offre plutôt, d'une part, des renseignements sur les services locaux disponibles de counselling en personne et, d'autre part, il donne accès à deux lignes de dépannage qui sont dotées de personnel expérimenté dans le champ occupé par la Fondation sur l'alphabétisme (*InfoAlpha* et *InfoApprendre*). Dans la plupart des provinces, la majorité des services en personne sont axés sur les personnes admissibles à l'assurance-emploi, les prestataires de l'aide sociale ou les jeunes.

Encadré 4.2 : La Nova Scotia School for Adult Learning

En 2001, le Nova Scotia Department of Education a lancé une nouvelle initiative majeure en matière d'apprentissage des adultes qui visait à créer un système mieux coordonné pour les adultes qui entendaient perfectionner leurs capacités de lecture, d'écriture et de calcul et/ou terminer leurs études secondaires. La Nova Scotia School for Adult Learning est l'organe administratif au sein du système d'éducation des adultes qui est responsable des programmes et des services chargés d'appuyer le système. L'école travaille en partenariat avec les organismes existants d'exécution des programmes et elle s'assure qu'il existe un continuum de programmes d'enseignement qui répondent aux besoins des adultes en termes d'une accessibilité améliorée, d'un apprentissage polyvalent et d'une mise en application de programmes de qualité. Dans le contexte de cette initiative, le ministère a mis au point un nouveau diplôme secondaire pour adultes en Nouvelle-Écosse.

Aucune des cinq provinces ne mène de campagne de publicité importante à l'heure actuelle en vue d'encourager les adultes moins scolarisés à retourner aux études. Sur une note positive, l'Ontario planifie de mettre en place un système d'accès à « guichet unique » au printemps de 2006 (voir l'encadré 4.3 pour obtenir plus de précisions sur ce programme).

Encadré 4.3 : Nouveau système de guichet unique en Ontario

Le système de guichet unique de l'Ontario desservira un éventail de clients, qu'il s'agisse de ceux qui possèdent des compétences limitées ou de ceux qui sont hautement qualifiés mais qui doivent s'adapter. Les services comprendront des renseignements sur le marché du travail, le jumelage des emplois et des travailleurs, le counselling d'emploi et des renseignements sur les options de perfectionnement des compétences. Les services répondront aussi aux besoins de ceux qui font face à des obstacles à l'emploi, y compris les jeunes à risque, les nouveaux immigrants, les Autochtones, les travailleurs âgés et les chômeurs de longue durée. Le système de guichet unique de l'Ontario apportera aussi un appui au côté demande de l'équation du marché du travail, en aidant les employeurs à identifier et à satisfaire leur besoins actuels et futurs de compétences et d'amélioration de la productivité par l'intermédiaire de l'enrichissement des compétences.

Le système sera accessible par l'intermédiaire d'un ensemble de moyens de communications (Internet, téléphone, services en personne, bureaux gouvernementaux, organismes communautaires). L'objectif est de faire en sorte que, dans le contexte du système de guichet unique en Ontario, il n'existera pas de « mauvaises portes d'accès ». Tous les partenaires communautaires seront au courant des services disponibles et il y aura des liens étroits avec l'assurance-emploi (partie I), Ontario au travail et le ministère des Services sociaux et communautaires.

Source : Entente de partenariat sur le marché du travail Canada-Ontario, novembre 2005.

Comme toile de fond au rapport de l'OCDE mentionné ci-dessus, l'OCDE a préparé une Note par pays détaillée pour chacun des pays compris dans son examen. L'une des observations les plus intéressantes de la note relative au Canada (OCDE, 2002b) est à l'effet qu'en dépit de la diversité des façons dont les renseignements sont rendus disponibles, les fournisseurs canadiens ont presque unanimement déclaré que les étudiants les trouvaient surtout par l'intermédiaire du bouche-à-oreille, notamment à partir de recommandations d'amis. Le rapport conclut en ces termes :

Il s'agit, bien sûr, d'un moyen relativement inefficace, incomplet et inéquitable d'obtenir de l'information : l'information disponible est susceptible d'être incomplète (puisque un ami a généralement fréquenté un établissement précis au lieu d'avoir une connaissance générale de plusieurs d'entre eux), la recommandation peut être teintée positivement ou négativement selon l'expérience personnelle ou idiosyncratique, et les gens qui ne font pas partie de réseaux sociaux étendus ont peu de chance d'être en mesure d'obtenir de l'information.

De plus, comme nous l'indiquons dans la prochaine section, des renseignements sur l'efficacité des programmes sont rarement disponibles.

Coût, temps et responsabilités familiales : Une autre raison qui explique peut-être pourquoi tellement peu de gens participent, c'est que les gens croient peut-être que les avantages ne justifient pas les coûts. Selon la théorie économique classique, les gens « n'investiront » pas de temps et de ressources dans une activité à moins qu'ils ne pensent qu'ils pourront obtenir un rendement sur leur investissement. Encore une fois, les résultats de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (2003) sont utiles à cet égard. On a demandé aux répondants qui ont indiqué qu'il y avait de la formation *qu'ils auraient voulu acquérir mais ne l'ont pas fait* de préciser les raisons pour lesquelles ils n'ont pas acquis cette formation. Le volet A de la

figure 4.1 présente les réponses à cette question de la part des répondants ne possédant pas un diplôme secondaire. Parmi ces réponses, les cinq raisons les plus communément citées pour ne pas acquérir la formation étaient les suivantes : coût, responsabilités familiales, très occupé au travail, conflit avec le travail, et la formation n'était pas disponible au bon moment (les répondants avaient la possibilité de cocher autant de raisons qui pouvaient s'appliquer). On a aussi demandé aux participants à l'enquête d'identifier la raison la plus importante de ne pas participer à des activités de formation. Comme le volet B l'indique, le coût fut le plus souvent identifié comme étant l'obstacle le plus important à la participation, suivi par les responsabilités familiales et le fait d'être très occupé au travail.

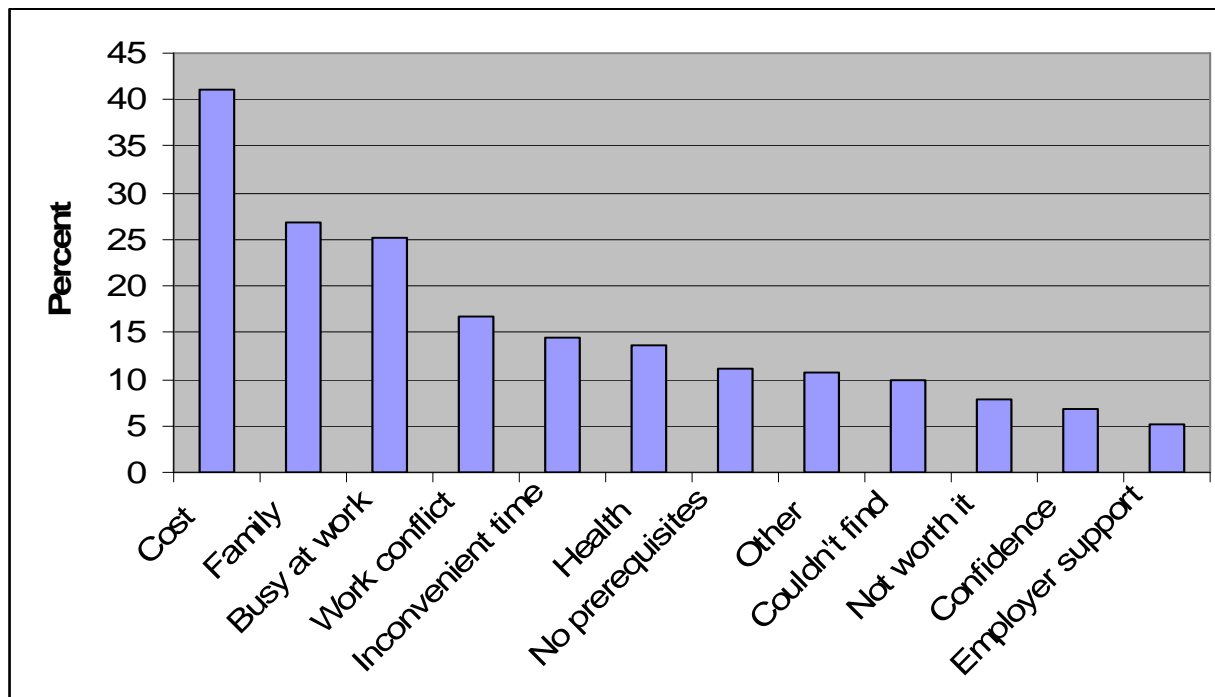
N'en vaut pas le coût, manque de confiance : Fait intéressant, comme la figure 4.1 l'indique, seule une petite fraction des gens ne possédant pas de diplôme secondaire ont donné « n'en vaut pas le coût » comme l'une des raisons pour ne pas acquérir de formation (moins de 10 pour cent), tandis que moins de 5 pour cent ont indiqué que c'était la raison la plus importante. Par ailleurs, même si les femmes sont presque deux fois plus susceptibles que les hommes de déclarer un manque de confiance comme obstacle à la formation, le chiffre pour les deux groupes est inférieur à 10 pour cent. Étant donné que la plupart des décrocheurs précoces au secondaire ont vécu des expériences négatives pendant leur passage dans le système d'enseignement structuré, cette constatation est quelque peu étonnante. Certes, des preuves ethnographiques (par ex., Luttrell, 1997) portent à croire que, pour plusieurs apprenants adultes, le fait de retourner aux études les oblige à faire face à de nombreuses craintes. Les résultats présentés dans la figure 4.1 révèlent toutefois que le manque de confiance est un aspect relativement peu important par rapport à d'autres facteurs.

Un examen plus approfondi des coûts

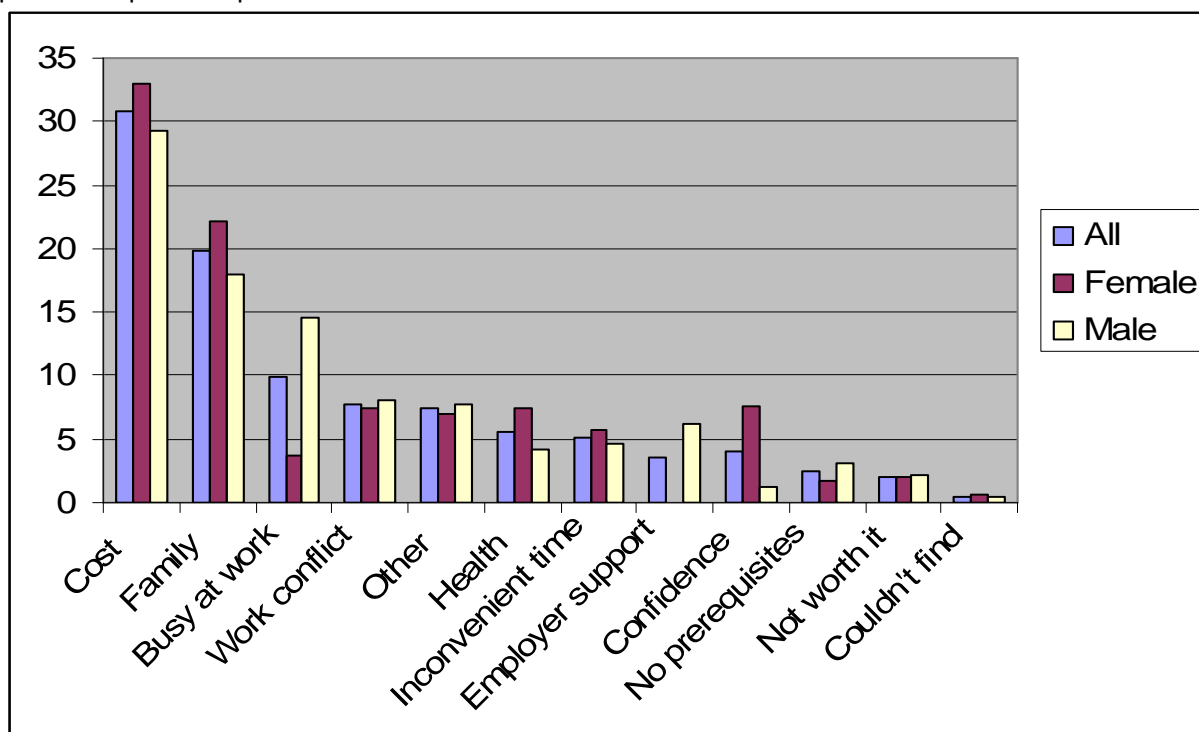
Les données empiriques laissent entendre que le temps et les coûts sont les deux obstacles les plus importants à l'apprentissage (figure 4.1). Dans la plupart des provinces, l'inscription (aux cours secondaires pour adultes) est gratuite et, dans certaines provinces, les apprenants sont admissibles à des subventions pour le transport et les soins de garde d'enfants. Toutefois, dans toutes les provinces, les apprenants doivent toujours absorber leurs frais de subsistance. Aucune province n'offre de prêts aux étudiants pour l'apprentissage lié aux études secondaires. La plupart des provinces permettent aux prestataires de l'aide sociale de participer à des programmes de perfectionnement lié aux études secondaires, mais ceux-ci ne représentent qu'une faible proportion des adultes sans diplôme secondaire. Donc, la plupart des apprenants doivent combiner le travail et les études ou s'en remettre au soutien offert par les membres de la famille. Compte tenu que la conciliation entre le travail et les responsabilités familiales est souvent difficile dans le meilleur des cas, il n'est pas étonnant que le temps soit la raison la plus fréquemment invoquée pour ne pas participer à l'apprentissage des adultes.

Figure 4.1 : Obstacles à la formation parmi les gens qui voulaient acquérir de la formation mais ne l'ont pas fait

Volet A : Raisons données pour ne pas acquérir de formation parmi les personnes ne possédant pas un diplôme secondaire (les répondants pouvaient indiquer plus qu'une raison)



Volet B : La raison la plus importante pour ne pas acquérir de formation parmi les personnes ne possédant pas un diplôme secondaire



Source : Calculs des auteurs fondés sur les données de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes de Statistique Canada (2003).

4.3 Conclusions

Dans cette section, nous avons examiné les cheminements possibles que des adultes peuvent emprunter pour obtenir un diplôme secondaire dans cinq provinces canadiennes. Voici un résumé des principaux points qui furent soulevés.

- Les adultes qui n'ont pas de diplôme secondaire disposent de plusieurs options pour acquérir des titres scolaires. Les options comprennent la possibilité de suivre des cours menant à un diplôme secondaire régulier ou d'obtenir un diplôme qui a été modifié pour répondre aux besoins précis des apprenants adultes. Les adultes qui ne veulent pas prendre des cours avec crédits de niveau secondaire peuvent choisir de passer le test d'équivalence d'études secondaires (GED), prendre des cours de perfectionnement dans un milieu collégial; ou passer le test des compétences essentielles dans le milieu de travail (TOWES). Des programmes d'alphabétisation et de compétences de base sont aussi une option pour les adultes dont les compétences sont inférieures à un certain niveau.
- Il est bien établi qu'un retour aux études à une étape ultérieure de la vie est rentable, mais on ne connaît que peu de choses sur la question de savoir si le type de titres de compétences obtenu change quelque chose. Malheureusement, il n'existe que peu de données canadiennes dans ce domaine.
- Chacun des cinq cheminements reliés aux études secondaires comporte des avantages et des inconvénients différents. Il n'existe pas d'option optimale. Pour les apprenants éventuels, la meilleure option est fonction de leur situation actuelle, de leur rendement scolaire passé et des buts futurs visés.
- Il est plus difficile qu'on peut le penser de répondre à la question portant sur le nombre d'adultes qui poursuivent chacune des options. Peu de provinces sont en mesure de fournir des chiffres exacts sur la participation des adultes par type de programmes. Mais, ce qui semble manifeste, c'est que seule une fraction minimale des adultes ne possédant pas de diplôme d'études secondaires participe à des programmes d'apprentissage reliés aux études secondaires.
- Les recherches existantes combinées à des entrevues avec des observateurs avertis indiquent que plusieurs facteurs complexes et interdépendants peuvent avoir une incidence sur les taux de participation. Ces facteurs comprennent les suivants : la croissance économique, le manque d'intérêt, le manque de confiance, le manque de sensibilisation, un milieu d'apprentissage peu flexible, les coûts et le manque de temps. L'importance relative de chacun de ces facteurs fait l'objet d'un débat considérable, mais très peu de recherches structurées n'ont été entreprises dans ce domaine. Les données provenant de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes permettent de croire que le temps et les coûts sont les obstacles les plus importants à la participation.
- Le manque d'intérêt est aussi un important obstacle à une hausse de la participation. Seulement 9 pour cent des répondants ne possédant pas de diplôme secondaire ont déclaré qu'il y a avait une formation qu'ils auraient aimé acquérir mais ne l'ont pas fait, comparativement à 28 pour cent dans le cas des répondants détenant un diplôme

universitaire. Néanmoins, le taux de participation à des activités de formation liée à l'emploi parmi ceux qui ne possédaient pas de diplôme secondaire aurait doublé si leur demande de formation avait été satisfaite.

5. Participation de la « seconde chance » à l'enseignement postsecondaire

5.1 Introduction

Pendant la dernière décennie, l'accès à l'enseignement postsecondaire a fait l'objet d'un vaste débat. Ce débat a porté surtout sur la mesure dans laquelle les personnes provenant de familles à faible revenu peuvent avoir accès à l'enseignement postsecondaire. Dans cette section, nous soutenons qu'il faudrait aussi se demander si une formation plus poussée est accessible aux gens qui retournent aux études à une étape ultérieure de leur vie. Dans la section 5.2, nous utilisons les données de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes pour examiner combien d'adultes retournent faire des études postsecondaires et pour analyser dans quelle mesure la participation diffère en fonction de caractéristiques majeures comme l'âge, le sexe et la géographie²³. La section 5.3 est consacrée à l'examen des obstacles à la participation et à l'analyse de ce que les établissements postsecondaires font à l'heure actuelle pour encourager la participation. Dans la section 5.4, nous examinons plus en profondeur les programmes d'aide financière du gouvernement fédéral et des provinces qui visent à s'attaquer au problème du coût de l'enseignement postsecondaire, l'un des obstacles les plus importants à la participation. La section 5.5 contient un sommaire des principales conclusions.

5.2 Qui participe à l'enseignement postsecondaire de la « seconde chance » ?

Combien y a-t-il de personnes qui y participent ?

Dans cette section, nous faisons appel surtout à l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (2003) pour déterminer combien de personnes et quels types de personnes retournent s'inscrire à des programmes postsecondaires à des étapes ultérieures de leur vie. Le tableau 5.1 fait état de la proportion des adultes âgés de 25 à 54 ans qui ont participé à un programme postsecondaire en 2002²⁴. On n'observe que de faibles variations dans les taux de participation entre les provinces. La Colombie-Britannique a le taux de participation le plus élevé à 8,5 pour cent, tandis que la Nouvelle-Écosse affiche le taux le plus bas à 5 pour cent.

²³ Le système d'information amélioré sur les étudiants (SIAE) de Statistique Canada est peut-être la source la plus détaillée de renseignements sur les étudiants postsecondaires; toutefois, cet ensemble de données est encore en voie d'élaboration et plusieurs importantes variables pour notre analyse ne sont pas encore bien documentées.

²⁴ Dans la version de 2003 de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes de Statistique Canada, seules les personnes de 25 ans et plus sont comprises dans l'enquête. Tout en étant quelque peu arbitraire, le point limite de 25 ans est utilisé comme une ligne de démarcation pour établir une distinction entre les personnes qui poursuivent des études postsecondaires dans le contexte de leur formation initiale et celles qui acquièrent une formation postsecondaire de la « deuxième chance ».

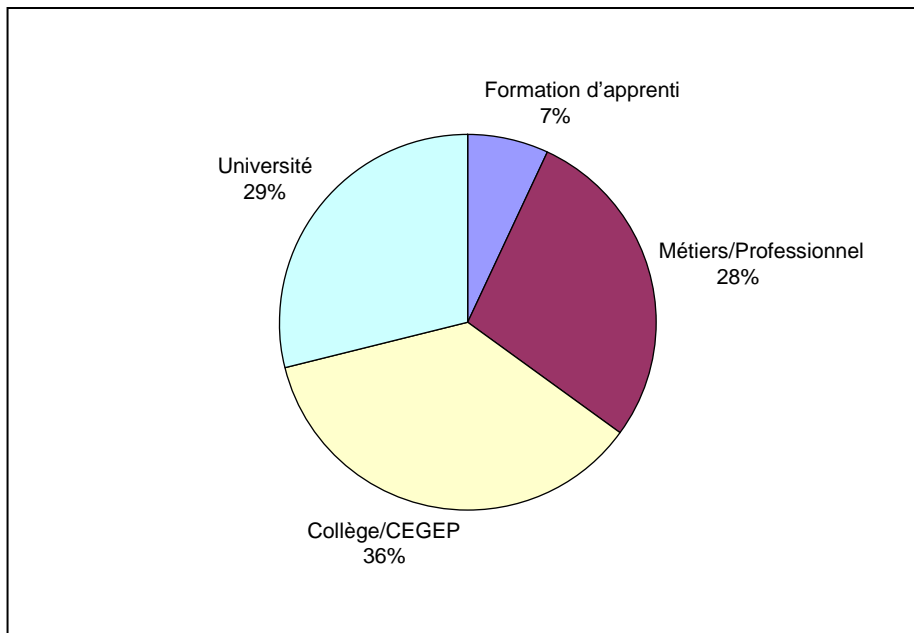
Tableau 5.1 : Participation à des programmes postsecondaires, par province (personnes âgées de 25 à 54 ans), 2002

	Alberta	C.-B.	N.-E.	Ontario	Québec	Total
Apprenants	83 290	124 285	16 591	341 881	168 302	816 015
Adultes sans diplôme universitaire²⁵	1 146 772	1 458 946	330 545	4 100 153	2 687 659	10 970 026
Apprenants en pourcentage de la population cible	7,3	8,5	5,0	8,3	6,3	7,4

Source : Calculs des auteurs fondés sur l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (2003).

À quel type de programmes postsecondaires les apprenants plus âgés s'inscrivent-ils ?

Figure 5.1 – Participation à la formation postsecondaire des personnes de 25 à 54 ans, par type d'établissement, 2002



Source : Calculs des auteurs fondés sur les données de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (2003).

Comme la figure 5.1 l'indique, les apprenants adultes de plus de 25 ans en 2002 étaient plus susceptibles d'être à la recherche d'un diplôme collégial (36 pour cent) plutôt que d'un diplôme universitaire (29 pour cent) ou d'un certificat professionnel ou de métiers (28 pour cent)²⁶. Seulement 7 pour cent des apprenants adultes cherchaient à devenir des apprentis inscrits.

²⁵ Nous avons exclu les personnes qui détenaient déjà un diplôme universitaire au moment de l'enquête. Théoriquement, nous aurions dû aussi exclure les personnes possédant un diplôme collégial, mais les données ne permettent pas de distinguer entre les personnes qui possèdent « certaines études postsecondaires » et celles qui ont obtenu un diplôme collégial. Par conséquent, notre analyse surestime peut-être légèrement la proportion des apprenants de la population cible qui nous intéresse (les personnes sans titre postsecondaire).

²⁶ La distinction entre « collège » et « métiers-professionnel » est fondée avant tout sur les exigences des programmes. Plus précisément, les programmes « collégiaux » exigent généralement un diplôme d'études secondaires et ils sont surtout de nature

Le *Sondage auprès des élèves du secondaire 2005* (Prairie Research Associates, 2005) nous permet d'examiner plus à fond les types de programmes collégiaux auxquels les adultes sont inscrits. Le sondage permet d'obtenir un profil démographique des étudiants de tous les âges qui sont inscrits dans des programmes collégiaux à la grandeur du Canada. Le tableau 5.2 contient la répartition par âge de la participation à différents programmes collégiaux. Dans l'ensemble, les adultes de plus de 25 ans représentent près de 27 pour cent de la population collégiale. Parmi les étudiants inscrits dans un programme professionnel ou technique (programmes menant à un diplôme régulier), 30 pour cent des étudiants sont âgés de plus de 25 ans. Environ 12 pour cent font partie de la catégorie des 25 à 29 ans, 11 pour cent sont dans la catégorie des 30 à 39 ans, et 7 pour cent ont plus de 40 ans. Par ailleurs, les adultes de plus de 25 ans représentent une proportion encore plus élevée des étudiants inscrits dans des programmes d'accès et de perfectionnement (46 pour cent). Comme nous le soupçonnions (mais sans être en mesure de le confirmer lorsque nous avons utilisé les données de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes), une proportion non négligeable de ces étudiants collégiaux de plus de 25 ans sont inscrits dans des programmes d'études supérieures (36 pour cent). Il s'ensuit que ces adultes possédaient déjà un grade ou un diplôme postsecondaire avant de s'inscrire au programme actuel, de sorte que ces adultes ne sont pas susceptibles de faire partie de notre population cible.

Tableau 5.2 : Inscription aux études collégiales selon l'âge et le type de programme

Âge	Ensemble (n=9 101 ²⁷)	Accès/ perfection- nement (n=876)	Profes- sionnel /technique (n=4 695)	Préparation à l'université (n=2 178)	Études supérieures (n=425)	Diplôme (n=884)
19 et moins	34%	18%	30%	56%	17%	24%
20-24	39%	36%	41%	32%	46%	44%
25-29	11%	14%	12%	6%	17%	16%
30-39	10%	18%	11%	4%	14%	9%
40+	6%	14%	7%	2%	6%	7%
Moyenne	24 ans	27 ans	24 ans	21 ans	25 ans	25 ans

Source : Prairie Research Associates (2005).

Qui participe ?

Chose peu étonnante, la participation diminue selon l'âge tant chez les hommes que chez les femmes. Comme le tableau 5.3 l'indique, les personnes de 25 à 34 ans sont les plus susceptibles de participer, et cette observation s'applique à toutes les provinces (non indiqué). Il ressort aussi du tableau 5.3 que les femmes sont légèrement plus susceptibles que les hommes de participer à l'enseignement postsecondaire de la « seconde chance » (8 pour cent par rapport à 6,9 pour cent).

générale ou professionnelle (comme les affaires, le commerce ou les sciences de la santé). Par contre, les programmes de « métiers-professionnel » n'exigent généralement pas d'avoir terminé des études secondaires et ces programmes sont surtout axés sur la carrière (usinage, plomberie, coiffure, etc.). Cette catégorie comprend aussi des étudiants dans d'autres types de programmes, comme des cours préalables à l'emploi, de préapprentissage, de formation linguistique, de formation spéciale pour l'élaboration de contrat, de formation préparatoire à l'emploi, de perfectionnement scolaire et de formation préparatoire.

²⁷ Nota : la somme des nombres de gens (n) dans chacun des programmes peut ne pas être égale au nombre total de personnes parce que certains répondants n'ont pas indiqué le programme dans lequel ils étaient inscrits.

L'écart de participation selon le sexe parmi l'ensemble des adultes s'établit à 1,1 point de pourcentage, mais cet écart s'accroît à 2,6 points de pourcentage lorsqu'on ne considère que les gens de 25 à 34 ans.

Tableau 5.3 : Participation aux études postsecondaires selon le sexe et le groupe d'âge des 25 à 54 ans, 2002

	25 à 34	35 à 44	45 à 54	Total
Hommes	210 950	113 666	53 330	377 946
	12,5 %	5,7 %	3,0 %	6,9 %
Femmes	229 341	135 244	73 484	438 069
	15,1 %	6,6 %	3,9 %	8,0 %
Total	440 291	248 910	126 814	816 015
	13,8 %	6,1 %	3,4 %	7,4 %

Source : Calculs des auteurs fondés sur les données de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (2003).

Fait intéressant, l'écart de participation entre les sexes varie selon les provinces. Comme le tableau 5.4 l'indique, l'écart entre les sexes en Colombie-Britannique est beaucoup plus élevé que la moyenne provinciale (2,8 par rapport à 1,1). Au Québec, l'écart est légèrement plus faible, tandis qu'en Alberta, l'écart est pratiquement non existant. Par ailleurs, l'écart est inversé en Nouvelle-Écosse : les hommes sont plus susceptibles de participer que les femmes.

Tableau 5.4 : Écart de participation entre les sexes, 25 à 54 ans, 2002

	Alberta	C.-B.	N.-E.	Ontario	Québec	Total
Hommes (%)	7,3	7,1	5,4	7,7	5,9	6,9
Femmes (%)	7,2	9,9	4,7	8,9	6,6	8,0
Écart (%)	- 0,1	2,8	- 0,7	1,2	0,7	1,1

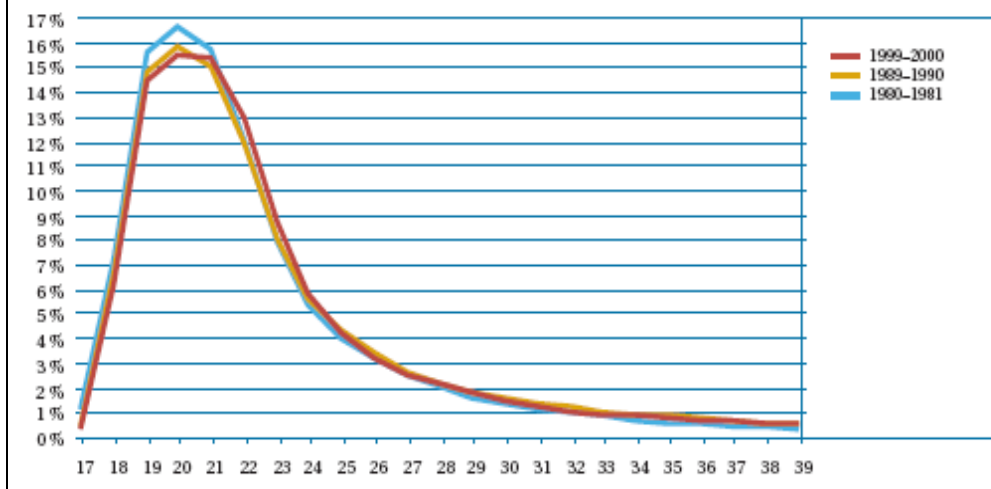
Source : Calculs des auteurs fondés sur les données de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (2003).

La répartition par âge s'est-elle modifiée au fil du temps ?

L'âge moyen des étudiants universitaires au Canada est demeuré relativement constant au cours des 40 dernières années (Junor et Usher, 2004). Il y a un plus grand nombre d'étudiants de plus de 30 ans dans le système universitaire, mais il y aussi eu un afflux de cohortes de gens plus jeunes. En 1999, l'âge moyen des étudiants universitaires à temps plein était de 22 ans, comparativement à 21 ans, deux décennies plus tôt (Junor et Usher, 2004). En fait, l'âge moyen des étudiants a diminué au cours des années 90 au moment où l'augmentation des inscriptions était alimentée par l'arrivée de plus jeunes étudiants. La figure 5.2 indique la répartition par âge des étudiants à temps plein en 1980, 1989 et 1999. La tendance selon l'âge des étudiants du collégial suit la même évolution, et l'âge moyen des étudiants du collégial au Canada est aussi de 22 ans²⁸.

²⁸ La moyenne d'âge augmente pour atteindre 23 ans si les inscriptions dans les CEGEP au Québec ne sont pas incluses. Les étudiants au Québec accèdent au système collégial à un âge moins avancé que celui des étudiants du reste du Canada (habituellement à l'âge de 17 ans).

Figure 5.2 : Répartition par âge des étudiants universitaires à temps plein en 1980-1981, 1989-1990 et 1999-2000



Source : S. Junor et A. Usher (2004).

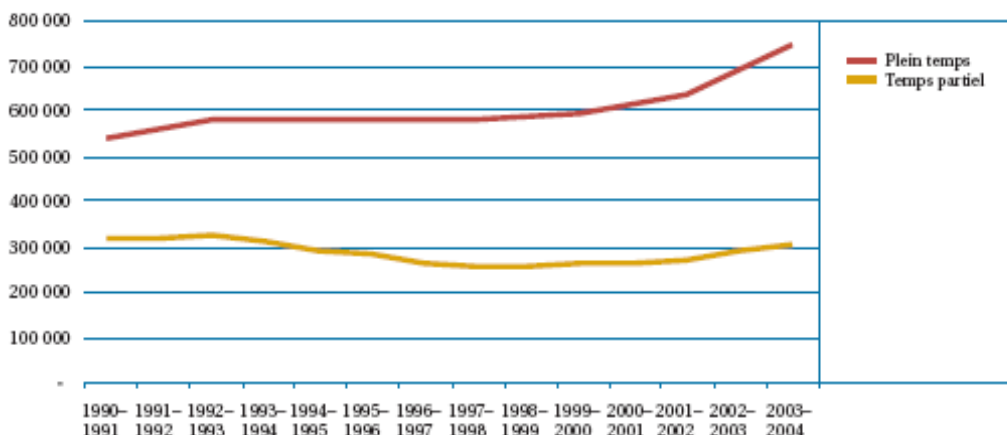
Le taux de participation des étudiants à temps partiel s'est-il modifié au fil du temps ?

Au milieu des années 90, il s'est produit une baisse soudaine du nombre des étudiants à temps partiel dans toutes les provinces, sauf en Colombie-Britannique et en Alberta. La figure 5.3 illustre le nombre total des inscriptions des étudiants universitaires à temps plein et à temps partiel depuis 1990. L'explication de cette baisse n'est pas très bien documentée, même si plusieurs hypothèses ont été avancées (Junor et Usher, 2004). Certains observateurs ont lié cette tendance à des changements dans l'évolution des inscriptions selon le sexe. Des années 70 au début des années 90, les femmes avaient tendance à perfectionner leurs compétences scolaires afin de participer à l'évolution du marché du travail. Donc, elles étaient moins susceptibles de s'inscrire à des études à temps plein. De plus, comme il faut compter beaucoup de temps pour terminer un programme à temps partiel, cette situation contribue probablement à accentuer la tendance. Toutefois, il s'est produit une baisse des inscriptions à temps partiel des femmes depuis 1992. Il en est peut-être ainsi parce que la participation des femmes au marché du travail et leur niveau de scolarité sont maintenant à peu près équivalents à ceux des hommes, tandis que le perfectionnement nécessaire pour tenir compte de l'évolution du marché du travail n'est désormais plus une question aussi importante. D'autres observateurs ont souligné l'insuffisance des programmes d'aide financière aux étudiants à temps partiel et le fait qu'un nombre important de programmes ne permet pas d'étudier à temps partiel. À la fin des années 90, les inscriptions à temps partiel ont recommencé à augmenter, même si le niveau des inscriptions n'est pas revenu aux niveaux antérieurs.

Des données précises sur les inscriptions aux études collégiales sont difficiles à obtenir en général, tandis que des taux à temps partiel sont particulièrement difficiles à calculer. Pour cette raison, les données sur les inscriptions aux études collégiales à temps partiel doivent être considérées avec beaucoup de prudence. Selon Junor et Usher (2004), des données complètes sont disponibles pour environ la moitié des établissements au pays. Les taux à temps partiel au niveau collégial ont suivi des tendances semblables à celles des taux à temps partiel au niveau universitaire. Même si la majorité des étudiants à temps partiel dans les collèges canadiens sont toujours âgés de plus de 30 ans, le seul groupe d'âge au sein duquel le nombre d'étudiants à

temps partiel a augmenté pendant les années 90 est celui du groupe d'âge des 18 à 21 ans. Pendant la même période, le nombre des 22 à 25 ans inscrits à temps partiel à des études collégiales a diminué d'environ 20 pour cent, tandis que le nombre des étudiants à temps partiel âgés de 30 ans ou plus a baissé de près de 40 pour cent par rapport au sommet atteint en 1992.

Figure 5.3 : Inscriptions dans les universités canadiennes, par type d'inscription



Source : S. Junor et A. Usher (2004).

Les caractéristiques de l'emploi et du milieu de travail changent-elles quelque chose ?

Parmi les personnes qui possèdent un emploi, il existe un lien étroit entre la participation à des activités de formation pendant l'année précédente et les types d'emploi que les personnes occupent. Comme le tableau 5.5 l'indique, les gestionnaires et les professionnels sont beaucoup plus susceptibles que les cols bleus ou les travailleurs du secteur de la vente ou des services d'avoir participé à des programmes de formation postsecondaire l'année précédente. De plus, les gens qui travaillent dans le secteur public et ceux qui sont à l'emploi de grandes entreprises sont plus susceptibles d'avoir participé à des programmes de formation. Fait intéressant, les travailleurs syndiqués sont un peu moins susceptibles d'avoir participé à de telles activités²⁹.

Une analyse plus détaillée fondée sur une régression logistique à variables multiples indique que l'âge et le sexe demeurent des facteurs significatifs qui exercent une influence sur la probabilité de participer, même lorsqu'on tient compte des caractéristiques de l'emploi et du milieu de travail³⁰. De plus, l'emploi et la taille de l'entreprise demeurent aussi des paramètres de prévision significatifs. Toutefois, le secteur et le statut syndical ne sont désormais plus significatifs. En somme, les femmes et les jeunes adultes sont considérablement plus susceptibles de retourner aux études, comme c'est le cas aussi de ceux qui travaillent dans de grandes entreprises et qui occupent des emplois spécialisés et de gestion.

²⁹ Bien sûr, cette analyse ne nous dit pas ce qui prime avant tout. Il est plausible que des gens dans certains types d'emploi soient plus susceptibles de participer à des programmes de formation postsecondaire, mais il est possible aussi que la participation à un programme postsecondaire augmente la probabilité de décrocher certains types d'emploi.

³⁰ Les résultats ne sont pas présentés ici mais on peut les obtenir des auteurs sur demande.

Tableau 5.5 : Participation à des activités de formation postsecondaire des 25 à 54 ans selon les caractéristiques de l'emploi, 2002

Caractéristiques		Taux de participation (%)
Emploi	Professionnel, gestionnaire	10,3
	Employé de bureau, travailleur des ventes et des services	7,6
	Cols bleus	5,3
Secteur	Public	9,9
	Privé	8,0
	Travailleur autonome	1,8
Taille de l'entreprise	Moins de 20 employés	6,0
	21-99	9,3
	100-500	7,4
	500+	8,2
Statut syndical	Syndiqué	7,3
	Non-syndiqué	8,2

Source : Calculs des auteurs fondés sur les données de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (2003).

Pourquoi les adultes retournent-ils aux études ?

Dans le contexte de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes, on a demandé aux gens pourquoi ils retournaient aux études. Les répondants furent invités à indiquer si un ensemble de raisons établies s'appliquait à leur situation. Le tableau 5.6 contient une énumération des raisons et de la proportion des répondants qui ont indiqué que l'une ou l'autre des raisons s'appliquait à leur cas. La raison la plus souvent invoquée pour le retour aux études était de pouvoir « trouver ou changer » d'emploi (53 pour cent), suivie de « mieux faire son travail » (48 pour cent) et « augmenter son revenu » (43 pour cent). Parmi les 25 à 34 ans, les raisons les plus souvent mentionnées étaient celles de « trouver ou changer d'emploi » et « augmenter le revenu ». Il n'y avait aucune différence significative entre les hommes et les femmes (non indiqué).

Tableau 5.6 : Raison invoquée par les 25 à 54 ans pour entreprendre un programme postsecondaire selon le groupe d'âge, 2002

	25 à 34	35 à 44	45 à 54	Total
Augmenter le revenu	48,5	37,5	33,8	43,0
Conserver son emploi	9,5	11,7	14,4	10,9
Promotion	18,2	18,8	20,0	18,7
Mieux faire son travail	43,5	52,5	55,7	48,1
Démarrer sa propre entreprise	20,9	11,4	6,8	15,8
Trouver/changer d'emploi	62,1	41,4	42,4	52,6
Autre	11,8	13,1	14,9	12,7

Source : Calculs des auteurs fondés sur les données de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (2003).

5.3 Obstacles et stimulants à la participation

La relation entre l'obtention d'un titre postsecondaire et l'amélioration des perspectives sur le marché du travail est bien établie. Mais, comme la section précédente l'a indiqué, peu d'adultes retournent aux études dans les faits. Dans cette section, nous examinons les obstacles et les stimulants à la participation.

Politiques d'admission

L'exigence de base pour être admis aux programmes postsecondaires au Canada est un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent *OU* toute exigence minimale d'admission moindre que peut déterminer l'établissement pour des programmes précis. Peu de programmes possèdent des exigences minimales moindres. Dans les faits, il est plus fréquent qu'un programme ait des exigences *plus élevées*, comme des cours préalables précis ou des notes qui atteignent une certaine moyenne pondérée cumulative. De plus, le fait de posséder les exigences d'admission minimales ne garantit pas l'accès à un programme ou à une faculté. Comme le nombre de candidats qualifiés dépasse généralement le nombre de places disponibles, tous les établissements postsecondaires se réservent le droit de choisir parmi les candidats les mieux qualifiés sur le plan scolaire. La plupart des collèges et des universités ont des politiques spéciales concernant les étudiants « adultes ». Par exemple, selon le site Web des collèges de l'Ontario (SACO) :

Un candidat n'ayant PAS obtenu un diplôme d'études secondaires (DESO) ou l'équivalent, ET ayant atteint l'âge de 19 ans à la date de début du programme, peut être admis à un collège à titre de candidat adulte. La qualité de candidat(e) adulte est évaluée individuellement; des examens peuvent être exigés aux fins d'évaluation des aptitudes scolaires. Les candidats adultes doivent également satisfaire aux exigences spécifiques du programme de leur choix pour y être acceptés.

Les politiques officielles sont semblables pour la plupart des collèges et des universités au Canada³¹. Plusieurs collèges et certaines universités ont des programmes innovateurs visant à faciliter l'accès aux étudiants non traditionnels. Voir l'encadré 5.1 pour la description d'un tel programme à l'Université de Toronto.

Mais qu'est-ce que ces politiques d'admission et ces programmes d'accès signifient en pratique ? Les gens d'âge plus mûr qui veulent apprendre pourront-ils se trouver une place dans un établissement postsecondaire ? Le nombre élevé d'étudiants plus âgés dans les programmes de perfectionnement et d'accès aux collèges permet de croire qu'en pratique, même si les étudiants adultes ne sont peut-être pas tenus d'obtenir leur diplôme secondaire, une proportion importante d'entre eux doit prendre des cours de perfectionnement. Cette question a fait l'objet de très peu de recherches systématiques. Des recherches plus poussées s'imposent pour déterminer de quelle façon les étudiants adultes s'en tirent par rapport aux étudiants traditionnels lorsqu'ils posent leur candidature dans les universités et les collèges canadiens.

Encadré 5.1 – Collège Woodsworth de l'Université de Toronto

Le rôle du collège Woodsworth au sein de l'Université de Toronto est d'offrir la meilleure expérience possible en matière d'enseignement à une population étudiante diversifiée, qui comprend un grand nombre d'étudiants à temps partiel et d'étudiants non traditionnels. L'un de ses programmes de base est le Millie Rotman Shime Academic Bridging Program. Ce programme permet aux étudiants adultes, qui n'ont pas de diplôme secondaire ou dont les notes sont insuffisantes pour pouvoir être admis directement, de poursuivre des études menant à un diplôme à l'Université de Toronto. Ces cours sont conçus pour des étudiants qui sont à l'extérieur du système d'éducation depuis un certain temps et ils visent à combler l'écart entre les études secondaires antérieures de l'étudiant et les exigences des cours de la première année d'université. Les étudiants qui réussissent à compléter le programme de transition scolaire peuvent recevoir un crédit complet applicable aux études menant à leur diplôme à la Faculté des arts et des sciences de l'Université de Toronto. Le programme fonctionne sur la base du premier arrivé, premier servi. Les frais de scolarité sont de 1 100 \$ par année et les étudiants sont admissibles à recevoir de l'aide financière. Pour obtenir de plus amples renseignements, veuillez consulter le site : <http://www.wdw.utoronto.ca/>.

Évaluation et reconnaissance des acquis

L'Évaluation et la reconnaissance des acquis (ERA) est un processus qui aide les adultes à démontrer et à faire reconnaître les connaissances qu'ils ont acquises à l'intérieur et à l'extérieur du milieu d'enseignement formel. L'ERA a le potentiel de s'avérer un outil de politique important en vue d'encourager des adultes d'âge mûr de retourner aux études parce qu'il leur permet d'obtenir des crédits scolaires concernant ce qu'ils connaissent déjà et ce qu'ils peuvent faire. On peut ainsi s'assurer que les apprenants seront placés à des niveaux appropriés au sein des programmes d'enseignement, ce qui peut contribuer à réduire le temps et les coûts nécessaires pour terminer un programme (CMEC, 2003). Même s'il y a très peu de recherche systématique sur le sujet, les travaux déjà effectués portent à croire que les apprenants qui ont utilisé l'ERA récoltent des avantages en termes de temps et de réduction des coûts, ainsi qu'en termes d'estime et de confiance en soi (Aarts et coll., 2003).

³¹ On peut trouver des liens rapides aux politiques d'admission de la plupart des collèges de l'Ontario à l'adresse suivante : http://www.ontariocolleges.ca/pls/portal30/url/page/OCAS_adm_req_college.

Au Canada, la plupart des collèges publics reconnaissent les connaissances acquises dans au moins certains de leurs programmes (CMEC, 2003). Bien que les politiques relatives à l'ERA soient moins répandues au niveau universitaire, certaines universités reconnaissent les connaissances acquises, généralement par l'intermédiaire de leurs programmes d'éducation permanente (Barker et Belanger, 1999). Toutefois, il y a souvent un écart entre les politiques établies et les pratiques courantes. Même au sein des établissements les plus ouverts à l'ERA, l'acceptation d'apprenants demeure faible au pays (Wihak, 2005). Encore une fois, il existe peu de recherche structurée qui pourrait expliquer pourquoi l'acceptation est si faible, mais des observateurs ont proposé un certain nombre d'explications, dont : les coûts pour les apprenants et les établissements; le manque de sensibilisation; la résistance des professeurs à l'égard de l'ERA; des préoccupations concernant la qualité; et le manque de stimulants pour les professeurs et les établissements (Wihak, 2005).

Les établissements postsecondaires évaluent les connaissances acquises par l'intermédiaire d'une diversité de techniques, dont : des démonstrations, des entrevues structurées, des portefeuilles et des présentations d'exemples ou de produits. Plusieurs collèges, universités et organismes de réglementation professionnelle et de certification utilisent des tests écrits pour évaluer les connaissances acquises des candidats.

La mise en application de l'ERA est inégale entre les provinces et les établissements. La Colombie-Britannique est considérée comme un leader du processus de l'ERA. Au cours des cinq dernières années, l'ERA en Colombie-Britannique a évolué pour devenir une initiative importante à la grandeur de la province. Vingt-cinq établissements reçoivent à l'heure actuelle une aide financière de la province pour les activités de l'ERA, et le BC Council on Admission and Transfer a approuvé un ensemble de normes et de lignes directrices pour les établissements postsecondaires en Colombie-Britannique.

Un plus grand nombre d'apprenants et d'établissements pourraient être incités à utiliser les pratiques de l'ERA, si l'on en savait davantage concernant les avantages-coûts et l'efficacité de différentes méthodes d'évaluation de l'ERA. Il s'agit potentiellement d'un domaine important de développement.

Aide financière

L'aide financière est un autre instrument qui peut jouer un rôle important pour encourager la participation des étudiants plus âgés. Ceux-ci ont tendance à avoir des besoins financiers plus importants que ceux des jeunes étudiants. Selon une enquête récente sur la situation financière des étudiants (EKOS, 2003), les frais de subsistance passent de 650 \$ à 685 \$ par mois parmi les 18 et 19 ans à près de 2 000 \$ par mois pour les étudiants de plus de 25 ans. La même enquête a permis de conclure que l'âge est aussi un indicateur prévisionnel de la façon dont les étudiants font face à leurs dépenses. Les étudiants plus jeunes sont beaucoup plus susceptibles que les étudiants plus âgés de pouvoir compter sur leurs familles. Seulement 38 pour cent des participants âgés de 26 ans et plus ont déclaré recevoir une aide financière de leurs parents, comparativement à 83 pour cent dans le cas des étudiants de 20 et 21 ans (EKOS, 2003). Les étudiants plus âgés sont plus susceptibles de devoir compter sur l'aide financière des gouvernements et ils ont une probabilité plus élevée d'accumuler un endettement attribuable à des emprunts auprès de sources gouvernementales et privées.

En dépit de leur niveau généralement élevé de besoins financiers, il n'y a pas de programme d'aide financière à large échelle qui est adapté aux besoins précis des adultes qui retournent à l'école à une étape ultérieure de leur vie. Les adultes plus âgés utilisent le même système que celui employé par les étudiants plus jeunes. Comme ce système fut conçu d'abord et avant tout pour répondre aux besoins des étudiants qui passent directement des études secondaires aux études postsecondaires, plusieurs composantes de ce système ne fonctionnent pas particulièrement bien dans le cas des étudiants non traditionnels. La prochaine section contient un examen plus approfondi de la façon dont l'aide financière fonctionne (ou ne fonctionne pas) dans le cas des adultes qui retournent aux études à une étape ultérieure de leur vie.

5.4 Examen plus approfondi de l'aide financière des gouvernements aux étudiants

Le régime canadien de prêts aux étudiants est très complexe. Comme Junor et Usher (2004) l'ont souligné, le régime comporte « plus de 40 limites différentes d'aide aux étudiants (selon la province de résidence de l'étudiant, son état matrimonial, ses personnes à charge et son niveau d'étude), plus de 100 combinaisons différentes de prêt et bourse à l'intérieur de ces limites d'aide, et des centaines de milliers de configurations possibles d'aide une fois que ces besoins ont été pris en compte » (p. 181). Toutefois, Junor et Usher (2004) soutiennent qu'en dépit de ces différences, la plupart des programmes d'aide aux étudiants suivent un seul paradigme. Il existe des différences entre les provinces, mais elles sont moins importantes que l'on pourrait le croire.

L'un des principes fondamentaux du régime canadien de prêts aux étudiants, c'est que l'aide est accordée en fonction d'une évaluation des « besoins » et non pas du revenu. Le processus d'évaluation des besoins est très complexe et il met en cause quatre étapes principales. L'analyse qui suit porte sur la façon dont les adultes sont traités à chacune de ces quatre étapes.

Fonctionnement du régime canadien de prêts aux étudiants à temps plein

1. Détermination de la catégorie d'étudiant – La première étape consiste à déterminer la catégorie d'étudiant. Les étudiants peuvent appartenir à l'une des six catégories suivantes : (1) étudiant à charge – vivant au foyer; (2) étudiant à charge – vivant à l'*extérieur* du foyer; (3) célibataire indépendant – vivant au foyer; (4) célibataire indépendant – vivant à l'*extérieur* du foyer (5) marié; et (6) parent seul. Les gens de plus de 25 ans peuvent appartenir à l'une ou l'autre des catégories trois à six. La catégorie dans laquelle un étudiant s'insère aura une incidence sur la façon dont les ressources et les coûts sont évalués. Par exemple, dans le cas des étudiants qui sont considérés comme « indépendants », seules leurs propres ressources seront évaluées, tandis que, dans le cas des étudiants à charge, les ressources des parents seront aussi évaluées. De plus, dans le cas des étudiants mariés, les ressources de leur partenaire doivent être prises en considération au même titre que les leurs.

2. Évaluation des coûts – La scolarité d'un étudiant et ses frais de subsistance sont évalués pour l'ensemble de l'année scolaire. Toutes les provinces ont adopté une démarche semblable, avec de petites variantes. Les déboursés comprennent les frais de scolarité, les livres, les fournitures, les frais de subsistance, le transport et les frais de garde d'enfants. Des allocations de subsistance plus élevées sont calculées si les étudiants sont mariés ou ont des personnes à charge.

3. Détermination des ressources – Selon la catégorie à laquelle l'étudiant appartient, trois types de ressources peuvent être pris en considération : les ressources de l'étudiant, les ressources de la famille, les ressources du (de la) partenaire. En général, les règles du calcul des ressources ne jouent pas en faveur des adultes plus âgés. Deux règles sont particulièrement problématiques. La première a trait à la façon dont les avoirs personnels sont traités. Toutes les instances gouvernementales, sauf le Québec et les Territoires du Nord-Ouest, considèrent les avoirs d'un étudiant et son épargne personnelle pour les besoins du calcul de ses ressources. Il s'ensuit que les étudiants sont tenus dans les faits d'épuiser leur épargne personnelle avant de pouvoir recevoir toute aide gouvernementale. En général, les étudiants plus jeunes ne sont pas indûment touchés par cette règle, puisqu'ils ont tendance à posséder peu d'avoirs et à avoir des responsabilités moindres. Par contre, cette règle peut être une source importante de stress parmi les étudiants plus âgés qui ont tendance à posséder des avoirs plus élevés et à avoir des responsabilités financières considérablement plus lourdes. Les étudiants avec personnes à charge seront peut-être particulièrement réticents à épuiser la totalité de leurs épargnes, notamment à un moment où leur revenu annuel est susceptible d'être moins élevé qu'en temps normal. De plus, la pratique de l'évaluation des besoins est contraire à la logique qui s'applique à la plupart des autres types de prêts. Dans le cas des autres types de prêts, plus les avoirs d'une personne sont élevés, plus elle est en mesure d'obtenir des conditions d'emprunt favorables.

La deuxième règle a trait à la façon dont les contributions attendues sont calculées dans le cas des conjoints. Pour les étudiants mariés, toutes les instances gouvernementales s'attendent à ce que le(a) conjoint(e) de l'apprenant fasse une contribution significative à son éducation. Dans les faits, dans toutes les instances gouvernementales sauf au Québec, les conjoints(es) sont tenu(e)s de faire une contribution à partir de niveaux de revenu de beaucoup inférieurs à ceux des parents, tandis que leur taux de contribution progresse à un rythme beaucoup plus rapide. Cette exigence a un impact majeur sur l'admissibilité des apprenants mariés. Plus précisément, dans toutes les provinces sauf au Québec, on s'attend à ce qu'un étudiant marié sans personne à charge dont la conjointe gagne un revenu de 25 000 \$ ou plus reçoive une contribution de sa conjointe dont le niveau est tellement élevé qu'il sera peu susceptible d'être admissible à un prêt. Par contre, on ne s'attend pas à ce qu'un étudiant dans la même situation au Québec reçoive une contribution de sa conjointe, de sorte qu'il pourra compter sur un montant d'aide important³². De plus, dans toutes les instances gouvernementales sauf au Québec et dans les Territoires du Nord-Ouest, les avoirs du conjoint(e) sont calculés comme faisant partie des ressources de l'étudiant. Des automobiles d'une valeur de plus de 5 000 \$ et les REER au-dessus d'une certaine limite sont considérés comme des avoirs³³. Au-delà de ces limites, la pleine valeur des avoirs financiers de l'étudiant et de la conjointe s'ajoute aux contributions attendues, ce qui oblige les deux personnes à liquider la plupart de leurs avoirs avant que l'étudiant ne puisse devenir admissible à un prêt (Hemingway, 2003).

4. Calcul des besoins – Il s'agit de la partie la plus simple de l'exercice d'évaluation des besoins. L'évaluation des besoins est obtenue en soustrayant les ressources totales évaluées de l'étudiant de l'ensemble de ses coûts évalués. Si le chiffre qui en résulte est égal à zéro ou moins, l'étudiant n'est alors pas admissible à une aide financière. Si le chiffre est plus élevé que zéro, il est admissible à une aide financière.

³² En Ontario, aucune contribution minimale n'est attendue lorsque les deux conjoints sont des étudiants.

³³ Les étudiants peuvent accumuler 2 000 \$ par année dans un REER pourvu qu'ils soient âgés de plus de 18 ans.

Prêts aux étudiants à temps partiel

La plupart des gouvernements n'offrent pas d'aide financière aux étudiants à temps partiel. Seuls les gouvernements du Canada, de l'Ontario et des Territoires du Nord-Ouest offrent ce type d'aide (Junor et Usher, 2004)³⁴. Le taux de participation au programme de prêts du gouvernement canadien aux étudiants à temps partiel est extrêmement faible. Moins de 4 000 étudiants détiennent de tels prêts (sur un bassin de plus d'un demi-million d'étudiants à temps partiel dans les collèges et les universités) (Junor et Usher, 2004). Dans l'univers beaucoup plus restreint des prêts aux étudiants à temps partiel, le critère des besoins n'existe pas et l'admissibilité est déterminée à l'aide d'un test du revenu familial beaucoup plus simple. La formule d'évaluation est aussi plus généreuse que celle qui s'applique aux étudiants à temps plein (Junor et Usher, 2004). Par exemple, en vertu du programme de prêts pour les étudiants à temps plein, un étudiant ayant un revenu de 14 000 \$ ne serait pas admissible à un prêt. S'il passait à des études à temps partiel, le même étudiant pourrait être admissible à un prêt de 4 000 \$ et à des subventions de 1 200 \$. Toutefois, contrairement aux prêts aux étudiants à temps plein, les paiements d'intérêts sur les prêts aux étudiants à temps partiel doivent être effectués pendant que l'étudiant est aux études. (Un allègement d'intérêts est disponible pour les étudiants dont le revenu familial brut est inférieur à un certain niveau³⁵.) De plus, les étudiants à temps partiel admissibles ne peuvent recevoir qu'un montant cumulatif de 4 000 \$ en aide financière totale sous forme de prêts (5 000 \$ dans les Territoires du Nord-Ouest).

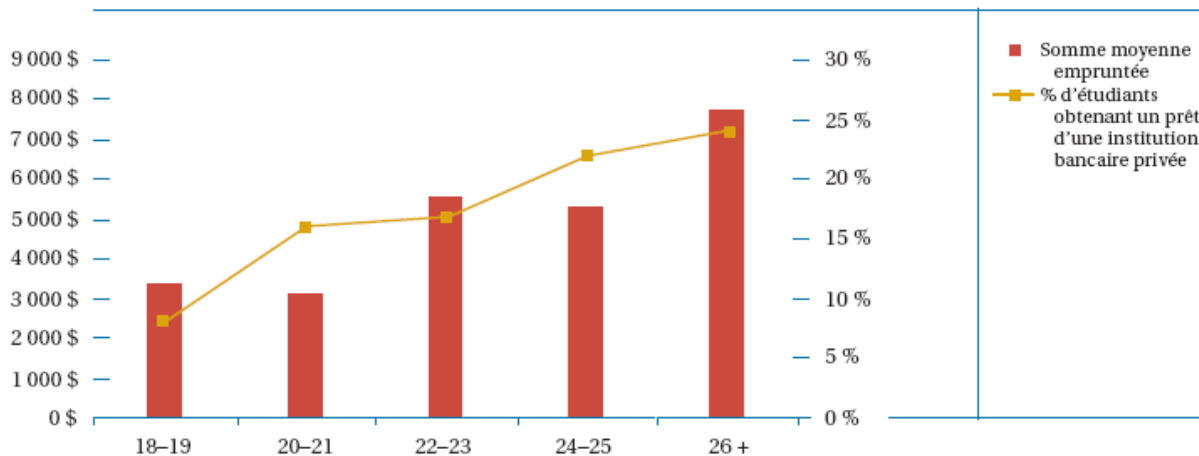
Quelle autre forme d'aide les apprenants adultes peuvent-ils obtenir ?

Une proportion importante d'étudiants obtient des prêts privés des banques et ce chiffre augmente considérablement selon l'âge. D'après l'Enquête sur les revenus et les dépenses des étudiants, 24 pour cent des étudiants âgés de plus de 26 ans avaient obtenu un prêt privé d'une banque, comparativement à moins de 10 pour cent dans le cas des 18 à 19 ans, et à 17 pour cent pour les 20 à 21 ans (voir figure 5.4). De plus, l'enquête a révélé que le montant moyen du prêt augmente en fonction de l'âge.

³⁴ Pour être admissible au Programme canadien de prêts aux étudiants à temps partiel, ceux-ci doivent s'inscrire à des cours qui représentent de 20 à 59 pour cent d'une pleine charge de cours. Les étudiants handicapés peuvent s'inscrire à des cours qui représentent de 20 à 39 pour cent d'une pleine charge. Pour être admissible, les étudiants à temps partiel doivent être inscrits à un programme menant à un grade, un diplôme ou un certificat d'une durée d'au moins 12 semaines à l'intérieur d'une période de 15 semaines consécutives dans un établissement scolaire désigné.

³⁵ Par exemple, en Ontario, un étudiant à temps partiel dans une famille de deux personnes dont les paiements mensuels d'intérêts sont inférieurs à 35 \$ peut être admissible à un allègement d'intérêts pendant la durée des cours si le revenu familial brut par mois est inférieur à 2 631 \$.

Figure 5.4 : Emprunt privé selon l'âge



Source : Enquête sur les revenus et les dépenses des étudiants, 2001-2002, réalisée par la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, citée par Junor et Usher (2004).

Aide non remboursable

En plus de prêts, le gouvernement canadien offre des Subventions canadiennes pour études (SCE) qui s'ajoutent ou remplacent les prêts dans le cas des étudiants ayant des besoins élevés. Ces subventions comportent deux volets. Le premier volet, la *Subvention canadienne pour études pour étudiants à temps partiel dans le besoin*, permet d'accorder des subventions non remboursables aux étudiants à temps partiel qui peuvent prouver qu'ils ont des besoins financiers importants. Pour un étudiant célibataire indépendant, le seuil du revenu familial maximum est de 14 100 \$. Pour les étudiants d'une famille composée de deux personnes, le seuil est de 23 300 \$. Les subventions ont une valeur maximale de 1 200 \$ et elles sont considérées comme un revenu imposable. En 2002-2003, le nombre d'étudiants qui recevaient le volet de la subvention pour les étudiants à temps partiel dans le besoin des SCE dépassait le nombre d'étudiants à temps partiel qui avaient obtenu des prêts du Programme canadien de prêts aux étudiants (Junor et Usher, 2004). Le deuxième volet, la *Subvention canadienne pour études pour étudiants ayant des personnes à charge*, permet aux étudiants ayant des personnes à charge d'obtenir des subventions d'une valeur maximale de 3 120 \$ (étudiants à temps plein) ou de 1 920 \$ (étudiants à temps partiel) par année (RHDS, 2004). En 2002-2003, un peu plus de 55 000 SCE furent versées, dont 80 pour cent furent consenties à des étudiants ayant des personnes à charge et l'autre tranche, à des étudiants à temps partiel ayant des besoins élevés.

Le gouvernement fédéral offre aussi une aide financière aux personnes admissibles à l'assurance-emploi, qui ont besoin de perfectionner leurs compétences pour trouver un emploi. Toutefois, comme le programme vise la formation à court terme, il profite surtout aux personnes qui participent à des programmes professionnels ou techniques privés ou à des séminaires sur les compétences donnés par des entrepreneurs indépendants. Une proportion relativement faible du financement de l'assurance-emploi est destinée à des « étudiants » qui veulent acquérir des diplômes ou des grades postsecondaires (Junor et Usher, 2004). En fait, la Canadian College Survey a révélé que, même si 10 pour cent des répondants ont indiqué qu'ils utilisaient une aide de l'assurance-emploi pour financer leur scolarité, la majorité de ces répondants étaient inscrits

dans des programmes à court terme d'accès et de perfectionnement (Prairie Research Associates, 2005).

5.5 Résumé et conclusions

Le débat sur l'accès à l'enseignement postsecondaire s'est articulé en bonne partie autour de la question de savoir si les personnes provenant de familles à faible revenu sont en mesure d'avoir accès à l'enseignement postsecondaire. Dans cette section, nous avons soutenu que la portée de cette question devait être élargie pour comprendre l'enjeu de l'accès pour les gens qui veulent retourner faire des études postsecondaires à une étape ultérieure de leur vie. En dépit du vaste plaidoyer en faveur de l'apprentissage continu, l'âge moyen des étudiants à nos collèges et à nos universités au Canada est demeuré remarquablement constant au cours des 40 dernières années (Junor et Usher, 2004). La plupart des établissements postsecondaires possèdent des politiques comme l'admission flexible et l'ERA afin d'encourager la participation des adultes plus âgés. Certains établissements ont même des programmes innovateurs à l'intention des apprenants adultes qui ne possèdent pas de diplôme postsecondaire ou d'autres connaissances préalables. Il n'existe toutefois que peu de recherches qui se sont employées à examiner comment ces politiques sont gérées en pratique. Il n'y a pas de données publiquement accessibles sur le ratio des candidats par rapport aux admissions dans le cas des apprenants plus âgés. Il est donc difficile d'évaluer dans quelle mesure ces politiques fonctionnent bien. Des recherches plus poussées dans ce domaine sont essentielles.

L'un des plus importants effets de dissuasion d'une participation à la formation postsecondaire pour des étudiants potentiels d'âge adulte est peut-être le système canadien d'aide financière aux étudiants, qui est conçu pour les apprenants qui suivent un cheminement traditionnel du secondaire vers le postsecondaire. Les étudiants plus âgés, notamment ceux qui ont des personnes à charge, ne sont peut-être pas disposés à se départir de l'épargne et des avoirs qu'ils ont eu de la difficulté à accumuler pour devenir admissibles à des prêts gouvernementaux, ce qui les rendrait trop vulnérables à l'incertitude économique. De plus, dans la plupart des provinces, la contribution attendue des conjoints, qui augmente rapidement à partir de niveaux de revenus relativement faibles, empêche de nombreux étudiants mariés d'être admissibles aux prêts étudiants. Il n'existe pas de recherches consacrées spécifiquement à l'examen des besoins financiers des étudiants plus âgés, mais la proportion des étudiants d'âge mûr qui ont des prêts bancaires ou des lignes de crédit permet de croire que le système actuel ne répond pas à leurs besoins.

6. Y a-t-il une structure de stimulants visant à inciter les employeurs à offrir des possibilités de formation aux travailleurs peu qualifiés ?

6.1 Introduction

La participation à des programmes de formation liée à l'emploi est plus faible au Canada que dans plusieurs autres pays considérés comme d'importants concurrents économiques (OCDE, 2005). Lorsque les employeurs offrent de la formation, ils sont plus susceptibles de l'offrir aux travailleurs plus qualifiés plutôt qu'aux travailleurs moins qualifiés. Parmi certains autres faits majeurs concernant les adultes peu qualifiés figurent les suivants :

- Pendant la dernière décennie, la proportion de la population ayant de faibles niveaux d'alphabétisation est demeurée stable à 42 pour cent.
- Près de 1,5 million de personnes âgées de 25 à 64 ans et ne possédant pas un diplôme secondaire et 3,6 millions n'ayant qu'un diplôme secondaire sont employées – elles représentent 11 pour cent et 27 pour cent, respectivement, de l'emploi total dans ce groupe d'âge.
- 5,9 millions des personnes de 16 à 65 ans sont employées et possèdent de faibles niveaux d'alphabétisation – 38 pour cent de l'emploi total dans ce groupe d'âge.

Il s'ensuit qu'une proportion significative de la population active est constituée de personnes peu scolarisées ou peu qualifiées. La formation en milieu de travail importe non seulement afin de maintenir et de perfectionner les compétences et les connaissances de la main-d'œuvre hautement qualifiée, mais aussi pour mettre en valeur les compétences et les connaissances des travailleurs adultes les plus défavorisés sur le plan éducationnel.

S'adressant aux participants à la rencontre annuelle de 2004 de l'Alliance des conseils sectoriels, Wayne Wouters, sous-ministre de Ressources humaines et Développement social Canada, a soutenu que « les grands objectifs de la Stratégie des compétences en milieu de travail sont d'aider à constituer une main-d'œuvre hautement qualifiée, adaptable et résiliente, avoir un marché du travail souple, efficient et productif, et collaborer avec les employeurs pour veiller à ce que les milieux de travail au Canada soient productifs et innovateurs ». À son avis, « ce n'est pas tant une question de politique sociale que de science économique rationnelle » (ACS, 2005). Toutefois, a-t-il ajouté, « les conseils sectoriels ont été moins heureux dans leur tentative visant à changer la culture du perfectionnement des compétences chez les employeurs »; c'est pour cette raison qu'il s'est demandé si les PDG du Canada « ont véritablement accepté ce changement de culture ». Il a aussi fait remarquer : « En tant que PDG moi-même, je me demande jusqu'où sont allés nos investissements dans nos propres gens ? Que pouvons-nous faire, ensemble, pour transformer cette culture ? La formation en milieu de travail, au Canada, est inférieure à la moyenne de l'OCDE ».

Dans cette section, nous attirerons d'abord l'attention sur l'un des défis les plus importants qu'il nous faut relever : le piège d'une économie fondée sur de faibles niveaux de compétences et de

salaires. Nous passerons ensuite en revue certaines initiatives du gouvernement et de partenariat qui visent à rehausser le niveau général de la formation parrainée par les employeurs au pays.

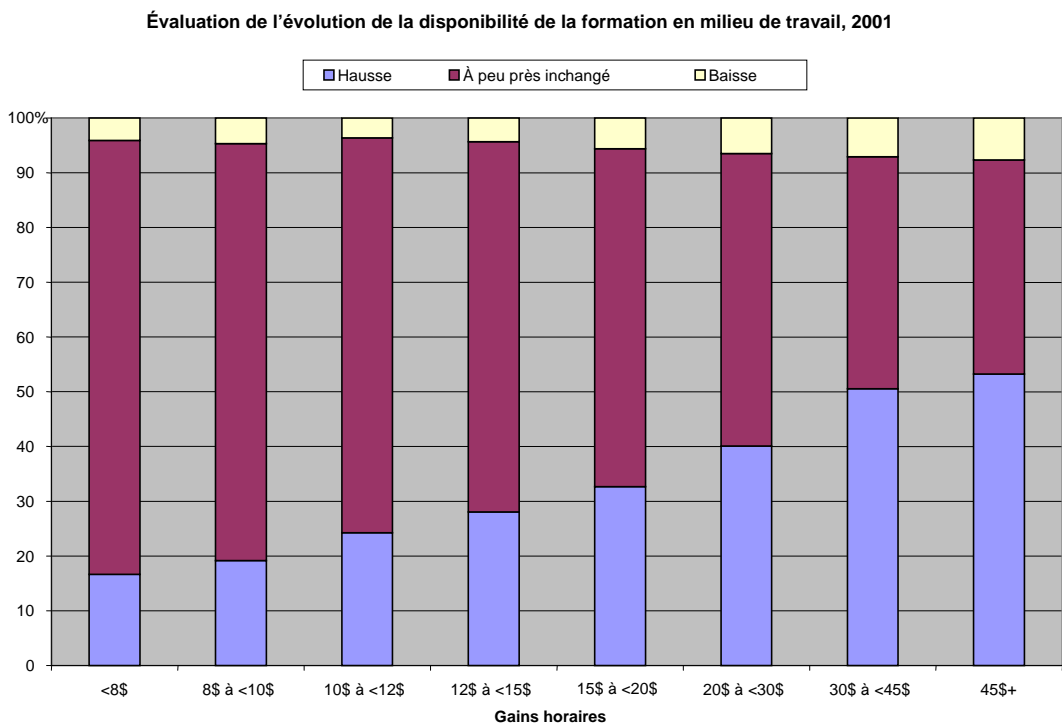
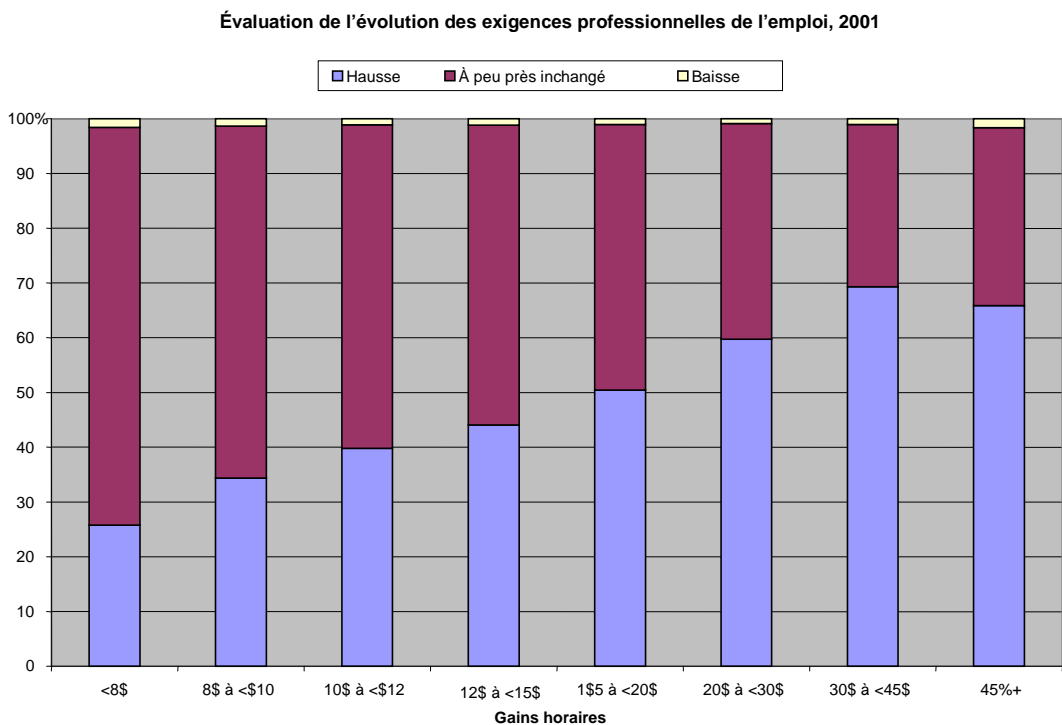
6.2 Le danger d'un équilibre fondé sur de faibles niveaux de compétences

Dans le contexte de son examen de la formation en milieu de travail, le Conference Board du Canada (2005) identifie l'équilibre fondé sur de faibles niveaux de compétences comme un aspect important du contexte qui peut contribuer à limiter considérablement l'accès aux possibilités de formation des travailleurs moins scolarisés. Comme le conclut ce rapport récent :

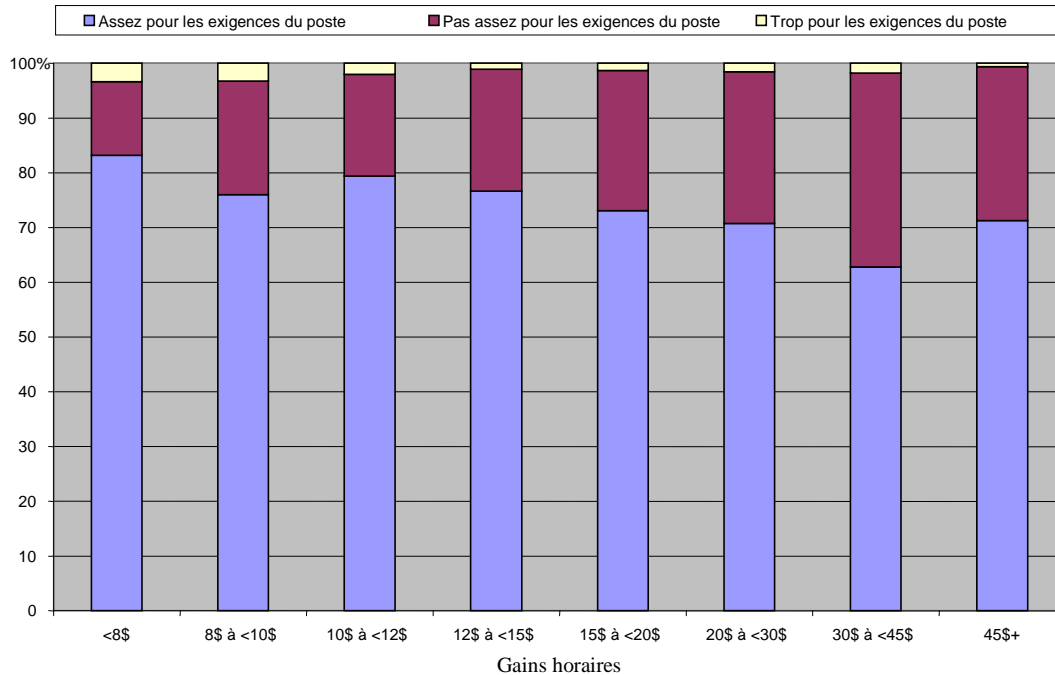
« La stratégie concurrentielle en matière de ressources humaines de nombreux employeurs est fondée sur une approche qui repose sur de faibles niveaux de coût et de valeur ajoutée – ce qui perpétue un équilibre fondé sur de faibles niveaux de compétences et de salaires, selon lequel ni les employés ni les employeurs n'exigent des niveaux de compétences plus élevés. L'impact véritable de faibles compétences sur l'entreprise devient évident lorsqu'on demande aux employés de s'aventurer au-delà des sentiers battus – un défi qu'ils sont souvent incapables de relever. 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 ».

La figure 6.1 donne une illustration graphique de ce problème. Les trois volets de cette figure sont tirés de l'Enquête sur le milieu de travail et les employés (EMTE) au Canada. Comme le premier volet de la figure l'indique, les travailleurs dont la scolarité initiale est un diplôme secondaire ou moins représentent 68 pour cent de ceux dont le salaire horaire est inférieur à 12 \$ l'heure et 81 pour cent de ceux qui gagnent moins de 8 \$ l'heure. La vaste majorité de ces travailleurs déclarent que les exigences professionnelles de leur emploi n'ont pas changé depuis le moment où ils ont commencé à faire ce travail. Par contre, les travailleurs plus fortement scolarisés sont beaucoup plus susceptibles d'indiquer que leurs exigences professionnelles se sont accrues. Il n'est donc pas étonnant, comme les deux autres volets de la figure l'indiquent, que les travailleurs ayant de faibles niveaux de compétences et de salaires soient *plus* susceptibles de déclarer que la quantité de formation accessible aux employés en milieu de travail n'a pas augmenté depuis leur arrivée dans l'entreprise et qu'ils sont *moins* susceptibles de considérer cela comme un problème, compte tenu des exigences de leur emploi. Le message qui ressort des trois volets de cette figure, c'est que les travailleurs ayant de faibles niveaux de compétences et de salaires peuvent se retrouver piégés dans une spirale de tâches non spécialisées dans leur milieu de travail, avec de faibles perspectives d'augmentation de leurs exigences professionnelles, ce qui se traduit par des besoins limités en formation et des possibilités limitées de formation offerte par leur employeur.

Figure 6.1 : L'équilibre fondé sur de faibles niveaux de compétences



Évaluation de la quantité de formation acquise, 2001



6.3 Initiatives gouvernementales récentes en matière de formation en milieu de travail

Dans le Plan budgétaire 2005, le gouvernement canadien déclarait : « Il demeure que la hausse du niveau de vie des Canadiens sera de plus en plus tributaire de la croissance de la productivité. La progression du niveau de vie passera donc par des investissements dans les facteurs de croissance de la productivité, c'est-à-dire le capital humain, le capital physique et l'innovation. Le rôle du gouvernement consiste, en s'appuyant sur une assise financière solide, à améliorer et à renforcer les politiques incitant les Canadiens à investir dans ces facteurs de croissance ». Dans cette section, nous passerons en revue les initiatives gouvernementales récentes et actuelles – surtout à l'échelle fédérale, mais certaines au niveau des provinces – qui font partie du cadre visant à encourager ceux qui sont les mieux placés à investir dans les moteurs de la productivité identifiées, c.-à-d., les personnes et les entreprises.

Structures et programmes fédéraux

Au cours des deux dernières décennies, le gouvernement fédéral a institué un certain nombre de structures et de programmes visant à promouvoir une « culture de la formation » au Canada et à soutenir des investissements accrus dans la formation de la part des entreprises canadiennes.

CCMMO : À la fin des années 80 et au début des années 90, le gouvernement fédéral a examiné des options en vue de mobiliser le secteur privé en faveur des enjeux de la formation et des ressources humaines. En 1991, il lançait la Commission canadienne de la mise en valeur de la main-d'œuvre (CCMMO) et il a collaboré avec certaines provinces en vue d'établir un réseau de commissions locales du marché du travail. Inspirée par les modèles européens de cogestion des

entreprises et des syndicats, la CCMMO s'écartait des pratiques antérieures³⁶. Toutefois, la CCMMO fut démantelée en 1999. Plusieurs provinces ont mis sur pied des structures semblables et, dans certaines provinces, le concept fut étendu avec la création de réseaux de commissions régionales. Par exemple, l'Ontario a établi le Conseil ontarien de formation et d'adaptation de la main-d'œuvre (COFAM) en 1993, ainsi qu'un réseau de commissions locales. Le COFAM fut démantelé en 1995, mais le réseau de commissions locales continue d'exister.

Conseils sectoriels : Lancés aussi au début des années 90, les Conseils sectoriels s'emploient à mettre en présence des représentants des entreprises, des syndicats, des milieux de l'enseignement et d'autres groupes professionnels. Les conseils ont participé à la mise au point de normes professionnelles et de compétences sur une base volontaire, des programmes de formation et de transition de l'école au travail, d'IMT et d'informations sur les carrières. La création de partenariats sectoriels solides est un aspect majeur du programme fédéral axé sur les compétences. Selon un communiqué émis par le gouvernement, le soutien aux conseils exemplaires doublera d'ici 2007 pour atteindre 60 millions de dollars. Nous examinons le rôle des conseils sectoriels de façon plus approfondie dans la section 6.4.

Compétences essentielles : Cette initiative du gouvernement fédéral vise à aider les travailleurs, les employeurs et les intervenants en alphabétisation à évaluer les besoins en apprentissage et à mettre au point des stratégies adaptées à l'alphabétisation et aux compétences de base en milieu de travail. L'objectif visé est d'enrichir les niveaux de compétences des travailleurs. L'initiative poursuit cet objectif en améliorant la sensibilisation à l'égard des compétences essentielles et en appuyant la mise au point d'outils d'évaluation et de programmes d'études. Toutefois, elle n'a pas pour mission de financer les coûts d'exécution des programmes de compétences essentielles.

Stratégie des compétences en milieu de travail : La SCMT, annoncée par le gouvernement fédéral en 2004, vise trois objectifs principaux : faire en sorte que les travailleurs canadiens soient les mieux formés et les plus qualifiés au monde; bâtir un marché du travail souple et efficace; répondre aux besoins des employeurs afin que nos milieux de travail soient plus productifs et innovateurs. Le gouvernement a annoncé trois nouvelles initiatives.

- Initiative en matière de compétences en milieu de travail – L'IMCT vise à promouvoir et à mettre à l'essai des approches nouvelles et innovatrices en matière de perfectionnement des compétences; encourager les employeurs à investir dans les compétences de leurs employés et faire connaître ce qui fonctionne en matière de politique du marché du travail.
- Partenaires du milieu de travail – Les PMT sont constitués de chefs de file du milieu des affaires et du monde syndical. Les PMT contribuent à stimuler le leadership en vue de s'attaquer aux problèmes des compétences en milieu de travail, favoriser l'augmentation des investissements et stimuler la sensibilisation à l'égard des pratiques exemplaires.
- Stratégie en matière d'apprentissage et de métiers – Cette stratégie vise à attirer l'attention à l'échelle nationale sur les défis qui se posent aux métiers spécialisés, en

³⁶ Selon un rapport d'information récent (OCDE, 2002a), l'initiative de la CCMMO ne fut pas une expérience très réussie. Toutefois, le rapport indique que les commissions régionales parvinrent à créer des réseaux efficaces entre les entreprises et les milieux de l'enseignement, tandis que la CCMMO a fait preuve de leadership dans le domaine des normes du travail et de l'Évaluation et la reconnaissance des acquis (ERA).

travaillant en étroite collaboration avec les provinces et les territoires pour relever ces défis.

Incitations gouvernementales en matière de formation parrainée par l'employeur

Dans un document récent, Van Walraven (2005) compare les incitations gouvernementales en matière de formation parrainée par l'employeur au Canada et aux États-Unis. La question analytique majeure consiste à se demander si la taille fiscale relative de l'ensemble des mesures d'encouragement offertes par les politiques publiques au Canada peut expliquer l'incidence plus faible de la formation parrainée par l'employeur au Canada. La principale conclusion est à l'effet que les différences au chapitre de l'importance des incitations gouvernementales en matière de formation parrainée par l'employeur sont trop limitées pour être un facteur susceptible d'expliquer l'incidence plus faible de la formation parrainée par l'employeur au Canada. Dans les faits, l'auteur conclut que la taille des mesures d'encouragement envers la formation parrainée par l'employeur dans les deux pays semble trop faible (en bonne partie) pour avoir un impact significatif sur les coûts privés d'ensemble de la formation et donc, sur les résultats globaux en matière de formation (p. 5).

L'auteur de l'étude identifie cinq types de mesures d'encouragement fiscales des gouvernements en faveur de la formation parrainée par l'employeur. Le tableau 6.1 décrit chaque type de mesures d'encouragement. Au Canada, il n'existe pas de programmes offerts par le gouvernement fédéral et, au niveau provincial, on ne relève que quatre programmes. Le Manitoba, la Nouvelle-Écosse et l'Ontario offrent des subventions, tandis que le Québec s'est doté d'un programme « former ou payer ». De plus, aucun de ces programmes ne vise précisément les travailleurs les moins scolarisés. Il faudra procéder à une analyse plus poussée pour déterminer la mesure dans laquelle les travailleurs les moins scolarisés profitent des initiatives actuelles. Le tableau 6.2 donne des précisions sur les programmes qui existent à l'heure actuelle au Canada.

Tableau 6.1 : Types de mesures publiques d'encouragement à la formation parrainée par l'employeur

Programme	Description	Exemples
Subventions	<ul style="list-style-type: none"> • Une partie des coûts de formation est financée par les recettes générales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Industry Training Partnerships (Manitoba) • Workplace Education Initiative (Nouvelle-Écosse) • Initiative des compétences stratégiques (Ontario) • États-Unis : au niveau fédéral dans 31 États
Programmes de prélèvement et de subvention	<ul style="list-style-type: none"> • Une partie des coûts de formation est financée à l'aide d'un prélèvement applicable aux entreprises – généralement en pourcentage de la masse salariale. Le prélèvement est utilisé pour constituer une caisse; les entreprises peuvent soumettre à cette caisse des demandes de subvention pour la formation. 	<ul style="list-style-type: none"> • États-Unis : programmes fédéraux et des États
Déductions fiscales	<ul style="list-style-type: none"> • Une partie des coûts de formation est remboursée aux employeurs par l'intermédiaire de concessions fiscales aux entreprises. 	<ul style="list-style-type: none"> • Europe : Autriche, Italie, Luxembourg, Pays-Bas • États-Unis : dans 23 États
Financement par emprunt	<ul style="list-style-type: none"> • Des taxes sur la masse salariale sont perçues sur les emplois nouvellement créés pour lesquels les travailleurs ont reçu une formation; ces sommes sont utilisées pour payer le fardeau gouvernemental des coûts de la formation privée³⁷. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formule utilisée dans quatre États pour financer leurs programmes de formation personnalisés à l'intention de « nouveaux travailleurs ». Cette formule vise les grandes entreprises qui viennent s'implanter ou prennent de l'expansion dans un État.
Former ou payer	<ul style="list-style-type: none"> • Une partie des coûts de la formation est financée à l'aide d'une taxe acquittée par les entreprises qui négligent d'offrir de la formation aux travailleurs à un niveau suffisant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prélèvement de 1 pour cent sur la masse salariale au Québec.

³⁷ Selon Van Walraven (2005), le programme d'emprunt fonctionne de la façon suivante : Des fonds sont générés par l'intermédiaire de la vente d'obligations à des investisseurs privés par les gouvernements des États ou les collèges. Le produit de la vente est utilisé pour financer la formation dans des entreprises nouvelles ou en expansion. Les obligations sont remboursées à l'aide d'une nouvelle retenue à la source sur la masse salariale générée par les nouveaux emplois. Au lieu d'acheminer ces nouvelles taxes sur la masse salariale vers les recettes générales du gouvernement, elles sont utilisées pour rembourser les obligations. Tant que l'entreprise en expansion continue d'embaucher suffisamment de nouveaux employés pour générer des recettes fiscales, elle reçoit de la formation gratuitement (p. 18).

Tableau 6.2 : Programmes provinciaux existants de mesures d'encouragement à la formation parrainée par l'employeur

Programme	Description
Industry Training Partnerships (ITP) (Manitoba)	L'ITP comprend trois programmes qui visent à combler les besoins en formation des employés : <i>Sectoral Partnerships</i> , <i>Province-wide Special Courses</i> et <i>Workplace Essential Skills</i> . L'ITP fonctionne sur la base de consortiums – les entreprises individuelles ne sont pas admissibles à de l'aide en provenance de l'ITP (sauf dans le cas de grandes entreprises uniques qui forment l'industrie au Manitoba). De grandes associations d'encadrement d'entreprises similaires mettent au point des projets précis de formation et soumettent des demandes de financement.
Initiative de compétences stratégiques (Ontario)	Ce programme offre des subventions à des partenariats publics-privés établis pour concevoir et mettre en application des projets de formation qui répondent aux besoins en acquisition de compétences nécessaires pour assurer la compétitivité des entreprises.
Workplace Education Initiative (Nouvelle-Écosse)	La <i>Workplace Education Initiative</i> du ministère de l'Éducation se divise en deux volets. Le <i>Workplace Education Program</i> offre de la formation en cours d'emploi qui est personnalisée pour répondre aux besoins de l'organisation. La <i>Workplace Education Initiative</i> offre de l'aide à différents organismes, surtout de petites entreprises. Le <i>Workforce Skills Development Program</i> vise à aider les travailleurs en transition (travailleurs en chômage ou nouvellement arrivés sur le marché du travail) à acquérir des compétences essentielles qui sont utiles pour trouver un nouvel emploi. Cela peut comprendre un financement offert aux employeurs dans le but d'embaucher et de former des travailleurs antérieurement en chômage.
Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (Québec)	Cette Loi, adoptée en 1995, oblige tout employeur dont la masse salariale annuelle dépasse 1 million de dollars (250 000 \$ avant le 1 ^{er} janvier 2004) de participer au développement de la formation de la main-d'œuvre en consacrant à des dépenses de formation admissibles au moins 1 pour cent de sa masse salariale. Si les investissements en formation sont inférieurs à cette exigence, la différence doit être versée au Fonds national de formation de la main-d'œuvre. La Loi vise deux objectifs précis : (1) améliorer les compétences de la main-d'œuvre; (2) générer une augmentation des investissements en formation par l'intermédiaire d'une action concertée de la part des intervenants sur le marché du travail.

(Dans cette étude, les programmes de formation des apprentis sont considérés comme un type spécial de programme de formation offerte par l'employeur.)

6.4 Le rôle des conseils sectoriels

Plusieurs stratégies sectorielles concernant les enjeux du perfectionnement des compétences gagnent du terrain dans plusieurs pays. Au Canada, le Programme des conseils sectoriels fut lancé en 1993 et il a connu une expansion progressive avec une augmentation du nombre de secteurs couverts. Il existe à l'heure actuelle 29 conseils sectoriels nationaux³⁸, qui forment un réseau permettant de couvrir 40 pour cent de la population active canadienne. L'Alliance des conseils sectoriels (ACS) est l'organisme d'encadrement pour le réseau. Les objectifs des conseils sectoriels sont les suivants :

- Définir et anticiper les besoins en compétences;

³⁸ L'approche sectorielle trouve aussi certaines applications dans des provinces comme le Québec (*comités sectoriels de main-d'œuvre*). Les mandats généraux de ces organismes sont similaires dans une large mesure à ceux de leurs homologues fédéraux : définir les besoins propres à un secteur, proposer des mesures en vue de stabiliser l'emploi et de réduire le chômage, et développer l'éducation continue.

- Promouvoir l'apprentissage continu dans le milieu de travail;
- Faciliter la mobilité et les transitions sur le marché du travail;
- Aider les travailleurs à acquérir les compétences et les connaissances nécessaires pour alimenter l'innovation et soutenir l'avantage comparatif dans une économie en évolution; et
- Encourager le secteur privé à prendre en charge et à investir dans des solutions que soulève le défi des compétences³⁹.

L'ACS reconnaît l'importance de promouvoir l'égalité d'accès aux possibilités de formation et d'emploi, mais il n'y a aucune référence précise sur le site Web de l'organisme aux besoins en apprentissage des travailleurs défavorisés sur le plan éducationnel⁴⁰.

RHDSC a mis au point un cadre détaillé pour évaluer le programme des conseils sectoriels, qui comprend un grand nombre d'indicateurs de performance. Mais, malheureusement, aucun de ces indicateurs ne porte sur l'incidence des conseils sectoriels sous l'angle des travailleurs. En particulier, le cadre d'évaluation ne prévoit pas que les conseils sectoriels soient tenus de fournir des données sur le nombre de travailleurs possédant des antécédents scolaires précis qui ont tiré avantage des structures et des programmes de formation, ou de la mesure dans laquelle les employeurs et les conseils font face à des défis précis qui inciteront les travailleurs moins scolarisés à perfectionner leurs compétences. Pour cette raison, il est difficile d'évaluer l'impact des conseils sectoriels sur les travailleurs moins scolarisés.

L'analyse des données disponibles portent à croire que les conseils sectoriels ont eu un impact limité sur les personnes moins scolarisées. Une comparaison des données des versions de 1997 et de 2002 de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (EEFA) révèle que la participation à des programmes de formation parrainés par l'employeur n'a pas augmenté de façon significative pendant ces cinq années. Selon le rapport récent du Conference Board du Canada intitulé *Learning and Development Outlook 2005*, la part du lion de la formation en milieu de travail demeure toujours ciblée sur les employés bien scolarisés. La formation dans les compétences de base demeure au bas de l'échelle des priorités en matière de formation puisqu'elle ne représente que 2,2 pour cent des investissements en formation (Parker et Cooney, 2005).

6.5 Alphabétisation en milieu de travail : obstacles et pratiques novatrices

Au cours de la dernière décennie, marquée essentiellement par la publication des premiers résultats de L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes de 1995, le Conference Board du Canada a mis au point un programme de recherches poussées sur l'impact de l'alphabétisation en milieu de travail. En faisant appel à tout un éventail de méthodologies de recherche, y compris l'analyse de données d'enquête, des études de cas et des sondages auprès d'employeurs, ces recherches ont permis de :

³⁹ <http://www.hrsdc.gc.ca/en/hip/hrp/corporate/sector/sectorcouncil.shtml#whatare> (consulté la dernière fois le 25 mars 2006).

⁴⁰ http://www.councils.org/1approach/response_e.cfm (consulté la dernière fois le 26 mars 2006).

- Évaluer l'écart en matière de capacités de lecture et d'écriture de la population d'âge actif :
- Démontrer le bien-fondé d'améliorer les compétences de base en milieu de travail;
- Examiner les facteurs associés à de faibles niveaux d'alphabétisation et de participation à des activités de formation;
- Déterminer les obstacles à la formation tant du point de vue des employeurs que de celui des employés;
- Concevoir des stratégies visant à surmonter ces obstacles en les adaptant aux différents types d'entreprises et faire des programmes d'alphabétisation en milieu de travail des outils efficaces permettant de rehausser la qualité et l'efficacité des opérations des entreprises et d'améliorer l'attitude des employés à l'égard des compétences de base.

Les recherches du Conference Board ont permis d'établir que l'amélioration de l'alphabétisation et des compétences de base des employés est associée à une augmentation des bénéfices et à une variété d'autres avantages liés à la rentabilisation, dont : une réduction des taux d'erreur, une meilleure fiche en matière de santé et de sécurité, une réduction du gaspillage dans le processus de production de biens et de services, et une hausse des taux de conservation des employés et de la clientèle. De plus, des employés possédant des niveaux plus élevés de compétences de base ont tendance à apprendre davantage et plus rapidement lorsqu'ils acquièrent une formation technique et liée à l'emploi. En général, les avantages des programmes d'amélioration de l'alphabétisation en milieu de travail ont tendance à se propager dans l'ensemble de l'organisation, ce qui a pour effet de développer un effectif de travailleurs plus consciencieux, plus ingénieux et plus fiables.

Obstacles en matière de participation des employeurs

Si les avantages sont si importants, pourquoi y a-t-il de si nombreux travailleurs possédant des compétences de base aussi limitées et pourquoi les organisations ne sont-elles pas plus empressées d'agir face aux faibles niveaux de compétences de leur effectif de travailleurs ? Par l'intermédiaire de ses recherches et de ses sondages, le Conference Board (2001) est parvenu à identifier des obstacles qui empêchent les employeurs de participer à des activités de formation en compétences de base et il les a classifiés en trois catégories :

- Obstacles structurels :
 - Maraudage – il s'agit du risque que d'autres employeurs embauchent des travailleurs déjà formés dans une autre entreprise;
 - Manque d'information – sensibilisation limitée à l'égard des fournisseurs et des programmes existants (y compris ceux qu'offrent les gouvernements) conçus pour assurer le développement de l'alphabétisation et des compétences de base des employés;
 - Facteurs liés au rôle des gouvernements – reflètent la perception d'un manque d'aide gouvernementale et d'une faiblesse des investissements publics dans l'éducation et la formation avant l'accès au milieu de travail; des facteurs liés à la fiscalité peuvent aussi jouer un rôle;

- Évolution du marché du travail – l’accent mis sur la formation universitaire et ses effets négatifs sur les programmes de formation des apprentis, l’apparition de types d’emploi non standard et les fluctuations de la demande des compétences sont tous des facteurs qui peuvent compromettre le développement de programmes de formation.
- **Obstacles institutionnels**
 - Manque de temps – est associé à la recherche du temps nécessaire pour concevoir et mettre en application un programme de formation en alphabétisation, à la nécessité de faire face à l’absence des travailleurs pendant leur formation, ce qui les tient éloignés de la chaîne de production;
 - Évaluation du rendement sur les investissements – les résultats de la formation sont en bonne partie immatériels et ils nécessitent d’importantes ressources pour parvenir à mesurer les rendements;
 - Le milieu de l’apprentissage – l’approche traditionnelle de la salle de classe, que connaissent bien les employés possédant une formation universitaire ou collégiale, aura souvent pour effet de générer de l’anxiété et de la résistance de la part des travailleurs qui possèdent des souvenirs moins positifs de leur expérience scolaire;
 - Programmation personnalisée – la recherche et l’accès à des programmes bien adaptés aux besoins des travailleurs peuvent être coûteux en termes de temps et de ressources;
 - Conception organisationnelle – la faiblesse des liens dans le processus de développement des ressources humaines au sein d’une organisation représente un obstacle à la formation.
- **Obstacles individuels**
 - Attitude – le manque d’intérêt ou de motivation de la part des employés à l’égard de la formation et l’absence de reconnaissance des limites associées à l’insuffisance des compétences représentent d’autres obstacles qui éloignent les employés des activités explicites d’apprentissage;
 - Accès – a trait à la préoccupation majeure de la politique sociale concernant l’inégalité d’accès aux possibilités d’apprentissage selon le niveau de scolarité, y compris la formation en alphabétisation.

Surmonter les obstacles

Tout en reconnaissant que les employeurs ne peuvent pas à eux seuls s’efforcer de surmonter tous les obstacles identifiés, le Conference Board a proposé une série de mesures que les employeurs peuvent prendre pour s’assurer que la formation qu’ils offrent est efficace en termes de transmission des compétences dans le milieu de travail et en termes d’amélioration de la rentabilité.

- Établir et maintenir une loyauté de la part des employeurs – Pour faire face au risque de maraudage, les employeurs doivent trouver leur propre façon de rendre le milieu de travail attrayant pour leurs employés; à cet égard, ils peuvent adopter l’attitude suivante : se préoccuper des opinions et des inquiétudes que soulèvent les problèmes liés à l’emploi parmi les employés, maintenir la satisfaction à un niveau élevé, susciter une participation personnelle aux projets et à leur propre travail.

- Établir des points de repère – Des instruments d'évaluation des activités d'apprentissage devront être intégrés au programme dès sa mise en application; la consignation des niveaux initiaux de compétences est une étape importante; des objectifs réalistes peuvent être établis; puis, une évaluation régulière des progrès réalisés doit être faite et consignée – ces mesures seront essentielles pour procéder à la rationalisation des investissements en formation et assurer leur maintien.
- Concevoir des postes stimulants – Pour que la formation soit perçue comme utile par les employés, elle doit être utilisée dans le milieu de travail. Les employeurs doivent faire la meilleure utilisation possible des compétences de leurs employés et faire preuve d'engagement envers leur effectif de travailleurs en établissant des cheminements de carrière qui offrent des possibilités et des défis.
- Permettre aux employés d'avoir accès à l'apprentissage – Les employeurs devraient considérer toutes les possibilités d'accorder du temps à la formation, en examinant des possibilités comme des horaires rotatifs, du travail par roulement, des exigences professionnelles irrégulières; ils devraient aussi rechercher une stabilité du côté de la mise en œuvre des programmes de formation par l'intermédiaire de séances de formation en petits groupes, de tutorat individualisé ou de modules d'autoformation; il importe que tout ceci vise à tenir compte des besoins, des intérêts et des horaires des employés.
- Assurer la mise en œuvre d'activités de formation en milieu de travail qui tiennent compte des employés – Le contenu et la prestation de la formation devraient tenir compte des caractéristiques du milieu de travail, de sa diversité et de sa culture, de son style de gestion et du matériel utilisé.
- Hausser les exigences attendues du personnel de formation – Les agents de formation devraient manifestement faire preuve de respect à l'égard des expériences passées et du style d'apprentissage des apprenants adultes. Ils devraient aussi faire preuve de flexibilité dans la conception, les horaires et la mise en œuvre des programmes.

Les programmes d'alphabétisation à l'œuvre

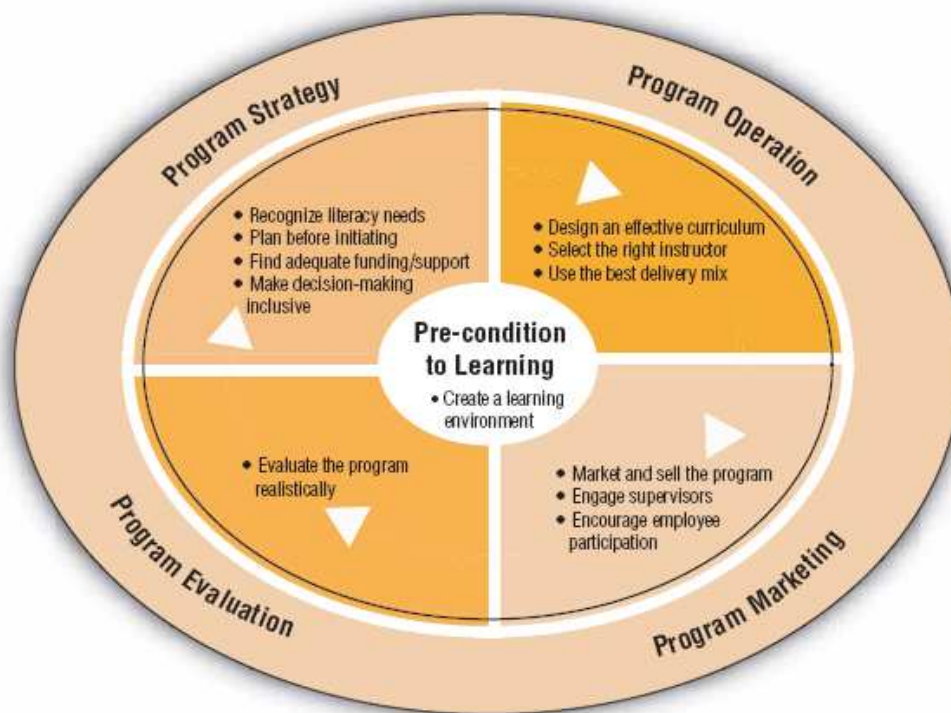
Le Conference Board du Canada a réuni 12 facteurs majeurs de réussite pour la mise en œuvre de programmes de formation efficaces d'alphabétisation en milieu de travail (figure 6.2). De plus, des recherches fondées sur des études de cas ont permis d'identifier plusieurs stratégies précises qui ont fonctionné dans des entreprises de différentes tailles. (Un grand nombre d'études de cas sont aussi accessibles à partir du site Web du Conference Board⁴¹.)

- Dans de petites entreprises :
 - Le soutien et l'enthousiasme de la haute direction à l'égard des programmes de formation permettent d'encourager des travailleurs adultes hésitants à y participer.
 - Une gestion du temps efficace, la collaboration des superviseurs et la formation en petits groupes d'employés contribuent à alléger les conflits d'horaire et à minimiser l'impact sur la production. La mise en place de programmes d'apprentissage modulaire par l'intermédiaire de l'apprentissage en ligne est aussi utilisée pour solutionner les programmes d'horaire.

⁴¹ <http://www.conferenceboard.ca/education/best-practices/case-studies.htm>.

- Des partenariats au niveau de l'élaboration des cours contribuent à rendre les cours directement pertinents et applicables au milieu de travail. Des partenariats avec les conseils sectoriels se révèlent un moyen efficace et économiquement efficace d'avoir accès à des ressources et à des outils de formation éprouvés.
- Dans des entreprises de taille moyenne :
 - Des partenariats avec des gouvernements à différents niveaux et avec des organismes d'apprentissage contribuent à s'attaquer au problème des coûts.
 - Un modèle de formation flexible comportant des séances de formation courtes et fréquentes aide à rendre la formation accessible dans le contexte d'une organisation qui fonctionne 24 heures par jour.
 - Une formation offerte sur place et en utilisant de la documentation adaptée au milieu de travail permet de lui assurer un caractère approprié et une pertinence directe avec le travail des employés.
- Dans une grande entreprise :
 - L'entreprise possède un centre d'apprentissage sur place pour assurer un accès facile à une formation personnalisée dans un secteur éloigné des grands établissements d'enseignement.
 - Le personnel de formation est à l'emploi de l'entreprise; cela aide à établir une bonne compréhension des besoins véritables en formation des travailleurs et à mieux connaître leurs antécédents et leurs expériences passées.

Figure 6.2 – Facteurs majeurs de réussite des programmes d'alphabétisation en milieu de travail



Source : Conference Board of Canada, *Profiting from Literacy – Creating a Sustainable Workplace Literacy Program*, décembre 2005 (disponible en anglais seulement).

Comme l'analyse ci-dessus l'indique, le contexte et les circonstances sont très importants et devraient recevoir beaucoup d'attention pour assurer la réussite et la viabilité des programmes de formation. Une étude récente, réalisée par Brisbois et Saunders (2005) sur des initiatives de perfectionnement des compétences en Alberta et dans les Territoires du Nord-Ouest, fait aussi état du rôle du contexte et des circonstances dans l'élaboration d'activités de formation visant à rehausser les faibles niveaux de compétences de la main-d'œuvre. Dans la plupart des cas que Brisbois et Saunders ont passé en revue, l'une des incitations les plus importantes en vue de former des travailleurs peu qualifiés fut l'importance que prenaient les questions de sécurité, notamment lorsque le travail mettait en cause l'emploi de matériel et d'équipement lourd. Dans les Territoires du Nord-Ouest, un autre facteur de motivation était la nécessité de respecter des quotas d'embauche d'employés autochtones, dont plusieurs possèdent de faibles capacités de lecture, d'écriture et de calcul. Ces employés avaient besoin de compétences plus élevées pour maintenir en fonctionnement les mines où ils travaillent souvent et assurer leur propre sécurité en milieu de travail. Les exigences contenues dans la législation ont peut-être joué un rôle dans la décision des employeurs d'offrir de la formation, mais il est manifeste que des employeurs sont souvent allés au-delà de ces exigences en raison de leurs propres préoccupations en matière de coûts.

Synchrude, une grande entreprise qui œuvre dans l'exploitation des sables bitumineux dans le nord de l'Alberta, a reconnu que sa réussite commerciale était largement fonction des compétences de ses travailleurs. En partenariat avec le Keyano College de Fort McMurray à la fin des années 80, Synchrude a mis au point un programme d'alphabétisation en milieu de travail appelé ERIC (Effective Reading In Context). Son efficacité a été prouvée et il a été mis à la disposition d'entreprises, d'industries, de syndicats, d'écoles secondaires et de collectivités partout en Alberta.

Un autre exemple tiré de l'étude de Brisbois et Saunders illustre le rôle important que les conseils sectoriels peuvent remplir. Le Conseil canadien des ressources humaines en camionnage (CCRHC) a réalisé un projet pilote avec l'Institut canadien des produits pétroliers (ICPP) pour étudier la relation entre les compétences essentielles et la sécurité au volant des conducteurs employés par les compagnies membres de l'ICPP. Ce partenariat a été avantageux pour les deux organisations – le CCRHC était intéressé à promouvoir davantage les compétences essentielles dans l'industrie du camionnage, tandis que l'ICPP souhaitait voir une amélioration de la sécurité et une baisse des incidents liés à la manipulation des produits et des blessures personnelles dans le secteur.

Pendant l'été de 2003, 231 chauffeurs certifiés de l'ICPP ont participé au Test of Workplace Essential Skills for Professional Drivers (TOWES-PD). Le projet pilote consistait à examiner la relation entre les fiches de sécurité de ces chauffeurs et leurs scores respectifs au test TOWES sur la base de trois compétences essentielles : lecture de texte, utilisation de documentation et capacité de calcul. Les résultats de l'analyse ont indiqué que les chauffeurs qui avaient les scores les plus élevés concernant les trois compétences essentielles étaient aussi moins susceptibles d'avoir eu des incidents liés à la manipulation de produits ou d'avoir subi des blessures personnelles.

Des normes furent aussi établies pour les chauffeurs de l'ICPP concernant les trois compétences essentielles mises à l'épreuve en se basant sur le profil des compétences essentielles personnalisées des chauffeurs professionnels. Les résultats indiquent que 50 pour cent des

chauffeurs étaient au-dessous de la norme en matière de lecture de texte, 41 pour cent étaient au-dessous de la norme pour la capacité de calcul et 95 pour cent des chauffeurs n'ont pas satisfait à la norme pour l'utilisation de la documentation. Selon les intervenants interrogés, ce dernier résultat est particulièrement étonnant, compte tenu de l'importance que prend la documentation dans l'industrie du camionnage. L'utilisation de documents parmi les chauffeurs qui transportent des matières dangereuses est particulièrement intense pour des raisons de sécurité, de sorte que les chauffeurs utilisent et remplissent constamment des documents (par ex., formulaire de livraison, formulaires d'inventaire). Les résultats du projet pilote ont forcé l'industrie à repenser ses protocoles de formation et la façon dont elle conçoit la documentation utilisée dans le milieu de travail. Ils permettront d'identifier et de réagir aux besoins en formation parmi les chauffeurs de l'ICPP et du CCRHC.

Le projet pilote TOWES-PD est important parce qu'il permet de mesurer quantitativement le lien entre les compétences essentielles et la sécurité. Le CCRHC pourra utiliser les résultats pour promouvoir davantage l'importance des compétences essentielles dans le secteur du camionnage.

Les agents intermédiaires de développement de la main-d'œuvre

L'une des tendances les plus intéressantes du marché du travail aux États-Unis est la multiplication des « agents intermédiaires » de développement de la main-d'œuvre. Au cours de la dernière décennie, un nombre croissant de groupes se sont formés un peu partout au pays pour se pencher sur le problème du perfectionnement de la main-d'œuvre. Plusieurs de ces partenariats ont contribué à améliorer sensiblement les perspectives d'avenir des travailleurs à faible salaires sur le marché du travail local. L'approche des agents intermédiaires s'est révélée efficace dans un large éventail de milieux institutionnels, y compris les collèges communautaires, les commissions d'investissement dans la main-d'œuvre (WIB) du gouvernement fédéral, les organismes locaux et des États, les syndicats, les associations patronales, les sociétés de développement communautaire, les institutions financières de développement communautaire, les groupes confessionnels et les organismes communautaires (Fischer, 2005). Ce qui distingue les agents intermédiaires du milieu de travail des autres initiatives, c'est l'accent mis sur l'amélioration de la productivité des entreprises et l'aide apportée aux gens à faible revenu non seulement en vue de se trouver un emploi mais aussi en vue de progresser au fil du temps afin d'accéder à des emplois qui leur permettront de subvenir à leurs besoins et à ceux de leur famille (Giloith, 2003).

Le projet d'intermédiaires de développement peut-être le plus important à ce jour a été l'initiative en matière d'emploi de la Fondation Annie E. Casey. Cette initiative a mis en cause un effort entre six villes en vue de réformer le marché du travail et d'aider des jeunes à faible revenu et peu qualifiés à se trouver de bons emplois. La Fondation a choisi six villes de grande et moyenne taille : Denver, Milwaukee, New Orleans, Philadelphia, St. Louis et Seattle. L'initiative visait à démontrer ce qui pouvait être accompli au moyen d'une aide soutenue et appropriée. Selon un principe de base de l'initiative, les résultats dans le cas des travailleurs à faible revenu devaient prendre la forme de salaires plus élevés, de leur maintien sur le marché du travail et de leur avancement professionnel. Depuis le lancement de l'initiative dans les six villes, plus de 10 000 personnes à faible revenu ont pu décrocher des emplois dont les salaires étaient en moyenne de 4 \$ au-dessus du niveau fédéral du salaire minimum. Même s'il s'agit d'un résultat modeste, ces salaires représentaient pour la majorité des participants une hausse considérable de

leur rémunération hebdomadaire. De plus, jusqu'à 14 pour cent de ceux qui furent placés dans ces emplois n'avaient pas d'expérience professionnelle antérieure (Fischer, 2005).

La conclusion générale qui se dégage de cette initiative en matière d'emploi est la constatation à l'effet que des partenariats stratégiques ont le potentiel de modifier la façon dont le marché du travail local et les systèmes de développement de la main-d'œuvre fonctionnent. Chose des plus importantes, ces changements peuvent aider à promouvoir l'ordre de grandeur, la viabilité et les changements structurels qui sont nécessaires pour améliorer l'accès à de bons emplois et à un avancement professionnel pour un grand nombre de chercheurs d'emploi à faible revenu (Giloith, 2003). Le concept des « agents intermédiaires des travailleurs » ne s'est pas encore implanté au Canada, mais l'expérience américaine laisse entendre que c'est un domaine qui mérite d'être étudié davantage.

6.6 Résumé et conclusions

Le Canada affiche des taux de participation à la formation liée à l'emploi qui sont beaucoup plus faibles que ceux de nombreux autres pays développés, y compris les États-Unis. La façon d'encourager les employeurs à offrir plus de formation, notamment à l'intention des employés moins qualifiés, est une question extrêmement complexe. Pendant la dernière décennie, le Conference Board du Canada a réalisé d'importants travaux dans ce domaine. À l'aide d'études de cas et d'autres types d'évaluation, le Board a mis au point une démonstration de la rentabilité de la formation parrainée par l'employeur, qui met en relief plusieurs avantages qui s'y rattachent, dont une hausse de la productivité, une diminution des taux d'erreur, une meilleure fiche en matière de santé et de sécurité au travail, et un niveau plus élevé de conservation du personnel et des clients.

De nombreux leviers de politique sont disponibles pour encourager les employeurs à offrir de la formation à leurs employés. Peu d'instances gouvernementales au Canada ont eu recours à ces leviers. Quelques provinces offrent des subventions de formation, mais le Québec est la seule province qui possède un régime « former ou payer ». Des recherches plus poussées s'imposent pour déterminer les incitations qui seraient les plus efficaces dans le contexte canadien.

Certaines entreprises canadiennes ont lancé des initiatives visant à offrir de la formation aux travailleurs peu qualifiés qui ont donné des résultats impressionnants. Mais ces entreprises demeurent une minorité. Les recherches du Conference Board indiquent que des obstacles à la formation de travailleurs peu qualifiés sont très profondément enracinés. L'un des aspects les plus préoccupants de l'économie canadienne est le fait que la stratégie concurrentielle en matière de ressources humaines d'un nombre trop élevé d'entreprises canadiennes s'appuie sur une approche axée sur une faible valeur ajoutée et de faibles coûts. Cette approche contribue à perpétuer un équilibre fondé sur des emplois à faibles salaires et peu qualifiés, en vertu duquel ni les employés ni les employeurs n'ont besoin de niveaux de compétences plus élevés. Les entreprises qui tirent leur avantage concurrentiel d'une main-d'œuvre peu qualifiée et à faible coût ont peu d'incitations à investir dans le perfectionnement de leur effectif.

La multiplication d'agents intermédiaires de développement de la main-d'œuvre aux États-Unis semble être une réponse prometteuse au problème de l'équilibre fondé sur des emplois à faible salaire et peu spécialisés. Dans certaines régions, les agents intermédiaires de développement de la main-d'œuvre ont contribué à améliorer considérablement les perspectives des travailleurs à

faible salaire dans des marchés du travail locaux. L'apparition de ces nouveaux « mécanismes sur le marché du travail » est une évolution importante qui devrait être suivie de près.

7. Scénarios d'apprentissage des adultes

7.1 Introduction

Dans les sections précédentes, nous avons examiné de façon approfondie des aspects particuliers du système d'éducation des adultes – perfectionnement des études secondaires, programmes postsecondaires de la « seconde chance » et initiatives en milieu de travail. Dans cette section, nous prenons du recul et nous considérons dans quelle mesure les systèmes provinciaux d'éducation des adultes réussissent à répondre de façon satisfaisante aux besoins des apprenants adultes. Pour ce faire, nous élaborons cinq scénarios concrets qui représentent l'éventail des besoins en apprentissage que des travailleurs à faible salaire et peu qualifiés peuvent avoir et nous déterminons ensuite les possibilités qui sont disponibles pour aider ces gens à combler leurs besoins dans chacune de nos cinq provinces. L'encadré 7.1 contient une description des scénarios utilisés et les questions que nous avons posées.

Encadré 7.1 : Scénarios et questions

Scénarios

Nicholas (23) occupe actuellement un emploi à titre de portier dans un hôtel syndiqué. Il a quitté l'école secondaire à l'âge de 16 ans et il œuvre dans l'industrie des services depuis sept ans. Il désire améliorer ses perspectives de carrière en retournant à l'école pour étudier la gestion dans le secteur de l'hospitalité.

Grace (40) occupe un poste d'employée de bureau dans une petite entreprise non syndiquée. Elle aime son emploi, mais elle et son mari éprouvent des difficultés à boucler leur budget. Elle songe à retourner aux études pour rehausser ses titres de compétences afin de pouvoir trouver un emploi d'aide-comptable. Elle possède un diplôme d'études secondaires. Âgée de 40 ans, elle a accumulé plus de 15 ans d'expérience sur le marché du travail.

Pedro (29) travaille depuis huit ans dans une grande entreprise manufacturière syndiquée. Jusqu'à tout récemment, il disposait d'un salaire décent et d'un emploi relativement stable. Il y a trois mois, son usine a fermé ses portes et il a été incapable de se trouver un emploi comparable. Il reçoit à l'heure actuelle des prestations de l'assurance-emploi et il désire élargir ses options sur le marché du travail en obtenant un certificat de compétences professionnelles. Il possède un diplôme d'études secondaires ainsi qu'un semestre d'études collégiales.

Debbie (25) est employée au salaire minimum dans un magasin de vente au détail. Elle est préoccupée par son avenir et elle songe à retourner aux études. Elle pense qu'elle pourrait être intéressée à un poste de technicienne médicale ou d'infirmière, s'il lui était possible d'acquérir les qualifications requises en fréquentant le collège ou l'université. Âgée de 25 ans, elle est mère célibataire d'un enfant de sept ans. Elle possède un diplôme d'études secondaires et quatre années d'expérience au travail.

Nadia (33) est en chômage depuis quatre mois et elle reçoit à l'heure actuelle des prestations d'aide sociale. Elle était auparavant à l'emploi d'une grande entreprise à titre de préposée au service de nettoyage. Elle souhaiterait pouvoir faire des études collégiales en techniques administratives mais elle craint que ses aptitudes en lecture ne soient trop faibles. Elle a abandonné ses études secondaires lorsqu'elle avait 16 ans.

Encadré 7.1 : Scénarios et questions (suite)

Questions

1. Quelles sont les sources de renseignements qui sont disponibles dans votre province pour aider ces apprenants potentiels à examiner les options dont ils disposent en vue de perfectionner leurs compétences (par ex., des sites Web gouvernementaux, des centres de services, etc.) ?
2. Quelles sont les options subventionnées par le gouvernement dont chacun de ces apprenants potentiels peut se prévaloir ?
3. Quels sont les frais de scolarité associés à chacune de ces options ? Dans quelle mesure la province offre-t-elle un soutien financier pour couvrir ces frais et les autres frais de subsistance ?
4. Quels sont les autres mécanismes que la province utilise pour encourager les adultes à perfectionner leurs compétences ?
5. Comment mesurez-vous l'impact de ces options ? Quelle est la proportion des candidats qui sont acceptés ? Quels sont les programmes pour lesquels il y a des listes d'attente ? Quelle est la longueur de ces listes ?
6. Dans quelle mesure la province recueille-t-elle des données sur les résultats obtenus par les participants à ces programmes ? Ces données sont-elles publiquement disponibles ou accessibles aux chercheurs ?

7.2 Les scénarios

Nicholas

Notre premier scénario met en cause Nicholas, maintenant âgé de 23 ans qui a abandonné prématurément ses études et qui occupe actuellement un emploi à titre de portier dans un hôtel syndiqué. Il lui manque six cours pour obtenir un diplôme secondaire et il œuvre dans l'industrie des services depuis six ans. Il désire améliorer ses perspectives de carrière en retournant à l'école pour étudier la gestion dans le secteur de l'hospitalité.

La première question que nous avons soulevée en ce qui concerne le scénario de Nicholas fut celle de savoir comment il allait trouver les renseignements au sujet de ses options pour obtenir son diplôme secondaire. Comme nous l'avons indiqué dans la section 4, des renseignements d'accès facile et présentés en langage clair et simple sur les options reliées aux études secondaires sont difficiles à dénicher dans la plupart des provinces examinées dans cette étude. Comme le tableau 7.1 l'indique, toutes les provinces, sauf l'Ontario, ont un site Web destiné aux apprenants adultes, mais ces sites sont généralement trop chargés en texte et difficiles à explorer. Nicholas aurait probablement le plus de facilité à découvrir la façon d'obtenir les renseignements recherchés s'il utilisait le site du Québec. Le Québec possède une ligne de dépannage bien publicisée sur l'éducation des adultes, et des centres locaux d'éducation des adultes qui offrent du counselling sur une base individuelle. L'Alberta possède une ligne de dépannage et des centres de services. L'aspect négatif de la ligne de dépannage de l'Alberta est lié au fait que les conseillers sont formés pour répondre à une variété de scénarios en matière de formation et de marché du travail et qu'ils n'ont souvent pas des renseignements détaillés sur l'éducation des adultes. Il peut s'avérer nécessaire de faire plus d'un appel avant de pouvoir trouver quelqu'un qui possède les renseignements requis. Ni la Colombie-Britannique, l'Ontario ou la Nouvelle-Écosse n'ont une ligne de dépannage sur l'éducation des adultes. Dans ces provinces, la seule façon pour les apprenants potentiels d'obtenir les renseignements recherchés consiste à visiter des fournisseurs de services spécifiques. L'inconvénient de cette approche, c'est que la plupart des agences ne donnent des renseignements que sur leurs propres services. Seule la Nouvelle-Écosse forme spécifiquement des agents d'information pour qu'ils soient en mesure de fournir

des indications appropriées. Donc, une fois qu'ils savent où s'adresser, les apprenants potentiels en Nouvelle-Écosse ont des chances relativement raisonnables d'obtenir des renseignements complets et fiables.

Tableau 7.1 : Sources de renseignements concernant les options disponibles pour terminer les études secondaires

	Alberta	C.-B.	N.-E.	Ontario	Québec
Site Web ciblé à l'intention des apprenants adultes ?	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
Site Web présente clairement les options ?	Non	Non	Oui	Non	Non
Site Web emploie langage clair et facile à explorer ?	Non, contient des renseignements utiles, mais ils sont difficiles à explorer	Non, contient des renseignements utiles, mais ils sont difficiles à explorer	Non, contient des renseignements utiles, mais ils sont difficiles à explorer	Non	Non, le site Web offre surtout le nom de personnes-ressources
Ligne de dépannage sur l'éducation des adultes	Oui	Non	Non	Non, la ligne de dépannage est ciblée sur le marché du travail et le post-secondaire	Oui
Centre de services ou d'éducation des adultes	Oui	Non	Non	Non	Oui
Processus de renvoi formel	Non	Non	Oui	Non	Oui
Adresse du site Web	http://www.advancededucation.gov.ab.ca/other/	http://www.aved.gov.bc.ca/abe/welcome.htm	http://www.ednet.ns.ca/index.php?sid=592176461&t=sub_pages&cat=15	Aucune	http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/portail.html

Tel que décrit dans le chapitre 4, Nicholas possède quatre options pour terminer la scolarité menant au diplôme secondaire : il peut étudier pour obtenir un diplôme secondaire régulier; il peut obtenir un diplôme spécial pour adulte; il peut passer le test GED; ou il peut s'inscrire à un programme de perfectionnement dans un établissement collégial. Chacune de ces options lui offrirait un point de départ vers l'atteinte de son objectif d'obtenir un diplôme en gestion de l'hospitalité. Toutefois, si Nicholas décide d'emprunter la voie du test GED, il devra s'assurer que le GED sera accepté par l'établissement postsecondaire dans lequel il projette de s'inscrire. (Le GED n'est généralement pas accepté dans les établissements postsecondaires au Québec.) Si Nicholas vit en Nouvelle-Écosse, il aura peut-être accès à l'option supplémentaire d'accumuler des crédits qui compteront pour son diplôme secondaire ainsi que pour son diplôme en gestion de l'hospitalité.

Sans égard à l'option qu'il choisit pour terminer ses études secondaires, le coût d'obtenir un titre postsecondaire est très élevé. Comme le tableau 7.2 le laisse entendre, la plupart, mais pas la totalité, des provinces ne perçoivent pas de frais de scolarité pour les études secondaires, tandis que les frais de scolarité au niveau postsecondaire varient considérablement.

Mais les frais de scolarité ne sont pas l'obstacle financier le plus important. Même au Québec, où les frais de scolarité sont très bas, Nicholas devra quand même trouver une façon de couvrir ses frais de subsistance pendant qu'il poursuit ses études. La plupart des gens jugent très difficile de combiner un travail à temps plein et les études. Toutefois, à moins que Nicholas puisse compter sur le soutien de la famille ou d'amis, il n'aura vraisemblablement pas d'autre option. De plus, l'atteinte des objectifs en matière d'apprentissage de Nicholas n'est pas une mince affaire. Au minimum, il faudra à Nicholas trois années d'études à temps plein pour terminer son diplôme secondaire et obtenir un diplôme en hospitalité.

Pour le segment secondaire de son cheminement, Nicholas ne serait pas admissible à des bourses ou à des prêts, sans égard à la province où il réside. La seule exception est l'Alberta où, dans certaines conditions, des gens au travail peuvent obtenir une permission spéciale du ministère des ressources humaines et de l'emploi de l'Alberta pour retourner aux études. S'il obtient cette permission spéciale, ses frais de scolarité seraient couverts et il recevrait une indemnité de subsistance modeste. Après son inscription à un programme postsecondaire, il deviendra vraisemblablement admissible à une certaine forme d'aide supplémentaire. S'il opte pour des études à temps partiel, il sera probablement admissible à recevoir une Subvention canadienne pour études de 1 200 \$ et il serait vraisemblablement admissible à des prêts étudiants du gouvernement fédéral et provincial.

Dans un monde idéal, le syndicat de Nicholas et/ou son employeur lui offrirait une certaine aide financière. Plusieurs syndicats canadiens offrent certaines formes de bourses ou de subventions à leurs membres qui veulent perfectionner leurs compétences, mais les sommes sont susceptibles d'être modestes. Il est possible que l'employeur de Nicholas ait une politique éducative qui prévoit au moins un remboursement des frais de scolarité et de livres pour des programmes qui sont considérés comme liés à l'emploi.

Si Nicholas vit en Nouvelle-Écosse, son employeur sera peut-être incité à offrir une forme pertinente de formation par l'intermédiaire du Workplace Education Program de la province. Mais, comme nous l'indiquons dans la section 6, la plupart des milieux de travail font peu de chose pour encourager le perfectionnement scolaire de leurs employés les moins scolarisés.

Tableau 7.2 : Coûts des études et mesures d'aide disponibles

	Alberta	C.-B.	Nouvelle-Écosse	Ontario	Québec
Coût des études secondaires	Environ 2 600 \$ pour six cours	Sans frais	Sans frais	Sans frais	Sans frais
Coût des études collégiales ⁴²	7 800 \$ pour un programme de deux ans	7 100 \$ pour un programme de deux ans	5 400 \$ pour un programme de deux ans	5 400 \$ pour un programme de deux ans	Des frais minimes seulement
Aide pour les études secondaires	Peut être admissible à une subvention pour couvrir les frais de scolarité, l'achat de livres et les frais de subsistance	Des subventions limitées peuvent couvrir l'achat de livres et les frais de transport	Aucune aide additionnelle	Aucune aide additionnelle	Aucune aide additionnelle du ministère de l'Éducation mais une aide possible provenant de programmes d'autres ministères
Aide pour les études collégiales	Peut être admissible à une subvention	Admissible aux prêts étudiants et à une subvention de 1 200 \$ pour des études à temps partiel	Admissible aux prêts étudiants et à une subvention de 1 200 \$ pour des études à temps partiel	Admissible aux prêts étudiants et à une subvention de 1 200 \$ pour des études à temps partiel	Admissible aux prêts étudiants et à des subventions

Nadia

Notre deuxième scénario met en cause Nadia, une femme de 33 ans qui est prestataire de l'aide sociale. Elle travaillait auparavant à titre de préposée au service de nettoyage d'une grande entreprise et elle souhaiterait pouvoir faire des études collégiales en techniques administratives. Toutefois, elle a abandonné ses études à l'âge de 16 ans et elle craint que ses aptitudes en lecture ne soient insuffisantes. Elle a une 10^e année et elle a aussi pris quelques cours de la 11^e année.

Parce que Nadia n'a pas de diplôme d'études secondaires, elle devra faire face à plusieurs difficultés semblables à celles que Nicholas a connues. Mais, comme elle vit de l'aide sociale, Nadia sera confrontée à un ensemble supplémentaire de possibilités et de contraintes. Dans les cinq provinces, Nadia pourra probablement continuer à recevoir de l'aide sociale, au moment d'entreprendre ses cours de perfectionnement en alphabétisation et en compétences de base, et de terminer ses études menant à l'obtention du diplôme secondaire. Cette décision est généralement laissée entre les mains des agents individuels chargés de traiter les cas, mais la plupart des provinces encourage les assistés sociaux à perfectionner leurs compétences du moins jusqu'au niveau du diplôme secondaire. En fait, dans le cas de l'Ontario, tous les candidats au programme Ontario au travail qui n'ont pas un diplôme secondaire ou l'équivalent sont tenus de remplir un questionnaire de dépistage du niveau d'alphabétisation et ils peuvent être forcés de prendre des cours d'alphabétisation.

⁴² Les coûts s'appliquent à la durée totale du programme et ils comprennent les frais de scolarité et des frais connexes, mais pas les coûts des livres et d'autres éléments matériels. Les coûts furent établis en examinant les droits imposés en 2005-2006 dans un collège ou une université de la capitale de chacune des provinces comprises dans l'étude.

Les coûts de Nadia différeront de ceux de Nicholas de deux façons importantes. Premièrement, étant donné que Nadia possède un stock de capital humain moins élevé au départ, il lui faudra vraisemblablement plus de temps pour obtenir son diplôme collégial et elle devra attendre plus longtemps pour recueillir les fruits sur le marché du travail associés à l'obtention d'un titre postsecondaire. Deuxièmement, comme Nadia est prestataire de l'aide sociale, elle pourra compter sur un revenu pendant qu'elle prend ses cours de perfectionnement. Toutefois, lorsqu'elle sera prête à s'inscrire aux études collégiales, elle devra laisser tomber l'aide sociale et soumettre une demande de prêts étudiants si elle vit en Ontario ou en Colombie-Britannique. Par contre, si elle vit en Alberta, en Nouvelle-Écosse ou au Québec, il est possible qu'on lui permette de continuer à recevoir l'aide sociale pendant qu'elle poursuit ses études postsecondaires. En Alberta, en Nouvelle-Écosse et au Québec, les gens qui reçoivent de l'aide sociale peuvent être admissibles à des subventions pour couvrir les frais de scolarité, l'achat de livres et de fournitures. Il importe de souligner que, dans les trois cas, la décision de permettre aux gens qui reçoivent de l'aide sociale de poursuivre des études postsecondaires est laissée à la discrétion de l'agent chargé des cas à l'aide sociale. De plus, comme c'est notamment le cas en Nouvelle-Écosse, la disponibilité de ces « places » dans les établissements postsecondaires est limitée, et la demande dépasse l'offre. En autant que Nadia puisse obtenir une « place », la poursuite d'études postsecondaires serait beaucoup plus facile dans son cas si elle vivait en Alberta, en Nouvelle-Écosse ou au Québec que si elle vivait en Colombie-Britannique ou en Ontario.

Grace

Notre troisième scénario met en cause Grace, qui occupe un poste d'employée de bureau dans une petite entreprise non syndiquée. Elle aime son emploi, mais elle et son mari éprouvent des difficultés à boucler leur budget. Elle songe à retourner aux études pour rehausser ses titres de compétences afin de pouvoir trouver un emploi d'aide-comptable. Elle possède un diplôme d'études secondaires. Âgée de 40 ans, elle a accumulé plus de 15 ans d'expérience sur le marché du travail.

Comme Grace possède déjà un diplôme secondaire, elle est en bien meilleure position au départ que ne l'étaient Nicholas ou Nadia. Toutefois, elle fait quand même face à la tâche difficile de trouver le moyen d'assurer le financement d'un minimum de deux années d'études postsecondaires (voir tableau 7.3). Puisqu'elle travaille dans une petite entreprise non syndiquée, il est peu probable qu'elle puisse obtenir un appui financier de son employeur. Même en Alberta, les perspectives pour Grace de trouver des moyens de financement sont limitées. Comme elle est employée à temps plein, elle ne serait pas admissible aux subventions accordées pour la formation à temps plein par Alberta Human Resources and Employment, à moins qu'elle n'obtienne la permission spéciale de quitter son emploi. Mais, si elle est en mesure de démontrer qu'elle a besoin d'une aide financière, elle pourrait être admissible à une aide financière à temps partiel (quoique cela pourrait être difficile à faire accepter si son mari travaille aussi à temps plein). Grace pourra aussi éprouver des difficultés à obtenir un prêt étudiant. Dans toutes les provinces, sauf au Québec, si le mari de Grace gagne 25 000 \$ ou plus, elle ne serait pas admissible à un prêt. De plus, Grace ne serait pas admissible à un prêt si les avoirs combinés d'elle et de son mari dépassaient les 5 000 \$. En d'autres termes, même un revenu familial et un patrimoine modestes peuvent empêcher Grace d'obtenir un prêt étudiant. Dans ce cas, Grace sera peut-être forcée d'avoir recours à un prêt privé à des taux d'intérêt beaucoup plus élevés. Donc, du point de vue économique, Grace devra vraiment s'assurer, avant de retourner aux études, que son investissement sera rentable, étant donné les coûts élevés que cela implique.

Tableau 7.3 : Coûts afférents à un diplôme en administration des affaires d'une durée de deux ans avec spécialisation en comptabilité

	Alberta	C.-B.	Nouvelle-Écosse	Ontario	Québec
Coûts des études collégiales	7 460 \$	7 200 \$	5 400 \$	5 400 \$	Frais minimes
Aide pour les études collégiales	Admissible aux prêts étudiants et peut être admissible à une subvention si on lui « conseille de quitter son emploi »	Peut être admissible aux prêts étudiants	Peut être admissible aux prêts étudiants	Peut être admissible aux prêts étudiants	Admissible à des subventions et à des prêts

Debbie

Notre quatrième scénario met en cause Debbie, qui est employée au salaire minimum dans un magasin de vente au détail. Elle est préoccupée par son avenir et elle songe à retourner aux études. Elle pense qu'elle pourrait être intéressée à un poste de technicienne médicale ou d'infirmière, s'il lui était possible d'acquérir les qualifications requises. Âgée de 25 ans, elle est mère célibataire d'un enfant de sept ans. Elle n'a pas pris les cours de chimie ou de biologie de la 12^e année.

Parmi nos apprenants éventuels, Debbie est celle qui a l'objectif scolaire le plus ambitieux et elle fait face aussi aux coûts les plus élevés. Puisque le grade en soins infirmiers s'obtient à la fin d'un programme d'une durée de quatre ans, au lieu de n'exiger qu'un programme moins dispendieux et plus court menant à un diplôme, ses frais de scolarité seront plus du double de ceux des autres apprenants (sauf au Québec où les frais de scolarité sont beaucoup plus bas). De plus, Debbie devra probablement absorber les coûts supplémentaires de suivre les cours préalables nécessaires. La plupart des programmes scientifiques comme les soins infirmiers et les techniques de médecine nucléaire exigent que les étudiants aient suivi plusieurs cours de sciences et de mathématiques de la 12^e année. La plupart des provinces offrent sans frais des cours avec crédit de niveau secondaire aux adultes qui n'ont pas de diplôme secondaire, mais les adultes qui possèdent déjà un diplôme secondaire devront peut-être payer pour prendre des cours supplémentaires. Comme Debbie travaille dans le secteur de la vente au détail, il est peu probable qu'elle reçoive une aide de son employeur. De plus, Debbie fait face à l'obstacle additionnel de devoir payer des soins de garde d'enfants pendant qu'elle assiste à ses cours. Parce que Debbie a une personne à charge, elle serait admissible à la Subvention canadienne pour études de 3 210 \$ si elle étudie à temps plein ou de 1 920 \$ si elle étudie à temps partiel. Dans toutes les provinces, elle serait probablement admissible à un prêt étudiant. En Alberta, parce que Debbie a une personne à charge, elle pourrait être admissible à une aide pour couvrir ses frais de formation à temps plein ou à temps partiel. Aucune autre province ne possède de programmes précis pour aider les mères célibataires qui veulent retourner aux études lorsqu'elles sont déjà au travail.

Tableau 7.4 : Coûts d'un programme d'une durée de quatre ans menant à un grade en soins infirmiers

	Alberta	C.-B.	Nouvelle-Écosse	Ontario	Québec
Coût d'un diplôme universitaire	22 870 \$	20 040 \$	29 920 \$	18 400 \$	7 000 \$ – il peut s'agir d'un programme universitaire de deux ou trois ans, selon les cours préalables obtenus
Aide	Admissible aux prêts étudiants et peut-être aussi à une subvention	Admissible aux prêts étudiants	Admissible aux prêts étudiants	Admissible aux prêts étudiants	Admissible aux prêts étudiants et à des subventions

Pedro

Notre dernier apprenant potentiel, Pedro, a 29 ans et il travaille depuis huit ans dans une grande entreprise manufacturière syndiquée. Jusqu'à tout récemment, il disposait d'un salaire décent et d'un emploi relativement stable. Il y a trois mois, son usine a fermé ses portes et il a été incapable de se trouver un emploi comparable. Il reçoit à l'heure actuelle des prestations de l'assurance-emploi et il désire élargir ses options sur le marché du travail en obtenant un certificat de compétences à titre d'électricien industriel. Il possède un diplôme d'études secondaires ainsi qu'un semestre d'études collégiales.

Pedro est le mieux positionné de tous nos apprenants potentiels. Parce qu'il reçoit des prestations d'assurance-emploi, il est peut-être admissible à participer au programme de Développement des compétences du gouvernement fédéral, ou son syndicat a peut-être négocié un programme d'adaptation au marché du travail pour ses syndiqués. De plus, les programmes de formation des apprentis ont des frais de scolarité inférieurs à ceux des autres programmes postsecondaires, et les apprentis gagnent un salaire pendant qu'ils acquièrent leur formation (mais ce n'est habituellement pas le cas lorsqu'ils acquièrent le segment en salle de classe de leur formation). De plus, comme Pedro a déjà terminé un semestre d'études collégiales, il recevra probablement un classement avancé s'il choisit d'acquérir un diplôme avec sa formation d'apprenti.

Tableau 7.5 : Acquérir un métier spécialisé – électricien

	Alberta	Colombie-Britannique	Nouvelle-Écosse	Ontario	Québec
Durée du programme d'apprenti	4 ans	4 ans	4 ans	4-5 ans	8 000 heures
Durée de la formation en classe	36 semaines	40 semaines	34 semaines	28 semaines	1 350 heures (incluses ci-dessus)
Coût de la formation en classe	2 925 \$	3 400 \$	2 535 \$	1 500 \$	Jusqu'à concurrence de 1 000 \$
Accréditation obligatoire ?	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

7.3 Résumé et conclusions

Comme ces scénarios le laissent entendre, le retour aux études, que ce soit pour terminer des études secondaires ou pour obtenir des titres postsecondaires, comporte d'importants engagements en termes de temps, d'argent et d'effort. En dépit de tout ce qui se dit concernant l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie, il existe peu de programmes et de politiques en vue d'aider les adultes peu scolarisés qui souhaitent perfectionner leurs compétences. Peu de milieux de travail offrent des possibilités de perfectionnement des compétences aux adultes peu scolarisés. Aucune province (sauf l'Alberta dans certaines circonstances) n'offre un soutien du revenu aux adultes qui travaillent déjà, même s'ils occupent des emplois faiblement rémunérés. Par conséquent, la plupart des apprenants adultes doivent compter sur des membres de la famille ou des amis ou s'efforcer de concilier le travail et les études ou s'endetter considérablement. Comme le scénario de Grace l'illustre, de nombreux adultes ne sont même pas admissibles à des prêts gouvernementaux. Ces adultes devront peut-être s'en remettre à des prêts privés qui sont onéreux. La plupart des adultes qui retournent aux études en retireront des avantages économiques importants et profiteront de meilleures perspectives sur le marché du travail, mais ces avantages ne sont pas garantis au départ. Dans la plupart des cas, le fait de retourner aux études nécessite de grands sacrifices et un important acte de foi. Dans la section 8, nous examinons de façon plus approfondie ces lacunes dans les politiques fédérales et provinciales d'apprentissage des adultes.

8. Détermination des lacunes et incidences sur les politiques

8.1 Introduction

L'importance économique et sociale d'encourager les adultes à participer à l'acquisition continue du savoir pendant toute leur durée de vie active est maintenant devenue un fait indéniable. Les données canadiennes les plus récentes portent à croire que les adultes moins scolarisés qui acquièrent une formation scolaire à une étape ultérieure de leur vie font d'importants gains salariaux (Zhang et Palameta, 2006). De plus, comme Coulombe et Tremblay (2005) l'ont démontré, il existe maintenant des preuves à l'échelle internationale qui indiquent que l'amélioration des capacités de lecture, d'écriture et de calcul des personnes dans la partie inférieure de l'échelle des compétences est plus importante pour la croissance économique que l'augmentation du nombre de diplômés hautement spécialisés. En dépit de cette réalité, un nombre très limité d'adultes qui possèdent de faibles niveaux de scolarité au départ participent dans les faits à des programmes de perfectionnement des compétences. La question évidente que soulève cette constatation est *pourquoi* en est-il ainsi. Dans ce rapport, nous avons examiné les systèmes d'apprentissage des adultes dans des provinces canadiennes choisies afin de déterminer dans quelle mesure ceux-ci réussissent à répondre aux besoins des apprenants qui possèdent, au départ, de faibles niveaux de scolarité. Selon notre principale conclusion, il appert que les moins scolarisés ne sont pas bien servis par les systèmes qui sont en place dans toutes les provinces comprises dans notre étude. Donc, après avoir établi certains principes déterminants pour servir de lignes directrices, nous proposons plusieurs mesures qui devraient être adoptées pour faire progresser les systèmes d'éducation des adultes et permettre ainsi aux adultes moins scolarisés d'atteindre leur potentiel économique et social.

8.2 Cadres stratégiques et lacunes observées à l'heure actuelle

Vers la fin des années 90, des observateurs avertis devinrent de plus en plus préoccupés par le fait que le Canada ne possédait pas une politique cohérente d'apprentissage des adultes. Par exemple, Doray et Rubenson (1997) ont conclu que le « Canada ne possédait aucun cadre structuré en matière de politiques visant à mettre en valeur ses ressources humaines et à encourager l'éducation des adultes ». Par ailleurs, Bélanger et Tuijnman (1997) ont caractérisé le système d'apprentissage des adultes au Canada comme étant l'apanage « d'un amalgame déconcertant de promoteurs, dont des collèges et des universités, des collèges communautaires, des bibliothèques, des organismes syndicaux, des organismes religieux, des organismes commerciaux et des entreprises ». Beaucoup de choses ont changé depuis la publication de ces études. Pendant les cinq dernières années, toutes les provinces comprises dans notre étude ont soit effectué ou commencé à effectuer d'importants changements à leurs programmes et à leurs politiques d'apprentissage des adultes (Powley, 2005).

L'Alberta a apporté récemment des changements significatifs à son système d'apprentissage des adultes. En 2003, l'Alberta Human Resources and Employment (AHRE) a procédé au lancement de sa stratégie d'investissements dans les compétences, ce qui s'est traduit par une transformation de la façon dont le ministère assure la prestation de ses services (AHRE, 2003). Cette stratégie a permis de regrouper la conception et l'exécution de 19 anciens programmes en quatre programmes de base qui assurent la diffusion de renseignements sur les carrières, offrent

des programmes de formation professionnelle et de développement des compétences de base, et favorisent l'établissement de partenariats entre l'industrie et les milieux communautaires. L'un des aspects les plus révélateurs de la stratégie d'investissements dans les compétences est le fait que les programmes de l'AHRE comprennent maintenant des personnes employées et des gens en chômage. (La figure 1 de l'appendice A illustre de quelle façon s'effectue la mise en œuvre des programmes de formation professionnelle en Alberta.)

La Colombie-Britannique a aussi apporté de nombreux changements à son système d'éducation des adultes. En 1999, le gouvernement a procédé au lancement d'un nouveau diplôme secondaire pour adultes et d'un projet visant à mettre au point une stratégie mieux coordonnée et davantage centrée sur l'apprenant dans ses programmes de formation de base des adultes (FBA). Deux des plus importants résultats de ce projet furent la mise au point d'un processus d'articulation qui permet aux apprenants adultes de faire une transition souple entre le niveau secondaire et le système postsecondaire, en plus de comporter une élimination des frais de scolarité pour les cours de FBA.

L'Ontario vient tout juste de s'engager dans un processus de renforcement de son système d'éducation des adultes. Contrairement à la situation de la Colombie-Britannique, il n'existe pas en Ontario d'intégration structurée entre les systèmes secondaire et postsecondaire. Dans les faits, il existe de sérieux tiraillements entre les intervenants concernant la question de savoir si la responsabilité des programmes de perfectionnement des compétences devrait relever du système d'enseignement secondaire ou de celui des collèges communautaires (Wynne, 2005). En 2004, le gouvernement de l'Ontario a entrepris une revue exhaustive de son système d'éducation des adultes. Selon la principale conclusion de cet examen, les Ontariens n'avaient pas un accès satisfaisant aux possibilités d'apprentissage qui devaient les préparer à remplir un rôle utile sur le marché du travail. En réponse à ce rapport, le gouvernement de l'Ontario a annoncé l'établissement, en février 2006, de l'unité responsable de la politique d'éducation des adultes. Même si elle en est encore à ses premiers balbutiements, on prévoit que cette unité aura une incidence marquée sur le milieu de l'éducation des adultes en Ontario. (La figure 2 de l'appendice A illustre de quelle façon le système d'éducation des adultes est structuré en Ontario.)

En 2001, la Nouvelle-Écosse a annoncé le lancement de la Nova Scotia School for Adult Learning (NSSAL) (voir l'encadré 4.2 dans la section 4). L'une des caractéristiques les plus attrayantes du système de la Nouvelle-Écosse est qu'il permet la double inscription de crédits entre la NSSAL et certains programmes des collèges communautaires. La double inscription de crédits signifie que les apprenants qui n'ont pas de diplôme secondaire ont la possibilité de travailler simultanément vers l'obtention d'un diplôme secondaire et l'acquisition d'un titre postsecondaire. Une autre caractéristique importante du système de la Nouvelle-Écosse, c'est que tous les partenaires de la prestation des services liés à la NSSAL ont reçu une formation leur permettant d'offrir des évaluations des apprenants et de les diriger vers des programmes appropriés d'apprentissage des adultes en Nouvelle-Écosse. Il s'agit d'un développement important puisqu'avant 2001, les fournisseurs de services fonctionnaient souvent de façon isolée les uns des autres, de sorte qu'il n'y avait que des nombres limités de transition d'apprenants entre les programmes. La Nouvelle-Écosse a aussi lancé récemment le Workplace Education Program qui vise à encourager le gouvernement, les entreprises et les syndicats à investir dans la formation et l'éducation (voir la section 6).

Le Québec fait partie de nombre limité de provinces qui se sont dotées d'un cadre législatif. Cette législation définit deux « régimes pédagogiques » (réglementation de base), l'un pour les jeunes et l'autre pour les adultes. L'exécution des programmes d'éducation des adultes est assurée par des établissements désignés au sein des « commissions scolaires » (conseils scolaires), qui sont connus sous le nom de « centres d'éducation des adultes ». Les programmes sont harmonisés entre les deux secteurs des jeunes et des adultes. Le Québec possède déjà un système d'éducation des adultes relativement cohérent, mais il continue d'améliorer ses programmes. En 2002, il a mis au point un plan d'action dans le but de s'assurer que les politiques d'éducation des adultes existantes s'alignaient sur un nouveau paradigme d'acquisition continue du savoir. Même si le Québec fait partie du nombre restreint de provinces où il y a des listes d'attente pour certains programmes d'éducation des adultes (surtout du côté professionnel), on se préoccupe toujours du fait que les niveaux de participation parmi les gens les moins scolarisés sont loin d'être optimaux.

Le gouvernement fédéral a aussi lancé plusieurs initiatives dans le domaine de l'apprentissage des adultes. Le Programme d'initiatives d'apprentissage de RHDSC a assuré le financement de nombreux projets, y compris plusieurs projets portant sur l'évaluation et la reconnaissance des acquis ainsi qu'un projet de recherche à grande échelle qui vise à faire valoir l'incidence de mesure de soutien exhaustives aux apprenants comme moyen d'améliorer l'accès et la persévérance et de s'attaquer aux obstacles non financiers à l'apprentissage des adultes. L'une des initiatives fédérales récentes les plus importantes fut la création du Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) en 2004. Le CCA est un organisme national et indépendant à but non lucratif dont le mandat est de promouvoir et de soutenir la recherche afin d'améliorer l'apprentissage sous tous ses aspects dans tout le pays. Même si le CCA n'a pas pour rôle d'établir des programmes, il aura vraisemblablement un impact sur les possibilités d'apprentissage des apprenants moins scolarisés par l'intermédiaire de la détermination de pratiques exemplaires en matière d'apprentissage.

Comme ce bref survol le laisse entendre, la plupart des provinces ont lancé d'importantes initiatives au cours des cinq dernières années qui ont contribué à améliorer sensiblement leurs systèmes d'éducation des adultes. Ces initiatives représentent des investissements majeurs et elles devraient être bien accueillies comme telles, mais nos recherches permettent de croire que les systèmes provinciaux d'apprentissage des adultes demeurent complexes, fragmentés et incomplets. Comme notre analyse des divers scénarios d'éducation des adultes l'indique (section 7), il existe d'importantes lacunes au niveau de la coordination, de l'information et du counselling, de l'aide financière et de l'appui des employeurs. Nous présentons ci-après un bref résumé de ces lacunes.

Manque de coordination – Les milieux provinciaux de l'apprentissage des adultes sont extrêmement complexes. Dans aucune province trouvons-nous un seul organisme provincial qui possède l'entière responsabilité de l'éducation des adultes (Powley, 2005). Dans la plupart des provinces, cette responsabilité est partagée entre plusieurs ministères. Par exemple, en Ontario, trois ministères se partagent cette responsabilité : le ministère de la Formation et des Collèges et Universités, le ministère de l'Éducation et le ministère des Services sociaux et communautaires.

Manque d'information – Des renseignements en langage simple et facile à repérer concernant les possibilités d'apprentissage des adultes sont difficiles à trouver. Toutes les provinces (sauf l'Ontario) possèdent un site Web axé sur les apprenants adultes, mais ces sites sont généralement

chargés en texte et difficiles à explorer. Les renseignements essentiels sont souvent difficiles à trouver. Seuls le Québec et l'Alberta ont des lignes de dépannage et des centres de services qui offrent du counselling en face-à-face. En Colombie-Britannique, en Ontario et en Nouvelle-Écosse, le seul moyen que les apprenants éventuels peuvent utiliser pour obtenir des renseignements est celui de rendre visite à des fournisseurs de services connus. L'inconvénient de cette approche, c'est que les agences n'offrent souvent des renseignements que sur leurs propres services. Seule la Nouvelle-Écosse se préoccupe dans les faits de former le personnel des agences pour qu'il puisse offrir des références appropriées.

Aide financière limitée – Comme les scénarios de la section 7 l'ont démontré, les coûts associés à un retour aux études sont très élevés. Même au Québec, où les frais de scolarité sont relativement peu élevés, les apprenants doivent quand même trouver le moyen de couvrir leurs frais de subsistance pendant qu'ils sont aux études. Les étudiants célibataires à temps partiel et les étudiants ayant des personnes à charge peuvent être admissibles à de petites subventions, mais celles-ci sont loin de couvrir les coûts relatifs aux études. De plus, comme nous l'avons indiqué dans la section 5, les règles permettant d'avoir accès à l'aide aux étudiants sont conçues pour de jeunes adultes et ne fonctionnent pas à l'avantage des étudiants d'âge plus mûr. Les étudiants mariés sont particulièrement défavorisés. Même les apprenants ayant un revenu familial et un patrimoine modestes ne seront peut-être pas admissibles à des prêts étudiants.

Soutien minime de la part des employeurs – Le Canada a des taux de participation à des activités de formation liées à l'emploi plus faibles que ceux de plusieurs autres pays avancés, y compris les États-Unis. Comme le Conference Board l'a souligné récemment, la stratégie concurrentielle en matière de ressources humaines d'un nombre trop élevé d'employeurs canadiens est fondée sur une approche à faible coût et à faible valeur ajoutée. Cette approche contribue à perpétuer un équilibre fondé sur de faibles compétences et des salaires peu élevés, selon lequel ni les employés ni les employeurs n'exigent des niveaux de compétences plus élevés. La section 6 met en relief plusieurs initiatives réussies en milieu de travail qui sont axées sur les apprenants moins scolarisés, mais ces initiatives sont l'exception plutôt que la règle.

Investissements insuffisants des gouvernements – Le gouvernement fédéral et les provinces ont reconnu de plus en plus l'importance de l'acquisition continue du savoir mais, en pratique, le perfectionnement des compétences n'est pas très bien soutenu. Même si les gouvernements ont lancé récemment plusieurs initiatives importantes (par ex., les Conseils sectoriels et le Conseil canadien sur l'apprentissage), seul un soutien encore limité n'est disponible pour compenser les coûts directs du perfectionnement des compétences.

Manque de données pour la recherche – Il existe un manque frappant de données longitudinales fiables sur la participation à l'apprentissage des adultes et sur ses résultats. En conséquence, nous n'avons qu'une connaissance limitée des formes et des types d'apprentissage qui donnent les meilleurs résultats parmi les apprenants moins scolarisés. Les données se font aussi rares lorsqu'on tente d'évaluer l'efficacité d'initiatives en matière de politiques comme celle du Programme des conseils sectoriels sur les compétences et les connaissances des travailleurs.

8.3 Principes d'un système d'apprentissage des adultes

Au Canada, il existe un fort consensus selon lequel un système d'éducation financé par les fonds publics est la pierre angulaire d'une société juste, productive et socialement cohésive. Les investissements dans nos systèmes d'éducation provinciaux « de la première chance » sont le reflet de ce consensus. Il y a lieu de croire de plus en plus que les avantages économiques et sociaux d'un système d'éducation des *adultes* financé par des fonds publics seraient tout aussi marqués. Pour cette raison, nous croyons qu'il faudrait accorder aux adultes un « droit à l'apprentissage » semblable à celui que l'on a déjà établi à l'intention des enfants et des jeunes. Nous proposons une vision du système d'éducation des adultes qui se caractérise par les principes suivants.

- Personne ne quittera l'école sans un ensemble minimum approprié de compétences relatives à l'employabilité.
- Tous les adultes auront accès à des possibilités d'apprentissage pour enrichir leurs compétences de base, ainsi que des possibilités continues de maintenir, d'améliorer ou de transformer des compétences plus avancées.
- Tous les adultes auront accès à des renseignements faciles à comprendre concernant les possibilités d'apprentissage, tandis que des services de counselling seront facilement accessibles. Il y aura une coordination des mesures de soutien, et le système sera facile à explorer.
- Tous les adultes qui sont disposés à perfectionner leurs compétences recevront une aide appropriée.
- Le perfectionnement des compétences de tous les travailleurs fera l'objet d'investissements importants et valables.

8.4 Évolution des politiques et des pratiques : prochaines étapes possibles

La justification économique de l'apprentissage des adultes ne laisse aucun doute. On a relié l'éducation des adultes à un vaste éventail d'avantages, dont l'amélioration des perspectives d'emploi pour les apprenants et des hausses de productivité et de niveaux de vie. Le niveau de vie d'un pays – le revenu qu'il génère par personne – est fonction du taux d'emploi (la proportion de la population qui est au travail) et de la productivité (la quantité de production par personne employée). La productivité du travail, en retour, est fonction non seulement de l'importance des efforts déployés par les personnes au travail mais aussi de leur « efficacité » au travail. Plus la proportion de la population qui possède de faibles niveaux de scolarité et de compétences est élevée, plus il peut devenir difficile de maximiser la productivité. Il est justifié sur le plan économique pour un pays de s'employer activement à mettre au point des moyens de rehausser l'apport économique de ces gens, en les encourageant à perfectionner leurs compétences. À titre d'élément déterminant du problème de l'augmentation de la productivité, l'enjeu des faibles niveaux de scolarité et de compétences doit faire partie d'un agenda autant économique que social.

La vision d'un système d'éducation des adultes qui garantit le « droit à l'apprentissage » semble être largement acceptée par la plupart des intervenants, mais il est loin d'être devenu une réalité dans la pratique. Comment peut-on traduire cette vision d'un système d'éducation des adultes pour en faire une réalité ? Nous proposons les cinq étapes suivantes comme étant des éléments essentiels d'un système d'apprentissage des adultes efficace qui répond aux besoins des adultes moins scolarisés et moins qualifiés.

1. Mettre en place un cadre de politiques publiques qui reconnaît un « droit à l'apprentissage »

Le gouvernement fédéral et les provinces ont la responsabilité de concevoir un cadre d'apprentissage des adultes qui est conforme à l'objectif de la prospérité économique et sociale. La plupart des provinces ont mis au point ou sont en voie de mettre au point des cadres de politique en matière d'apprentissage des adultes. Il s'agit d'un pas majeur dans la bonne direction. Mais, dans tous les cas, ces cadres ne vont pas jusqu'à reconnaître le « droit à l'apprentissage » pour les adultes moins scolarisés⁴³. En juin 2004, le Canada a adhéré à une recommandation de l'Organisation internationale du travail sur le perfectionnement des ressources humaines en faisant une référence explicite au droit des adultes à l'apprentissage (voir l'encadré 8.1). Le gouvernement fédéral et les provinces doivent unir leurs efforts pour miser sur cet élan et procéder à la mise au point de plans concrets.

Encadré 8.1 – Recommandation concernant l'éducation, la formation et l'apprentissage tout au long de la vie

Les Membres devraient :

- a. reconnaître que l'éducation et la formation sont un droit pour tous et, en coopération avec les partenaires sociaux, s'efforcer d'assurer l'accès de tous à l'éducation et à la formation tout au long de la vie;
- b. reconnaître que l'éducation et la formation tout au long de la vie devraient être fondées sur l'engagement explicite des gouvernements d'investir et de créer les conditions nécessaires pour renforcer l'éducation et la formation à tous les niveaux, des entreprises de former leurs salariés, et des individus de développer leurs compétences et d'organiser au mieux leur parcours professionnel.

Organisation internationale du travail, Recommandation 195, adoptée le 17 juin 2004.

Un cadre relatif au « droit à l'apprentissage » devrait comprendre les éléments suivants :

- Le droit à un congé d'études pour les employés⁴⁴, et des moyens définis d'avoir accès à une aide appropriée pour les chômeurs et les prestataires de l'aide sociale;
- Un programme de soutien financier pour tenir compte des divers problèmes situationnels des gens;

⁴³ La notion de « droit à l'apprentissage » a fait surface récemment au Québec dans le contexte du programme d'élaboration des politiques. Le 10 avril 2006, le *Conseil supérieur de l'éducation (Québec)* a présenté un mémoire au ministre de l'Éducation du Québec. Ce mémoire recommandait au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport ainsi qu'au ministre de l'Emploi et de la Solidarité sociale 1) d'entreprendre un examen en profondeur du droit des adultes à l'éducation et à la formation et 2) d'établir les conditions visant à assurer l'application de ce droit.

⁴⁴ Une telle politique devrait vraisemblablement inclure un seuil d'ancienneté dans l'emploi. La Convention de 1974 sur le congé-éducation payé de l'Organisation internationale du travail fut ratifiée par 33 pays, mais pas par le Canada.

- Un cadre incitatif pour encourager les gens, les employeurs et les organismes communautaires à participer aux activités d'apprentissage.

2. *Élaborer des programmes de soutien financier adaptés aux besoins des apprenants adultes*

Il existe un contraste frappant entre la façon dont l'enseignement secondaire est dispensé aux moins de 18 ans et la façon dont il est offert à ceux qui ne sont pas parvenus à obtenir un diplôme d'études secondaires à l'âge de 18 ans. Même si l'éducation relève de la responsabilité des provinces, le système d'enseignement public (de la 1^{ière} à la 12^e année) suit les mêmes principes de base d'un océan à l'autre :

- L'enseignement public est gratuit;
- L'enseignement public est disponible localement;
- Une place est garantie à tous, sans égard aux réalisations passées ou au revenu;
- Les programmes visent à répondre aux besoins des apprenants, dont les aptitudes et les intérêts diffèrent;
- La fréquentation scolaire est obligatoire (jusqu'à l'âge de 16 ans ou même davantage).

Compte tenu des avantages généraux bien établis de la formation secondaire, il est difficile de comprendre pourquoi on aborderait sa prestation à des personnes âgées de plus de 18 ans d'une façon différente de celle accordée aux personnes de moins de 18 ans. À tout le moins, les programmes de perfectionnement des habiletés liées aux études secondaires devraient être gratuits pour tous, sans égard à l'âge. Ce n'est pas le cas à l'heure actuelle dans toutes les provinces. De plus, nous soutenons que la situation particulière des apprenants adultes devrait être reconnue. Étant donné que les apprenants adultes sont souvent tenus de prodiguer des soins et de soutenir financièrement d'autres membres de la famille, leur participation à des programmes de perfectionnement des compétences est souvent impossible à moins qu'on ne leur accorde un niveau minimum de soutien financier pour les aider à faire face à leurs dépenses de subsistance de base.

En ce qui concerne l'accès aux établissements d'enseignement au-delà du secondaire, notre analyse indique que les règlements des systèmes d'aide financière du gouvernement fédéral et des provinces ne fonctionnent pas bien dans le cas des apprenants adultes. La plupart des collèges et certaines universités ont des politiques d'admission souples pour les étudiants adultes, et ils sont aussi déterminés à reconnaître les acquis en matière d'apprentissage. Ces politiques évoluent dans la bonne direction mais, pour beaucoup de gens, les obstacles financiers à la participation sont tout simplement trop difficiles à surmonter. Il faudrait revoir les régimes d'aide aux étudiants du postsecondaire pour s'assurer que tous les étudiants aient accès à une combinaison raisonnable de prêts et de bourses aux étudiants. De plus, étant donné que les études à temps partiel peuvent être la meilleure option pour plusieurs adultes, on devrait encourager les établissements postsecondaires à faire en sorte que l'éventail le plus vaste possible des programmes permette de poursuivre des études à temps partiel.

3. Offrir des incitations aux employeurs en vue d'appuyer la formation de leurs employés moins qualifiés

Le Canada affiche des taux de participation à des programmes de formation liée à l'emploi beaucoup moins élevés que ceux de plusieurs autres nations avancées, y compris les États-Unis. La question de la façon d'encourager les entreprises à offrir des niveaux plus élevés de formation est extrêmement complexe. Le problème résulte en partie du fait que l'économie canadienne est dominée par de petites et moyennes entreprises qui n'ont tout simplement pas accès aux économies d'échelle nécessaires pour mettre en application des programmes de formation adaptés aux besoins précis des employés. D'autres problèmes ont trait à des questions structurelles et institutionnelles comme le manque d'information et la difficulté de calculer le rendement sur l'investissement. Au cours de la dernière décennie, le Conférence Board du Canada a réalisé des travaux importants dans ce domaine. Par l'intermédiaire d'une série d'études de cas et d'autres types de recherches évaluatives, le Board a établi une justification économique en faveur de la prestation par l'employeur de programmes de formation; cette démarche met en relief un certain nombre d'avantages, dont ceux d'une hausse de la productivité, d'une réduction des taux d'erreur, d'un meilleur bilan en matière de santé et de sécurité au travail, et d'une hausse des taux de conservation des employés et de la clientèle. Le Conférence Board a aussi mis au point une série de trousseaux sur la façon de procéder à l'intention d'employeurs qui veulent lancer des projets de mise en valeur des compétences mais qui sont incertains quant à la façon de le faire.

Sur une note positive, le programme de recherches du Conférence Board indique que plusieurs entreprises canadiennes sont des chefs de file dans le domaine de la mise en place de programmes d'alphabétisation et de perfectionnement des compétences en milieu de travail des travailleurs moins scolarisés. De plus, il y a un nombre limité d'initiatives au niveau fédéral (par ex., le Programme des conseils sectoriels) ainsi qu'au niveau provincial (la Nouvelle-Écosse et l'Alberta ont des programmes de perfectionnement des compétences en milieu de travail, tandis que le Québec s'est doté d'une « Commission des partenaires du marché du travail » et de « Comités sectoriels de la main d'œuvre ») qui permettent de rassembler les partenaires du marché du travail en vue d'élaborer des solutions aux problèmes du perfectionnement des compétences. La plupart de ces initiatives sont encore relativement nouvelles mais, selon les premières indications, il y a lieu de croire que plusieurs obstacles structurels et institutionnels peuvent être surmontés et qu'un nombre plus élevé d'entreprises pourront bénéficier et bénéficieront d'investissements accrus dans la mise en valeur des compétences. L'apparition de ces nouvelles « modalités sur le marché du travail » est une tendance importante que l'on devrait suivre de près pour s'assurer que ces initiatives jouent un rôle significatif sur le plan de l'amélioration des compétences des gens les moins scolarisés.

Comme la section 6 le laisse entendre, il existe de nombreux leviers de politiques qui peuvent être utilisés pour encourager les employeurs à assurer la formation de leurs employés. Peu d'instances gouvernementales canadiennes ont utilisé ces leviers. Quelques provinces offrent des subventions de formation, mais le Québec est la seule province qui possède un programme « former ou payer ». Il faut entreprendre d'autres recherches afin de déterminer les mesures d'incitation et les instruments de politiques qui seraient les plus efficaces dans le contexte canadien. Le Canada pourrait aussi tirer avantage d'une analyse minutieuse des instruments de politiques utilisés dans d'autres pays. Par exemple, la législation sur le « *Bilan de compétences* » en France prévoit que chaque employé salarié a droit à un congé du travail d'une durée de 24

heures à tous les cinq ans pour qu'il puisse passer en revue ses compétences avec l'aide d'un spécialiste dans ce domaine. Sur cette base, les besoins en formation sont évalués et des plans de formation sont mis au point.

Sur une note plus pessimiste, les recherches du Conference Board indiquent que certains obstacles à la formation ont peut-être un caractère beaucoup plus persistant. L'un des aspects les plus préoccupants de l'économie canadienne est le fait que la stratégie concurrentielle en matière de ressources humaines d'un nombre trop élevé d'entreprises canadiennes repose sur une approche fondée sur une faible valeur ajoutée et de faibles coûts. Cette approche perpétue une situation d'équilibre fondée sur de faibles salaires et de faibles qualifications selon laquelle ni les employés ni les employeurs n'ont besoin de niveaux de compétences plus élevés. On ne sait vraiment pas de quelle façon les entreprises qui fondent leur avantage concurrentiel sur une main-d'œuvre faiblement rémunérée et peu qualifiée peuvent être encouragées à investir dans le perfectionnement de la main-d'œuvre. Il s'agit d'un important domaine qui nécessite des recherches plus poussées.

4. Augmenter les investissements des gouvernements consacrés à la formation dans les compétences de base

Aucune des provinces comprises dans cette étude n'a un cadre d'incitations cohérent visant à encourager les gens, les employeurs, les organismes communautaires et les établissements d'enseignement à s'engager dans des activités d'apprentissage. Pour faire une réalité du « droit à l'apprentissage », il faudra augmenter les investissements dans plusieurs domaines. Ce qui est peut-être plus important encore, il faudra augmenter les investissements sous la forme d'un appui financier direct aux apprenants. Il faudra aussi s'assurer que les investissements existants seront acheminés vers les personnes qui en ont le plus besoin. Par exemple, le gouvernement fédéral a déjà investi des sommes considérables dans des programmes à grande échelle comme le Programme des conseils sectoriels. Ces investissements fournissent un appui indispensable à l'infrastructure de formation et à l'élaboration des programmes d'études, mais une bonne partie de cet effort n'est pas ciblée précisément vers les travailleurs défavorisés. Le cadre d'évaluation pour tous les investissements gouvernementaux devrait comporter des données détaillées sur les bénéficiaires des programmes.

Un cadre en matière de « droit à l'apprentissage » devra comprendre aussi des investissements supplémentaires dans des programmes innovateurs existants et nouveaux, ainsi que des améliorations dans les mécanismes de mise en application. Les gouvernements sont habilités à assurer la prestation de services éducationnels dans un large éventail d'établissements. Plusieurs établissements d'enseignement ont déjà adopté des stratégies flexibles et holistiques en vue de répondre aux besoins des apprenants adultes. Toutefois, on ne dispose que de peu de recherches rigoureuses sur ce qui fonctionne bien et sur ce qui ne fonctionne pas dans le cas des apprenants adultes. Avant d'investir d'autres sommes, les gouvernements devraient entreprendre un projet de recherche systématique visant à déterminer et à diffuser des pratiques exemplaires. Une pratique qui nécessite sans aucun doute des recherches plus poussées est celle de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis (ERA) – un outil potentiellement important pour encourager la participation des apprenants adultes en ce sens qu'il peut permettre aux apprenants de réduire de façon significative le coût d'obtention d'un titre de compétence. La plupart des collèges et certaines universités ont des politiques relatives à l'ERA, mais il existe peu de données sur la mesure dans laquelle ces politiques réussissent à répondre aux besoins des apprenants adultes.

Une évaluation en profondeur des points forts et des points faibles des programmes existants concernant l'ERA permettrait d'offrir un fondement pour déterminer de quelle façon ce type de programme pourrait être amélioré.

5. *Élaborer une stratégie concertée en vue de répondre aux besoins des apprenants adultes*

Comme ce rapport a permis de le faire valoir, les milieux provinciaux de l'apprentissage des adultes tendent à être extrêmement complexes. Il demeure difficile de trouver des renseignements faciles à comprendre sur les possibilités d'apprentissage des adultes. Il faut que les gouvernements provinciaux favorisent la coordination en s'assurant qu'il y aura une entité appropriée (comme un secrétariat, un comité directeur, une unité ou un groupe de travail interministériel) pour coordonner l'élaboration et la mise en application plus poussées d'un cadre de politique d'éducation des adultes. Cette entité sera ensuite responsable d'assurer l'efficacité des programmes et des services d'éducation des adultes financés par les fonds publics et de fournir l'information nécessaire pour soutenir la planification de la gestion et de la prise de décisions.

Plusieurs provinces comprises dans cette étude ont déployé des efforts importants en vue d'améliorer la coordination. La School for Adult Learning de la Nouvelle-Écosse semble avoir intégré plusieurs des éléments nécessaires à un système efficace, en commençant par un personnel bien formé qui peut conseiller des apprenants éventuels concernant l'éventail des possibilités d'apprentissage. Il est peut-être prématuré de recommander cette approche comme étant une pratique optimale à promouvoir, mais les progrès réalisés à l'aide de cette initiative prometteuse devraient être analysés avec soin. Par ailleurs, l'Alberta a pris d'importantes mesures vers la mise en place d'un système mieux coordonné en regroupant un grand nombre de programmes et de services en une approche fondée sur un centre de services à guichet unique. Il faudrait suivre de près l'évolution de cette approche.

À tout le moins, les gouvernements devraient faire en sorte que les apprenants potentiels aient les renseignements nécessaires pour pouvoir prendre des décisions éclairées concernant leurs choix en matière d'apprentissage. Les gens moins scolarisés doivent avoir accès à trois types de renseignements. Premièrement, les apprenants éventuels ont besoin de renseignements faciles à comprendre à l'égard de l'éventail des choix disponibles en matière d'apprentissage. Deuxièmement, ils doivent disposer de guides étape par étape sur la façon d'accéder aux possibilités d'apprentissage qui leur conviennent le mieux. Finalement, les apprenants éventuels ont besoin de renseignements suffisants concernant les coûts et les avantages du perfectionnement des compétences pour leur permettre de prendre une décision éclairée dans leur meilleur intérêt.

L'Internet est une source d'information importante, mais ce ne devrait pas être la seule source disponible. De nombreuses personnes moins scolarisées ne possèdent peut-être pas les compétences techniques nécessaires pour naviguer à l'aide de ce médium. De plus, des personnes réticentes sont susceptibles de profiter de rencontres en tête à tête avec des conseillers favorables au perfectionnement des compétences, notamment si ces conseillers sont bien formés et disposent d'outils d'apprentissage appropriés. Ces outils peuvent comprendre les suivants :

- Des renseignements à jour sur le marché du travail et le perfectionnement des compétences qui tiennent compte des exigences du marché du travail local et des besoins correspondants en formation scolaire. (Ces renseignements devraient être adaptés aux circonstances particulières des adultes.)
- Un « portefeuille de compétences » personnalisé qui reconnaît les acquis et le perfectionnement des compétences.
- Des cheminements clairement articulés pour les apprenants qui exposent les diverses options disponibles en matière d'apprentissage. Ces cheminements devraient soutenir les apprenants et faciliter leurs transitions vers une scolarisation plus poussée, les aider à trouver ou à conserver un emploi, et les inciter à participer plus pleinement à la vie de leur collectivité.

En principe, les apprenants devraient être en mesure d'accéder au système d'éducation des adultes à tout moment, de faire évaluer et reconnaître leurs acquis, de participer au(x) programme(s) d'apprentissage adapté(s) à leurs besoins et de passer à l'étape suivante, qu'il s'agisse d'un emploi ou d'une formation plus poussée, dans les délais les plus courts possibles (Wynne, 2005). Ce n'est toutefois pas la réalité que l'on observe dans les provinces étudiées. Des travaux plus poussés s'imposent pour mettre au point le type de cheminements bien définis pour les apprenants qui précisent les voies les plus rapides et les plus efficaces pour atteindre un vaste éventail d'objectifs économiques, sociaux et personnels.

La « coordination » et la « cohérence » sont des notions essentielles qui doivent caractériser un système d'éducation des adultes, mais un cadre de responsabilisation contribuerait à les intégrer à la réalité canadienne. Le National Reporting System for Adult Education (NRS) aux États-Unis semble être un cadre intéressant à considérer à cet égard⁴⁵. Le NRS est un système d'établissement de rapports fondés sur les résultats pour les programmes d'éducation des adultes financés par le gouvernement fédéral et gérés par les États. Il établit un système de reddition de compte pour ces programmes en identifiant des mesures nationales d'établissement de rapports et leurs définitions, en établissant des méthodes de collecte de données, en mettant au point des interfaces logicielles normalisées pour la présentation de rapports au U.S. Department of Education, et en concevant des activités et des documents de formation conformes aux exigences et aux façons de faire du NRS. Il possède plusieurs caractéristiques que nous préconisons dans ce rapport : un instrument de responsabilisation publique en matière de programmes d'éducation des adultes; une mesure de leur aptitude à atteindre les objectifs de la politique et des programmes; un ensemble de données sur les résultats qui permettent aux autorités d'établir une corrélation entre, d'une part, les pratiques et les programmes et, d'autre part, les réalisations favorables; et une évaluation des progrès réalisés vers l'atteinte des objectifs de la politique d'éducation des adultes.

Le système d'apprentissage des adultes en Ontario fut comparé au milieu des années 90 à « un archipel privé d'un bon système de services de traversiers » et cette description était encore pertinente lorsque le gouvernement de l'Ontario a entrepris son examen du système d'éducation des adultes dix années plus tard, en 2004. À la lumière de notre analyse de la situation dans plusieurs autres provinces et de notre examen de la stratégie du gouvernement fédéral et des

⁴⁵ On pourra obtenir de plus amples renseignements sur le NRS en consultant le site www.nrsweb.org et la publication du U.S. Department of Education (2005).

employeurs en matière de possibilités d'apprentissage pour les adultes moins scolarisés et moins bien qualifiés, la même métaphore peut être appliquée à l'ensemble des systèmes qui existent au Canada. La métaphore a peut-être été empruntée au départ à une description de système de transport entre les îles de l'archipel hawaïen, qu'on dit être « le seul grand archipel qui ne possède pas un service de traversiers ». Tous les espoirs sont maintenant permis : cette situation est censée se terminer avec la mise en place d'un service régulier de traversiers sur une base quotidienne entre les îles à compter d'avril 2007, grâce à un apport considérable provenant du gouvernement américain. La métaphore connaîtra-t-elle une fin sur une note aussi positive et dans un délai semblable pour le système d'apprentissage des adultes au Canada ? Nous avons établi certains principes et nous avons proposé des étapes ultérieures d'une démarche visant à mettre en place le type de système d'apprentissage des adultes cohérent et intégré dont nous avons besoin.

Appendice A

Vue d'ensemble de réseaux provinciaux choisis de services d'apprentissage des adultes

Figure 1 : Apprentissage des adultes en Alberta

En vertu du cadre de la politique d'apprentissage continu, deux ministères s'occupent de l'éducation des adultes.

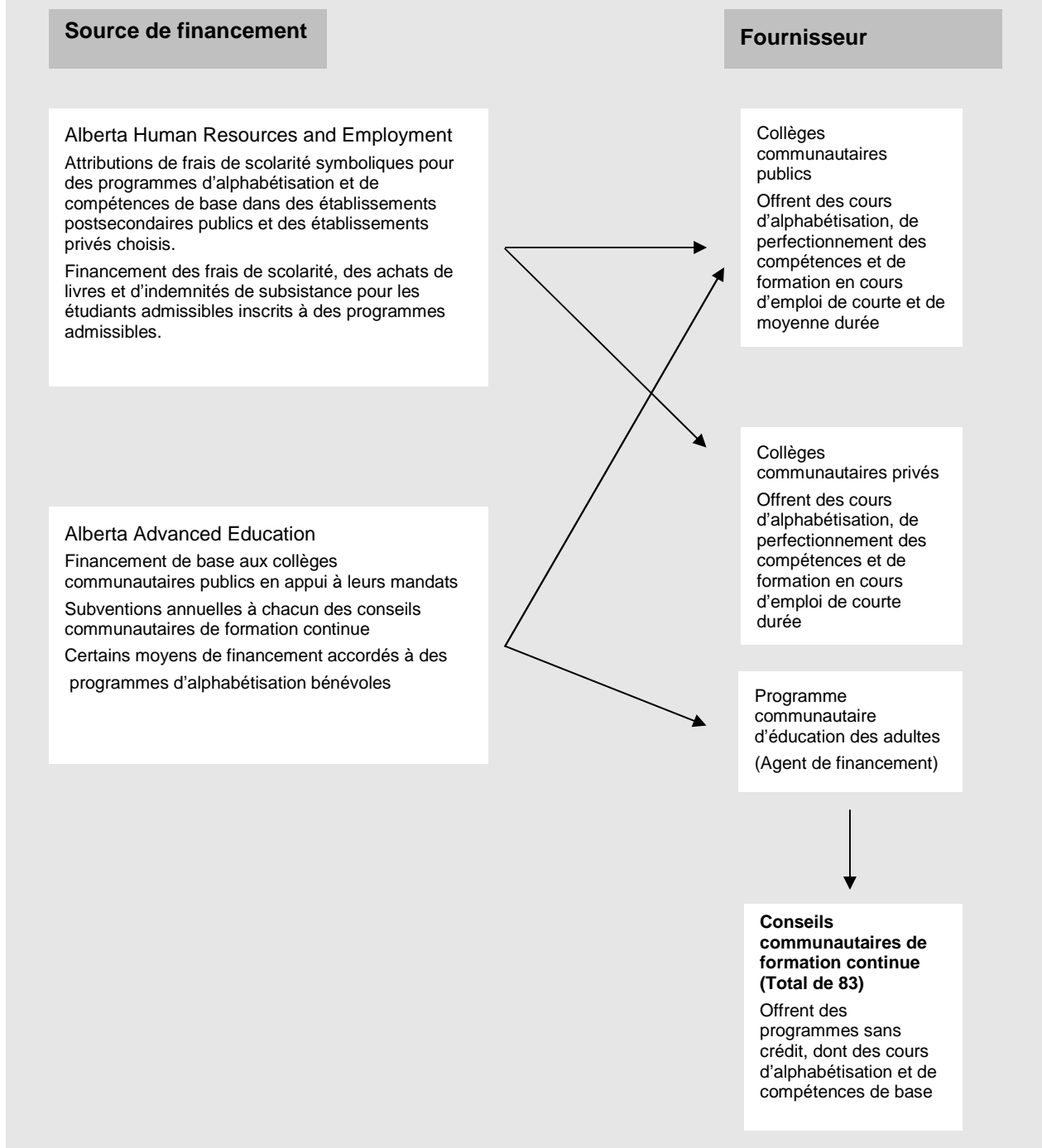
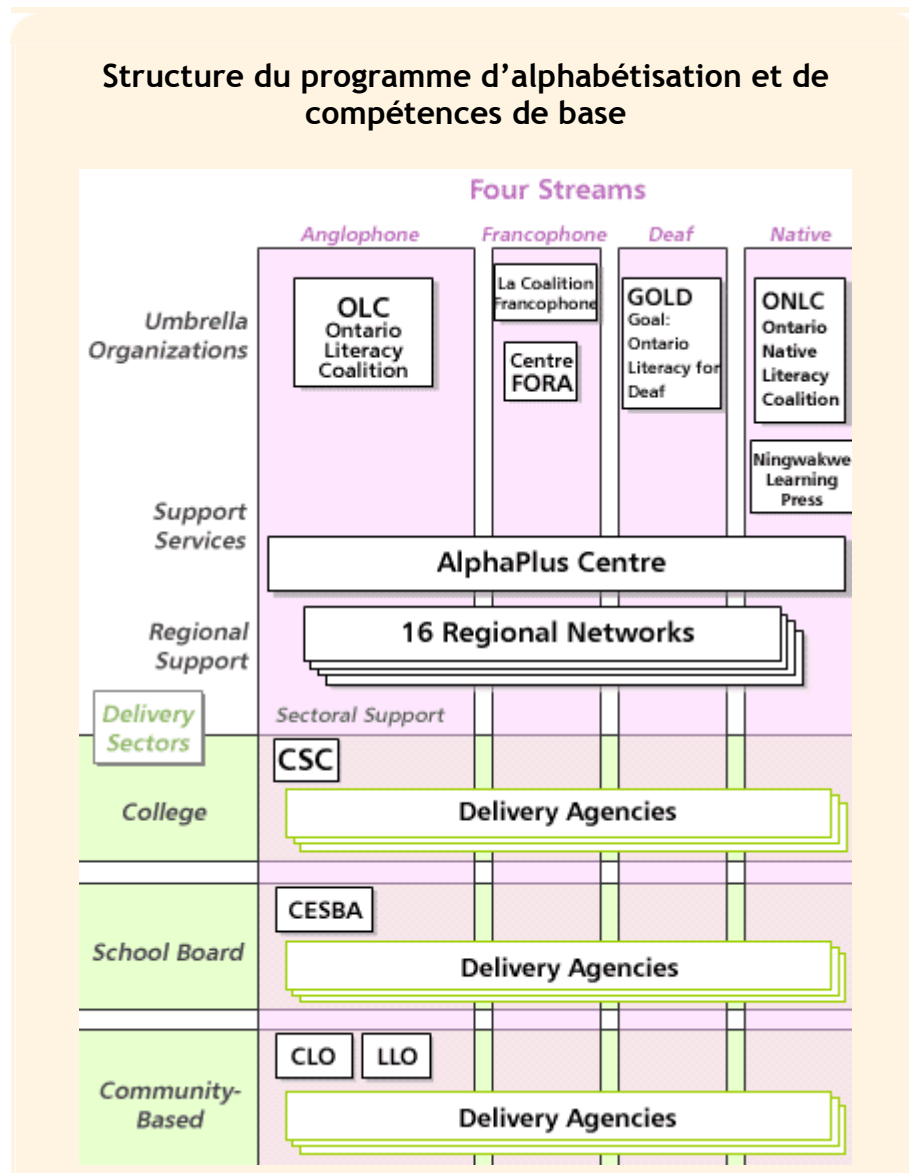


Figure 2 : Apprentissage des adultes en Ontario



Source : Cette figure provient du site Web du College Sector Committee for Adult Upgrading et n'est disponible qu'en anglais seulement.

	Four Streams			
	Anglophone	Francophone	Deaf	Native
Umbrella Organizations	<ul style="list-style-type: none"> ▪ OLC (Ontario Literacy Coalition) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La Coalition Francophone ▪ Centre FORA 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ GOLD (Goal Ontario Literacy for Deaf) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ONLC (Ontario Native Literacy Coalition) ▪ Ningwakwe Learning Press
Support Services	<ul style="list-style-type: none"> ▪ AlphaPlus Centre 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ AlphaPlus Centre 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ AlphaPlus Centre 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ AlphaPlus Centre
Regional Support	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 16 Regional Networks 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 16 Regional Networks 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 16 Regional Networks 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 16 Regional Networks
Delivery Sectors	Sectoral Support			
College	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CSC ▪ Delivery Agencies 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Delivery Agencies 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Delivery Agencies 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Delivery Agencies
School Board	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CESBA ▪ Delivery Agencies 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Delivery Agencies 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Delivery Agencies 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Delivery Agencies
Community-Based	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CLO ▪ LLO ▪ Delivery Agencies 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Delivery Agencies 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Delivery Agencies 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Delivery Agencies

Références

- AHRE (2003), *Skills Investment Strategy: Supporting the Development of a Skilled Workforce in Alberta*, ouvrage collectif publié sous la direction du Alberta Human Resources and Employment
- Ahlstrand, Amanda L., Laurie J. Bassi et Daniel P. McMurrer (2003), *Workplace Education for Low-Wage Workers*, W. E. Upjohn Institute for Employment Research, Michigan.
- Aarts, S., D. Blower, R. Burke, E. Conlin, G. Lamarre, W. McCrossan et J. Van Kleef (2003), *Feedback from learners: Cross-Canada study of prior learning assessment and recognition*, Cross-Canada Partnership on PLAR, Toronto.
- Allen, R. C. (2004), « Education and technological revolutions », dans l'ouvrage publié sous la direction de J. Gaskell et K. Rubenson, *Educational outcomes for the Canadian workplace*, University of Toronto Press, Toronto, p. 56-88.
- Barker, K. et C. Belanger (1999), *Status of PLA/PLAR in professional programs in universities: Spring 1999*, Queen's Printer, Toronto.
- Bainbridge & Associates (2001), « Prepared for success: A study of college preparatory students in post-secondary college programs », College Sector Committee on Adult Upgrading, Toronto.
- Bauman, K. J. et C. L. Ryan (2001), « What's it worth? Field of training and economic status », Census Bureau, Washington (D. C.).
- Bélangier, P. et A. Tuijnman (1997), *New patterns of adult learning: A six-country comparative study*, Pergamon et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Oxford.
- Bernhardt, Annette, Laura Dresser et Erin Hatton (2003), « The Coffee Pot Wars: Unions and Firm Restructuring in the Hotel Industry », dans l'ouvrage publié sous la direction de Eileen Applebaum, Annette Bernhardt et Richard J. Murnane, *Low-wage America: How employers are reshaping opportunity in the workplace*, Russell Sage Foundation, New York, p. 77-117.
- Blundell, R., L. Dearden et B. Sianesi (2005), « Evaluating the Impact of Education on Earnings in the UK: Models, Methods and Results from the NCDS », *Journal of the Royal Statistical Society: Series A*, vol. 168, n° 3 (juillet).
- Blundell, R., L. Dearden, C. Meghir et B. Sianesi (1999), « Human capital investment: The returns from education and training to the individual, the firm and the economy », *Fiscal Studies*, vol. 20, p. 1-23.
- Brisbois, Richard et Ron Saunders (2005), *Skills Upgrading Initiatives in Canada: Regional Case Studies*, RCRPP et OCDE.

- Cameron, S. V. et J. J. Heckman (1993), « The nonequivalence of high-school equivalents », *Journal of Labor Economics*, vol. 11, p. 1-47.
- Card, D. (1999), « The Causal Effect of Education on Earnings », dans l'ouvrage publié sous la direction de A. Ashenfelter et D. A. Card, *Handbook of Labor Economics*, volume 3, Elsevier Science, Amsterdam.
- Carneiro, Pedro et James Heckman (2003), « Human Capital Policy », dans l'ouvrage publié sous la direction de J. Heckman et A. Krueger, *Inequality in America: What Role for Human Capital Policy?*, MIT Press, Cambridge (Mass.).
- Cawley, John, James Heckman et Lance Lochner (2000), « Understanding the Role of Cognitive Ability in Accounting for the Recent Rise in the Economic Return to Education », dans l'ouvrage publié sous la direction de K. Arrow, S. Bowles et S. Durlauf, *Meritocracy and Economic Inequality*, Princeton University Press, Princeton (N. J.).
- College Sector Committee for Adult Upgrading (2005), « Prepared for success 2004-2005: a study of the success of adult upgrading graduates in the first semester of post-secondary », College Sector Committee for Adult Upgrading, Toronto.
- Conference Board du Canada (2001), *Breaching the Barriers to Workplace Literacy*, Ottawa
- Conference Board du Canada (2005), *The Skills Factor in Productivity and Competitiveness: How Canada's Sector Councils are Helping Address the Skills and Labour Needs of Employers*, Ottawa
- Conference Board du Canada (2005), *Profiting from Literacy – Creating a Sustainable Workplace Literacy Program*, Ottawa, décembre.
- Connexions de l'ACS*, hiver 2005, vol. 4, n° 1.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2005), « De bonnes nouvelles : les taux de décrochage scolaire diminuent au Canada », *Carnet du savoir*, le 16 décembre, Conseil canadien sur l'apprentissage, Ottawa.
- Conseil des ministres de l'Éducation [Canada] (2003), *États des lieux au printemps 2003 : De la reconnaissance des acquis (RA) dans les établissements d'enseignement postsecondaire du Canada, première partie*, Conseil des ministres de l'Éducation [Canada], Toronto.
- Coulombe, Serge et Jean-François Tremblay (2005), *Public Investment in Skills: Are Canadian Governments Doing Enough ?*, Institut C. D. Howe, Ottawa.
- Davies, Jim (2002), « Empirical evidence on human capital externalities », document préparé pour la Direction de la politique de l'impôt, ministère des Finances, gouvernement du Canada, document reprographié, Département de sciences économiques, Université Western Ontario.

- de Broucker, P. (1997), « Éducation et formation liées à l'emploi – Qui y a accès ? », *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 4, p. 10-31.
- Doray et Rubenson (1997), « Canada: The Growing Economic Imperative », dans l'ouvrage publié sous la direction de P. Bélanger et S. Valdivielso, *The emergence of learning societies: Who participates in adult learning?*, Oxford Pergamon et Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- EKOS (2003), *Joindre les deux bouts : Enquête sur la situation financière des étudiants 2001-2002*, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Montréal.
- Elman, Cheryl et Angela M. O'Rand (2004), « The Race Is to the Swift: Socioeconomic Origins, Adult Education, and Wage Attainment », *The American Journal of Sociology*, vol. 110, p. 123-160.
- Esping-Andersen, G. (2001), *Why We Need a Welfare State*, Oxford University Press, Oxford.
- (2004), « Untying the Gordian Knot of Social Inheritance », dans l'ouvrage publié sous la direction de A. L. Kalleberg, S. Morgan, L. J. Myles et R. A. Rosenfeld, *Inequality: Structures, Dynamics and Mechanisms: Essays in Honor of Aage B. Sorensen*, vol. 21, Elsevier Ltd, Oxford, p. 115-138.
- Fischer, D. J. (2005), *Workforce intermediaries: powering regional economies in the new century*, Annie E. Casey Foundation, Baltimore.
- Fortin, Pierre (2005), « De la productivité au bien-être : miser sur les compétences de base », *Observateur international de la productivité*, vol. 11, p. 3-6.
- GED Testing Service (2005), « Who Passed the GED Tests: 2003 Statistical Report », General Educational Development Testing Service of the American Council on Education, Washington (D. C.).
- Giloth, R. P. (2003), *Workforce intermediaries for the twenty-first century*, ouvrage publié en collaboration avec The American Assembly, Columbia University, New York.
- Gouvernement du Québec, (2005), *État de la formation de base des adultes au Québec*, ministère de l'Éducation, Québec.
- Heckman, J. J. (2000), « Policies to Foster Human Capital », *Research in Economics*, vol. 54, n° 1, p. 3-56.
- Heckman, J. J. (2003), « The supply side of the race between demand and supply: Policies to foster skill in the modern economy », *Economist*, vol. 15, p. 1-34.
- Heckman, James, R. LaLonde et Jeffery Smith (1999), *The Economics and Econometrics of Active Labor Market Programs. Handbook of Labor Economics*, North-Holland.

- Heckman, James et Edward Vytlačil (2001), « Identifying the Role of Cognitive Ability in Explaining the Level of Change in the Return to Schooling », *Review of Economics and Statistics*, vol. 83, p. 1-12.
- Hemingway, Fred (2003), *Étude des méthodes d'évaluation des besoins financiers des étudiants au Canada*, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Montréal.
- Jackson, Andrew (2005), « Productivité et capital humain pour le 'tiers inférieur' », *Observateur international de la productivité*, vol. 11, p. 7-14.
- Jacobson, L., R. LaLonde et D. Sullivan (2003), « Should we teach old dogs new tricks? The impact of community college retraining on older displaced workers », Federal Reserve Bank, Chicago.
- Janz, T. (2004), *Les emplois peu rémunérés et l'ascension professionnelle : un examen approfondi des travailleurs à temps plein, toute l'année, 1996-2001*, Division de la Statistique du revenu, Statistique Canada.
- Jenkins, A., A. Vignoles, A. Wolf et F. Galindo-Rueda (2002), « The determinants and effects of lifelong learning », Centre for the Economics of Education, document de travail, London School of Economics and Political Science.
- Junor, S., et A. Usher (2004), *Le prix du savoir : L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants*, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Montréal.
- Lefebvre, Pierre et Philip Merrigan (2003), « Assessing Family Policy in Canada: A New Deal for Families and Children », *Choices*, vol. 9.
- Light, A. (1995), « The Effects of Interrupted Schooling on Wages », *The Journal of Human Resources*, vol. 30, n° 3, p. 472-502.
- Long, Ellen, Leanne Taylor, Doug Hart, Helen Breslauer et Chris Slosser (2002), *Why aren't they calling? Nonparticipation in Literacy and Upgrading Programs*, ABC Canada Literacy Foundation.
- Luttrell, Wendy (1997), *School-smart and Mother-wise: Working-class Women's Identity and Schooling*, Routledge, New York.
- Lynch, L. (1997), « Do Investments in Education and Training Make A Difference? », *Options politiques*, juillet-août.
- Ministry of Advanced Education (2005), « 2004/05 Annual Service Plan Report », gouvernement de la Colombie-Britannique.
- Murnane, R. J., J. B. Willett et J. H. Tyler (2000), « Who benefits from a GED? Evidence from high-school and beyond », *The Review of Economics and Statistics*, vol. 82, p. 23-37.

- Murnane, Richard J., John B. Willett et Frank Levy (1995), « The Growing Importance of Cognitive Skills in Wage Determination », *Review of Economics and Statistics*, vol. 77, p. 251-266.
- Myers, K. et J. Myles (2005), « Self-assessed returns to adult education: life-long learning and the educationally disadvantaged », manuscrit non publié, RCRPP.
- Organisation de coopération et de développement économiques (1999), *Perspectives de l'emploi*, OCDE, Paris.
- (2002a), *Canada Background Report*, OCDE, Paris
- (2002b), *Note par pays*, OCDE, Paris.
- (2003a), *Perspectives de l'emploi*, OCDE, Paris.
- (2003b), *Au-delà du discours : politiques et pratiques de formation des adultes*, OCDE, Paris.
- (2005), *Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE 2005*, OCDE, Paris.
- OCDE et Statistique Canada (2000), *Littératie à l'ère de l'information – Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, Paris.
- Parker, Owen R. et Janice Cooney (2005), *Learning and Development Outlook 2005*, Conference Board du Canada, Ottawa.
- Peters, Valerie (2004), *Travail et formation : premiers résultats de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes de 2003*, Statistique Canada, Ottawa.
- Poppe, Nan, Julie Strawn et Karin Martison (2003), « Whose Job Is It? Creating Opportunities for Advancement », dans l'ouvrage publié sous la direction de R. P. Giloth, *Workforce Intermediaries in the 21st Century*, Temple University Press, Philadelphie.
- Powley, Roger (2005), *Élaboration d'un cadre stratégique pour l'éducation des adultes : terminologie, typologie et meilleures pratiques*, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), Toronto.
- Prairie Research Associates (2005), *La situation financière des étudiants des collèges canadiens : Troisième édition*, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Montréal, accessible depuis le site : http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/colleges-2004_en.pdf.
- Prairie Research Associates (2003), *Sondage auprès des élèves du secondaire 2003*, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Montréal, accessible depuis le site : http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/college_2003.pdf.

- Ressources humaines et Développement des compétences Canada (2002), *Le savoir, clé de notre avenir – Compétences et apprentissage pour les Canadiens*, Développement des ressources humaines Canada, Ottawa.
- Ressources humaines et Développement des compétences Canada (2004), *Programme canadien de prêts aux étudiants, Rapport annuel 2002-2003*, Ottawa..
- Ressources humaines et Développement des compétences Canada (2005), *Report on the Annual Survey of Performance Indicators for the Sector Council Program's Generic Logic Model*, Programme des conseils sectoriels, Ottawa.
- Riddell, W. C. (à paraître), « Human capital acquisition and its implications: An overview of recent advances in economics », Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, Ottawa.
- Riddell, W. C. (2004), « Education, skills and labour market outcomes: exploring the linkages in Canada », dans l'ouvrage publié sous la direction du J. Gaskell et K. Rubenson, *Educational outcomes for the Canadian workplace*, University of Toronto Press, Toronto, p. 21-55.
- Riddell, W. C. et A. Sweetman (2000), « Human Capital Formation in a Period of Rapid Change », dans l'ouvrage publié sous la direction de W. Craig Riddell et France St-Hilaire, *Adapting Public Policy to a Labour in Transition*, Institut de recherche en politiques publiques, Montréal, p. 85-151.
- Saunders, R. (2005), *Does a rising tide lift all boats? Low-paid workers in Canada*, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, Ottawa, accessible en ligne à l'adresse : <http://www.cprn.org/en/doc.cfm?doc=1242>.
- TOWES (2004), « Communication Folio: TOWES Validation Studies March, 2004 », Bow Valley College, Calgary.
- Tyler, J. H. (2005), « The General Educational Development (GED) Credential: History, Current Research, and Directions for Policy and Practice », *Review of adult learning and literacy*, vol. 5, p. 45-84.
- Tyler, J. H., R. J. Murnane et J. B. Willett (2000), « Estimating the labor market signaling value of the GED », *Quarterly Journal of Economics*, vol. CXV, p. 431-468.
- U.S. Department of Education (2005), *Implementation Guidelines – Measures and Methods for the National Reporting System for Adult Education*, Washington (D. C.).
- Van Walraven (2005), « An inventory of government incentives for employer-sponsored worker training in Canada and the United States », Skills Research Initiative Working Paper 2005 B-03.
- Wihak, Christine (2005), « États de la situation : Évaluation et reconnaissance des acquis (ERA) », Conseil canadien sur l'apprentissage, Ottawa.

Wolfe, Barbara et Robert Haveman (2001), « Accounting for the social and non-market benefits of education », dans l'ouvrage publié sous la direction de John Helliwell, *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-being*, Université de la Colombie-Britannique, Vancouver, p. 221-250.

Wynne, Kathleen (2005), *L'Ontario apprend : Le renforcement de notre système d'éducation des adultes*, gouvernement de l'Ontario, Toronto.

Zeman, Klarka, Tamara Knighton et Patrick Bussière (2004), *Aperçu des cheminements liés aux études et au marché du travail des jeunes Canadiens de 20 à 22 ans*, Éducation, compétences et apprentissage – Document de recherche n° 18, numéro 81-595 au Catalogue, Statistique Canada.

Zhang, Xuelin et Boris Palameta (2006), *La poursuite des études à l'âge adulte et ses répercussions sur les gains au Canada*, Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail, n° 276, Statistique Canada, Ottawa.

Nos appuis financiers

Le financement de ce projet fut assuré par :

- Alberta Human Resources and Employment
- Ressources humaines et développement des compétences Canada

Dons :

BCE Inc.
Power Corporation du Canada
Purpleville Foundation
Banque Scotia
Groupe SNC-Lavalin inc.

Les membres du conseil d'administration, du comité de la Campagne et de l'équipe de gestion
Plusieurs abonnés du *e-network* et des amis des RCRPP

Financement de projets :

Entreprises :

Bell Canada
Banque de développement du Canada
Banque CIBC
Les Associés de recherche Ekos inc.
First Plazas Inc.
Home Depot Canada
RBC Groupe financier
Groupe financier Banque TD

Ministères, organismes et commissions du gouvernement fédéral :

Société canadienne d'hypothèques et de logement
Patrimoine canadien
Instituts de recherche en santé du Canada
Citoyenneté et Immigration Canada
Santé Canada
Ressources humaines et Développement des compétences Canada
Infrastructure Canada
Centre de recherches pour le développement international
Commission du droit du Canada
Bureau de la politique des soins infirmiers
Bureau du Conseil privé
Développement social Canada

Gouvernements provinciaux :

Alberta

Ressources humaines et Emploi

Colombie-Britannique

Ministère du Développement des compétences et du Travail

Manitoba

- Ministère des Services à la famille et du Logement
- Ministère de l'Enseignement postsecondaire et de la Formation professionnelle
- Ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse

Nouveau-Brunswick

- Ministère de la Formation et du Développement de l'emploi

Nouvelle-Écosse

- Ministère des Services communautaires
- Ministère de l'Éducation
- Ministère de l'Environnement et du Travail

Ontario

- Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse
- Ministère des Services sociaux et communautaires
- Ministère du Travail
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités – Secrétariat de l'étude sur l'éducation postsecondaire
- Conseil ontarien des services de santé pour les femmes
- Division de la planification stratégique et des programmes de l'éducation élémentaire et secondaire

Île-du-Prince-Édouard

- Ministère de l'Éducation

Québec

Commission des normes du travail

Saskatchewan

- Ministère des Ressources communautaires et de l'Emploi
- Ministère du Travail
- Ministère de l'Apprentissage

Fondations :

The Bertelsmann Foundation
Fondation Bronfman
Fondations communautaires du Canada
Walter and Duncan Gordon Foundation
Fondation Roaster's
Fondation Pierre Elliott Trudeau
William and Nancy Turner Foundation
R. Howard Webster Foundation
The Wilson Foundation

Associations et autres organismes :

Association des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario
Centre d'excellence de l'Atlantique pour la santé des femmes
Centre canadien de philanthropie
Institut canadien d'information sur la santé
Congrès du travail du Canada
Association médicale canadienne
Association canadienne de santé publique
Centre d'excellence pour les enfants et les adolescents ayant des besoins spéciaux
Centre d'excellence pour l'engagement des jeunes
Conference Board du Canada
Université McGill
Université McMaster
Modernizing Income Security for Working Age Adults
Organisation de coopération et de développement économiques
Centre parlementaire du Canada
Agence de santé publique du Canada
Université Queen's
Social and Enterprise Development Innovations
Groupe de travail deux : Une stratégie en matière d'effectifs médicaux au Canada
Université de l'Alberta
Université de Toronto