



**CONSEIL DES
MINISTRES
DE
L'ÉDUCATION
(CANADA)**

APERÇU DES TENDANCES EN ÉDUCATION ET EN FORMATION AU CANADA (1985-1995)

**Rapport du Canada pour la préparation de
CONFINTEA V
Juillet 1997**



**DÉVELOPPEMENT
DES RESSOURCES
HUMAINES
CANADA**

**ÉBAUCHE FINALE
30 juin 1997**



**COMMISSION
CANADIENNE DE
L'UNESCO**

Encadrement du projet Comité de l'Institut canadien d'éducation des adultes et de la *Canadian Association for Adult Education* : Pierre Paquet, président de l'ICEA, Lina Trudel, directrice de l'ICEA, D'Arcy Martin, membre du conseil d'administration de la CAAE

Pour l'ICEA

Comité de suivi Gaétan Beaudet, Madeleine Blais, Pierre Doray, André Marchand, Pierre Paquet, Gilles Sénéchal, Lina Trudel, Serge Wagner

Coordination du projet Gaétan Beaudet

Recherche et rédaction Gaétan Beaudet, chargé de projets à l'ICEA
Gilles Sénéchal, chercheur en éducation des adultes

Collaboration à la rédaction Colette Bérubé, chercheure en éducation des adultes
Madeleine Blais, professeure/chercheure, Faculté d'éducation permanente (FEP) de l'Université de Montréal
Pierre Doray, professeur/chercheur, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST) de l'Université du Québec à Montréal
Pierre Paquet, chercheur, Faculté d'éducation permanente (FEP) de l'Université de Montréal, et président de l'ICEA
Serge Wagner, professeur/chercheur, Département des sciences de l'éducation (UQAM)

Traduction anglaise Lucille Nelson (version préliminaire) et Gaétan Beaudet

Révision linguistique Geneviève Manseau, Atelier du Mot vivant, Montréal (version préliminaire)

Traitement de texte Aline Thomas Lefebvre et Éliette Beaulieu, ICEA

Pour la CAAE

Coordination du projet D'Arcy Martin, Membre du conseil d'administration de la CAAE

Recherche et rédaction Jennifer Stephen, chercheure en éducation des adultes

Traduction française Mamadou Seck et D'Arcy Martin

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	1
AVANT-PROPOS	2
1. ÉVOLUTION DES TENDANCES ET FAITS MARQUANTS (1985-1995)	8
1.1 Aperçu général	8
1.2 La participation à l'éducation et à la formation des adultes	13
1.3 Les tendances qui s'accroîtront ou émergeront	16
1.4 Les domaines prioritaires	17
1.5 Alphabétisation et formation de base des adultes	18
1.6 L'éducation des adultes et l'équité : progrès et limites	22
1.7 Les mesures législatives ou administratives	23
2. SITUATION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES	26
2.1 Structure, gestion et coordination de l'éducation des adultes	26
2.2 Le financement de l'éducation des adultes	36
2.3 L'éducation des adultes et le système institutionnel	39
2.4 Les champs d'études de l'éducation des adultes au Canada	40
2.5 Les groupes cibles et les groupes prioritaires	41
2.6 Méthodes et conditions d'apprentissage	45
2.7 Statut et formation des personnels en éducation des adultes	47
2.8 Recherche et documentation	49
3. CHAMPS PARTICULIERS D'INTERVENTION	50
3.1 Égalité des chances pour les femmes.	50
3.2 Nouveaux domaines : citoyenneté, environnement, santé, démocratie et autoroute de l'information	52
3.3 Coopération internationale	54
CONCLUSION	58
RÉFÉRENCES	60
GLOSSAIRE	69

RÉSUMÉ

Au cours de la dernière décennie (1985-1995), l'éducation des adultes au Canada a connu des changements majeurs dans sa structure organisationnelle, à la fois pour répondre aux pressions d'une économie en restructuration et d'une société en pleine mutation, et prendre en compte les nouveaux besoins des apprenantes et des apprenants. À l'approche de la fin du siècle, il faut relever les défis fondamentaux qui ont trait à la citoyenneté, à l'équité et à l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et des communications.

La participation à l'éducation des adultes a augmenté tout au long de cette période dans la lignée documentée du modèle antérieur, à savoir que celles et ceux qui ont une plus grande scolarité et un revenu plus élevé étaient les plus susceptibles d'entreprendre des activités d'éducation et de formation. Par ailleurs, avec le transfert accru de fonds fédéraux et de responsabilités vers les provinces, la question de l'équité sera de plus en plus débattue à ce niveau. Malgré l'adoption de politiques d'équité, la réduction des dépenses gouvernementales a rendu de plus en plus difficile leur mise en œuvre.

L'augmentation et la persistance du chômage ont provoqué beaucoup de débats concernant la valeur de la formation professionnelle. Les investissements publics dans ce domaine ont été croissants tout au long des années 1980, mais ont décliné vers la fin de la période. De la même façon, le partenariat impliquant employeurs, travailleurs et groupes communautaires concernés par le développement de la main-d'œuvre et faisant pression pour l'équité a connu un certain développement, mais a diminué au même rythme que les fonds publics disponibles. Dans la foulée des réductions dans les dépenses sociales, les fonds servant à la formation ont été canalisés vers les personnes sans emploi.

Au cours des dix dernières années, le travail d'alphabétisation a gagné en visibilité et en importance, notamment avec le renforcement de l'infrastructure organisationnelle. Il demeure toutefois un secteur vulnérable du champ de l'éducation des adultes. Les changements dans la politique de la main-d'œuvre et de la sécurité sociale ont par ailleurs redéfini les occasions offertes aux adultes qui participent aux programmes mis en place.

En même temps que se produisaient ces vastes changements structurels, plusieurs initiatives novatrices de moindre envergure ont vu le jour. Ainsi, des groupes autochtones se sont donnés les moyens pour leur développement économique, les groupes communautaires ont élaboré des programmes spéciaux pour plusieurs groupes-cibles, dont les femmes, les jeunes, les immigrants et les personnes handicapées, et les gouvernements ont donné des signes d'encouragement dans le dossier de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis. Des projets-pilotes en formation à distance ont été développés dans les écoles, les bibliothèques, les milieux de travail et à domicile, et ce partout à travers le pays. Et les besoins des personnes réfugiées, des travailleurs licenciés et des personnes atteintes du sida ont posé de nouveaux défis quant au contenu traditionnel et aux approches en éducation des adultes.

Le soutien financier à la fois pour les fournisseurs de services et les participantes et participants à l'éducation et à la formation demeure un enjeu central dans les débats d'intérêt public et dans l'élaboration des programmes. Il faut également indiquer le soutien à la recherche et le développement professionnel disponible pour les éducatrices et éducateurs d'adultes, et souligner la reconnaissance publique qui est de plus en plus donnée à l'éducation tout au long de la vie.

Les principaux champs en éducation et formation des adultes où il faut maintenant prêter une attention particulière incluent les domaines concernant les femmes, l'environnement, la santé, la citoyenneté, le développement des collectivités et les nouvelles technologies de l'information et des communications. Dans chaque cas, les pressions dues au changement dans l'économie et la structure sociale viennent souvent contrecarrer les aspirations des individus et des groupes sociaux en éducation des adultes. Bref, perspective d'éducation tout au long de la vie, transformations économiques et sociales, et émergence de nouveaux besoins de formation contribueront à façonner l'approche spécifique du Canada en éducation des adultes au début du XXI^e siècle.

AVANT-PROPOS

La présente monographie sur les tendances en éducation des adultes au Canada (1985-1995) a été préparée par l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA) et la *Canadian Association for Adult Education* (CAAE), le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], le gouvernement du Canada par le biais de Développement des ressources humaines Canada (DRHC), et la Commission canadienne pour l'UNESCO. Elle répond à une demande du Secrétariat de l'UNESCO à ses États membres pour une présentation à la 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA V), tenue à Hambourg, Allemagne, du 14 au 18 juillet 1997. Le thème de la CONFINTEA V est *Apprendre à l'âge adulte : Une clé pour le 21^e siècle*. Nous décrivons ci-dessous les systèmes d'éducation du Canada pour replacer dans leur contexte les renseignements présentés dans la monographie.

Le Canada est composé de dix provinces et de deux territoires où, dans le contexte d'un système fédéral, les pouvoirs sont partagés entre le gouvernement fédéral, les provinces et les territoires. Selon la *Loi constitutionnelle de 1867*, les provinces ont une responsabilité exclusive en matière d'éducation. En outre, le gouvernement du Canada a passé deux lois fédérales, la *Loi sur les Territoires du Nord-Ouest* et la *Loi sur le Yukon*, confiant à ces deux territoires la responsabilité de leurs services d'éducation, dont il assume le financement. Chaque province et territoire a créé son ministère de l'Éducation et gère la prestation des services d'éducation. Le pouvoir dont les instances jouissent en matière d'éducation leur confère le droit de déléguer ce pouvoir à des commissions ou conseils scolaires locaux ou à d'autres organismes établis ou reconnus par ces instances. Chacune

d'elle a donc établi des structures et des établissements d'enseignement qui lui sont propres et qui, en dépit de nombreuses similarités, reflètent le caractère spécifique de régions séparées par des distances considérables, ainsi que la diversité du patrimoine historique et culturel du pays.

Les deux langues officielles du Canada sont l'anglais, langue maternelle d'environ 61 p. cent de la population, et le français, langue maternelle d'environ 26 p. cent de la population. La majorité des francophones vivent au Québec, où ils forment 82 p. cent de la population, mais ils sont également nombreux au Nouveau-Brunswick, en Ontario et au Manitoba. Au Canada, l'enseignement est offert dans les deux langues officielles, dans des proportions variables selon les régions.

Dans les provinces et territoires, les membres des commissions ou conseils scolaires (ou, dans le cas du Nouveau-Brunswick, les Conseils consultatifs de parents auprès du district) sont élus au suffrage direct. Les droits et devoirs de ces organismes sont définis par les lois provinciales et territoriales les régissant et sont en général uniformes dans l'ensemble du Canada. Les pouvoirs délégués aux autorités locales par la province ou le territoire ont un caractère facultatif. Ils sont accordés à la discrétion du gouvernement provincial ou territorial.

Les pouvoirs exercés par les commissions ou conseils scolaires consistent généralement à faire appliquer le programme d'études, à veiller à la bonne marche et à l'administration des systèmes scolaires, à se doter des ressources financières nécessaires, à proposer de nouveaux projets de construction ou autres grands projets en immobilisation et à assumer les responsabilités en matière de personnel.

Le gouvernement du Canada (le gouvernement fédéral) est responsable de l'éducation primaire et secondaire des Indiens inscrits et des Inuits résidant dans des réserves, ainsi que de l'éducation et de la formation du personnel des Forces armées canadiennes et des détenus des services correctionnels (les pénitenciers).

Programmes préscolaires

Toutes les instances canadiennes, à l'exception de l'Île-du-Prince-Édouard, offrent des programmes préscolaires ou des maternelles, organisés par les autorités scolaires locales pour dispenser une année préscolaire aux enfants de cinq ans.

Enseignement primaire et secondaire

L'enseignement primaire et secondaire relève, dans chaque province et territoire, d'un ministère de l'Éducation. L'éducation publique est gratuite pour toutes les personnes ayant

la citoyenneté canadienne ou le statut de résident permanent, jusqu'à la fin de l'école secondaire (normalement 18 ans). La durée de la scolarité obligatoire varie selon l'instance : en général, l'école est obligatoire depuis l'âge de 6 ou 7 ans jusqu'à 16 ans.

Dans la plupart des provinces et territoires, l'enseignement primaire couvre les six à huit premières années de la scolarité obligatoire. Après quoi, les enfants selon les régions accèdent à l'enseignement secondaire. Des programmes d'une grande diversité - de caractère général et professionnel - y sont offerts au niveau secondaire. Les premières années sont consacrées aux matières obligatoires et à quelques matières facultatives. Les années suivantes, le nombre de cours obligatoires diminue, ce qui permet aux élèves de consacrer plus de temps à des cours spécialisés les préparant au marché du travail ou aux programmes qui les conduiront au collège ou à l'université. Le diplôme d'études secondaires est décerné aux élèves qui terminent avec succès les cours obligatoires et facultatifs qui sont à leur programme d'études.

L'enseignement spécial. Divers mécanismes sont en place dans les écoles publiques pour les enfants ayant des difficultés d'apprentissage, comme les élèves handicapés physiques ou mentaux, les surdoués, etc. Dans certains cas, il existe des programmes spéciaux, tandis que dans d'autres, les enfants sont dans des classes ordinaires et suivent les programmes communs.

L'école privée. À côté des écoles subventionnées par l'État, on trouve dans toutes les provinces et dans les territoires des écoles indépendantes ou privées qui doivent se conformer aux normes générales imposées par leur instance pour les écoles primaires et secondaires. Quoique dans la plupart des cas elles suivent étroitement le programme scolaire et les critères d'octroi des diplômes du ministère de l'Éducation, elles fonctionnent indépendamment des écoles publiques. Cinq provinces - la Colombie-Britannique, l'Alberta, la Saskatchewan, le Manitoba et le Québec accordent certaines subventions à ces écoles.

Le point de transition entre le primaire et le secondaire n'est pas nécessairement le même partout. Les conseils et commissions scolaires divisent parfois le continuum primaire/secondaire en écoles regroupant, par exemple, les classes de la maternelle à la 6^e année, puis celles de la 7^e à la 9^e année (premier cycle du secondaire) et enfin, celles de la 10^e à la 12^e année (deuxième cycle du secondaire).

Enseignement postsecondaire

Après avoir terminé ses études secondaires avec succès, l'élève peut poser sa candidature dans un collège ou une université.

Au Québec, où il faut onze années d'études pour terminer le secondaire, contrairement à douze ans dans les autres instances canadiennes, les élèves doivent obligatoirement passer par un cégep (collège d'enseignement général et professionnel) pour y obtenir un diplôme d'études collégiales, s'ils veulent poursuivre des études universitaires. Les cégeps dispensent également des programmes de formation professionnelle qui préparent les élèves au marché du travail. En Ontario, les élèves doivent suivre six cours préuniversitaires pour être admis à l'université. Les élèves peuvent compléter ces cours pendant les quatre années d'enseignement secondaire ou encore en prenant une année supplémentaire après la terminale.

Il est possible de faire des études postsecondaires dans des établissements publics ou dans des établissements privés; certains délivrent des diplômes universitaires, d'autres non. Des établissements collégiaux tels que les instituts techniques et professionnels, les collèges communautaires, les cégeps et les instituts de technologie offrent des programmes d'éducation permanente et de perfectionnement dans le secteur des affaires, des arts appliqués, de la technologie, des services sociaux et de certaines sciences de la santé. Les programmes durent de six mois à trois ans. Certaines provinces ont également des collèges privés de formation professionnelle. En général, ces collèges décernent des certificats et des diplômes d'études collégiales, mais ne confèrent pas de grades académiques. Toutefois, en 1995-1996, l'Alberta a lancé un projet de démonstration dans le cadre duquel des collèges et établissements techniques peuvent conférer des grades appliqués en vue d'enrichir la préparation professionnelle des étudiantes et étudiants.

Certains collèges ont mis au point, avec la collaboration du milieu des affaires, des services de formation sur mesure et des programmes spécialisés portant sur des domaines de pointe ou de haute technologie. Les programmes spécialisés de formation technique préparent à des emplois dans les corps de métier, dans le secteur industriel, dans l'agriculture ou dans les domaines techniques. Les programmes d'un an (24 à 30 semaines) sont sanctionnés par un certificat ou par une attestation, et ceux de deux ou trois ans par un diplôme. Certains programmes durent quatre années. Ils sont composés de cours à caractère général, par opposition aux cours préparant à un emploi précis.

En Colombie-Britannique, les collèges communautaires dispensent des cours qui permettent aux étudiantes et étudiants de terminer un cours de deux ans menant à un diplôme de premier cycle universitaire ou baccalauréat. Donc, même si certains décident de ne pas continuer, d'autres peuvent poursuivre leurs études et terminer la 3^e et la 4^e année dans un collège universitaire ou dans une université et obtenir un diplôme de 1^{er} cycle. Dans la plupart des provinces, toutefois, le passage du collège à l'université n'est pas automatique. Il faut déposer une demande d'admission et faire évaluer les études collégiales pour déterminer si ces études correspondent au profil exigé pour le programme souhaité.

Les programmes sanctionnés par des diplômes universitaires sont offerts dans les universités et dans certains collèges habilités à le faire. La plupart des universités canadiennes, particulièrement dans les grandes villes, offrent une gamme complète de programmes. Plusieurs ont développé des domaines de spécialité et des domaines d'excellence spécifiques. Il existe enfin quelques universités spécialisées qui n'ont pas de campus et qui offrent des cours universitaires par correspondance ou de formation à distance.

Les études universitaires sont divisées en trois cycles préparant aux diplômes suivants : baccalauréat, maîtrise et doctorat (Ph.D.). Les universités n'ont pas toutes des programmes de deuxième et troisième cycle (maîtrise et doctorat). Outre ces grades universitaires, la plupart des universités ont, à l'intérieur de ces trois cycles, des programmes d'un à trois ans menant à divers certificats et diplômes.

Le baccalauréat peut prendre de trois à quatre ans, selon le programme et la province. Les universités de quelques provinces décernent un baccalauréat général après trois ans d'études, le diplôme spécialisé exigeant une quatrième année. Dans d'autres provinces, il faut faire quatre ans d'études pour obtenir un baccalauréat, qu'il soit général ou spécialisé.

La maîtrise fait suite au baccalauréat spécialisé. Elle nécessite au moins un an d'études, habituellement deux. Certains types de maîtrise exigent la rédaction d'un mémoire ou d'un stage professionnel.

Le doctorat (Ph.D.) vient après la maîtrise et exige habituellement trois années d'études. La plupart des étudiantes et étudiants ont en moyenne besoin de quatre à cinq ans pour terminer leur doctorat. Ils doivent suivre des séminaires et un nombre précis de cours, faire des recherches, rédiger et soutenir une thèse.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

Le Conseil des ministres de l'Éducation Canada (CMEC) a été constitué en 1967 par les ministres responsables de l'Éducation, avec l'appui de leurs gouvernements respectifs. Dans un pays où chaque province et territoire est responsable de son système d'éducation, le CMEC offre aux ministres de l'Éducation la possibilité de travailler collectivement.

Par l'entremise du CMEC, les provinces et les territoires peuvent collaborer à des projets très divers aux niveaux primaire, secondaire et postsecondaire. En tant qu'instrument des provinces, le CMEC est le seul organisme qui permet aux ministres de se consulter sur des questions d'intérêt commun, de représenter le Canada aux activités internationales liées à l'éducation, d'assurer la liaison avec divers ministères et organes fédéraux et de coopérer avec d'autres organisations nationales dans le domaine de l'éducation.

Le gouvernement du Canada

Au Canada, comme nous le soulignons plus haut, les provinces et territoires sont responsables de tous les paliers de l'enseignement. Toutefois, depuis la Confédération et particulièrement depuis la seconde Guerre mondiale, le gouvernement du Canada joue un important rôle de soutien, basé sur l'objectif fédéral-provincial-territorial commun que constitue la mise en valeur des ressources humaines. Ce soutien découle de deux soucis issus de la responsabilité générale du gouvernement fédéral : en premier lieu, la conscience du rôle essentiel que jouent les collèges et les universités dans la création d'une main-d'œuvre sans cesse mieux formée, élément clé de la vigueur de l'économie nationale; et en second lieu, le désir que toutes les Canadiennes et tous les Canadiens, sans distinction, aient un accès équivalent aux possibilités d'enseignement postsecondaire et d'apprentissage. C'est en vertu de ce second impératif que le gouvernement fédéral vise à faciliter la mobilité des étudiantes et étudiants, au Canada comme à l'étranger.

La notion d'éducation des adultes

Les termes relatifs à l'éducation et à la formation des adultes utilisés dans la présente monographie ont été regroupés dans un glossaire à la fin du document. Ils ont été adaptés du document publié par DRHC et Statistique Canada (1997) : *Éducation et formation des adultes au Canada, Rapport de l'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes, 1994*. Quelques définitions ont été modifiées pour prendre en compte la participation des adultes à des activités à temps plein et pour accorder une plus grande visibilité à certaines dimensions de l'éducation des adultes, dont l'éducation populaire et l'action communautaire en éducation des adultes.

Mais d'entrée de jeu, il nous semble nécessaire de présenter, tout au moins, la notion d'éducation des adultes. La définition utilisée correspond à celle retenue par l'UNESCO :

L'ensemble des processus organisés d'éducation, quels qu'en soient le contenu, le niveau et la méthode, qu'ils soient formels ou non formels, qu'ils prolongent ou remplacent l'éducation initiale dispensée dans les établissements scolaires et universitaires et sous forme d'apprentissage professionnel, grâce auxquels des personnes considérées comme adultes par la société dont elles font partie développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances, améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou leur perspective d'un épanouissement intégral de l'Homme et d'une participation à un développement socio-économique et culturel équilibré et indépendant.

1. ÉVOLUTION DES TENDANCES ET FAITS MARQUANTS (1985-1995)

1.1 Aperçu général

Au Canada, à l'instar des autres pays industrialisés, les effets conjugués, d'une part, de la mondialisation des marchés, de la restructuration de l'économie et du marché du travail et, d'autre part, de la révolution scientifique et technologique, contribuent depuis les années 1980 à infléchir les orientations et politiques des systèmes d'éducation. Bien que les enjeux reliés à l'économie et au développement de la main-d'œuvre ont toujours été présents dans le champ de l'éducation des adultes, on constate qu'au cours de la dernière décennie, c'est l'ensemble des enjeux reliés à l'éducation des adultes qui se déplacent de plus en plus du champ éducatif vers le terrain de l'économie et de l'emploi. Pour l'essentiel, l'éducation des adultes a évolué autour de deux pôles : le «développement de l'employabilité» et la «nouvelle économie de l'information et du savoir». Le développement du capital humain et de la compétitivité en fonction des compétences acquises a gagné du terrain auprès des décideurs politiques, des gens d'affaires et des dirigeants des établissements éducatifs. Les milieux syndicaux et communautaires, pour leur part, prenant acte des changements sociaux et technologiques, ont exprimé des besoins en éducation et formation notamment sous forme de programmes d'alphabétisation et de formation de base, d'éducation syndicale et communautaire, et de formation professionnelle qualifiante, transférable et reconnue.

L'ampleur des mutations en cours et leurs incidences sur les systèmes éducatifs obligent à des réformes en profondeur. Au Canada, les systèmes d'éducation sont soumis, depuis les années 1990, à l'examen de commissions ou de groupes de travail divers et font l'objet de réformes majeures. Dans ce contexte général, les exigences de l'apprentissage tout au long de la vie s'imposent de plus en plus comme une nouvelle «façon de voir» en éducation.

Depuis 1985, le développement de l'éducation des adultes est influencé par divers facteurs, entre autres, la restructuration de l'économie et du marché du travail, la transformation de la nature de l'État, les médias et les nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC), les mutations sociales et culturelles.

- **La restructuration de l'économie et du marché du travail**

Les récessions qui se succèdent depuis les années 1980 et le processus de restructuration de l'économie canadienne, dans un contexte de mondialisation des marchés et de création de blocs continentaux, ont contribué à l'augmentation massive du chômage et de la pauvreté, ainsi qu'à l'apparition d'un chômage de longue durée (le taux de chômage officiel se situe actuellement autour de 9,7 p. cent, mais si nous incluons les travailleuses et

travailleurs découragés et ceux sous-employés (temps partiel involontaire) le taux est de 15 p. cent (Centre canadien pour des politiques alternatives, 1997), touchant surtout les jeunes en transition entre l'école et le marché du travail, les immigrants et les personnes des communautés ethnoculturelles, les femmes, les autochtones et les personnes âgées. Plus affectés par le phénomène du «travailleur découragé», ces groupes ont, à différentes périodes, été la cible de programmes de formation et d'éducation, avec plus ou moins de succès. À l'échelle régionale, la concentration de chômeurs de longue durée entraîne une réforme importante des infrastructures de formation et d'éducation, comme dans certaines régions du Québec où il y a plus de 20 p. cent de la population sans emploi (incluant les découragés et les personnes assistées sociales) ou dans les provinces Maritimes avec l'effondrement des pêcheries.

Par ailleurs, les changements technologiques qui ne cessent de s'accélérer ont contribué à transformer le marché du travail. Ces changements ont exercé une pression croissante en vue de réorienter de plus en plus les activités d'éducation des adultes vers des objectifs axés sur les champs des secteurs économiques et de l'employabilité individuelle. La réorganisation du travail et les suppressions de postes dans les entreprises ont déclenché une course à l'amélioration du niveau de compétences individuelles et à l'acquisition d'unités de formation de toutes sortes comme moyen de conserver son emploi. Le rapport découlant de *l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes* (1994) montre qu'en 1993, un adulte sur deux (environ 3 millions de personnes) en éducation des adultes ont reçu le support de leur employeur. Cependant, l'éducation et la formation se sont enfoncées dans l'identification, la quantification et la standardisation de compétences plus ou moins arbitraires et fragmentées, correspondant souvent à des fonctions étroites de travail.

Les entreprises et les établissements d'enseignement ont modifié la forme et les contenus de leurs programmes d'éducation des adultes à l'intention de la main-d'œuvre. On a vu apparaître et se développer des liens plus étroits entre les sphères éducative et productive. De nouvelles formes d'apprentissage ont été instaurées ou valorisées, telles la « formation sur mesure», l'alternance travail-études et la mise en place ou le développement de régimes d'apprentissage.

L'évolution du travail et de la nature des emplois provoque l'accroissement simultané d'une demande s'adressant à des candidats scolarisés au-delà du niveau secondaire et d'une offre donnant accès à des postes précaires destinés à des travailleurs peu qualifiés. Avec la forte augmentation de ces deux types d'emploi, il s'est produit une véritable polarisation du marché du travail et des emplois (Conseil économique du Canada, 1987, 1990). Les politiques de formation professionnelle et de développement de la main-d'œuvre contribuent, depuis plusieurs années, à cette dualisation dans la mesure où elles empruntent deux grandes filières : l'une axée sur la formation qualifiante (conduisant à une sanction officielle)

et l'autre, sur les mesures de développement de l'employabilité (visant une intégration rapide au marché du travail avec ou sans formation).

L'évolution constatée est la croissance des emplois non standards, notamment les emplois à temps partiel et les emplois temporaires. Cependant, en ce qui a trait aux travailleuses et travailleurs temporaires, la situation varie largement selon l'appartenance sociale, le secteur d'emploi et le niveau d'éducation :

... les emplois temporaires sont occupés à nombre pratiquement égal entre les hommes et les femmes, et on trouve des travailleurs temporaires dans plusieurs types d'emplois dont le travail cléricale, les professions de l'enseignement et de la santé, la construction, les emplois dans le commerce et les services, et d'autres encore. Le niveau d'éducation parmi les travailleurs temporaires varie aussi considérablement. Parmi ceux qui ont entre 25 et 44 ans, par exemple, à peu près la moitié ont un certificat, un diplôme ou un grade de niveau collégial ou universitaire, tandis que le quart n'a pas complété son secondaire. Parmi les travailleurs qui ont connu une période de chômage avant d'obtenir un emploi temporaire, plus des trois-quarts rapportent que la "pénurie d'emplois" est une barrière pour trouver un emploi, comparativement à seulement un sur cinq qui mentionne le "manque d'éducation" comme un obstacle. (Schellenberg and Clark, 1996 : 2).

• La transformation de la nature de l'État

L'État canadien, dans ses composantes fédérales, provinciales et territoriales, comme les autres pays de l'OCDE, est en voie de transition entre une forme keynésienne d'intervention et une autre forme dont l'organisation et les caractéristiques sont maintenant bien connues : réduction des dépenses gouvernementales au nom de la dette publique et de l'ampleur du déficit, réforme des programmes sociaux existants, remise en question de ces programmes selon l'opinion de certains, avec ses retombées sur les dépenses publiques en éducation, en santé et en assistance sociale, rétrécissement de la taille et de la portée d'intervention des gouvernements, etc. Toutefois, le Canada, selon les standards internationaux, possède toujours un système de programmes sociaux accessibles et de qualité.

L'amoindrissement du rôle de l'État au profit du « marché » et le fait que ses dirigeants soumettent leurs politiques aux impératifs de la croissance économique sont au cœur des déséquilibres qui marquent l'évolution sociale et culturelle, et qui ont pour effet, selon l'opinion d'une partie de la population, d'affaiblir le système éducatif. Ainsi, dans le domaine de la formation, les gouvernements appuient directement les entreprises par des mesures de développement des ressources humaines et favorisent de plus en plus la mise-sur-pied d'entreprises privées de formation. Les établissements publics d'enseignement sont donc

amenés à adopter l'approche concurrentielle propre à ce nouveau marché de la formation. Néanmoins, le Canada est parmi les pays qui investissent le plus en éducation, et a toujours un des plus hauts taux de participation au niveau de l'enseignement postsecondaire dans le monde.

Par ailleurs, les interventions gouvernementales s'adressent à des groupes déterminés de population et sont assorties de mesures de contrôle de plus en plus contraignantes pour les individus. L'approche par «clientèle-cible», liée aux compressions budgétaires successives dans les dépenses publiques, sous-tend, sinon une remise en question, du moins un rétrécissement, des principes d'accessibilité et d'universalité mis de l'avant dans le cadre de l'État-providence. Cette nouvelle orientation est soutenue par une réforme en profondeur du «filet de sécurité» canadien qui est redéfini très largement, tant au palier fédéral qu'à l'échelon provincial et territorial, autour de deux pôles : «mesures passives - mesures actives» et «développement local». Comme ailleurs en Occident, on fait référence à un développement social à «deux vitesses».

- **Les médias et les nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC)**

L'accélération du processus de renouvellement des connaissances et des technologies depuis 1985 fait en sorte que l'apprentissage tend de plus en plus à s'organiser selon une perspective de formation continue. La «révolution scientifique et technologique» contribue également à élargir la place de l'éducation des adultes et à lui donner une portée différente au sein du système d'éducation. La formation à distance (universités, collèges, télévision éducative, inforoute, etc.) n'a cessé de prendre de l'ampleur, proposant de nouveaux services multimédias interactifs. De plus, «les changements technologiques de la deuxième phase» (Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1993), qui caractérisent les NTIC, questionnent radicalement la façon de concevoir non seulement la production intellectuelle, mais aussi le travail lui-même, dont la matière première devient de l'information inscrite dans les bases de données ou dans le «cerveau» (les programmes) des machines.

Mais il faut aussi constater que les progrès et le bien-être des personnes rendus possibles par cette révolution sont loin d'être équitablement répartis parmi la population. «En effet, le nombre de personnes qui en sont exclues semble croître à un rythme tout aussi rapide que les changements technologiques eux-mêmes» (ICEA-CAAE, 1996). Ainsi, malgré les efforts déployés pour soutenir l'alphabétisation et l'acquisition de compétences de base depuis dix ans, on ne parvient pas à combler l'écart entre les «détenteurs des savoirs» et les autres, dont les savoirs ne sont pas reconnus ou à qui, à un degré ou à un autre, dans les sphères du travail et de la vie quotidienne, les outils de la «société du savoir» font défaut.

L'omniprésence des médias dans la vie des individus et des collectivités représente un autre aspect de l'évolution de l'éducation des adultes. Non pas que leur influence ne se faisait pas sentir auparavant, mais l'importance du phénomène «médias» ne cesse de croître, notamment dans le contexte de leur convergence avec l'informatique. La télévision représente à l'heure actuelle le principal passe-temps et la source d'information privilégiée de la population, toutes générations confondues. Sa présence incontournable lui confère une influence déterminante sur les manières de vivre et de raisonner. Ce média, comme bien d'autres, constitue, dans les faits, une véritable «école parallèle».

• Les mutations sociales et culturelles

Si les sciences et le monde du travail ont connu des transformations majeures, notre environnement social et culturel se modifie tout autant. Ses modifications demeurent toutefois plus méconnues, sinon tout simplement sous-estimées, notamment les changements amenés par la progression des femmes dans l'ensemble de l'organisation sociale, ceux qui touchent l'évolution démographique et d'autres, manifestés par les initiatives communautaires qui ont trait au développement des collectivités locales et au renouvellement des conditions démocratiques de la vie en société. Si l'analyse des répercussions de telles mutations sur l'organisation de la vie en société ne fait que commencer, l'ensemble des transformations qui ont cours depuis dix ans a suscité des pratiques éducatives nouvelles et engendré des besoins de formation continue qui ne cessent de se faire plus pressants et diversifiés chez les individus, les groupes concernés, les collectivités, etc.

La démarche des femmes pour conquérir leur autonomie financière et professionnelle fait émerger, par exemple, des besoins de formation et de recyclage particuliers. Leur travail étant peu reconnu, elles veulent faire valoir l'acquis de leurs expériences. Leurs revendications ont contribué à l'apparition d'approches novatrices en éducation, telle celle qui concerne la reconnaissance et la valorisation des compétences génériques, issues de l'expérience, dans le but de favoriser l'accès aux études et au travail (ICEA, 1994).

L'évolution démographique, le vieillissement et le caractère de plus en plus pluriethnique de la population canadienne sont, certes, autant de facteurs à l'origine des nouveaux besoins de formation exprimés, mais également d'une nouvelle façon d'envisager la production des contenus et les approches andragogiques. Enfin, la montée du chômage et de la pauvreté partout au Canada, mais de façon plus marquée dans les centres urbains et dans certains milieux ruraux, a amené les gouvernements à désigner des zones particulières d'intervention et les collectivités à se doter de lieux de partenariat et d'outils de concertation. Les uns et les autres souhaitent mettre en place des stratégies de développement «durable», mais qui nécessitent de considérer l'éducation des adultes comme levier essentiel de prise en charge et de développement global.

Des groupes se sont constitués pour organiser des activités autonomes en réponse à la détérioration de la situation économique et politique et à la crise sociale profonde que connaît le Canada. L'éducation concernant la violence et la sécurité personnelle, la résolution de conflits et la paix a pris forme grâce à des groupes et à des cliniques de femmes, de gays et de lesbiennes et, de plus en plus, de comités d'immigrants et de réfugiés, afin de trouver des solutions aux crises locales et internationales (promotion de la santé, prévention des maladies, campagnes relatives aux maladies transmissibles sexuellement, au sida, à l'usage de drogues, etc.).

Par ailleurs, en plus de participer à des activités de formation professionnelle et continue, nombre d'adultes ont commencé ou poursuivi des démarches de formation, en conjuguant les responsabilités professionnelles, familiales, communautaires et personnelles. En outre, plusieurs de ces personnes travaillent de longues heures pour un maigre salaire, ce qui contribue à élever le niveau de stress et partant, à entraîner un coût individuel et social en termes de développement personnel, de santé et de bien-être général. Cette situation, somme toute, a engendré des besoins et des demandes de formation en rapport avec le bien-être personnel, la gestion du temps, le développement et la croissance, l'abus de substances diverses, les relations familiales et les loisirs en général. Les organismes bénévoles, les milieux de travail ou communautaires, ont répondu par la mise-sur-pied de toute une panoplie de programmes et de cours (*Hours of Work Task Force Report*, 1995).

1.2 La participation à l'éducation et à la formation des adultes

Depuis le milieu des années 1980, on constate, au Canada, un accroissement de la participation des adultes à des activités d'éducation et de formation. En 1983, un adulte sur cinq (19 %) avait participé à une activité de formation au cours de l'année, tandis qu'en 1993, selon une enquête de Statistique Canada (1994), plus d'un sur quatre (28 %)¹ (27% en 1991) a participé à une forme ou à une autre d'éducation ou de formation, c'est-à-dire une augmentation dans la participation de 330,000 personnes depuis 1991. Cela correspond, en 1994, à plus de 5,8 millions de personnes âgées de 17 ans et plus, sans compter les adultes qui poursuivent une démarche de formation à temps plein et que Statistique Canada ne prend pas en compte à moins que les activités de formation soient parrainées par l'employeur. La participation se situait alors en 1994 à 7,2 millions d'adultes (Tableau 1).

¹ La comparaison entre les deux enquêtes révèle une croissance importante de la participation des adultes à l'éducation. Mais l'évaluation de la situation n'est pas aussi simple, car les deux outils utilisés pour mesurer la participation ne sont pas identiques. Par exemple, les notions d'adulte ne sont pas les mêmes dans les deux sondages. Malgré cette remarque, la tendance exprimée est certainement réelle. Pour les résultats; de l'enquête de Statistique Canada, voir DRHC et Statistique Canada, *Éducation et formation des adultes au Canada*, Rapport 1997. De l'*Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (1994)*.

TABLEAU 1

**L'éducation et la formation des adultes au Canada
Inscriptions à temps plein et à temps partiel - 1994**

Adultes :	20,8 millions
Nombre de personnes non inscrites à l'heure actuelle :	13,6 millions
Nombre de personnes inscrites à l'heure actuelle :	7,2 millions
À temps partiel :	5,8 millions
À temps plein :	1,4 millions
Formation à distance à temps partiel :	0,4 millions
Formation traditionnelle à temps partiel :	5,4 millions
Formation à distance à temps plein :	0,1 million
Formation traditionnelle à temps plein :	1,3 million

Source : Enquête sur l'éducation et la formation des adultes, 1994

Lorsqu'on compare le taux de participation par province (Tableau 2), on constate que le taux de participation était plus faible dans les provinces de l'Atlantique, notamment à Terre-Neuve (19 %) et au Nouveau-Brunswick (20 %), tandis que le taux le plus élevé était en Colombie-Britannique (35 %).

TABLEAU 2

Taux de participation à l'éducation et à la formation des adultes, selon la province, Canada, 1994	
<i>Provinces</i>	%
Terre-Neuve	19
Île-du-Prince-Édouard	25
Nouvelle-Écosse	25
Nouveau-Brunswick	20
Québec	24
Ontario	29
Manitoba	30
Saskatchewan	27
Alberta	34
Colombie-Britannique	35
TOTAL	28

Sources : Statistique Canada, Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes, 1994

Selon les motifs invoqués, le taux de participation pour des raisons liées au travail est deux fois plus élevé (20 %) que pour la formation motivée par l'intérêt personnel (12 %). Par ailleurs, les femmes (29 %) participent davantage que les hommes (27 %) à de telles activités. C'est notamment le cas pour la formation autonome (sans aucun appui d'un employeur) : le taux de participation des femmes est de 14 % et celui des hommes de 9 %. Toutefois, dans les activités de formation soutenues par l'employeur, le taux de participation est presque identique pour les femmes (21 %) et les hommes (20 %).

Les résultats de l'enquête de 1994 montrent que le taux de participation varie de façon appréciable en fonction des caractéristiques de la population. Le niveau de scolarité antérieur illustre bien cette situation : les personnes qui ont moins de 9 années de scolarité correspondent à un taux de participation de 5 p. cent (1 personne sur 20). Par contraste, celles avec un grade universitaire participent jusqu'à 50 p. cent (une personne sur 2). Celles ayant plus de 9 ans de scolarité, sans avoir terminé le 2^e cycle du secondaire, se situent également en dessous de la moyenne de participation (15 %). Mais dès que l'on détient un diplôme d'études secondaires, la situation s'améliore sensiblement. L'âge est également un facteur de différenciation : entre 17 et 44 ans, le taux de participation est supérieur à la moyenne (34 %); jusqu'à 54 ans, il est toujours plus haut que la moyenne (31 %) (27 % en 1991), mais à partir de 55 ans, il chute de façon abrupte (11 %). La moitié des personnes ayant un revenu de 30 000 \$ ou plus participaient à des activités de formation tandis que c'était le cas d'environ seulement 21 p. cent de ceux dont le revenu est inférieur à 15 000 \$.

La participation des adultes à l'éducation et à la formation est fortement tributaire de leur rapport au marché du travail. Parmi la population active, le taux de participation est de 36 p. cent. Mais le fait d'avoir un emploi accroît ce taux (38 %). Le taux est beaucoup plus bas parmi les chômeurs (23 %) et la population inactive (13 %). Dans le secteur public, 50 p. cent prennent part aux activités de formation, comparativement à 31 p. cent des employés du secteur privé. La participation est plus élevée dans certains secteurs : services publics (63 %), administration publique (60 %), éducation, santé et bien-être (32 %), finances (52 %); et dans d'autres, elle se situe en dessous de la moyenne : construction (19 %), commerce (30 %), fabrication (33 %), services personnels, d'affaires et divers (32%). Les gestionnaires et professionnels participent plus (52 %) que les employés de bureau, de la vente et des services (32 %) et que les cols bleus (24 %).

Ce portrait de la participation des adultes à l'éducation et à la formation indique une tendance certaine à la croissance de la participation depuis le milieu des années 1980. Cette croissance de la demande aura sûrement tendance à se maintenir, sinon à «exploser», au cours des prochaines années lorsqu'on considère les nouvelles exigences de qualification sur le marché du travail, l'expansion des nouvelles technologies de l'information et des communications, les besoins en matière de formation de base et de développement personnel, ainsi que de développement des collectivités.

1.3 Les tendances qui s'accroîtront ou émergeront

Dans la prochaine décennie, il est à prévoir que les mutations sociales, économiques et culturelles continuent à produire leurs effets porteurs d'exclusion sociale et professionnelle, mais aussi de nouvelles pratiques sociales et éducatives, accessibles à un plus grand nombre d'adultes. Par ailleurs, les grandes politiques gouvernementales mises en place au milieu des années 1980 contribueront au renforcement des tendances existantes en faveur d'une approche centrée sur le marché du travail, ainsi qu'à l'implantation d'un modèle de développement fondé sur la notion d'«économie de l'information et du savoir» ou d'«économie à valeur ajoutée».

L'objectif d'adaptation de la main-d'œuvre, inscrit au cœur même des politiques visant sa formation et son développement, demeurera la tendance dominante. Si rien n'est fait pour le contrer, il parviendra peut-être à s'incruster au détriment de celui d'une formation de base et d'une vision éducative plus globale. Il est également prévisible que la conception utilitariste de la formation et la généralisation des mesures de contrainte à la formation reliées à l'emploi qui en découlent, aillent en s'accroissant et renforcent la tendance dominante. Il faut toutefois noter que l'établissement de partenariats entre les sphères de l'éducation et du travail constituera, ainsi que le développement de voies diversifiées de formation dont les régimes d'apprentissage adaptés aux besoins généraux du marché pour les jeunes et les adultes en formation professionnelle, une tendance appelée à se renforcer, ce qui est perçu positivement à ce jour par les acteurs de l'école et de l'entreprise.

De plus, dans la perspective canadienne d'articulation des systèmes éducatifs provinciaux en un système de formation continue, on assistera sans doute à de nouvelles formes de collaboration à l'échelle du pays, notamment par l'entremise du CMEC, mais aussi par des programmes de coopération intergouvernementaux en matière d'alphabétisation et de compétences de base, de reconnaissance des acquis et de développement de la main-d'œuvre tout autant que d'éducation des adultes. Le retrait annoncé du gouvernement fédéral de la formation de la main-d'œuvre qui a conduit récemment à des ententes entre les gouvernements fédéral et provinciaux et la refonte en cours des politiques éducatives nécessiteront une vigilance accrue quant à leurs éventuelles conséquences sur les conditions d'apprentissage adaptées aux adultes, ainsi que sur l'accès à la formation, particulièrement dans un contexte de concurrence entre les systèmes public et privé de formation.

Face aux politiques de développement régional qui engagent le mouvement de décentralisation de l'État, une autre tendance s'accroîtra. Elle concerne le rôle grandissant des systèmes éducatifs et productifs et des organismes populaires et communautaires œuvrant en particulier dans le domaine de l'éducation et dans celui du développement de la main-d'œuvre, qui seront tous, de plus en plus, mis à contribution

dans le développement endogène des collectivités locales et régionales. Au-delà des intentions, la restructuration de l'économie et du marché du travail, et, dans une large mesure, les effets des politiques sociales et de main-d'œuvre ont conduit à l'émergence d'une « société à deux vitesses ». Si rien n'est fait pour contrer le phénomène d'exclusion de la sphère du travail et la dualisation des emplois et pour outiller les personnes et les collectivités, cette tendance à une polarisation sociale ira plutôt en se renforçant.

En outre, la tendance à susciter de nouvelles exigences de formation par le développement des médias et des NTIC ira probablement aussi en s'accroissant, notamment en formation à distance, tant dans la société civile que sur le marché du travail. Le développement de l'autoroute électronique risque d'ailleurs d'aggraver la tendance existante à l'intégration de l'éducation dans la sphère du marché, où, en raison de la déréglementation, le financement déterminera peut-être les contenus et leur accès.

Enfin, on assistera au développement du secteur bénévole qui viendra soutenir la multiplicité des activités d'éducation dans les milieux et les groupes communautaires de base. (Voir la troisième section du document).

1.4 Les domaines prioritaires

Les domaines prioritaires et leurs implications sur la politique et les orientations de l'éducation des adultes au Canada sont multiples et reflètent bien l'ampleur des problèmes à résoudre.

- a) Le domaine de la formation axée vers l'emploi. L'éducation des adultes est de plus en plus définie à partir d'une approche de formation tournée vers l'emploi. Plus spécifiquement, nous identifions deux types de formation : la formation qualifiante pour la main-d'œuvre en emploi et le développement de l'employabilité pour la main-d'œuvre sans emploi.
- b) Le domaine des clientèles dites « à chèques ». L'accès à la formation et à l'éducation est de plus en plus filtré par les critères d'admissibilité des programmes de soutien au revenu, tels les régimes d'assurance-emploi et d'aide sociale. Ces critères s'inscrivent dans une logique qui associe l'obtention des prestations à la participation à des mesures de développement de l'employabilité, y compris de formation. Lorsque cette approche est jumelée avec des mesures punitives en cas de non-participation des personnes recevant des prestations d'aide sociale, on parle alors d'une logique de *workfare* (*work for welfare*) ou de *learn-fare*, pour la formation. De telles politiques sont en vigueur dans plusieurs provinces canadiennes, telles l'Alberta, la Colombie-

Britannique, le Nouveau-Brunswick, l'Ontario, et le Québec (*Workfare Working Group*, 1996).

- c) Le domaine de la formation «sur mesure». Les activités d'éducation et de formation reposent de plus en plus sur des programmes rattachés au marché du travail et à la formation en entreprise, dans le cadre de la stratégie *Planification pour l'emploi* (1985) et de la *Stratégie de mise en valeur de la main-d'œuvre* (1990). Plus souvent en lien direct avec l'activité professionnelle, on trouve les domaines de la francisation, du recyclage et du perfectionnement en regard de l'accès à la formation professionnelle continue. Les réductions budgétaires touchant les programmes et le resserrement des critères d'admissibilité viennent réduire l'accessibilité.
- d) Le domaine de l'alphabétisation et de la formation de base pour des groupes-cibles et celui du rattrapage scolaire pour les adultes sous scolarisés. Dans le contexte des mutations du monde du travail et de la vie en société, les programmes d'alphabétisation et de formation de base constituent un enjeu de première importance.
- e) Enfin, il y a le domaine des besoins de formation liés à l'introduction dans les milieux de travail et dans la vie de tous les jours des NTIC.

Les implications de ces domaines sont principalement de trois ordres. Premièrement, leur existence, voire leur développement, met en évidence l'extension rapide d'un marché privé de la formation qui transige de plus en plus avec les entreprises, les établissements publics d'enseignement et le milieu institutionnel de la Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre (CCMMO) dans l'ensemble du Canada et de la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM) au Québec. Deuxièmement, ils impliquent une évolution rapide des mentalités face à l'éducation en général et à des pratiques plus intégrées de formation visant à renforcer une culture de formation continue au Canada. Troisièmement, les politiques devront tenir compte, de manière plus explicite, de l'accroissement et de la diversification de la demande en formation des adultes, et reconnaître les besoins spécifiques de ce champ d'intervention.

1.5 Alphabétisation et formation de base des adultes

La situation de l'alphabétisation a considérablement évolué depuis 1985 au Canada. La conscience de la nature de l'alphabétisme s'est accrue, et le champ de l'alphabétisation a connu une expansion notable.

La réalité des personnes qui ont des difficultés de compréhension et d'utilisation de l'information écrite est davantage reconnue par une opinion publique restée longtemps incrédule. Quelques enquêtes ont contribué à modifier la perception publique face à «l'analphabétisme», en substituant à l'opposition absolue analphabétisme-alphabétisme un continuum gradué de la compétence à «traiter l'information écrite». En 1987, une enquête-reportage de la chaîne de journaux *Southam News* (Calamai, 1988) mesura directement les compétences à lire et à compter des Canadiennes et Canadiens, en se basant sur une méthodologie mise au point aux États-Unis. Le débat public a tourné autour du fait que près de cinq millions de Canadiens étaient analphabètes fonctionnels. L'enquête fut suivie par deux autres, réalisées par Statistique Canada (1991, 1996). La dernière, le Rapport du Canada sur *l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)* a, pour l'essentiel, corroboré les résultats des deux précédentes : environ 22 p. cent des adultes au Canada ont d'énormes difficultés en lecture et un autre 26 p. cent ont des compétences de lecture plus limitées, ils lisent mais ils ne lisent pas bien (Tableau 3). Toutefois, la situation ne s'est pas détériorée depuis cinq ans. Dans les trois publications, on avance l'hypothèse que l'analphabétisme est l'une des causes des difficultés économiques du Canada; d'autres études, comme celle du *Canadian Business Task Force on Literacy* (1987), estimant à 2 milliards de dollars les coûts économiques de l'analphabétisme, ont connu un certain retentissement.

TABLEAU 3

Répartition des capacités de lecture des Canadiens et des Canadiennes de 16 ans et plus				
Types de textes (contenu)	Niveau 1 en %	Niveau 2 en %	Niveau 3 en %	Niveaux 3/4 en %
Contenu de textes suivis	22	26	33	20
Contenu schématique	23	24	30	22
Contenu quantitatif	22	26	32	20

Sources: Statistique Canada, 1996:24 Voir aussi: l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, 1996, Rapport du Canada

La conscience plus grande de la réalité des personnes ayant un faible niveau d'alphabétisation a contribué à accroître les activités d'alphabétisation. Alors que, en 1985, le champ de l'alphabétisation subsistait de façon inégale, voire anémique, il connaît un point tournant depuis 1987-1989. D'une part, le gouvernement fédéral lui a donné une impulsion décisive en se dotant d'une politique (en 1987), en mettant sur pied le Secrétariat national à l'alphabétisation (1988), organisme chargé de ses interventions et pourvu pour le faire d'un budget annuel d'environ 22 millions de dollars et en créant un poste de ministre responsable

de l'alphabétisation (1993). En février 1997, le Gouvernement du Canada augmenta ce budget de 7 millions de dollars, le portant ainsi à un total de 29 millions. Déjà, le palier fédéral soutenait la formation de base des adultes par des allocations à la récupération scolaire des sans-emploi, dans le cadre tant de sa politique de formation et de recyclage de la main-d'œuvre que de l'intégration linguistique des immigrantes et immigrants. D'autre part, les provinces s'engagent solennellement dans le domaine, en 1988, lorsque le CMEC publie une Déclaration, intitulée *L'analphabétisme chez les adultes au Canada: définition et traitement de la question* (CMEC, 1988). Dans chaque province ou territoire, existent désormais des activités, des programmes, une infrastructure et, souvent, des politiques explicites d'alphabétisation.

L'intervention concurrente des gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux a donné lieu à une certaine spécialisation. Les provinces et territoires soutiennent l'action de première ligne, alors que le gouvernement fédéral appuie les initiatives de concertation pancanadienne et la «recherche-développement» contribuant parfois à réorienter les pratiques, comme ce fut le cas dans les domaines de l'alphabétisation en lien avec l'emploi et de l'alphabétisation familiale. Pour ce qui est des autorités provinciales et territoriales, elles subventionnent et encadrent les organisations qui dispensent la formation: organismes communautaires, commissions et conseils scolaires et, à l'extérieur du Québec, collèges communautaires. DRHC, dont une partie de son mandat est de faciliter le développement des normes d'emploi, mène de vastes enquêtes à l'échelle du pays pour développer une série de profils d'emplois sur la base des exigences de compétences essentielles requises à l'entrée selon le type d'emplois. Les compétences essentielles étudiées sont la lecture et l'écriture, l'utilisation de documents, les acquis mathématiques, la résolution de problèmes, les compétences de réflexion, l'utilisation des ordinateurs, le travail d'équipe et la capacité d'apprendre constamment. Une série d'environ 100 profils d'emplois nécessitant moins de deux années d'études postsecondaires devrait être mise au point d'ici le printemps 1998.

Pour l'essentiel, l'alphabétisation se réalise dans l'une des deux langues officielles du pays, le français ou l'anglais, et dans certaines des 52 langues autochtones. Bon nombre d'intervenantes et d'intervenants se sont d'ailleurs regroupés en fonction de leur identité linguistique ou ethnoculturelle : les anglophones, au sein du *Movement for Canadian Literacy*, les francophones, dans la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français. Enfin, plusieurs organismes autochtones se concertent entre eux. Quant aux allophones (immigrants principalement), les activités d'alphabétisation leur sont surtout offertes en français au Québec et, en anglais, dans le reste du Canada. Certaines organisations ethnoculturelles dispensent des activités d'alphabétisation en langue première.

Vers 1985, l'alphabétisation était surtout caractérisée par son orientation socio-communautaire; depuis, elle s'inscrit davantage dans le cadre des politiques de réinsertion

professionnelle et sociale, nombre d'activités et programmes étant définis en fonction de finalités économiques et sociales circonscrites.

Au total, le domaine de l'alphabétisation a gagné en visibilité et en importance.

L'infrastructure actuelle a été consolidée, en particulier par l'accroissement du nombre des intervenantes et intervenants, des activités de recherche et de concertation, par la mise au point de programmes mieux adaptés aux besoins des adultes et la production de documents didactiques pertinents, par la multiplication de projets de sensibilisation et par une augmentation généralisée des activités d'alphabétisation. De plus, plusieurs projets associent maintenant les apprenantes et les apprenants à la définition et à la gestion des activités; en outre, des initiatives ont été lancées hors du champ de l'alphabétisation, par exemple, en «écriture simple», où l'objectif visé est de rendre plus accessible aux personnes peu alphabétisées les processus et les contenus de la communication sociale. Enfin, doit être relevée l'importance accordée aux partenariats, résultant d'une interpénétration accrue des dimensions éducatives, économiques et sociales, ainsi que de politiques explicites des gouvernements.

Les enjeux de l'alphabétisation au Canada n'ont jamais été tellement visibles ni très élevés dans l'agenda politique public. Néanmoins il existe un sérieux problème qui doit être abordé en considérant la vulnérabilité de l'éducation continue des adultes. Au cours des dernières années, le rythme du développement des projets s'est atténué ou a régressé. Le financement est encore accordé surtout à court terme, chaque année en fonction des inscriptions et d'enveloppes budgétaires «fermées». Dans bien des milieux, l'intervention en alphabétisation se professionnalise, mais la plupart des intervenants ont un statut précaire et sont faiblement rémunérés. Dans le contexte des compressions des dépenses sociales, l'on exige de plus en plus des projets qu'ils fassent la preuve de leur efficience et de leur efficacité - exigence positive, mais qui accroît néanmoins la précarité et l'insécurité.

Enfin, si l'on ne dispose pas de données générales sur le nombre d'adultes inscrits aux activités d'alphabétisation et de formation de base, quelques enquêtes ont néanmoins mis en lumière la faible participation des personnes peu scolarisées ou alphabétisées à la formation continue (Tableau 4). Ainsi que le notait Statistique Canada, la formation continue «aboutit à un accroissement de l'inégalité» parce qu'elle sert principalement au perfectionnement des personnes déjà alphabétisées. Il y a là un problème majeur d'accessibilité et d'équité qui reste à régler en dépit des progrès.

TABLEAU 4

Proportion des adultes qui ont suivi des cours de formation ou de perfectionnement selon leur niveau sur l'échelle de compréhension de textes suivis, pour l'échantillon complet des Canadiens de 16 ans et plus	
Échelle des textes suivis	Participation à des cours de formation ou de perfectionnement, % de participants
Niveau 1	14
Niveau 2	31
Niveau 3	48
Niveaux 4/5	57

Sources: Statistique Canada, 1996-99. Voir aussi: l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, 1996, Rapport du Canada

1.6 L'éducation des adultes et l'équité : progrès et limites

Le rôle de l'éducation des adultes dans le processus d'un développement plus équitable au Canada est, à certains égards, positif depuis 1985. On peut identifier des avancées dans quatre domaines en particulier : une plus grande accessibilité à l'enseignement postsecondaire et ce, dans un contexte où un très grand nombre d'emplois créés exigent au moins seize ans de scolarité; le développement de programmes et de projets d'alphabétisation et de formation de base soutenu par la coopération entre les divers gouvernements et par la mobilisation grandissante de divers secteurs d'intervention, sans nier le chemin qui reste à parcourir dans ce domaine; l'accès à la formation professionnelle dans la mesure où la formation en entreprise se développe et se structure, et où la mise en place de nouvelles formes d'apprentissage (alternance travail-études, régimes d'apprentissage, etc.) s'implantent, sous-tendues par des dynamiques partenariales nouvelles et par une volonté d'instauration d'une «culture de formation continue»; l'apport de la formation et de l'éducation, et de l'action communautaire dans le développement des collectivités. Globalement, ces avancées illustrent le rôle joué par la formation et l'éducation des adultes pour assurer une plus grande équité aux personnes et aux collectivités en regard du développement de la société canadienne, et de chaque province et territoire en particulier.

Les difficultés et les contraintes qui limitent le rôle de l'éducation des adultes traversent les mêmes domaines où les avancées se sont faites sentir. Dans la foulée des «rationalisations» qui ont suivi les coupures budgétaires en éducation, on doit constater que l'offre de services des établissements s'est soit rétrécie au niveau régional, soit modifiée pour répondre aux besoins immédiats des entreprises et pour accueillir les «prestataires» des programmes gouvernementaux d'assurance-chômage et de sécurité du revenu. Quelles qu'aient pu être

les intentions, l'effet a été d'ouvrir l'accès aux employeurs et aux personnes qui reçoivent une aide gouvernementale, et d'augmenter en même temps les obstacles pour les personnes qui ont un emploi et celles qui sont en dehors du filet de sécurité sociale.

Par ailleurs, malgré les efforts d'établir des partenariats école-entreprise aux niveaux des secteurs et des régions, ceux-ci se heurtent encore à des contraintes des établissements d'enseignement. Ces derniers devront trouver des voies d'assouplissement dans la mesure où l'éducation des adultes sera un vecteur de démocratisation dans le processus de mutations sociales et culturelles que connaît la société canadienne, et dans l'arrimage à faire entre le monde de l'éducation et celui du travail.

De plus, malgré les progrès importants réalisés dans l'adoption de politiques et programmes d'équité en direction de certains groupes-cibles (personnes handicapées, minorités visibles et personnes immigrantes, femmes, jeunes, etc.) et de collectivités identifiées comme zones désignées, il n'en reste pas moins, que les compressions budgétaires des dernières années visant à réduire les déficits gouvernementaux, risquent de compromettre les efforts entrepris et de maintenir, voire d'accentuer, le phénomène d'exclusion sociale et professionnelle. En ce sens, les politiques et stratégies d'éducation et de formation des adultes adoptées depuis une décennie, qui viennent renforcer les tendances du marché du travail et de la société canadienne à «deux vitesses», constituent une hypothèque qui pèse lourdement sur la possibilité d'établir un modèle de développement équitable au Canada au tournant du XXI^e siècle.

1.7 Les mesures législatives ou administratives

Si les provinces et les territoires ont pleine juridiction dans le domaine de l'éducation, le gouvernement du Canada apporte son soutien depuis longtemps à la formation de la main-d'œuvre et à l'amélioration des compétences, par le biais du ministère de l'Emploi et de l'Immigration, et depuis 1996, du DHRC. Le gouvernement du Canada apporte également son soutien à l'éducation postsecondaire par le biais de programmes directs de soutien et de transferts fiscaux aux provinces et territoires.

• La Planification de l'emploi (1985)

Sans modifier la *Loi nationale sur la formation* en vigueur depuis 1982, le gouvernement fédéral fait adopter en 1985, une nouvelle stratégie de formation de la main-d'œuvre et de développement de l'emploi, la Planification de l'emploi. Sa priorité cesse d'être la poursuite de l'objectif de plein emploi, pour devenir l'ajustement de l'offre à la demande. Le chômage sera considéré simplement comme un indicateur de la vitalité et de la compétitivité de

l'économie canadienne, non comme un fléau auquel il faut s'attaquer. On estime qu'il appartient au secteur privé de créer de l'emploi, le gouvernement s'attribuant plutôt un rôle d'«accompagnateur» du développement de l'économie et du marché du travail. Rejetant également le système de planification en place, la Commission de l'emploi et de l'immigration Canada (CEIC) valorisera une approche décentralisée centrée sur la consultation de ses partenaires socio-économiques.

À compter de 1985, le gouvernement fédéral recherchera la collaboration des provinces et des territoires, signant avec eux des ententes bilatérales sur la planification de l'emploi. En vertu de celles-ci, le fédéral versera aux instances des ressources financières supplémentaires destinées à favoriser l'adaptation de la main-d'œuvre et, en partie, à s'attaquer à une nouvelle problématique, celle de la «transition entre l'école ou le foyer et le marché du travail». Un autre type d'entente, à frais partagés, sera aussi signé sur l'amélioration de *l'employabilité* des bénéficiaires de l'aide sociale.

La Planification de l'emploi offrira avant tout deux approches distinctes et complémentaires. Dans les deux cas, l'objectif est le même, éviter les pénuries de main-d'œuvre, mais les moyens privilégiés diffèrent. La première est axée sur la formation qualifiante, afin de répondre aux besoins de l'économie canadienne en main-d'œuvre hautement qualifiée, capable de s'adapter à l'évolution technologique. La seconde propose des programmes d'amélioration de l'employabilité destinés aux personnes vivant à la périphérie ou en marge du marché du travail. Elle vise d'abord à y réintégrer une main-d'œuvre non qualifiée ou à faible niveau de compétence. Dans ce cas, la formation jouera un rôle secondaire ou sera simplement absente.

- **La Stratégie de mise en valeur de la main-d'œuvre (1990)**

Au début des années 1990, dans la foulée du rapport du Conseil consultatif sur l'adaptation, *S'adapter pour gagner* (1989), et des propositions du Centre canadien du marché du travail et de la productivité (1989), le gouvernement fédéral mettra en place une nouvelle stratégie: *La stratégie de mise en valeur de la main-d'œuvre* (SMVMO). Cette stratégie manifeste la volonté gouvernementale d'accroître le rôle du secteur privé dans le domaine de la formation de la main-d'œuvre. Complémentaire à la *Planification de l'emploi*, la SMVMO vise l'adaptation de la main-d'œuvre au double défi de la mondialisation de l'économie et de l'Accord de libre-échange avec les États-Unis - puis de l'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA) -, mais elle élargit substantiellement, en regard de la juridiction des provinces et des territoires, la sphère d'action du gouvernement fédéral en matière de formation des chômeuses et des chômeurs et de formation de la main-d'œuvre en emploi.

Le gouvernement agira alors sur deux fronts. Tout d'abord, il procédera, en 1990, à une réforme en profondeur du Régime d'assurance-chômage: fin de ses cotisations au Régime, resserrement des règles d'accès, limitation du niveau et de la durée des prestations, augmentation du recours aux fonds de la Caisse d'assurance-chômage «pour des utilisations à des fins productives ». Puis, il créera l'année suivante la Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre (CCMMO), organisme consultatif sur la formation et le marché du travail composé de 22 membres issus des milieux patronal, syndical, de l'éducation, et des groupes désignés dans la *Loi fédérale sur l'équité en matière d'emploi* (femmes, autochtones, personnes handicapées et minorités visibles). La CCMMO relèvera d'abord de Emploi et Immigration Canada, puis de DRHC, créé en 1995.

Pour favoriser la participation du secteur privé, la CCMMO privilégiera la mise en place de commissions régionales dans les provinces et les territoires et, ultérieurement, de commissions locales, dans chacune des régions. Des CCMMO ont été créées dans plusieurs provinces : à Terre-Neuve et au Nouveau-Brunswick (1992), en Nouvelle-Écosse (1993), en Saskatchewan et en Colombie-Britannique (1994) (abolie depuis 1996). Certaines ont plutôt choisi d'établir leur propre structure en vertu de lois provinciales : le Québec s'est donné la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM) dotée d'une autonomie et de pouvoirs plus étendus que la CCMMO; confirmés et renforcés en 1995, le rôle et les pouvoirs décisionnels de la SQDM, menacés récemment par une proposition de réforme, ont été largement maintenus. Quant à l'Ontario, elle n'a créé en 1993 le Conseil ontarien de la formation et de l'adaptation de la main-d'œuvre (COFAM) que pour l'abolir trois ans plus tard, en 1996.

- **La réforme de la sécurité sociale au Canada (1994)**

En 1994, le gouvernement fédéral, par le biais de DRHC, lançait un processus de réforme de la sécurité sociale qui avait pour but d'une part, la «modernisation» des programmes existants de soutien à l'emploi et de services pour les chômeurs, d'éducation postsecondaire et d'assistance sociale, et d'autre part, l'octroi et le maintien de garanties fiscales. Le processus de réforme a mené à un nouveau système fédéral de transferts aux gouvernements provinciaux (le Transfert social et de santé canadien - TSSC) pour l'enseignement postsecondaire, l'assistance sociale et la santé, tout autant qu'à l'introduction de nouvelles modalités de prestations de revenu pour les chômeurs et de soutien à l'emploi. Au cours de cette période, le débat public a tourné autour du fait que la réforme entreprise constituait une pièce-maîtresse des politiques globales des gouvernements en réponse à la restructuration socio-économique et à la pression de la dette publique et du déficit.

Toutefois, c'est la réforme du Régime d'assurance-chômage qui aura le plus d'impact sur l'éducation et la formation des adultes dans la mesure où la nouvelle *Loi de l'assurance-*

emploi, adoptée en juin 1996, remplace à la fois la *Loi sur l'assurance-chômage* et la *Loi nationale sur la formation*. Cette réforme comporte deux volets : les prestations de revenu et les prestations de soutien à l'emploi. Le nouveau régime sera moins généreux que l'ancien, mais plus axé sur le déploiement de « mesures actives ». Dans le cadre fédératif canadien, les contraintes accrues du régime feront basculer davantage et plus rapidement, les sans-emplois du côté des programmes d'aide sociale à frais partagés avec les provinces et les territoires, et s'accompagneront d'une réduction des transferts fédéraux aux paliers provinciaux ou territoriaux. Par ailleurs, un des effets directs de la loi est de permettre l'établissement de nouveaux partenariats avec les provinces et les territoires dans le but d'accroître l'efficacité du système et de supprimer les chevauchements de programmes.

Reconnaissant la responsabilité provinciale et territoriale au chapitre de la formation, le gouvernement fédéral annonce son retrait de la formation de la main-d'œuvre; il offre aux provinces et aux territoires la gestion des mesures actives d'emploi, financées à même la Caisse d'assurance-emploi, et d'autres services liés au marché du travail, tel le Service national de placement. Toutefois, par le biais de « lignes directrices », il se réserve la possibilité de continuer à exercer une influence déterminante dans le domaine de la formation et de l'éducation des adultes, tout en laissant aux instances la responsabilité d'élaborer et de mettre en œuvre les programmes de formation et de développement de la main-d'œuvre. Au moment de la rédaction du présent document, la presque totalité des instances ont signé, avec le gouvernement fédéral, des ententes relatives au marché du travail telles que le prévoit la mise en œuvre de la loi créant le régime d'assurance-emploi.

2. SITUATION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

2.1 Structure, gestion et coordination de l'éducation des adultes

- **Rôle de l'éducation et de la formation syndicales dans les secteurs public et privé, les entreprises et les milieux syndicaux**

Provinces et territoires

Au Canada, chaque province ou territoire a son ministère de l'Éducation qui assume une responsabilité distincte pour la prestation des services éducatifs destinés au public, les programmes d'apprentissage, les programmes d'études et les normes d'agrément, ce qui donne lieu à 12 systèmes distincts en matière de politique et d'administration. Parallèlement, un nombre considérable de programmes d'éducation des adultes visant le marché de l'emploi, l'alphabétisation et la formation professionnelle ont été mis en œuvre sous

l'initiative du gouvernement fédéral ou sous l'autorité conjointe des gouvernements fédéral et provinciaux.

Terre-Neuve et Labrador

Le gouvernement a entamé une révision générale des normes établies pour la formation et les programmes d'études afin qu'ils soient cohérents avec les pratiques usuelles dans les autres provinces et territoires. Les initiatives comprennent notamment la création d'un conseil d'alphabétisation, le partage du financement des programmes d'alphabétisation au niveau communautaire et dans les quartiers; et le renforcement des programmes de formation de base offerts aux adultes par l'entremise du système d'enseignement postsecondaire.

Île-du-Prince-Édouard

Créé en 1994, l'Office de l'enseignement supérieur, de la formation et de l'éducation des adultes réunit la formation relative au marché du travail, le perfectionnement professionnel des adultes, les programmes d'alphabétisation et d'autres services qui s'y rattachent. Une autre initiative a été la création d'un Service d'évaluation de carrière et d'éducation des adultes.

Nouvelle-Écosse

Parmi les initiatives particulières, on note le projet d'éducation qui soutient les réseaux communautaires d'alphabétisation et de perfectionnement; le programme de formation en milieu de travail conçu pour offrir de nouveaux services d'alphabétisation et de perfectionnement en milieu de travail; et, en collaboration avec le *Maritime Tel & Tel*, le réseau *Education Wide Area Network (EDnet)* branché sur Internet et conçu pour relier le *Nova Scotia Community College*, le Collège de l'Acadie, les écoles publiques, les bibliothèques et les musées.

Nouveau-Brunswick

Cette province a fait d'importants investissements dans les nouvelles technologies de l'information pour favoriser la croissance et le développement économique. Liés aux programmes de soutien du revenu, les efforts déployés pour la formation des adultes sont axés sur des programmes d'aide à l'insertion à l'emploi et sur des mesures politiques connexes.

Québec

Plusieurs événements ont marqué l'orientation, l'organisation et le financement de l'éducation des adultes au Québec. Ce furent, tout d'abord, la réforme de l'aide sociale mise en place en 1989, qui ont contraint les personnes assistées sociales à s'inscrire à des mesures d'«employabilité», dont celle du rattrapage scolaire. Vinrent ensuite la création d'une structure partenariale, la Société québécoise de développement de la

main-d'œuvre, et la promulgation d'une loi en 1995 qui oblige désormais les entreprises à consacrer annuellement à la formation de leurs personnels l'équivalent de 1 p. cent de leur masse salariale. Enfin, en 1995-1996, eurent lieu les États généraux sur l'éducation dont le rapport de la Commission, formée à cette occasion, a recommandé au gouvernement québécois d'élaborer une politique de formation continue. Cette recommandation a d'ailleurs été reprise à l'intérieur du plan d'action du ministère de l'Éducation (automne 1996).

Ontario

Le gouvernement actuel a remanié la formation et l'éducation des adultes afin d'élaborer une stratégie qui reflète ses objectifs socio-économiques et a mis en œuvre des programmes d'aide à l'insertion à l'emploi.

Manitoba

Parmi les projets d'alphabétisation des adultes, on note des programmes de formation de base au niveau communautaire et en milieu de travail. Tous les programmes locaux sont coordonnés par des comités consultatifs communautaires sans but lucratif. On accorde un soutien accru à la formation à distance et aux projets d'ordre technologique. L'enseignement et la formation autonome des autochtones se poursuivent par l'entremise de divers projets locaux. Des mesures ont été prises pour faciliter la création de partenariats dans tous les secteurs.

Saskatchewan

L'éducation des adultes comporte un large éventail de programmes et de services : une entente de formation en partenariat qui réunit des représentants des Autochtones, du gouvernement et de l'industrie; la formation de formateurs pour les Indiens, la formation d'apprentis, la formation à distance, l'éducation de base qui inclut les acquis expérientiels et les compétences de base. De même, on fournit de l'aide pour la mise en place d'un système régionalisé de collège et pour l'Institut Gabriel Dumont dont l'objectif est d'offrir l'éducation des adultes aux Métis et aux Indiens sans statut.

Alberta

Avec la mise en œuvre de la réforme de perfectionnement des adultes (ADRI), la province réaffirme sa volonté de développer et de maintenir un système efficace et de première qualité pour l'éducation des adultes. L'intégration des programmes de formation, le milieu scolaire, les acquis de travail documentés par la recherche sur les compétences de base, le développement de l'employabilité, l'évaluation et la reconnaissance des acquis sont quelques-uns des aspects considérés par l'ADRI. La province continue de supporter son réseau de 63 groupes de base avec tuteurs/formateurs bénévoles dans ses programmes d'alphabétisation. Les collèges professionnels albertains administrés par la province se sont donnés une plus grande

flexibilité pour répondre aux besoins de l'éducation des adultes par le biais d'une nouvelle structure administrative dans le secteur public. Les services d'information pour les apprenantes et apprenants adultes permettront de centraliser les programmes d'information par l'entremise de points d'accès à Internet. L'accent est mis sur les mesures d'imputabilité, le système d'accueil, l'accessibilité, et l'efficience.

Colombie-Britannique

Les adultes bénéficient notamment de programmes de formation de base, de programmes d'alphabétisation et de cours d'anglais. La mise en œuvre des services est favorisée par des projets d'évaluation des acquis menés par l'entremise d'une gamme de fournisseurs de services. Les programmes conçus pour les adultes sans emploi et les adultes à faible revenu qui cherchent à se perfectionner ou à obtenir une formation professionnelle et technique ont bénéficié de subventions supplémentaires. Un réseau de centres de formation professionnelle gérés par les organismes communautaires permet d'accéder à des services de formation et d'adaptation au marché du travail. Des partenariats permettent de relier les établissements postsecondaires et les collectivités afin de soutenir les projets d'éducation des adultes.

Yukon

Par le biais des campus des collèges communautaires, l'éducation de base des adultes est offerte à toutes les communautés, et l'alphabétisation donnée par des organismes sans but lucratif est financée par le gouvernement. La Stratégie de formation professionnelle du Yukon de 1992 a été révisée pour répondre aux nouveaux besoins de main-d'œuvre en mettant l'accent sur le partenariat avec l'industrie et les Premières Nations pour offrir la formation professionnelle au niveau des communautés locales.

Territoires du Nord-Ouest

Le gouvernement travaille étroitement avec les collèges afin de soutenir la formation relative au marché du travail. En général, la formation pour l'emploi dans les projets diamantaires de grande envergure est particulièrement développée dans l'ouest des TNO. La formation professionnelle des Inuits pour une nouvelle fonction publique après 1999 dans le nouveau territoire du Nunavut a été développée plus spécifiquement dans l'est des TNO.

Domaines d'activités clés dans les entreprises, la communauté, les syndicats et le secteur privé

Les entreprises

Selon les résultats du sondage de 1993 sur l'éducation et la formation des adultes, une personne sur cinq âgée de 17 ans et plus a participé à des activités d'éducation et de

formation parrainées par l'employeur et liées à l'emploi. Dans ce groupe d'employés, 34 p. cent étaient des cols blancs, 15 p. cent étaient des cols bleus. On observe que plus un poste est élevé, plus les taux de participation sont substantiels, les gestionnaires et les professionnels étant le plus souvent privilégiés. En général, les employeurs du secteur des biens parrainent un peu moins souvent des activités de formation destinées à leurs personnels que les employeurs du secteur des services. (DRHC, Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes, 1994 : pp. 37-44).

Le genre de soutien offert variait considérablement : paiement des frais d'inscription (84 %), congés (77 %), formation offerte sur place plus fournitures (64 %), formation offerte directement par l'employeur (51 %, des cols bleus surtout). Dans cette dernière catégorie, le décompte des agentes et agents de formation est également révélateur : 40 p. cent sont des collègues; 44 p. cent des consultants privés; 21 p. cent des établissements d'enseignement; et 22 p. cent d'autres sources (par ex. des fournisseurs). Les personnes nouvellement engagées sont moins portées à obtenir une formation appuyée par l'employeur : 11 p. cent des bénéficiaires comptaient 12 mois d'ancienneté ou moins, tandis que 40 p. cent avaient 10 années d'ancienneté ou plus. (Crompton, 1994 : 9-17).

Il est généralement admis que les investissements du secteur privé dans la formation offerte par l'employeur doivent augmenter pour soutenir l'objectif global de développement d'une culture d'apprentissage équitable. Au cours de la dernière décennie, la croissance de l'effort du secteur privé dans le domaine de la formation a été minimale. Pour l'année 1986-1987, 31 p. cent des entreprises au Canada ont fourni une formation formelle expressément conçue pour améliorer des compétences professionnelles et techniques. Seulement 27 p. cent des travailleuses et travailleurs du secteur privé ont reçu une telle formation (Statistique Canada, 1987). Les grandes entreprises sont plus portées à assurer des activités de formation structurées. La plupart des activités de formation soutenues par l'employeur sont offertes de façon informelle (*Ekos Research Associates*, 1993a). Seulement 20 p. cent des entreprises ont un budget de formation et 15 p. cent déclarent avoir un plan officiel de formation de la main-d'œuvre (CCMTP, 1993; *Ekos Research Associates*, 1993a).

La communauté

Compte tenu de l'orientation des programmes et de la politique de financement des gouvernements fédéral et provinciaux, les activités d'éducation des adultes sont de plus en plus axées sur les programmes visant l'emploi ou liés à l'employabilité.

Dans les grands centres urbains, des activités d'éducation ont été lancées pour le nombre croissant de personnes qui ne peuvent pas accéder à un logement sûr et abordable, notamment les adultes et les jeunes adultes sans logis. En outre,

d'importantes activités d'éducation ont été conçues pour soutenir et élargir les projets de développement économique communautaire. Dirigées par des associations coopératives, elles couvrent une gamme de secteurs et de groupes, notamment le logement, les travailleuses et les travailleurs, les femmes et les Premières Nations.

Les applications de l'éducation portant sur la violence, la sécurité personnelle, la paix et la résolution de conflits se font sentir depuis longtemps par l'entremise des organismes et des centres d'accueil établis pour les femmes, les gays et les lesbiennes, et de plus en plus, les communautés de réfugiés et d'immigrants, afin de faire face aux situations de crise tant sur le plan local qu'à l'échelle internationale.

Les activités visant à promouvoir la santé et à prévenir la maladie se sont développées autour d'événements importants, dont les plus marquants restent les campagnes de sensibilisation massives sur le sida et sur les maladies reliées, menées parmi les communautés gays et lesbiennes, les personnes engagées dans la prostitution, celles qui utilisent des drogues intraveineuses, et plus récemment, les hommes et les femmes qui sont en prison. Ce dernier groupe a également fait l'objet de campagnes d'éducation sur la santé et la prévention de la tuberculose.

Les syndicats

Au Canada, les syndicats jouent aujourd'hui un rôle très actif dans la prestation de services éducatifs à la population active. Les services et les programmes d'éducation qu'ils ont établis pour leurs membres comprennent, par exemple, des fonds en fiducie pour appuyer les programmes de formation fournis par l'employeur et des congés d'études payés visant à soutenir les services d'éducation syndicale. Les fédérations syndicales provinciales ont joué un rôle de leadership dans la mise en place des programmes d'éducation en milieu de travail. Le programme d'éducation de base et de formation professionnelle de la Fédération du travail de l'Ontario et celui de la Fédération du travail de la Saskatchewan en sont des exemples.

Les activités syndicales témoignent d'une plus grande reconnaissance des besoins des membres en matière de formation et d'adaptation suite à la réorganisation du milieu de travail, aux compressions du personnel et aux fermetures d'entreprises qui ont entraîné un chômage permanent. La collaboration entre le Congrès du travail du Canada et les autres centrales syndicales et la participation des syndicats aux efforts des conseils sectoriels ont favorisé les initiatives locales, régionales et nationales comme, le *Canadian Steel Trades and Employment Congress* des Métallurgistes unis d'Amérique, par exemple. Des programmes d'alphabétisation et de formation de base des adultes en milieu de travail, l'éducation syndicale et les programmes de perfectionnement professionnel ont été développés sur la base des modèles de formation sur l'initiative des travailleuses et des travailleurs.

Des exemples de programmes lancés au cours de la décennie sont le Centre Syndical d'éducation de Toronto, le Conseil syndical du Toronto métropolitain; sur le plan national les efforts des syndicats comprennent des programmes tels que le *Workers Layoff and Closure Program* du Syndicat international des travailleuses et des travailleurs unis de l'alimentation et du commerce et le *Paid Educational Leave program* du Syndicat national des travailleurs et des travailleuses de l'automobile, de l'aérospatiale et de l'outillage agricole du Canada. Au Québec, les initiatives d'éducation syndicale comprennent des programmes d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes, ainsi que d'éducation économique promue par les centrales syndicales, notamment par le Fonds de solidarité de la Fédération des travailleuses et travailleurs du Québec.

Secteur privé

Suite à la nouvelle orientation de la politique fédérale marquée par l'adoption, en 1989, de la Stratégie de mise en valeur de la main-d'œuvre, des fonds publics supplémentaires sont devenus disponibles pour la formation professionnelle. Cette politique a favorisé l'accroissement du nombre de fournisseurs de services de formation et de consultation dans le secteur privé. Si des renseignements sur une étude de marché à l'échelle nationale ne sont pas disponibles, les enquêtes locales sur le milieu indiquent une concentration des consultantes et consultants et des fournisseurs de services éducatifs dans le secteur des achats directs de services d'information et de formation assistés par ordinateur.

La diffusion des applications technologiques assistées par ordinateur crée une augmentation de la demande et de la prestation des services de formation en milieu de travail. Le pourcentage de travailleuses et travailleurs utilisant la technologie assistée par ordinateur dans un établissement moyen s'est accru pour passer de 15 p. cent à 37 p. cent de 1985 à 1991. Pendant la même période, le nombre de personnes ayant bénéficié d'une telle formation a triplé (McMullen et al., s.d.) Les travailleuses et travailleurs qui ont déjà un niveau de scolarité assez élevé, qui comptent plus d'ancienneté, qui ont entre 25 et 44 ans et qui travaillent à temps plein pendant toute l'année, sont plus portés à bénéficier de programmes de formation appuyés par l'employeur. L'entreprise la plus susceptible d'offrir une telle formation aurait investi davantage sur le plan technologique, serait de grande taille et aurait une main-d'œuvre plus scolarisée avec un taux de croissance moyen pour l'emploi. Et ce, en dépit des faits qui attestent d'un taux de rendement élevé du capital investi dans la formation continue qui se traduit par des gains de productivité appréciables (CCMMO, 1994). (Tableau 5)

- **Rôle des bibliothèques et d'autres mécanismes de prestation de services**

Les bibliothèques, les musées et les centres communautaires ont fourni d'importants points d'accès aux adultes en quête d'information, de services éducatifs et de services d'alphabétisation, entre autres. Comme beaucoup d'autres services publics, les bibliothèques sont particulièrement touchées par les compressions budgétaires opérées par les gouvernements. Le système de bibliothèques d'accès public vise de plus en plus à organiser ses services, à l'aide des nouvelles technologies de l'information, y compris les services payés d'information et d'accès à Internet, afin de répondre aux besoins particuliers d'un groupe restreint de consommateurs. Or, les bibliothèques continuent de répondre à un besoin fondamental pour beaucoup de communautés urbaines, rurales et éloignées, dans la mesure où elles sont souvent le seul point d'accès pour les multiples renseignements dont ces groupes ont besoin. Elles sont également bien placées pour orienter le public et lui permettre d'accéder aux nouvelles technologies de l'information. Elles fournissent un service crucial pour la participation et l'accès démocratiques, et il est capital que ce service soit fourni sur une base qui est abordable et conforme aux principes de l'universalité d'accès.

TABLEAU 5

Incidence de la formation offerte par l'employeur sur les travailleuses et travailleurs à temps plein comptant au moins un an de permanence, selon les caractéristiques des employés choisis, Canada	
<i>Caractéristiques des travailleuses et des travailleurs</i>	<i>Travailleuses et travailleurs participant à une formation coordonnée par l'employeur (en %)</i>
Âge (années) 17-24 25-34 35-44 45-54 55-64	26,0 33,0 34,0 27,0 17,0
Scolarité 0-8 ^e année Secondaire partiel Secondaire Postsecondaire partiel Diplôme d'études postsecondaires Grade universitaire	6,0 14,0 28,0 36,0 34,9 44,0
Gains annuels Moins de 20 000 \$ 20 000 \$ - 34 999 \$ 35 000 + \$	15,0 29,0 46,0

Source: Kaposki (1993,10), Adult Education and Training Survey

Formation à distance

En 1994, 54 p. cent des universités, 68 p. cent des collèges et 36 p. cent des grandes entreprises au Canada menaient des activités liées à la formation à distance. Cette forme d'enseignement a permis de promouvoir une pédagogie «centrée sur l'égalité d'accès aux possibilités éducationnelles pour toutes les citoyennes et tous les citoyens». (Judith Roberts, p. 813). En 1994, 420 000 adultes ont suivi un cours de formation à distance. En fait, entre 1991 et 1993, les inscriptions aux cours de formation à distance se sont accrues de 9 p. cent, comparativement à une hausse de 6 p. cent dans les cours traditionnels. Les taux d'inscription les plus élevés ont été enregistrés dans des secteurs comme les études commerciales, la gestion et les affaires (35 %); l'ingénierie et les sciences appliquées (23 %); ensuite les sciences de la santé (16 %); les sciences sociales et les lettres (10 %). (Enquête sur l'éducation et la formation des adultes, 1994). La personne qui suit des cours de formation à distance est en moyenne âgée de 33 ans, vit dans une zone urbaine/suburbaine et gagne 27 000 \$ par an. Les femmes qui suivent des cours à distance gagnent, en moyenne, 21 000 \$ comparativement à 34 000 \$ pour leurs homologues du sexe masculin. Environ 10 p. cent de toutes les apprenantes et de tous les apprenants ont utilisé des méthodes de formation à distance en 1993.

Les étudiantes et étudiants, les employeurs et les établissements d'enseignement ont tous souligné que les mesures d'économie étaient un facteur clé dans le choix de la formation à distance. Le Comité consultatif sur l'autoroute de l'information du Canada a dégagé trois préoccupations sur la formation à distance : le principe d'universalité; des services abordables et le droit d'auteur. En 1995, 28,8 p. cent de l'ensemble des foyers au Canada possédaient un ordinateur personnel. Sur ce groupe, 40 p. cent disposaient d'un modem. Bien qu'il s'agisse là d'une augmentation de 477 000 foyers par rapport à 1993, et de plus de trois fois le nombre enregistré en 1986, l'accès demeure une préoccupation primordiale.

Un survol des obstacles à la réussite des cours de formation laisse croire que les apprenantes et apprenants, comme beaucoup de travailleuses et de travailleurs, doivent faire face à un important stress en cherchant à concilier le travail rémunéré et les responsabilités personnelles et familiales. Les responsabilités familiales et la charge de travail figurent en tête de liste (61 %), suivis des coûts financiers (33 %) et du manque d'appui de la part de l'employeur (33 %); la non-disponibilité des cours requis (32 %) et les problèmes d'horaire ou d'emplacement (27 %) ont été également mentionnés (DRHC-Statistique Canada, 1994). Ce sont précisément là, suggère-t-on, les raisons pour lesquelles un si grand nombre d'adultes choisissent en premier lieu les méthodes de prestation de cours de formation à distance.

L'Association canadienne de l'éducation à distance a fait ressortir d'importants enjeux qui sous-tendent les applications éducationnelles de la technologie. La formation à distance présente de nouveaux défis pour les méthodes d'enseignement et les techniques d'apprentissage. On s'accorde à reconnaître l'importance grandissante pour les éducatrices et les éducateurs d'évaluer soigneusement le réseau de soutien dont a besoin l'apprenante ou l'apprenant adulte afin de développer de nouveaux modèles ou de modifier et d'adapter les méthodes actuelles pour refléter toutes les nouvelles possibilités offertes par les technologies de la formation à distance.

- **Autres services**

Évaluation et reconnaissance des acquis

L'évaluation et la reconnaissance des acquis sont des moyens à privilégier pour favoriser l'équité et l'accès à l'éducation, surtout dans une perspective de formation continue. Elles permettent également d'éviter le double emploi en matière d'éducation et d'accéder à une formation qui reconnaît et développe les connaissances déjà acquises dans diverses activités, y compris le travail, rémunéré ou non, l'apprentissage informel, le travail communautaire et les activités connexes. Il s'agit d'un important moyen de reconnaître formellement les acquis et les certificats de compétence obtenus dans une gamme de métiers et de professions, dans des cas où la formation et l'éducation ont été données dans des territoires autres que le Canada. Enfin, cette approche contribue à réduire les coûts associés aux dépenses publiques et à la formation offerte par les employeurs. Pour tous ces motifs, il est important que les programmes d'évaluation et de reconnaissance des acquis soient intégrés aux cours et aux programmes des écoles, des collèges et des universités.

À ce jour, l'évaluation des acquis a été axée sur des cours précis de niveau collégial de sorte que les critères du cours déterminent ce qui est évalué. Une approche élargie de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis devrait comprendre une évaluation et une reconnaissance de l'apprentissage qui n'étaient pas formellement reconnues ou créditées auparavant ou qui n'avaient pas l'habitude de l'être. L'apprentissage expérientiel comprend la pensée critique, l'empathie et l'esprit d'analyse critique que les employés mettent à contribution dans diverses situations et relations. L'expérience professionnelle et sociale devrait également être prise en compte afin de tenir compte de la portée et de l'approfondissement des pratiques d'apprentissage en milieu de travail, au foyer et au sein de la collectivité. La reconnaissance de l'apprentissage expérientiel dénote un élargissement (plutôt qu'un rétrécissement) des résultats d'apprentissage qui doivent être évalués et reconnus.

Tous les efforts devraient être déployés pour correspondre à une définition la plus complète possible des «connaissances» et de l'«apprentissage» afin de tenir compte de l'apprentissage expérientiel acquis dans des milieux qui ne sont pas structurés comme le milieu non scolaire. Dans les résultats d'apprentissage, il faudrait établir clairement une distinction entre les compétences professionnelles et les compétences générales. Il faudrait faire en sorte que les critères d'évaluation ou de l'apprentissage ne soient pas appliqués de manière à exclure les compétences acquises au travail.

La coordination de ces projets demeure un objectif prioritaire des organisations gouvernementales et non gouvernementales au Canada. Un certain nombre d'enjeux concernant la politique, la programmation, les questions d'accès et de coût des services doivent être examinés dans le cadre des programmes de développement et de politique d'intérêt public. C'est dans cette perspective que DHRC encourage financièrement la tenue d'un forum pancanadien portant sur l'évaluation et la reconnaissance des acquis.

2.2 Le financement de l'éducation des adultes

Le financement de l'éducation des adultes provient de multiples sources, des gouvernements tant fédéral que provinciaux de même que de sources non gouvernementales. Plus rarement voit-on le financement provenir de gouvernements locaux, sauf peut-être pour les activités de formation reliées au développement culturel et communautaire.

- **Le financement des gouvernements**

Le gouvernement fédéral

Par l'intermédiaire de plusieurs ministères ou organismes qui mettent en place divers programmes et mesures, via surtout le développement de l'emploi et de l'employabilité des individus aptes au travail, le gouvernement du Canada investit d'importantes sommes. Une portion importante de ces sommes, qui varient d'un programme ou d'une mesure à l'autre, est allouée à la formation et au perfectionnement des adultes.

DRHC, qui gère la portion la plus importante des sommes consacrées à la formation de la main-d'œuvre, prélève pour une large part son budget du Programme d'assurance-emploi comme on l'a décrit dans la section 1.7. Au cours des dernières années, la question de la formation professionnelle a fait l'objet de nombreux débats entre le gouvernement fédéral et les provinces et territoires. Depuis peu, la plupart des provinces ont conclu des ententes qui leur donnent à la fois la maîtrise de la main-d'œuvre en ce domaine et les budgets correspondant à leurs responsabilités.

Mais, de façon directe ou indirecte, le gouvernement fédéral subventionne également divers programmes, dont les activités peuvent être reliées à l'éducation des adultes et qui visent des groupes bien identifiés, tels les jeunes, les femmes, les personnes analphabètes, les nouveaux immigrants, les autochtones, les prisonniers, les personnes handicapées ou les personnes âgées.

Les gouvernements provinciaux

Chaque province investit en éducation des adultes d'abord par son réseau officiel d'établissements. Mais, en dehors de ce réseau, d'autres ministères, principalement à vocation économique et sociale, consacrent d'importantes sommes à l'éducation des adultes et à la formation continue, par le biais d'un grand nombre de programmes, de mesures et d'interventions. Certains réalisent des activités d'évaluation des besoins et de planification; ils financent aussi d'autres organes, notamment les établissements privés ou publics du système d'éducation, pour qu'ils répondent aux besoins identifiés.

Dans certaines instances, on tend de plus en plus à régionaliser les activités reliées à l'évaluation des besoins, à la planification, à l'organisation et au financement de l'éducation des adultes pour que des organismes, régionaux, voire même locaux, en assument le leadership, cela afin que les sommes dépensées répondent plus efficacement aux besoins des usagers. Il faut noter toutefois que les fonds investis dans ces activités de formation proviennent pour une très large part des gouvernements fédéral et provinciaux.

Tout comme le gouvernement fédéral, les gouvernements provinciaux peuvent financer, soit seuls, soit avec d'autres partenaires, divers programmes qui s'adressent à des clientèles particulières. Par exemple, les organismes bénévoles d'éducation populaire sont financés par divers programmes issus de plusieurs ministères tant fédéraux que provinciaux.

Les sommes allouées à l'éducation des adultes par les gouvernements ont généralement connu un accroissement entre 1985 et 1990. Au cours de la présente décennie, elles ont augmenté légèrement surtout dans les provinces et les régions qui ont connu d'importantes pertes d'emploi (mines et pêcheries).

Les entreprises

Au milieu des années 1980, le gouvernement du Canada a mis l'accent sur le financement de la formation en entreprise, ce qui a favorisé l'émergence de la formation sur mesure destinée aux travailleuses et aux travailleurs en emploi. C'est cette

orientation qui a permis la mise en place des services aux entreprises tant dans les firmes privées de formation que dans les établissements du réseau public.

Elles le font en accordant des libérations pour fins de formation, en remboursant des frais de scolarité ou encore en consentant à des formations autofinancées, dispensées par des firmes privées ou par des établissements publics de formation. Elles peuvent aussi participer à des programmes de formation à frais partagés, placés sous la responsabilité de ministères fédéraux ou provinciaux.

Au Québec, par exemple, la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* promulguée en 1995 force les entreprises à consacrer annuellement à la formation de leurs employés l'équivalent de 1 p. cent de leur masse salariale. On espère que les entreprises québécoises, dont l'investissement en formation était jusqu'à présent moins élevé que pour la moyenne des entreprises canadiennes, investiront davantage dans la formation de leur main-d'œuvre.

Les associations syndicales

Les centrales syndicales dépensent des sommes importantes en matière d'éducation des adultes. À l'intention de leurs membres, elles financent des programmes de formation dans des domaines aussi divers que la santé et la sécurité au travail, le droit du travail, l'analyse financière et la comptabilité, le travail en équipe, la réorganisation du travail, les processus de qualité totale et la question de la transparence économique. Elles prennent également une part active aux projets d'alphabétisation en milieu de travail.

Les programmes d'aide aux étudiantes et aux étudiants

DRHC gère des programmes destinés à dispenser une formation aux personnes en chômage désireuses de retourner aux études pour effectuer un rattrapage scolaire, pour se recycler, pour se donner une qualification professionnelle ou pour opérer une reconversion professionnelle.

Généralement, les régimes d'aide aux étudiants du postsecondaire relèvent de programmes tant fédéral que provinciaux. Par le biais du Programme canadien de prêts aux étudiants (PCPE), le gouvernement fédéral couvre 60 p. cent des besoins financiers des étudiantes et étudiants auxquels s'ajoutent divers montants ou autres formes d'assistances offertes par les provinces et les territoires. Le Québec et les Territoires du Nord-Ouest ont leurs propres programmes de prêts et bourses; le gouvernement fédéral leur fournit une aide financière équivalente à celle des autres provinces et territoires par le biais de son programme PCPE.

Dans certaines provinces ou territoires, d'autres mesures, dites «actives», accordent un supplément de revenu et des services de garderie aux personnes bénéficiaires de l'aide sociale qui retournent aux études. Enfin, un programme offre des subventions et des prêts aux personnes en emploi ou sans emploi désireuses de retourner aux études.

2.3 L'éducation des adultes et le système institutionnel

Dans les établissements du réseau institutionnel de l'éducation (écoles générales et professionnelles, collèges et universités), on trouve des services d'accueil, d'information et de reconnaissance des acquis, des services aux entreprises et à d'autres organisations, ainsi que des services de formation à distance. Pour éviter l'éparpillement et le chevauchement dans la prestation de ces services, on a pu observer, au cours de la dernière décennie, une tendance marquée à les regrouper. Dans certains cas, par exemple la formation à distance dans les collèges, on a mis en place un Centre provincial de services (Québec). Enfin, il arrive de plus en plus fréquemment qu'on cherche à instaurer une forme de partenariat entre les établissements de divers ordres d'enseignement et d'autres organisations afin de dispenser des services de formation plus nombreux et de meilleure qualité à la population adulte.

On assiste également à l'amorce de collaborations plus soutenues, par exemple, entre les organismes d'éducation populaire offrant des activités d'alphabétisation et de formation de base et les établissements du réseau institutionnel d'éducation. En outre, au fur et à mesure que les programmes de formation s'organisent en alternance, selon le modèle de l'apprentissage institutionnel dans les établissements du système scolaire et de l'apprentissage pratique dans les milieux de travail, des collaborations et des échanges fructueux se forment entre les milieux institutionnels de formation et les milieux de travail.

Mais, généralement, ces mécanismes de coordination demeurent encore l'exception. Nombre d'intervenants en éducation des adultes continuent à travailler avec leur logique propre plutôt que dans une perspective globale. Il en résulte que les programmes et les activités sont élaborés la plupart du temps en parallèle et qu'il se dégage une impression de morcellement des services et d'éparpillement des activités, difficilement conciliables avec une perspective de continuité de la formation. Cette dernière perspective devrait au contraire permettre aux adultes d'effectuer des allers et retours en formation et de progresser sans discontinuité afin de répondre à des besoins correspondant à des situations de vie ou de travail.

- **Le statut des personnels en éducation des adultes**

Compte tenu de l'instabilité caractéristique du secteur de l'éducation des adultes, seule une infime portion des personnels en éducation jouissent d'une sécurité d'emploi. Cette situation n'encourage pas la production de spécialistes dans ce domaine. Le plus grand nombre de spécialistes ayant un emploi stable œuvrent dans les secteurs de l'alphabétisation et des programmes présecondaires ou postsecondaires. Dans les collèges et les universités, l'éducation des adultes est enseignée par des contractuelles et contractuels ou par des personnes qui enseignent également dans le secteur normal.

L'instabilité de ce secteur d'activité professionnelle n'est pas sans compliquer le développement de l'expertise qui est néanmoins nécessaire à la consolidation du secteur. Dans les universités, les facultés et les départements qui, à partir des années 70, élaboraient des programmes à caractère andragogique ont maintenant tendance à les laisser tomber. Il a en outre été difficile d'atteindre un consensus sur les qualifications requises pour l'enseignement aux adultes.

Parmi les personnes qui travaillent dans ce domaine, peu ont reçu une formation professionnelle pertinente de base. Certains ont reçu une formation générale en sciences de l'éducation ou en sciences humaines, d'autres sont spécialisés dans un domaine d'activité professionnelle, mais n'ont pas la préparation précise pour enseigner aux adultes.

En raison de l'instabilité d'emploi en général, il est difficile pour les personnels en éducation des adultes de perfectionner leurs compétences. En effet, la formation continue offerte pour l'enseignement aux adultes est rare, en comparaison à la formation offerte aux personnels du secteur normal. Les personnes enseignant aux adultes ont largement développé leur expertise au travail ou en cherchant d'eux-même une formation complémentaire, tout en enseignant (CEQ, 1996).

2.4 Les champs d'études de l'éducation des adultes au Canada

Depuis près de 15 ans, l'éducation des adultes au Canada est fortement marquée par un mouvement de professionnalisation. Elle doit, selon les planificateurs et les décideurs, servir à la mobilisation en soutenant les reconversions industrielles et économiques des firmes et en aidant les personnes sans emploi à accroître leurs compétences. Les politiques éducatives fédérales et provinciales furent orientées en ce sens et l'organisation des services, ainsi que l'offre de formation, effectivement modifiées à l'avenant.

La participation à l'éducation des adultes (des personnes âgées de 25 ans et plus) au Canada s'est ressentie de ce tournant; la grande majorité s'inscrivirent aux activités offertes

pour des raisons de nature professionnelle, perfectionnement ou changements d'emploi dans 69,1% des cas. (Tableau 6)

TABLEAU 6

Nature des activités éducatives réalisées au Canada en 1993

DOMAINE D'ÉTUDES	
	%
Services éducatifs et récréatifs	6,0
Beaux-arts et Arts appliqués	7,9
Sciences humaines et champs connexes	5,5
Sciences sociales et champs connexes	6,1
Commerce, administration et affaires	21,9
Agriculture et sciences biologiques	3,8
Ingénierie et sciences appliquées	1,0
Ingénierie et technologies	18,1
Professions de la santé, sciences et technologies	11,9
Mathématiques et sciences physiques	2,1
Autres	1,2
Études supérieures	1,7
Études élémentaires et secondaires générales	1,7
Développement personnel	5,9
Activités de loisir	5,7
TOTAL 100,0	

Sources: Statistique Canada, Enquête sur la participation à l'éducation des adultes, janvier 1994

Les domaines ou les champs de savoirs des activités reflètent cette réalité. En effet, nous constatons qu'en 1993, l'administration et le commerce ont occupé une part de 22 p. cent de l'ensemble des activités choisies. Le domaine de l'ingénierie et de la technologie suit avec près de 19 p. cent, le domaine biomédical avec près de 16 p. cent, en incluant les domaines de la biologie et de la santé. Ainsi, ces trois domaines fortement axés sur l'univers de travail regroupent plus de la moitié des activités. Au contrario, le développement personnel et le loisir n'occupent qu'un peu plus de 10 p. cent du volume des activités de l'éducation des adultes.

2.5 Les groupes cibles et les groupes prioritaires

En novembre 1992, la CCMMO a approuvé un plan d'action conçu pour améliorer l'accès à la formation destinée aux groupes désignés en matière d'équité : les femmes, les jeunes,

les minorités visibles, les populations autochtones et les personnes handicapées. Ce plan d'action invitait le gouvernement fédéral à donner suite à une série de mesures proposées par la Commission, à élaborer une politique et des programmes permettant de surmonter les obstacles créés par le racisme et le sexisme systémiques et à améliorer l'accès à l'éducation et à la formation. Cet effort découlait de la reconnaissance que tous les groupes visés en matière d'équité sont sur-représentés parmi ceux qui sont sous-représentés, ceux qui sont sans emploi et ceux qui sont incapables de subvenir à leurs propres besoins et à ceux des personnes à leur charge par rapport aux normes de qualité de vie et de participation.

Par exemple, les personnes handicapées connaissent beaucoup de problèmes à un moment ou à un autre : pauvreté, chômage, sous-emploi, accès réduit aux possibilités de formation. Environ 40 p. cent des Canadiennes et des Canadiens d'âge actif reconnus handicapés vivent avec moins de 5000 \$. Jusqu'à récemment, les ateliers protégés offraient un important point d'accès aux adultes handicapés qui cherchent des possibilités d'éducation et de formation. Jusqu'à récemment, il y a eu très peu de programmes publics dans ce domaine, en particulier pour les adultes considérés comme ayant une déficience intellectuelle.

• Les peuples autochtones

Composés d'environ 811 000 personnes (2,7 % de la population canadienne), les peuples autochtones (Indiens, Inuit, Métis), qui jouissent d'un statut particulier confirmé par la Constitution de 1982, aspirent présentement à une forme d'autonomie gouvernementale. Ils constituent l'un des groupes cibles prioritaires en éducation des adultes.

Dans le domaine de l'éducation, en général, les autochtones accusent un retard majeur par rapport à l'ensemble de la population canadienne (Tableau 7). En outre, le système éducatif conçu à leur intention a souvent contribué à leur assimilation partielle à la culture dominante, à l'affaiblissement de leur langue et de leur culture premières. Le domaine de l'éducation et de la formation est maintenant identifié comme un élément crucial de leur épanouissement (*Assembly of First Nations*, 1988) et de la transition vers leur autonomie gouvernementale (Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, 1996). L'éducation et la formation des adultes s'imposent donc comme une stratégie essentielle de rattrapage en matière de connaissances, de langues, de cultures et de compétences. Déjà amorcée au sein de plusieurs collectivités, la stratégie en cause est diversifiée : contrôle autochtone de la formation, programme d'éducation de base et d'alphabétisation, aide à l'accès aux études universitaires ou collégiales, intensification et amélioration de la formation professionnelle, etc.

Meadow Lake Tribal Council (Meadow Lake, Saskatchewan) utilise le mode de financement Pathways (programme fédéral de mise en valeur de la main-d'œuvre autochtone) visant à faciliter l'accès à l'enseignement postsecondaire et à la formation.

Le récent Rapport de la Commission Royale sur les Peuples autochtones comprend une série de recommandations qui, si elles étaient mises en application par les gouvernements et les groupes constitués à tous les niveaux de juridiction, pourraient faire avancer de façon significative la question du statut et la capacité de prise en charge des communautés autochtones à travers le Canada. La Commission a mis de l'avant des recommandations qui se rapportent à l'éducation publique et à la promotion de l'identité culturelle et collective (Voir par exemple la recommandation 2.2.1 Programmes d'éducation publique, traités historiques; 3.5.28 Le rôle des Aînés en éducation; 3.5.31 Échange de connaissances traditionnelles; 3.5.32 Université internationale pour les Peuples autochtones).

Les gouvernements à tous les niveaux de juridiction, y compris les obligations du gouvernement fédéral d'honorer les ententes historiques négociées avec les nations, sont encouragés à mettre en application ces recommandations, à fournir les ressources nécessaires pour développer avec les nations autochtones l'ensemble des services éducatifs vitaux, incluant l'alphabétisation des adultes, l'éducation de base, l'enseignement académique supérieur. (Recommandations 3.5.19 et 3.5.20).

Les besoins des adultes des communautés autochtones en matière d'éducation doivent continuer d'être examinés par rapport à l'autonomie des populations autochtones, dans et hors des réserves.

TABLEAU 7

Niveaux de scolarité dans la population s'identifiant comme autochtone et ne fréquentant plus l'école, selon le groupe d'âge (15-64 ans), 1991 (en pourcentage)					
Niveau de scolarité	15 à 24 ans	25 à 49 ans	50 à 64 ans	Total des autochtones	Total des Canadiens
8 ^e année et moins	20,7	19,9	54,9	25,4	11,8
Études secondaires sans certificat	47,8	30,5	16,7	32,1	22,8
Certificat d'études secondaires	15,1	13,2	7,9	12,8	21,2
Études universitaires sans certificat	7,7	8,8	4,8	8,0	6,2
Certificat d'études non universitaires	5,7	18,1	9,5	14,1	17,9
Études universitaires sans grade	2,3	5,8	3,3	4,7	7,9
Grade universitaire	0,3	3,4	2,6	2,6	12,2

Note : Chiffres à utiliser avec prudence, le coefficient de variation de l'estimation se situant entre 16,7 et 33,3 %

Source : Statistique Canada, recensement de 1991 et Enquête auprès des peuples autochtones de 1991, totalisations spéciales

• Les jeunes et le chômage

Les jeunes personnes âgées de 16 et 17 ans ont moins d'autonomie que les adultes plus âgés. Le taux de chômage des jeunes est resté au moins à cinq points de pourcentage au-dessus du taux de chômage national. Les jeunes quittent l'école avant d'avoir obtenu un diplôme de fin d'études secondaires. Une plus grande souplesse et des programmes novateurs sont recherchés pour relever le défi et résoudre les problèmes particuliers auxquels les jeunes sont confrontés.

Beaucoup d'apprenantes et d'apprenants adultes ont commencé des cours de formation de leur propre chef : selon une étude de Statistique Canada, 20 p. cent des 641 000 adultes âgés de 25 à 54 ans suivaient des cours de formation en janvier 1992. Sur ce groupe, 73 p. cent étaient au chômage. En janvier 1992, 53 p. cent des personnes ont déclaré qu'elles

étaient en chômage depuis 6 mois ou plus. Les femmes représentaient 47 p. cent du groupe et, parmi elles, 60 p. cent étaient âgées de 25 à 34 ans. Le profil statistique suivant donne une vue d'ensemble instructive des activités de formation des femmes comprises dans l'échantillon (Crompton, 1994, pp. 18-21) :

- 41 % étaient inscrites dans des programmes scolaires (41 % à temps plein)
- 36 % étaient inscrites dans des programmes de métier (60 % à temps plein)
- 23 % terminaient leurs études élémentaires ou secondaires (49 % à temps plein)
- 57 % payaient leurs études elles-mêmes (72 % pour celles qui étaient inscrites dans des programmes scolaires)
- 38 % ont reçu une certaine forme d'aide gouvernementale (la plupart pour poursuivre des études secondaires).

Les observations précédentes ont été tirées du rapport de recherche du CCMMO intitulé *Empowering People and Communities : Improving the Effectiveness of Training Programs for the Non-Employed* (mars 1995). Ces exemples illustrent la vaste gamme de programmes d'éducation des adultes développés au niveau communautaire et certaines des difficultés rencontrées :

«Formation des femmes en technologie» (Vancouver, C.-B.) : offre une formation aux femmes qui cherchent à accéder à des emplois dans les nouveaux secteurs technologiques. Plusieurs femmes sont inscrites sur des listes d'attente pour une formation technique à la *British Columbia Institute of Technology*. Le manque d'accès à des services abordables pour la garde des enfants figure parmi les obstacles qu'ont connus ces participantes.

NBWorks (Bathurst, Nouveau-Brunswick) : les participantes font face à de nombreux obstacles en matière d'éducation et d'emploi, y compris l'éducation formelle minimale, les services de garde d'enfants, une expérience de travail récente limitée et l'isolement dans les communautés rurales. Si le programme offert a des possibilités d'apprentissage, certaines participantes n'étaient pas d'accord avec l'approche qui, selon elles, ramenait au niveau individuel des obstacles sociaux et économiques plus larges, comme le chômage structurel élevé.

2.6 Méthodes et conditions d'apprentissage

Des programmes et des modes de prestation novateurs ont changé les méthodes d'enseignement. On pense notamment aux modules de formation, à l'alternance du travail et de l'apprentissage, au mentorat dans le secteur informel et aux programmes individualisés développés et offerts dans des cadres formels basés sur le modèle institutionnel.

Des projets du gouvernement fédéral ont cherché à réorienter la politique relative au chômage national élevé par des interventions «actives» sur le marché du travail, notamment la mise en œuvre de programmes de formation professionnelle, d'alphabétisation et de subventions salariales. Nombre de mesures, de modes de financement et de coordination ont été mis à l'essai, y compris les transferts d'un gouvernement à l'autre, les transferts directs aux organisations, le financement de projets d'organismes communautaires et les transferts destinés à des particuliers.

Les gouvernements provinciaux ont, de la même manière, réorienté les projets de formation et d'éducation des adultes pour inclure des priorités du marché du travail, des méthodes d'évaluation et d'élaboration de programmes, des principes d'équité et des innovations technologiques dans l'élaboration et la prestation des services. Ils ont essayé divers programmes visant les adultes en chômage, basés sur le modèle du programme d'aide d'insertion à l'emploi. Ces projets combinent les objectifs de la formation avec la politique d'emploi dans les régions du pays où il existe un taux de chômage élevé.

Un système de conseils sectoriels nationaux a été mis sur pied par l'entremise du gouvernement fédéral afin d'axer les efforts de formation dans le secteur privé sur les principaux intervenants du marché du travail, les employeurs et les syndicats.

• **Structure et moyens de coordination**

Pendant la dernière décennie, nous avons assisté à une poussée des activités visant à établir une série de conseils de formation et de mise en valeur de la main-d'œuvre dans les provinces et territoires. La création de la CCMMO marquait le premier mouvement important vers la création d'un système de cogestion de la formation de la main-d'œuvre, donnant lieu à la création d'un organisme intersectoriel habilité à conseiller le gouvernement fédéral sur des questions de politique.

Les provinces et les territoires ont mis sur pied des conseils intersectoriels, où sont représentés le monde des affaires et la main-d'œuvre, ainsi que les groupes désignés en matière d'équité : les femmes, les minorités visibles, les personnes handicapées et les populations autochtones relevant d'une autorité distincte. L'importance de la Commission a été de réunir tous les partenaires du marché du travail, de favoriser la participation démocratique à l'élaboration de politique et de programmes, à la planification, à la mise en œuvre et à l'évaluation. Pour la première fois, les programmes gouvernementaux étaient réunis sous un organisme central d'administration et de coordination. En Ontario et en Colombie-Britannique, les Conseils ont été abolis récemment alors que dans les autres provinces et territoires, ils ont été maintenus pendant que les ministères ont, de la même manière, centralisé les programmes d'éducation et de formation.

Les conseils de formation et d'adaptation de la main-d'œuvre, et l'organisation au niveau provincial, dans les territoires et au niveau national se sont inspirés de la création de regroupements communautaires et ont contribué à leur amélioration. Ces regroupements locaux forment la base de l'infrastructure d'éducation des adultes dans les collectivités locales et dans les régions, à côté des établissements d'éducation formelle et des organismes privés et gouvernementaux.

2.7 Statut et formation des personnels en éducation des adultes

• Statut des personnels en éducation des adultes

La diversité considérable de la formation continue rend difficile toute présentation exhaustive de la réalité de son personnel et explique l'inexistence d'une appellation unique, comme dans le cas des enseignantes et enseignants. Les intervenants sont effectivement désignés de plusieurs façons : éducateurs d'adultes, enseignants, andragogues, formateurs, animateurs, travailleurs communautaires, agents en ressources humaines, alphabétiseurs, instructeurs en milieu de travail, etc. Pourtant, des noyaux de formateurs d'adultes s'identifient surtout au domaine et entretiennent des contacts au sein d'associations diverses : Institut canadien d'éducation des adultes, *Canadian Association for Adult Education*, Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes, etc. Il existe donc une certaine identité professionnelle, même si ses contours sont flous et même si elle n'est pas universellement partagée. En fait, plusieurs intervenants s'identifient plutôt à leur champ de spécialisation (un spécialiste de l'informatique offrant de la formation, par exemple), au cadre de leur intervention (enseignants dans les conseils scolaires ou collèges communautaires, bien souvent) ou encore à des titres d'emploi où la formation fait partie de la description de tâche (agent en ressources humaines, etc.).

Quant aux conditions de travail et au statut, ils sont à l'avenant, la précarité affectant un grand nombre d'intervenants. Dans les établissements d'enseignement, c'est en alphabétisation, de même qu'en enseignement présecondaire et secondaire, qu'on rencontre le plus grand nombre de spécialistes jouissant d'une certaine stabilité d'emploi. Dans les collèges et les universités, l'enseignement aux adultes est dispensé par des contractuels ou encore par des personnes qui enseignent également au secteur régulier. De plus, dans plusieurs établissements d'enseignement, les éducateurs d'adultes ont souvent un statut et des conditions de travail inférieurs à leurs collègues de l'enseignement régulier. Il semble néanmoins que les gestionnaires bénéficient d'une plus grande sécurité d'emploi que les formateurs. Par ailleurs, l'expansion du « marché de la formation » a multiplié le nombre de formateurs-entrepreneurs. Enfin, plusieurs formateurs d'adultes agissent bénévolement (des femmes, surtout), soit par choix personnel, soit par défaut, à cause d'une insuffisance de ressources ou de subventions. Il n'en demeure pas moins que la croissance de l'éducation

des adultes et la renaissance de son importance sociale favorisent la valorisation du statut de ses intervenants et la professionnalisation de larges segments du secteur.

- **Formation des personnels en éducation des adultes**

La disparité de statut des personnels se manifeste également dans les voies d'accès à la «profession». L'instabilité dans ce secteur d'activités professionnelles ne favorise pas le développement de compétences exclusives pourtant essentielles à sa consolidation. Dans aucune instance, on ne retrouve de programme universitaire exclusif de formation initiale d'éducation des adultes. Au contraire, peu nombreux, pareils programmes constituent plutôt un complément à une formation déjà acquise dans un domaine particulier ou dans une matière d'enseignement. La plupart des programmes de formation universitaire en andragogie, conçus dans une perspective de perfectionnement professionnel ou de recherche, sont principalement offerts aux cycles supérieurs. Ces programmes existent dans presque toutes les provinces, mais les présentes compressions budgétaires n'ont pas été sans en affecter plusieurs, car l'andragogie demeure moins reconnue que la pédagogie. Quoi qu'il en soit, de tels programmes contribuent également à la reconnaissance et à la professionnalisation du domaine.

En général, peu d'intervenants en éducation des adultes ont reçu une formation professionnelle initiale correspondant à ce champ d'application. Certains ont reçu une formation générale en sciences de l'éducation, d'autres dans divers secteurs des sciences humaines, d'autres enfin, dans un secteur de spécialisation professionnelle, mais sans préparation particulière pour enseigner aux adultes. Ainsi, bon nombre de formateurs d'adultes se sont formés dans l'action, sur le tas.

La précarité généralisée des emplois rend également difficile la réalisation d'activités de perfectionnement pour ces professionnels. En effet, même si, à l'occasion, des activités de perfectionnement non officiellement sanctionnées sont dispensées au sein d'organisations d'éducation des adultes ou offertes par des firmes privées, les activités de formation continue qui leur sont destinées sont plutôt rares en comparaison de celles que l'on organise pour les professionnels du secteur régulier de l'enseignement. Les formatrices et les formateurs d'adultes ont donc acquis leur compétence surtout en situation de travail, en allant chercher eux-mêmes diverses formations complémentaires tout en exerçant leur profession (Centrale de l'enseignement du Québec, 1996 : 24).

En dépit de l'hétérogénéité des situations des personnels, le caractère professionnel de l'intervention auprès d'adultes est de plus en plus admis. Certaines compétences communes, notamment éthiques, ont été identifiées. De plus, on s'entend généralement pour reconnaître d'autres caractéristiques, telle la polyvalence, comme compétences de base, notamment en regard de la situation de l'emploi. La polyvalence apparaît aussi

fondamentale parce que les personnels de l'éducation des adultes doivent souvent agir à la fois comme concepteurs, évaluateurs et formateurs.

2.8 Recherche et documentation

Au cours de l'année 1993-1994, l'ICEA, à la demande de la Commission canadienne de l'UNESCO et en collaboration avec la CAAE, a préparé un rapport sur la situation canadienne en matière de tendances de la recherche en éducation des adultes au Canada. Ce rapport (ICEA, 1994) a été déposé à l'occasion du Séminaire international : *«Tendances de la recherche en éducation des adultes»*, tenu à Montréal en septembre 1994. Après avoir situé la recherche dans le contexte socio-économique et culturel canadien, le rapport fait un survol des divers organes de recherche : les universités, les ministères, les organismes conseils, les commissions d'enquête et les groupes de travail, ainsi que d'autres organes non institutionnels comme la CAAE, l'ICEA, les organisations communautaires de promotion de l'éducation informelle, les centrales syndicales pour ne nommer que celles-là. Le rapport examine aussi le mode de financement de la recherche et note que si c'est encore la recherche libre qui prédomine en éducation des adultes, des activités de plus en plus nombreuses sont financées par commandite ou encore grâce aux programmes d'organismes subventionnaires, comme le Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR-Québec) ou le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSHC). C'est ce dernier qui, jusqu'en 1994, a financé le volet *L'éducation et le travail dans une société en évolution* et qui actuellement stimule la création de grands réseaux nationaux de recherche, dont plusieurs abordent des problématiques liées à l'éducation des adultes. Enfin, le rapport rend compte des tendances générales en matière de méthodologies de recherche, de production et d'accès à la production scientifique et souligne quelques thèmes importants ayant fait l'objet de recherches au cours des dix dernières années : la formation professionnelle (en établissement et en entreprise), l'alphabétisation, l'intervention éducative auprès des adultes, l'éducation populaire et la vie associative, ainsi que la formation à distance et la mission éducative des médias.

Au plan de la documentation, au cours des dernières années, on note un nombre croissant de monographies consacrées aux savoirs propres au domaine de l'éducation des adultes au Canada, produites tant en français qu'en anglais. De plus, quelques revues scientifiques importantes, comme la *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes* et la *Revue de la formation à distance*, ont permis la publication de travaux de recherche menés dans la communauté scientifique canadienne. Malgré ces progrès, l'accès à la production scientifique nationale demeure difficile puisqu'il n'existe pas, comme aux États-Unis, de lieu unique de catalogage de cette production.

3. CHAMPS PARTICULIERS D'INTERVENTION

3.1 Égalité des chances pour les femmes

La situation des femmes en éducation des adultes s'est relativement améliorée au cours de la décennie, tant au niveau de la formation académique que de la formation choisie par intérêt personnel ou celle reliée à l'emploi. Les femmes ont fait d'importants gains en éducation en terme d'égalité au cours de la dernière décennie. De façon significative, les inscriptions dans les établissements postsecondaires ont passé de 40 % des inscriptions totales au niveau académique en 1972-1973 à 49 % en 1981-1982, à 54 % en 1991-1992 (Statistique Canada, *Les femmes dans la population active (1994)* Projet des groupes cibles). Les femmes sont encore, malgré tout, minoritaires (19 %) dans les domaines des mathématiques, de l'ingénierie et des sciences.

Mais cette avancée relative des femmes en éducation des adultes doit être mise en parallèle avec l'effritement de nombreux gains obtenus au cours de la dernière décennie, notamment quant aux transformations du marché du travail. L'accroissement du travail non standard et la réduction de l'accès aux programmes et aux services publics, notamment les soins de santé, les services de garde d'enfants, la garantie de revenu et les services de formation, ont gravement freiné les progrès des femmes. Le nombre d'emplois non standard (à temps partiel, à court terme, temporaires et à contrats) s'est accru au cours de la dernière décennie, représentant la grande partie de l'augmentation nette des emplois depuis 1980. En effet, en 1993, 30 p. cent de tous les emplois entraient dans l'une des catégories des emplois non standard (Betcherman, 1994). Les femmes représentent les trois-quarts de la population active à temps partiel. Selon les estimations de 1993, fournies par Statistique Canada, 35,5 p. cent de la main-d'œuvre à temps partiel préférerait travailler à temps plein, ce qui marque une tendance très parallèle au taux du chômage.

Les femmes représentent la majorité de la main-d'œuvre active à faible revenu, occupant principalement des emplois qui paient moins, dans le secteur des services. En général, les femmes occupaient 72 p. cent des dix catégories d'emplois les moins bien payés, et seulement 20 p. cent d'entre elles occupaient des emplois dans les catégories professionnelles offrant une rémunération élevée (Khosla, 1993). En réalité, seulement 20 p. cent des femmes ont un emploi à temps plein sur une base annuelle, dont le salaire dépasse 30 000 \$ par année, comparé à 40 p. cent pour l'ensemble des hommes. De fait, «un plus grand pourcentage de femmes canadiennes (34,3 %) ont un emploi sous-payé que dans n'importe quel autre pays industrialisé, à l'exception du Japon». (*Involuntary Part-Time Employment and Aggregate Unemployment, Canada, 1975-93*, Figure 21 dans Betcherman, 1994.)

L'écart salarial entre les hommes et les femmes a certes diminué au cours de la dernière décennie, le rapport passant de 66 p. cent en 1987 à 70 p. cent en 1991. Cependant, comme l'indique le Centre canadien du marché du travail et de la productivité, «l'analyse montre que le rétrécissement apparent de l'écart s'explique plus par une baisse des gains des hommes que par la hausse des gains des femmes». (CCMTP, 1994: 7-8) Les gains moyens ont diminué régulièrement, pendant que l'on assistait à une polarisation rapide des gains qui a dévasté les groupes des percentiles moyen et inférieur. En 1981, 46,8 p. cent de la population active gagnait moins de 20 000 \$ par an. En 1991, ce pourcentage était passé à 51 p. cent. Selon les analystes, la tendance actuelle signifierait que d'ici l'an 2011, 65 p. cent de la population active gagnera moins de 20 000 \$. (Meyer, 1995)

Ces tendances persistantes sont significatives dans la mesure où l'écart salarial est pris en compte dans la composition du rapport entre le capital humain et l'acquisition de compétences. Les gains des femmes continuent d'être moindre que ceux des hommes. Dans l'ensemble cependant, le revenu moyen annuel des femmes avant impôt était 58 p. cent de celui des hommes en 1995 : 16 500 \$ comparés au revenu moyen des hommes qui étaient de 28 600 \$. Si l'on prend seulement la moyenne des salaires des temps pleins annuels, il y a une amélioration significative quant à l'écart salarial. En 1993, les femmes gagnaient 72 p. cent du salaire annuel moyen des hommes pour les mêmes catégories d'emplois, ce pourcentage était de 68 p. cent en 1990, et de 64 p. cent au début des années 80 (Statistique Canada, 1995). La plus grande partie de cette différence ne peut s'expliquer que par l'éducation et les facteurs s'y rapportant, tels le champ d'étude, le nombre d'années d'expérience de travail et les années de scolarité. Statistique Canada conclue: «Dans l'ensemble, le capital humain et les différences démographiques ne comptent seulement que pour 12 p. cent de l'écart salarial entre les sexes. Ce qui reste, ou la portion inexpliquée, est dû à des facteurs non mesurables, dont l'un d'eux est la discrimination systémique» (Coish et Hale, 1994).

Les taux de chômage et de sous-emploi élevés des femmes ont incité le gouvernement à adopter diverses politiques, notamment la Planification de l'emploi, mentionnée favorablement par l'Organisation internationale du travail (OIT) et d'autres organismes internationaux comme une mesure positive d'équité en matière d'emploi (*International Forum on Equality for Women in the World of Work, 1994*). Le programme de développement de l'employabilité, financé par l'entremise des revenus généraux du gouvernement, visait à offrir une formation ciblée pour aider les femmes à accéder à des emplois sûrs dans la main-d'œuvre rémunérée.

Depuis 1984, l'ensemble des dépenses du gouvernement fédéral a baissé de 45,5 p. cent, tandis que les critères d'admissibilité au programme de développement de l'employabilité se sont resserrés considérablement. Pendant la période de cinq ans, de 1987 à 1992, les dépenses du gouvernement fédéral pour la formation destinée aux femmes ont baissé de 30 p. cent. En 1991-1992, les femmes représentaient 44 p. cent de l'ensemble de la

main-d'œuvre rémunérée et plus de 60 p. cent des nouvelles personnes sur le marché du travail. Cependant, les femmes n'ont reçu que 34 p. cent de l'ensemble du budget de formation du fédéral. (Stephen, 1993).

Les initiatives des gouvernements fédéral et provinciaux en matière d'éducation ont favorisé l'élaboration de programmes de formation visant à amener les femmes à occuper des «emplois non traditionnels», afin d'empêcher l'implantation de la ségrégation dans l'emploi et sur le marché du travail. Une comparaison des données entre 1986 et 1991 indiquent certains changements dans la structure de l'emploi des femmes dans des postes non traditionnels.

Par exemple, le taux global de participation des femmes à la main-d'œuvre active s'est accru pour passer de 55,4 p. cent en 1986 à 60,7 p. cent en 1991. Ceci se compare à un taux marginal d'accroissement, chez les hommes, de 77 p. cent à 77,3 p. cent pour la même période. En 1991, 40 p. cent de l'ensemble des 6,4 millions de femmes dans la main-d'œuvre rémunérée possédaient une certaine formation postsecondaire : 14 p. cent avaient au moins une formation de niveau collégial ou universitaire. Les cours de niveau universitaire étaient concentrés dans les études commerciales, le droit, la biologie, l'agriculture, la dentisterie, la médecine et la médecine vétérinaire. Au niveau collégial, les cours comprenaient les affaires, la gestion des ressources naturelles, l'ingénierie et les transports. En général, les femmes travaillant dans des postes non traditionnels avaient tendance à être plus jeunes, plus scolarisées et à travailler plus d'heures que leurs collègues de sexe masculin. (Hughes, 1995).

3.2 Nouveaux domaines : citoyenneté, environnement, santé, démocratie et autoroute de l'information

La formation continue est de plus en plus perçue et comprise par rapport à la formation liée à l'emploi et l'employabilité, afin de prendre en compte le libre marché, de respecter ses principes et de satisfaire à ses exigences. Sous cet angle, l'éducation des adultes court le risque d'être réduite à une branche de l'économie. D'autant que ses principes sont remis en question de façon radicale par le modèle de formation dominant : le développement du capital humain.

Les apprenantes et apprenants adultes cherchent davantage à obtenir des résultats pertinents auprès des établissements d'enseignement et de formation. Au milieu du mouvement continu de chômage élevé, les femmes et les hommes se voient poussés à assumer une plus grande autonomie et plus de responsabilités pour subvenir à leurs besoins, à ceux de leurs enfants et de leurs parents en matière de santé, d'éducation, de bien-être et de sécurité. Les gouvernements se déchargent de ces responsabilités, privatisent et/ou annulent la prestation des services ou des programmes d'État. Le but,

l'intention, la structure et le contenu de ces services et programmes changent radicalement pendant le passage d'une forme de prestation basée sur l'État à une forme axée sur le secteur privé. Le droit à l'éducation, son sens et les responsabilités connexes — la notion de citoyen comme telle — subissent une transformation radicale. Cette transformation est directement liée à l'importante restructuration de l'État-providence depuis la Seconde Guerre mondiale.

Reconnaissant ces défis, les groupes et organismes sociaux populaires ont fait naître une série de projets d'éducation. Un exemple est la manifestation récente du projet binational de la Marche des femmes contre la pauvreté, organisée conjointement par les femmes et les organismes syndicaux et qui s'inspire des forums et des campagnes d'éducation communautaire. Dans le domaine de l'éducation antiraciste, des droits des femmes, des droits sur le lieu de travail, de l'organisation de l'action sociale, de l'éducation syndicale des sans-emploi, des mouvements d'autodétermination nationale, de la sensibilité interculturelle et de l'autonomie des Premières Nations, d'importants projets ont été élaborés dans le cadre d'un effort concerté visant à offrir une éducation populaire et accessible qui permet de traiter des droits, des responsabilités, des défis et des avantages de la citoyenneté.

L'autoroute de l'information a mis au défi les organisations gouvernementales et non gouvernementales pour qu'elles développent et protègent l'accès à la participation démocratique à l'éducation des adultes et à son développement. Les projets dirigés par le secteur privé sont souvent axés sur le marché et la transformation de la culture en biens de consommation, comme l'indique un rapport récent du gouvernement du Québec : «... a comme conséquence un accès différentiel selon la capacité de payer». «L'accès inégal aux technologies de l'information selon les catégories sociales (âge, sexe, situation socio-économique) ne fera qu'accentuer la tendance à la polarisation de la société si rien n'est fait pour parer à ce mouvement» (Gouvernement du Québec, 1995). Les technologies associées à l'autoroute de l'information offrent la possibilité d'améliorer la démocratisation des programmes et de la prestation de services éducatifs aux adultes. Le *Canadian Network for Advancement of Research, Industry and Education* (CANARIE) a été établi en 1993, avec une participation du gouvernement fédéral de 80 millions de dollars et celle du secteur privé et des provinces pour la somme de 396 millions de dollars. D'ici 1998, le Réseau scolaire canadien (Rescol) reliera les personnes engagées dans la recherche avec les éducatrices et éducateurs au moyen d'un réseau haute vitesse regroupant 16 500 écoles dans tout le Canada et plus de 1000 communautés rurales ou éloignées des centres urbains. Ce sont là des projets importants coordonnés dans le but de démocratiser le marché privé, afin que la technologie et ses applications soient pleinement utilisées dans le domaine public. (l'Industrie Canada, 1995).

Des projets sont mis en œuvre pour favoriser le développement de la formation à distance afin qu'elle soit ouverte et entièrement accessible pour permettre de réduire l'exclusion et les disparités. Par exemple, la téléuniversité au Québec, établie en 1972, offre tous les

cours à 25 000 étudiantes et étudiants par l'entremise de l'enseignement à distance. Les nouvelles technologies de l'information sont utilisées en partie pour permettre aux effectifs étudiants de communiquer entre eux, et en partie pour le transfert de documentation. Des expériences semblables ont été menées ailleurs : par exemple, le *Newfoundland Telemedicine and Educational Technology Agency* qui compte 207 sites dans 112 communautés; *Athabasca University* en Alberta; TVOntario en Ontario; et *Open Learning Agency* en Colombie-Britannique. (Canada, 1995).

3.3 Coopération internationale

Dans le domaine de la coopération internationale, on remarque deux types de coopération, la coopération entre pays industrialisés et la coopération au développement.

- **La coopération entre pays industrialisés**

Au cours de la dernière décennie, la coopération internationale en éducation des adultes entre pays industrialisés s'est manifestée particulièrement par l'augmentation des échanges entre des réseaux de professeurs-chercheurs. Ainsi, l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes tient périodiquement des conférences conjointes avec le Réseau des professeurs de Grande-Bretagne (SCUTREA) et avec des chercheurs américains de l'*Adult Education Research Conference*; les membres du Réseau Éducation-formation constitué de chercheurs-praticiens du Québec et de la France, se rencontrent annuellement tantôt au Québec, tantôt dans un pays francophone d'Europe. Ces rencontres ont été des occasions de créer des relations de collaboration et de partenariat.

Développement des ressources humaines Canada, en coopération avec le ministère des Affaires étrangères et du Commerce international, a dirigé depuis 1995 le Programme de mobilité nord-américaine au niveau de l'éducation supérieure, et le programme Canada-Communauté européenne de coopération pour l'éducation supérieure et la formation. Ces programmes encouragent et renforcent la coopération, centrée sur la population étudiante, au niveau de l'éducation supérieure et de la formation entre les universités, les collèges et les instituts techniques à travers l'Amérique du Nord et, entre le Canada et la Communauté européenne. Établis comme projets pilotes depuis trois ans, ces programmes permettent le développement de liens internationaux pour assurer la mobilité des étudiantes et étudiants universitaires de premier et deuxième cycles. Le gouvernement canadien soutient ces programmes par une contribution annuelle de \$ 3,5 millions. Cette somme équivaut à l'effort fourni par les autres gouvernements.

L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes constitue un autre exemple de coopération entre les pays industrialisés; cette première étude comparative sur

l'alphabétisation des adultes a impliqué plusieurs pays de différentes langues. Cette enquête a été réalisée par Statistique Canada en coopération avec l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), Eurostat et l'Unesco.

- **La coopération au développement**

Le Canada joue un rôle important en coopération internationale, et c'est par l'Agence canadienne de développement international (ACDI) qu'il redistribue la majeure partie de ses fonds. Par l'ACDI, sont donc aussi financés nombre de projets de coopération, d'aide au développement, dans le domaine de l'éducation des adultes.

Depuis de nombreuses années déjà, le *Coady International Institute* (Antigonish, Nouvelle-Écosse) est sollicité pour son expertise. Reconnu comme centre d'excellence par l'ACDI, cet Institut est renommé pour ses approches participatives d'éducation des adultes et de développement coopératif. Par l'entremise de nombreux partenariats avec des pays du Sud, il assure formation, consultation et recherche participative.

Les programmes de bourses d'études financés par l'ACDI et gérés par l'Association des universités et des collèges du Canada (AUCC) permettent à des adultes provenant de pays en développement de venir poursuivre des études au Canada. Nombre d'éducateurs d'adultes d'Afrique et d'Asie ont bénéficié de ces bourses. Le programme canadien des Bourses de la francophonie notamment, favorise la formation de leaders en éducation des adultes dans plusieurs pays de l'Afrique francophone.

- **Les programmes de formation**

Un nombre important d'universités et de collèges canadiens ont mis en place des programmes de développement de ressources humaines en collaboration avec des partenaires du Sud. La plupart de ces initiatives sont principalement financées par l'ACDI. D'autres sont soutenues par le Centre de recherche en développement international (CRDI), des fondations caritatives et des institutions financières internationales; les universités y apportent des contributions «en nature».

Au cours des deux dernières années, les universités canadiennes ont entrepris plus de 2000 projets de développement de ressources humaines avec leurs vis-à-vis des pays industrialisés. Ces projets sont répertoriés dans la base de données de l'AUCC, organisme représentatif des universités. L'AUCC administre également plusieurs programmes institutionnels similaires financés par le CRDI et l'ACDI. Ces derniers soutiennent les projets entrepris par les universités canadiennes et leurs partenaires du Sud.

Le CRDI, organisme créé par le Parlement canadien, est surtout voué à la promotion de la recherche scientifique dans les pays en développement (par exemple, en vue d'aider les populations pour qu'elles aient accès à l'eau potable, améliorent leur production agro-alimentaire et utilisent des matériaux qui leur permettent de se loger adéquatement). Récemment, le CRDI a été appelé à contribuer à la mise en place de plusieurs projets ayant la formation comme activité centrale. Il s'agissait notamment en Afrique du Sud, de la création de centres locaux d'aide aux entreprises locales, aide se traduisant par des conseils et de la formation (marketing, expansion de commerce, procédés de fabrication, normes de qualité, accès au financement, etc.); en Palestine, du soutien au regroupement des ONG et de formation pour les aider à faire face aux enjeux majeurs devant lesquels ils sont placés (développement économique et social, régie et édification de l'État, démocratisation, droits de la personne et rôle des femmes); au Cambodge, de l'implantation d'un projet de développement des connaissances et compétences dans les domaines du développement rural, de la santé, et de l'environnement. Ces quelques exemples laissent entrevoir qu'on est de plus en plus conscient que les programmes de développement durables des collectivités ne peuvent être mis en place sans un solide volet de formation.

L'examen des nombreux projets bilatéraux et des programmes de partenariat financés par l'ACDI révèle que de plus en plus d'ONG canadiennes associées à l'éducation des adultes, poursuivant les objectifs prioritaires du gouvernement canadien d'aide publique au développement (ADP), travaillent en collaboration avec des homologues des pays en développement; on y trouve des organismes comme *Humanity and Social Justice Funds of the Steelworkers, Autoworkers and CEP Unions*. En outre, des institutions non gouvernementales, telles des centrales syndicales (Centrale d'enseignement du Québec, Union des producteurs agricoles), des universités et collèges, Développement International Desjardins, SOCODEVI, *Canadian Cooperative Association*, Entraide universitaire mondiale du Canada, pour ne nommer que celles-là, interviennent comme partenaires du Canada dans des programmes de développement international où le volet formation est présent. Les activités éducatives sont nombreuses et variées. Elles visent à soutenir et à développer le talent et les compétences locaux afin que les gens trouvent eux-mêmes des solutions à leurs problèmes ou encore à appuyer de vastes projets de développement des collectivités locales.

Au cours des dernières années, on observe une intensification des activités de coopération en Amérique centrale et en Amérique du Sud, sans doute due à l'importance économique que revêtent ces pays aux yeux du Canada. L'ACDI y appuie de nombreux projets régionaux en éducation des adultes, notamment ceux que mène le *Consejo de Education de Adultos para America Latina*, le *Consejo Latinoamericano para la Defensa de los Derechos de la Mujer* et la *Fundacion Paz y Justicia*, ainsi que le CIEPLAN, un organisme latino-américain qui offre une formation sur les politiques sociales, économiques et environnementales.

L'ACDI, malgré des compressions financières importantes, a choisi de continuer de soutenir de façon substantielle les activités du Conseil International de l'éducation des adultes (CIEA), dont le siège est à Toronto et qui regroupe des organismes non gouvernementaux voués à l'éducation des adultes dans le monde entier. Le CIEA, par l'entremise de groupes de base, d'organismes nationaux et régionaux, favorise le développement des personnes et des communautés. Il constitue un carrefour incontesté d'échanges et d'entraide pour les ONG préoccupées d'éducation et de développement social.

Le début de la décennie (1990) a vu naître le Centre international des droits de la personne et du développement démocratique situé à Montréal, dont le mandat est de défendre et de promouvoir les droits de la personne inscrits dans la Charte internationale des droits de l'homme. Ce centre apporte assistance aux groupes de première ligne (ONG), notamment dans leur travail d'éducation; il encourage la croissance et le renforcement de la société civile. Par exemple, il propose des séminaires pour intensifier la participation des ONG aux travaux de la Commission africaine des droits ou encore appuie un regroupement palestinien d'ONG engagées dans la consolidation de l'institution parlementaire, l'éducation civique et la participation des femmes à la gestion des affaires publiques.

CONCLUSION

PERSPECTIVES ET ATTENTES POUR LE XXI^e SIÈCLE

En raison des mutations sociales, économiques et culturelles, associées notamment au renouvellement accéléré des connaissances et des technologies, à la restructuration de l'économie et du marché du travail, aux alternatives à trouver dans plusieurs domaines touchant à la fois les multiples facettes de la vie quotidienne des adultes et par la recherche d'alternatives pour la vie des adultes et des communautés, l'éducation tout au long de la vie, centrée sur l'apprenante et l'apprenant, est devenue désormais une nécessité incontournable. Or les systèmes d'éducation au Canada, encore trop orientés vers la formation initiale et le système institutionnel, pour être réellement en mesure de faire face de façon adéquate à ces nouveaux défis, devront être réorganisés pour intégrer dans leur dynamique une perspective de formation continue.

Il n'est plus possible en effet de concevoir un système d'éducation centré uniquement sur la formation initiale et de limiter l'éducation des adultes à une fonction de rattrapage d'une formation de base insuffisante, les personnes étant de plus en plus obligées de faire des aller-retour constants entre des périodes de formation et leurs diverses activités sociales et professionnelles. Ainsi, les formations, initiale et des adultes, doivent s'inscrire dans un même continuum. L'éducation des adultes prend donc une importance accrue. C'est dans un tel contexte que «l'éducation tout au long de la vie», prônée par la Commission Delors, prend tout son sens. Comme clé de l'entrée dans le XXI^e siècle, l'éducation doit alors fournir «une base solide pour les apprentissages futurs et les compétences essentielles permettant de participer activement à la vie de la société» (Rapport Delors, 1996:120).

La notion de formation continue - d'éducation tout au long de la vie - vient à la fois raffermir les pratiques reconnues et ouvrir des perspectives nouvelles en éducation des adultes au Canada. Ainsi, pour répondre plus adéquatement aux besoins de plus en plus diversifiés de formation continue des adultes et des communautés, le Canada aura, au tournant du XXI^e siècle, à définir ou à préciser des pistes d'orientation et d'action. Les exemples qui suivent ne font que baliser quelques perspectives, et sont loin de couvrir tous les terrains où se développent l'éducation et la formation des adultes au Canada :

- pour répondre aux besoins de formation et d'éducation relatifs au développement personnel, au monde du travail et à la vie en société, les provinces et les territoires devront développer des politiques en matière de formation continue et poursuivre la réforme des systèmes d'éducation et de formation dans la perspective de l'apprentissage à vie, tel que la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle le propose dans son rapport, *L'éducation : un trésor est caché dedans* (1996).

- pour ouvrir la porte du XXI^e siècle à l'ensemble de la population canadienne, les gouvernements devront accentuer leurs actions en faveur de l'alphabétisation et en faire une priorité nationale. Il faudra qu'ils se dotent d'un plan d'action en alphabétisation comprenant un financement adéquat, des objectifs et un échéancier précis, une stratégie de concertation et de partenariat intersectoriel ainsi qu'une obligation de résultats;
- pour améliorer les conditions et la qualité de l'éducation des adultes, les premières personnes intéressées, c'est-à-dire les adultes, devront de plus en plus participer à la définition de leurs besoins de formation, avoir un accès élargi à l'éducation et à la formation. On devra également prendre de plus en plus en compte la diversité des situations et des lieux (éducation, travail, santé, syndicats, etc.), reconnaître les nouveaux intervenants en éducation des adultes et offrir une diversité de programmes pour répondre adéquatement aux besoins des adultes. On devra de plus assurer des services d'accueil et de référence et mettre en place un système de reconnaissance des acquis pour les adultes qui recourent de plus en plus à l'éducation des adultes pour se perfectionner et se recycler.
- dans un contexte où le chômage et le processus d'exclusion sociale et professionnelle auront tendance à se maintenir, le travail, l'éducation et la formation des adultes, le développement des compétences de base et des compétences professionnelles, continueront à jouer un rôle majeur dans le développement de la main-d'œuvre, pour trouver un emploi ou le conserver. Les gouvernements devront assurer une présence active concernant le développement de politiques visant la création d'emploi, un accès accru à des mesures actives permettant l'acquisition de compétences de base et une formation professionnelle qualifiante et transférable, tout en continuant de soutenir les initiatives diverses de partenariat dans les différents secteurs de l'économie et entre le monde du travail et celui de l'éducation;
- pour assurer un réel accès aux nouvelles technologies de l'information et des communications. En effet, les NTIC présentent un potentiel éducatif sans précédent en regard du développement de l'éducation des adultes et de la formation continue. Pour que ces outils et leurs contenus soient réellement disponibles à l'ensemble des adultes, il est urgent et essentiel que les gouvernements se dotent d'une stratégie d'implantation et d'utilisation axée sur les principes d'équité et d'accessibilité, et de partage des retombées que représente ce progrès technologique;
- il faudra également instaurer et développer des politiques et des programmes visant à accroître l'offre de services dans le domaine de l'éducation interculturelle, de l'équité et de la lutte à toute forme de discriminations, de la culture de la citoyenneté et d'une démocratie participative, dans les domaines de la santé, de la paix, de l'environnement et du développement durable, du développement des collectivités, du soutien au secteur bénévole, etc.

RÉFÉRENCES

- ARNOLD, Rick, et al., *Educating for a Change*, Toronto, Doris Marshall Institute for Education and Action, 1991.
- BÉCHARD, Marcel, *Données disponibles*, Revue trimestrielle de l'éducation, vol. 2 no 3, automne 1995, pp. 81-96, (Statistique Canada, Catalogue 81-003).
- BÉLANGER, Paul, «Des sociétés éducatives en gestation», *Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, UNESCO, Paris, EDC/IS/8, novembre 1994.
- BÉLANGER, Paul, «L'explosion de la demande en éducation des adultes, un défi pour les réseaux publics», Document-synthèse, Conférence principale du directeur de l'Institut de l'UNESCO pour l'Éducation à Hambourg, Colloque *La formation continue des citoyennes et des citoyens*, organisé par la Fédération des commissions scolaires du Québec, 2 et 3 avril 1993.
- BÉLANGER, Paul, «Les institutions d'enseignement confrontées aux demandes de formation de la population adulte», dans *Vers une concertation en éducation des adultes. Bilan et perspectives sur l'intégration des adultes aux programmes réguliers des différents ordres scolaires*, Actes du colloque national de l'Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française tenu à l'Université de Sherbrooke, 6, 7 et 8 juin 1990, Bureau de l'éducation des adultes, 1991.
- BETCHERMAN, G., «Involuntary Part-Time Employment and Aggregate Unemployment, Canada, 1975-1993», figure 21, basé sur les données de Statistique Canada, 1994.
- BETCHERMAN Gordon, et al. *The Canadian Workplace in Transition. Human Resource Management Project*, Centre for Industrial Relations, Queen's University, 1994.
- CANADA, ROYAL COMMISSION ON ABORIGINAL PEOPLES/ RAPPORT DE LA COMMISSION ROYALE SUR LES PEUPLES AUTOCHTONES. Report of the Royal Commission on Aboriginal Peoples, Volume 5. Renewal: A Twenty-Year Commitment. Ministry of Supply and Services Canada, 1996.
- CANADIAN CENTRE FOR POLICY ALTERNATIVES, «Dubious Data», *Monitor*, Vol. IV, no 1, Ottawa, May 1997.
- CANADIAN LABOUR CONGRESS, *Women's Work*, Women and Human Rights Department, Ottawa, 1997.
- CANADIAN LABOUR FORCE DEVELOPMENT BOARD, *Briefing Document*. Annual Labour Market Partners Forum, October 1996.
- CANADIAN LABOUR FORCE DEVELOPMENT BOARD, *Empowering people and Communities*. 1995.
- CANADIAN LABOUR MARKET AND PRODUCTIVITY CENTRE, *Women and Economic Restructuring*, Ottawa, 1994.

CENTRE CANADIEN DU MARCHÉ DU TRAVAIL ET DE LA PRODUCTIVITÉ, *Sondage national sur la formation de 1991*, Ottawa, 1993.

COISH, David and Alison Hale, "The Wage Gap Between Men and Women: An Update", *Dynamics of Labour and Income*, 1994 Report, Statistics Canada.

COMITÉ CONSULTATIF SUR L'AUTOROUTE DE L'INFORMATION, *Le défi de l'autoroute de l'information*, Rapport final, Ottawa, Ministère des Approvisionnements et Services, cat. C2-229/7-1995F, 1995.

COMMISSION CANADIENNE DE MISE EN VALEUR DE LA MAIN-D'ŒUVRE, *Assembler les pièces du casse-tête: Pour un système cohérent de transition vers l'emploi au Canada*, Groupe de travail sur la transition vers l'emploi, Ottawa, 1994.

COMMISSION CANADIENNE DE MISE EN VALEUR DE LA MAIN-D'ŒUVRE, *Normes d'emploi au Canada - État de la question*, Ottawa, 1993.

COMMISSION CANADIENNE DE MISE EN VALEUR DE LA MAIN-D'ŒUVRE, *Proposition pour l'établissement de commissions locales de mise en valeur de la main-d'œuvre*, Ottawa, 1991.

COMMISSION CANADIENNE POUR L'UNESCO, *Aperçu des tendances de la recherche en éducation des adultes au Canada (1985-1995) et perspectives de développement pour le XXI^e siècle*, Contribution canadienne préparée à l'initiative de l'Institut canadien d'éducation des adultes avec la collaboration de la Canadian Association for Adult Education, Séminaire international : Les tendances de la recherche en éducation des adultes, tenue à Montréal du 6 au 9 septembre 1994.

COMMISSION INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION DES ADULTES POUR LE VINGT-ET-UNIÈME SIÈCLE, *L'éducation. Un trésor est caché dedans*. Éditions Odile Jacob, Paris, 1996.

CONSEIL CONSULTATIF SUR L'ADAPTATION, *S'adapter pour gagner*, Rapport du Conseil consultatif sur l'adaptation, Ottawa, 1989.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA), *Renforcement du rôle des enseignants dans un monde en changement*, Rapport du Canada, Réponse à l'enquête en vue de la préparation de la 45^e session de la Conférence internationale de l'éducation, Genève, du 30 septembre au 5 octobre 1996a.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA), *Le développement de l'éducation*, Rapport du Canada, Réponse à l'enquête en vue de la préparation de la 45^e session de la Conférence internationale de l'éducation, Genève, du 30 septembre au 5 octobre 1996b.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA), *Éducation - Initiatives au Canada, 1996 : Un rapport des provinces et territoires*. Document préparé pour les deuxièmes Assises pancanadiennes de l'éducation, Edmonton, 9-12 mai, 1996.

- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA), *Guides des partenariats réussis dans le domaine de la formation à distance au Canada*, s.l., Décembre 1995.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA), *La formation à distance et l'apprentissage ouvert, un rapport*, Décembre 1994, 1995.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) et DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA, *Salle de classe ouverte sur le monde*, Bilan et perspectives de l'éducation pour la compréhension internationale, Rapport du Canada, Réaction à l'Enquête en vue de la préparation de la 44^e session de la Conférence internationale de l'éducation, Genève, 3 au 8 octobre 1994, South House Exchange, Ottawa, 1994a.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA), Déclaration conjointe : Orientations futures du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). Le Conseil, 1993.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) et SECRÉTARIAT D'ÉTAT DU CANADA, *Alphabétisation des adultes, Canada, 1990*, Rapport à la 42^e session de la Conférence internationale de l'Éducation, Genève, 3 au 8 septembre 1990, Ottawa, 1990.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA), *L'analphabétisme chez les adultes au Canada : définition et traitement de la question*. Déclaration, Toronto, 1988.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA), *Une économie en transition : Vers un renouveau de l'enseignement postsecondaire et de la formation de la main-d'œuvre*, Déclaration du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), octobre 1985.
- CONSEIL DES STATISTIQUES CANADIENNES DE L'ÉDUCATION, *Indicateurs de l'éducation au Canada, Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation*, CSCE, 1996.
- CONSEIL DES STATISTIQUES CANADIENNES DE L'ÉDUCATION, *Portrait statistique de l'enseignement au niveau universitaire au Canada*, Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), Ottawa, Ministère des Approvisionnements et Services, no de cat. 81-579-XPB, 1996.
- CONSEIL ÉCONOMIQUE DU CANADA, *Éducation et formation professionnelle au Canada*, Un rapport de recherche publié par le Groupe Communication Canada, Ottawa, 1992.
- CONSEIL ÉCONOMIQUE DU CANADA, *Les chemins de la compétence. Éducation et formation professionnelle au Canada*, Un rapport de synthèse du Conseil, Groupe Communication Canada, Ottawa, 1992.
- CONSEIL ÉCONOMIQUE DU CANADA, *L'emploi au futur : tertiarisation et polarisation*, Ottawa, Ministère des Approvisionnements et Services, 1990, (rapport-synthèse).
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour un accès réel des adultes à la formation continue*, Avis à la ministre de l'Éducation, Québec 1996.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1995.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants*, Rapport annuel 1993-1994 sur l'état et les besoins de l'éducation, Les Publications du Québec, Québec, 1994a.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Tendances actuelles, structure et financement de l'éducation des adultes dans six pays industrialisés*, Sylvie Ann Hart, Service des études et de la recherche, Présenté à la Commission de l'éducation des adultes, 1993.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation. L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*, Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Dir. des communications du Conseil, Québec, 1992.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants*, Rapport annuel 1993-1994 sur l'état et les besoins de l'éducation, Les Publications du Québec, Québec, 1994a.
- CROMPTON, Susan, «A Note on the self-initiated training of job-losers», *Perspectives on Labour and Income*, Spring 1995 : 8-21.
- CROMPTON, Susan. «Employer-supported training: it varies by occupation», *Perspectives on Labour and Income*, Spring 1994: 9-17.
- DARVILLE, R., *Adult Literacy Work in Canada*, Canadian Association for Adult Education, Toronto, 1992.
- DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA et STATISTIQUE CANADA, *Éducation et formation des adultes au Canada, Rapport de l'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes*, 1994, Ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, 1997.
- DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA, *Assurance-emploi : guide de l'assurance-emploi*, Ottawa, Ministre des Approvisionnements et Services Canada, 1996.
- DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA, *Évaluation du Secrétariat national à l'alphabétisation*, Ottawa, DRHC, 1995.
- DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA, *La sécurité sociale dans le Canada de demain : document de travail*, Hull, 1994a.
- DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA, *Profil de l'enseignement postsecondaire au Canada*, éd. 1993, Aide à l'éducation, Ottawa, Ministère des Approvisionnements et Services, 1994b.

- DORAY, Pierre et Benoît LONGPRÉ, *L' participation des adultes à l'éducation au Québec en 1993. Points saillants de l'analyse des données de l'Enquête de Statistique Canada sur la participation des adultes à l'éducation*, présenté à l'Institut canadien d'éducation des adultes dans le cadre du Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal, Montréal, 1997. (À paraître).
- DORAY, Pierre et PARIS, Louise, *La participation des Québécoises et des Québécois à l'éducation des adultes en 1991: Analyse descriptive du sondage sur la participation à l'éducation des adultes de Statistique Canada*, Montréal, ICEA-Université du Québec à Montréal. (À paraître)
- EMPLOI ET IMMIGRATION CANADA, *La planification de l'emploi : pour réaliser notre plein potentiel*, Hull, 1985.
- FOURNIER, Éline et al., *Évolution intergénérationnelle de la scolarité des Canadiens*, Revue trimestrielle de l'éducation, vol. 2 no 2, été 1995, pp. 22-23, (Statistique Canada, Catalogue 81-003).
- FOURNIER, Luc et Kim MACKINNON, *Les possibilités éducatives de l'autoroute de l'information au Canada : utilisation et instauration des technologies de l'information et communications en éducation*, Direction du Développement des communication, Industrie Canada, octobre 1994.
- HANCOCK, A., *L'éducation et les technologies contemporaines de l'information et de la communication*, Document de travail, UNESCO, Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle, 1993.
- HUGHES, Karen, «Women in Non-traditional Occupations», *Perspectives on Labour and Income*, Autumn 1995.
- HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT CANADA, *1992 Adult Education and Training Survey*. Supplement to Labour Force Survey. Ottawa: Minister of Supply and Services, 1995a.
- HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT CANADA, *Whole Language: A Framework for Thinking about Literacy Work with Adults*. Ottawa, Minister of Supply and Services, 1995b.
- INDUSTRY CANADA, *Educational Possibilities of the Information Highway in Canada*. Ottawa, Minister of Supply and Services, 1995.
- INDUSTRY CANADA, *Innovation: The Key to the Modern Economy*. Ottawa, Minister of Supply and Services, 1994.
- INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES, *L'insertion ou l'exclusion... programmée?*, Mémoire sur la réforme de l'assurance-chômage (Projet de loi C-12), présenté au Comité permanent du développement des ressources humaines, préparé par Gaétan Beaudet et Pierre Paquet, Montréal, mars 1996a.

- INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES, *Faire + pour ceux qui ont -*, Principales propositions de l'ICEA aux Assises nationales des États généraux sur l'éducation. Éléments de réponses aux questions jugées prioritaires, tenues du 3 au 6 septembre 1996b.
- INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES, *L'inforoute québécoise. Un espace de création, de liberté et de partage*, Mémoire de l'ICEA à la Commission de la Culture sur les Enjeux du développement de l'inforoute québécoise, Préparé par Francine Pelletier et Lina Trudel, 13 septembre 1996c.
- INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES, *Apprendre à l'âge adulte : État de situation et nouveaux défis*, Montréal, 1994a.
- INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES, *Le droit d'apprendre à l'âge adulte : un défi pour le XXI^e siècle*, Mémoire présenté au Comité permanent du développement des ressources humaines sur la réforme de la sécurité sociale au Canada, préparé par Gaétan Beaudet, Montréal, 1994b.
- INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES, *L'éducation populaire au Québec, un outil de formation et de promotion collective à reconnaître et à financer*, Mémoire au ministre de l'Éducation, ICEA, 1991.
- INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES, *En toutes lettres et en français*, L'analphabétisme et l'alphabétisation des francophones au Canada, Étude réalisée par Andrée Boucher avec la collaboration de la Fédération des francophones hors Québec (FFHQ), 1989.
- INSTITUT DE L'UNESCO POUR L'ÉDUCATION - Hambourg, «L'analphabétisme: quel sens? Quelles actions? Quels résultats», dans *Alpha 92, Recherches en alphabétisation*, Ministère de l'Éducation du Québec et l'Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, 1992, pp. 109-125.
- INTERNATIONAL FORUM ON EQUALITY FOR WOMEN IN THE WORLD OF WORK: Challenges for the Future. *Women Workers in a changing global environment: Framework for Discussion*. International Institute for Labour Studies, Geneva, June 1-3, 1994.
- KHOSLA, Punam, *Review of the Situation of Women in Canada 1993*. National Action Committee on the Status of Women, Toronto, 1994.
- MARTIN, D'Arcy, *Thinking Union: Education and Activism in Canada's Labour Movement*, Toronto: Between the Lines, 1995.
- MCMULLEN et al., Working with Technology Survey, HRM Project, *The Canadian Workplace in transition*.
- MEYER, John, «Focus on quality of jobs, not just quantity», *The Financial Post*, April 29, 1995.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (QUÉBEC), *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, Québec, 1996.
- MINISTÈRE DE L'INDUSTRIE DU CANADA, *L'autoroute canadienne de l'information. Une nouvelle infrastructure de l'information et des communications au Canada*, Ottawa, 1994.
- MINISTÈRE DE LA MAIN-D'ŒUVRE, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, *Partenaires pour un Québec compétent et compétitif*, Énoncé de politique sur le développement de la main-d'œuvre, Québec, 1991.
- NORBERT, Lucie et MCDOWELL, Ramona, *Profil de l'enseignement postsecondaire au Canada : Édition 1993*, Ottawa, Ministre des Approvisionnements et Services Canada.
- OPTIONS (REVUE), *Droit de cité. Repenser la citoyenneté pour vivre la démocratie*, Centrale de l'enseignement du Québec en collaboration avec le Centre de Formation populaire, le Centre St-Pierre, l'Institut canadien d'éducation des adultes, La Ligue des droits et libertés, automne 1994.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES, *Regards sur l'éducation. Analyse*. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. Indicateurs des systèmes d'enseignement, Paris, 1996a.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES, *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. Indicateurs des systèmes d'enseignement, Paris, 1996b.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES, *Mesurer le capital humain. Vers une comptabilité du savoir acquis*. Paris, 1996c.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES, *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, 1995.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES, *Le marché du travail : quelles politiques pour les années 90?*, Paris, 1990.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, *Adult Learning in a New Technological Era*, Paris, OECD, 1996e.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Lifelong Learning for All*, Paris, OECD, 1996d.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, *Adult Literacy and Economic Performance*, Paris, OECD, 1992.
- PAQUET, Pierre, «L'évolution des politiques canadiennes et québécoises en éducation des adultes depuis 1966», dans : *Enjeux actuels de la formation professionnelle*, Institut québécois de recherche sur la culture, Questions de culture, 1993.

REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION, *Plan national d'action en alphabétisation*, 42 mesures proposées par le RGPAQ, 1996.

ROBERTS, Judith, «The Story of Distance Education: A Practitioner's Perspective», *Journal of the American Society for Information Science*, 47 (11).

ROBERTS, Judith and E. KEOUGH. (eds.) *Why the Information Highway: Lessons from Distance Learning*, Trifodleum Books, 1995.

SECRÉTARIAT D'ÉTAT DU CANADA, *Aide fédérale et provinciale à l'enseignement postsecondaire au Canada*, Rapport au Parlement, 1990-1991, Ottawa, Ministère des Approvisionnements et Services Canada, 1991.

SOUTHAM NEWS, *L'analphabétisme au Canada*, Rapport d'enquête, Ottawa, 1987, Le groupe Innova.

STATISTICS CANADA. *Women in Canada : A Statistical Report*. (Third Edition), 1995.

STATISTICS CANADA. *Women in the Labour Force*, 1994 Edition. Target Groups Project.

STATISTICS CANADA, *Survey of Literacy Skills*, Ottawa, Minister of Supply and Services, 1989.

STATISTICS CANADA, *Human Resource Training and Development Survey*. Ottawa, Minister of Supply and Services, 1987.

STATISTICS CANADA, Organization for Economic Cooperation and Development, *International Adult Literacy Survey*, Ottawa, Statistics Canada, 1996.

STATISTIQUE CANADA, *L'éducation au Canada, 1995*, Ministre de l'Industrie, Ottawa, 1996b.

STATISTIQUE CANADA, *Les femmes dans la population active, édition 1994*, Projet des groupes cibles, Catalogue 75-507F (Hors série), Ottawa, 1994.

STATISTIQUE CANADA, *Niveau de scolarité et fréquentation scolaire : le pays*, Ministre de l'Industrie, des Sciences et de la Technologie, Catalogue 93-328, Données du recensement de 1991, Ottawa, 1993.

STATISTIQUE CANADA, *L'alphabétisation des adultes au Canada*, Résultat d'une étude nationale, Ottawa, 1991.

STATISTIQUE CANADA ET ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES, *Littéracie, économie et société*, Ottawa, Paris, 1995.

STATISTIQUE CANADA, *Lire l'avenir : Un portrait de l'alphabétisme au Canada*, Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, Développement des ressources humaines Canada, Secrétariat national à l'alphabétisation, 1996a.

STEPHEN, Jennifer, «What's Training got to do with it?: Training and Unemployed Workers», *Centre for Research on Work and Society*, York University, June 10, 1993.

SWIFT, Jamie, *Wheel of Fortune: Work and life in the age of falling expectations*. Toronto, Between the Lines, 1995.

TRUDEL, Lina, *La population face aux médias*, Institut canadien d'éducation des adultes, VLB éditeur, Montréal, 1992.

WAGNER, Serge, «Alphabétisation, environnement institutionnel et démocratie». Constats relatifs à l'expérience québécoise. In Hauteceur, J.-P. (1997) *Alpha 97*. Québec, Hambourg: MEQ, UNESCO.

WAGNER, Serge, «Alphabétisation et assimilation des minorités au Canada : le cas des francophones du Canada», dans *Alpha 90. Recherches en alphabétisation*, Ministère de l'Éducation du Québec, 1990.

WORKFARE WORKING GROUP, *Workfare Watch*, Vol. 1, Issue 1, Toronto, Feb. 1996.

Glossaire des termes relatifs à l'éducation et à la formation des adultes

(Inspiré de la définition de l'éducation des adultes de l'Unesco et adapté de l'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes, 1994, Annexe A)

Apprenant adulte (Adult Learner)

Aux fins de l'ÉEFA, les apprenants adultes sont les personnes âgées de 17 ans et plus, inscrites à une activité éducative ou de formation structurée. Ces apprenants ont dépassé l'âge de fréquentation scolaire obligatoire.

Champs d'études (Field of Study)

La discipline d'un programme d'étude (par exemple, médecine, économique, architecture, travail social, etc.).

Collèges communautaires (Community Colleges)

Établissements d'enseignement postsecondaire non habilités à conférer des grades, notamment les collèges d'arts appliqués et de la technologie (en Ontario), les collèges d'enseignement général et professionnel ou Cégep (au Québec) et les instituts de technologie et autres établissements d'enseignement qui offrent un programme de passage à l'université ou une formation spécialisée dans certains domaines comme l'agriculture, les arts ou l'exploitation forestière. Pour pouvoir s'inscrire à ces programmes, il faut généralement détenir un diplôme d'études secondaires.

Éducation (Education)

Toutes activités visant à accroître la connaissance, les valeurs morales et la compréhension, requises pour fonctionner dans la société en général plutôt que la connaissance et les compétences se rapportant à un domaine d'activité restreint.

Éducation à distance (Distance Education)

Méthode d'enseignement par correspondance ou par le biais de médias comme la radio, la télévision ou les journaux sans ou avec peu de contacts réguliers face à face entre l'enseignant et l'étudiant. Afin d'être considéré comme un étudiant à distance, ce dernier doit être inscrit au programme.

Éducation des adultes (Adult Education)

L'éducation des adultes comprend tous les processus éducatifs suivis par des personnes dont l'âge dépasse l'âge scolaire, quels qu'en soient le contenu, le niveau et la méthode, qui complètent ou remplacent les études initiales. Il peut s'agir de cours à temps partiel suivis, le jour ou le soir, dans un établissement d'enseignement, de cours suivis par

correspondance, etc. La formation peut comporter des cours à unités ou sans unités et peut être entreprise pour des raisons professionnelles ou encore par intérêt personnel.

Éducation formelle (Formal Education)

Activité éducative destinée aux adultes, structurée de façon formelle et organisée dans un certain ordre, dans laquelle les apprenants suivent un programme d'études, planifié et dirigé par un enseignant, qui mène généralement à une certaine reconnaissance officielle des acquis scolaires.

Éducation Informelle (Informal Education)

Processus se poursuivant tout au long de la vie par lequel la personne acquiert des comportements, des valeurs, des compétences et des connaissances à partir de ses expériences quotidiennes ou auprès des influences éducatives et d'autres ressources de son milieu. Activité éducative dans laquelle l'expérience d'apprentissage n'est pas structurée sous forme d'un enseignement en classe sous la direction d'un enseignant, n'est pas organisée selon un ordre progressif et ne mène pas à une reconnaissance officielle.

Éducation ou formation (dispensée par le secteur privé) (Private Sector Education or Training)

Comprend l'éducation et la formation qui n'entre pas sous la juridiction des ministères provinciaux d'Éducation. Cela comprend entre autres, l'enseignement offert par les écoles commerciales, les écoles privées de musique, les cours offerts au travail par les employeurs, l'éducation populaire et l'alphabétisation et tout autre cours semblable non supportés par les deniers publics.

Éducation ou formation (dispensée par le secteur public) (Public Sector Education or Training)

Comprend l'éducation et la formation dispensée sous l'égide des ministères provinciaux d'éducation (écoles élémentaires et secondaires, universités et collèges, programmes d'apprentissage et de formation professionnelle au niveau des métiers qui sont initiés et sanctionnés par les gouvernements provinciaux).

Éducation ou formation liée à l'emploi (Job-related Education or Training)

Toute activité éducative ou de formation entreprise en vue d'acquérir ou de perfectionner des compétences qui serviront dans le cadre d'un poste ou d'une carrière actuel(le) ou futur(e).

Éducation ou formation non structurée (Unstructured Education or Training)

Expériences d'apprentissage ou de formation sur le tas qui surviennent de façon informelle, soit en regardant la télévision, en observant quelqu'un accomplir une tâche, lors de discussions ou lorsque l'on nous montre à exécuter une tâche.

Éducation ou formation structurée (Structured Education or Training)

Éducation ou formation selon laquelle les expériences d'apprentissage structurées ou systématiques sont entreprises sous la direction d'un professeur et organisées de façon progressive, et sont reconnues lorsque complétées.

Éducation permanente (Lifelong Education)

Concept selon lequel l'éducation n'est pas une expérience acquise une fois pour toutes au cours du cycle initial d'études formelles à plein temps entrepris dans l'enfance. C'est plutôt un processus qui doit se poursuivre tout au long de la vie et répondre à des besoins différents au cours des différentes étapes de la vie et de l'activité professionnelle.

Effectif (Enrolment)

Le nombre de personnes inscrites à un cours ou à un programme.

Établissement (d'enseignement) (Institutions, Educational)

Une institution officiellement reconnue comme ayant la responsabilité d'administrer une partie de l'enseignement public (collèges, universités, conseils ou commissions scolaires).

Études à temps plein/temps partiel (Full-Time/Part-Time Education)

La catégorie d'étudiants (étudiants à temps plein/étudiants à temps partiel) est déterminée par le répondant en fonction de son activité journalière ou hebdomadaire. Dans certains cas, la catégorie ainsi rapportée peut différer de celle identifiée par une maison d'enseignement. Tous les établissements classent leurs étudiants dans la catégorie des étudiants à temps plein ou dans la catégorie des

étudiants à temps partiel selon le nombre de cours auxquels ils sont inscrits.

Études postsecondaires (Postsecondary Education)

Genres d'études généralement poursuivies dans les collèges communautaires ou les universités.

Étudiant adulte (Mature Student)

Étudiant à plein temps ou à temps partiel poursuivant des études après avoir terminé son cycle initial d'études a passé un certain temps à faire autre chose (travailler, élever des enfants, voyager, etc.) Avant d'entreprendre le programme d'études ou le cours qu'il suit actuellement. (Voir également Étudiant poursuivant/reprenant des études).

Étudiant poursuivant/reprenant des études (Returning Students/Returnees)

Un étudiant qui reprend ses études après les avoir laissées pour travailler, élever sa famille, voyager ou œuvrer à d'autres activités non reliées à un programme d'études.

Formation (Training)

Développement systématique des attitudes, connaissances et compétences d'une personne de sorte qu'elle puisse accomplir une tâche précise à un niveau de compétence donné.

Formation à temps partiel (Part-time Training)

Cours ou activité de formation qui dure une certaine période de temps mais ne remplit pas des journées de travail complètes. (Voir également Formation à temps plein.)

Formation à temps plein (Full-time Training)

Programme de formation qui occupe l'équivalent d'une journée complète de travail et ce pour toute la durée de l'activité. (Voir également Formation à temps partiel.)

Formation en cours d'emploi (On-the-job Training)

Formation professionnelle donnée dans le cadre du travail. La formation est donnée habituellement par le surveillant, par un collègue expérimenté ou par un instructeur.

Formation formelle (Formation training)

Formation structurée et organisée qui est donnée au travail ou dans un établissement conçu ou désigné précisément en vue de la prestation de la formation et doté en personnel à cet effet. Elle comprend la formation de base donnée dans des ateliers aménagés spécialement à cet effet, les exercices de

simulation, la formation formelle offerte par le biais d'un programme de formation d'apprenti et tout programme de formation structuré offert par les employeurs.

**Formation ou enseignement professionnel
(Trade/Vocational Training or Education)**

Activités et programmes conçus pour donner les compétences nécessaires en vue de l'exercice d'une profession ou d'un métier donné. Ces programmes mettent l'accent sur les habiletés techniques et sur des procédures clairement définies ou bien établies plutôt que sur l'application des idées et des principes.

Méthode pédagogique (Method of Instruction)

Technique utilisée pour atteindre les objectifs du cours ou du programme. Plusieurs méthodes peuvent être utilisées, notamment l'enseignement en classe, les séminaires, les ateliers de travail, les logiciels éducatifs, la radio/télédiffusion, cassettes audio/vidéo, rubans ou disques, la lecture ou la formation en cours d'emploi.

Niveau d'alphabétisation (Literacy Level)

L'alphabétisation correspond aux compétences de traitement de l'information (lecture, écriture et notions de calcul) nécessaires pour utiliser les documents imprimés au travail, à la maison et dans la société. Le niveau d'alphabétisation indique dans quelle mesure une personne, un groupe, ou les habitants d'un pays possèdent ces compétences.

Niveau de scolarité atteint (Educational Attainment)

Le plus haut degré, certificat ou diplôme reçu par un individu.

Niveau de scolarité complété (Educational Completion)

La classe ou le plus haut niveau de scolarité complété ou pour lequel le répondant a reçu une attestation.

Parrain/Parrainage (Sponsor/Sponsorship)

Le parrain du cours ou du programme d'études est la personne ou l'organisme qui paie les droits de scolarité ou les autres frais, tels ceux associés aux déplacements, au matériel scolaire, ou qui accorde les congés, etc.

Population (Population)

L'ensemble des individus (ou ménages, employeurs, établissements, entreprises, etc) qui possèdent des caractéristiques communes et dont le chercheur désire étudier.

Population active (Labour Force)

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

Professions de col blanc (White-Collar Occupations)

Catégorie de professions qui comprend les professionnels des domaines artistiques, les employés de bureau, les directeurs, gérants et administrateurs, les professionnels de la santé, les travailleurs des sciences naturelles, les membres du clergé, les travailleurs spécialisés dans la vente, les travailleurs spécialisés des sciences sociales ainsi que les enseignants et le personnel assimilé.

Profession de col bleu (Blue-Collar Occupations)

Catégorie de professions qui comprend les professions dans les industries de la construction, de la fabrication, de l'agriculture, de la pêche, de l'exploitation forestière, de la manutention, des mines, de la transformation, des services, du transport ainsi que d'autres métiers.

Programme (d'études) (Program)

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

**Programme de formation d'apprenti
(Apprenticeship Program)**

Programme qui combine l'expérience acquise en milieu de travail avec de courtes périodes d'enseignement traditionnel technique portant sur des métiers désignés par les provinces. Les programmes de ce genre visent à former des compagnons parfaitement compétents.

Secteur primaire (Primary Sector)

Groupe d'industries qui comprend les industries agricoles, les industries de la pêche, les industries de l'exploitation forestière et les industries des mines.

Secteur secondaire (Secondary Sector)

Groupe d'industries qui comprend les industries manufacturières, les industries de la construction et les industries des services publics.

Secteur tertiaire (Tertiary Sector)

Catégorie d'industries comprenant les industries du commerce de gros et de détails, les industries des intermédiaires financiers, des assurances et des services immobiliers ainsi que les industries de services.

Situation vis-à-vis l'activité (Labour Force Status)

Cette variable classe les gens en âge de travailler selon leur lien avec la population active. Une personne peut soit travailler (à temps plein ou à temps partiel), soit être en chômage ou ne pas faire partie de la population active. La population active canadienne comprend les trois premiers groupes, soit les travailleurs à temps plein et ceux à temps partiel ainsi que les chômeurs.

Taux d'activité (Labour Force Participation Rate)

Le taux d'activité correspond à la population active totale (personnes occupées et chômeurs) exprimée en pourcentage de la population totale âgée de 15 ans et plus (personnes occupées, chômeurs et inactifs).

Taux de chômage (Unemployment Rate)

Nombre de personnes en chômage exprimé en pourcentage de la population active totale.

Taux de participation (Participation Rate)

Le taux de participation correspond à la proportion de la population prenant part à une activité donnée. Dans cette étude, les taux de participation correspondent à la proportion de la population âgée de 17 ans et plus prenant part aux activités d'éducation et de formation des adultes.

Variables démographiques (Demographic**Variables)**

Terme représentant un ensemble de variables tel que l'âge, le sexe, l'état civil, la province, le revenu, le niveau d'éducation atteint, etc.