

Société de la connaissance, éducation et formation des adultes

PIERRE DORAY

Département de sociologie
Centre Interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie
Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, Succ Centre Ville
Montréal, Canada
H3C 3P8

PAUL BÉLANGER

Département de formation et d'éducation spécialisées
Centre interuniversitaire de développement et de recherche sur l'éducation permanente
Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, Succ Centre Ville
Montréal, Canada
H3C 3P8

Introduction

Différents modes d'appréhension des catégories sociales de la pratique, même quand elles présentent de fortes analogies avec des concepts savants comme les notions d'économie et de sociétés du savoir, peuvent être mis en œuvre. Nous pouvons, par exemple, les considérer comme des attracteurs idéologiques (Charlot 1997), c'est-à-dire des objets socio-médiatiques qui devraient s'imposer aux chercheurs comme à l'ensemble des acteurs sociaux. De telles notions n'ont pas une fonction strictement analytique. Elles sont devenues, au prix d'un important travail de construction de la part des experts et des acteurs politiques, des catégories immédiates de perception de la réalité, voire des catégories de l'action politique pour ce qui est des notions d'économie et de société du savoir qui revêtent un caractère performatif ou prescriptif. Les discours politiques selon lesquels le passage vers la société du savoir est à la fois un défi et une exigence mettent en avant ce caractère performatif. Ces notions sont, en effet, censées décrire la réalité. Selon les tenants de l'économie du savoir, l'économie connaîtrait des changements par la nouvelle place qu'y occupent les savoirs. Si les connaissances ont toujours été mobilisées comme facteur de production de

biens et de services, un saut qualitatif se serait récemment produit, d'où la nouvelle appellation. Les savoirs, de différentes natures (OCDE 1996), seraient présents par les compétences détenues par les producteurs (ouvriers, employés, techniciens, professionnels, etc.) qui constituent le capital humain de l'entreprise. Ils seraient aussi incorporés dans les technologies. Ils sont alors considérés comme un facteur stratégique de l'innovation, elle-même étant le moyen d'assurer la croissance économique continue des pays d'économie moderne avancée. Devant une telle conjoncture, les acteurs économiques et politiques n'auraient d'autre choix que de proposer et de mettre en œuvre des politiques qui favorisent l'éclosion de l'économie et de la société du savoir, renforçant du même coup leur prégnance sociale et donc leur évidence, à la manière d'une prophétie autorévélatrice.

Par ailleurs, si le poids public de ces attracteurs est aussi important, c'est parce qu'ils sont aussi porteurs d'enjeux professionnels, identitaires, économiques, politiques, culturels, etc. Avec l'économie et la société du savoir, le premier enjeu serait celui de la croissance économique car on cherche à retrouver, après une vingtaine d'années d'instabilité et de crise, une stabilité économique qui ouvre sur une croissance sinon un maintien de l'emploi. Le second est social, posant la question des inégalités et de l'exclusion. Dans la mesure où l'économie exige une main-d'œuvre plus qualifiée (la part de la main-d'œuvre hautement qualifiée dans le marché du travail augmente), le danger de la marginalisation des travailleurs peu qualifiés ou peu scolarisés est d'autant plus grand. Enjeux culturels aussi, dans la mesure où un tel projet à tendance standardisatrice s'opposerait à la recherche d'identité et d'autonomisation des sujets.

C'est donc sans surprise que la montée du discours sur l'économie et la société du savoir est accompagnée par celle de l'importance de l'éducation et de la formation des adultes, largement symbolisée par la diffusion de la notion d'apprentissage tout au long de la vie (lifelong learning), considéré comme un projet à la fois éducatif et politique. L'articulation entre les deux notions est étroite dans la rhétorique publique, que ce soit celle de l'OCDE ou celle de gouvernements particuliers comme ceux du Canada (Développement des ressources humaines Canada 2001, 2002) ou du Québec (Pagé & al. 2004). Nous retrouvons le même discours dans plusieurs autres pays, comme l'Australie (Keating 1994), le Royaume-Uni (Department for Education and Employment 1999, Department for Education and Skills 2003), ainsi qu'au sein de la Communauté européenne (2000). L'apprentissage tout au long de la vie est défini comme une condition essentielle de mise en œuvre d'une économie du savoir. Cette dernière est l'argument justificateur (a rational for lifelong learning) de l'apprentissage tout au cours de la vie (Leader 2003).

Ce projet éducatif reprend pour beaucoup des principes déjà énoncés de l'éducation permanente (Faure 1972, OCDE 1973), mais deux traits le

distinguent. D'une part, il insiste sur des actions axées sur la demande éducative et son expression. Devant l'échec relatif des politiques éducatives orientées vers le développement de l'offre et donc sur les institutions d'enseignement et les fournisseurs, il s'agit de favoriser des interventions qui vont ouvrir l'accès en intervenant auprès des adultes. On souligne alors l'importance des services d'accueil et de référence, des interventions de diffusion d'informations sur l'offre, des services de reconnaissance des acquis et des compétences, des mécanismes de recueil des aspirations éducatives en entreprises, etc. Des mesures incitatives sont aussi préconisées comme des comptes épargne-temps, des comptes épargne-compétences, des chèques formation ou des comptes individuels de formation. Le principe sous-jacent à ces mesures consiste à intervenir sur deux contraintes ou obstacles à la participation, le temps et l'argent, et ainsi favoriser sa croissance par l'expression accrue de la demande. D'autre part, on assiste à une extension de l'univers de la formation des adultes par l'importance accrue accordée à l'apprentissage informel. L'éducation et la formation des adultes ne recouvrent pas seulement la formation structurée, réalisée dans le système scolaire, les entreprises ou les associations communautaires, mais aussi diverses formes d'autoformation et d'apprentissage informel. En entreprise, on "redécouvre" la contribution de ces apprentissages que l'on cherche d'ailleurs à reconnaître, à valider et à prendre en compte dans les réorganisations opérées selon le principe, par exemple, de l'organisation apprenante (*learning organization*).

Dans de nombreux textes publics, la mise en œuvre de politiques d'éducation des adultes inspirées par le projet de l'apprentissage tout au long de la vie est largement conçue comme un accroissement nécessaire de la compétence des individus et une adaptation pour faire face aux changements sociaux et économiques. L'OCDE (2001) identifie les facteurs suivants de développement de l'apprentissage tout au long de la vie : l'aggravation des inégalités, la croissance des emplois dans les services, la réorganisation du travail dans les entreprises, l'importance des déficits de qualification et de formation dans les différents pays et l'accès aux technologies de l'information et de la communication. Un comité d'experts (Pagé & al. 2004) mandaté par le gouvernement québécois pour proposer des modes de financement de l'éducation des adultes identifie les tendances suivantes : la mondialisation des marchés et la compétition internationale, la complexification des sociétés, la montée de l'économie et la société du savoir, les changements démographiques (dont le vieillissement de la population), la croissance des inégalités sociales, la restructuration du marché du travail et le réaménagement du rôle de l'État. Dans les deux textes, l'argumentation est similaire : des changements sociaux et économiques sont en œuvre et, par leur nature, il est nécessaire de développer des pratiques d'apprentissage tout au cours de la vie afin de permettre aux individus de s'insérer dans la vie active. Le discours public invite aussi à lutter contre les inégalités sociales et à favoriser un élargissement de la participation à la formation (Rubenson & Schuetze 2001, Kerka 2000).

Le présent texte s'intéresse en particulier à cet enjeu. Nous dégagerons le chemin à parcourir par une analyse des processus sociaux qui influencent l'accès à la participation, ce qui peut aussi être traduit par la question suivante : les dimensions et les facteurs sociaux qui influencent la participation à l'éducation des adultes et qui conduisent à faire de cette dernière un lieu de reproduction sociale en affectent-ils toujours l'accès ? Si la société du savoir est une notion performative porteuse d'une démocratisation du savoir et de l'éducation par l'action des agents économiques et politiques, nous devrions percevoir une modification sensible des mécanismes de modulation de la participation.

Notre analyse repose sur les résultats d'enquêtes quantitatives réalisées au Canada au cours des dernières années, comme celles sur l'éducation et la formation des adultes menées auprès de la population adulte en 1998 (Statistique Canada 1999), sur le sondage réalisé la même année auprès d'un échantillon représentatif de la population adulte par un groupe de chercheurs regroupés dans le réseau NALL (New Approach of Lifelong learning) dont l'objet était la formation formelle (dispensée dans les institutions scolaires comme en entreprise ou auprès des associations communautaires ou des fournisseurs privés) et informelle (dans la sphère privée comme dans celle du travail ou de l'implication communautaire) des adultes, ainsi que sur l'enquête canadienne sur les milieux de travail et les employés (Statistique Canada 2001a). Cette dernière enquête a été réalisée auprès d'un échantillon d'établissements et d'un échantillon de leurs salariés. Notre objectif n'est pas de présenter un ensemble de résultats empiriques tirés de l'analyse des différentes enquêtes, mais d'en réaliser une synthèse permettant de mieux saisir des processus sociaux qui régulent la participation.

L'option prise ici de privilégier des indicateurs de la pointe visible de l'iceberg est d'ordre méthodologique, à savoir la construction d'indicateurs utilisables pour exploiter les bases de données actuellement accessibles sur les diverses pratiques de formation au sein des différentes catégories d'adultes et dans les différents contextes de vie et de travail.

La reconnaissance des apprentissages informels est significative d'une déscolarisation de la notion de formation sous-jacente aux politiques, stratégies et pratiques d'éducation et de formation des adultes. Depuis la formation en entreprise où, à l'apprentissage des savoirs institués, s'ajoutent non seulement le besoin de validation des qualifications professionnelles acquises en dehors des cadres institutionnalisés, mais aussi la prise en compte des savoirs en émergence et des pratiques d'autoformation jusqu'à l'éducation populaire qui reconnaît les savoirs tacites individuels et collectifs et cherche à les nommer pour rendre les acteurs autonomes, en passant par l'éducation à la santé appelée à conjuguer des stratégies d'information et d'éducation avec une meilleure compréhension des connaissances construites par les sujets pour les déconstruire ou les approfondir, aucune étude d'économie générale de l'éducation et de la formation des adultes ne peut plus ignorer cette réalité.

Comprendre la participation à l'éducation des adultes

L'étude de la participation à la formation structurée des adultes fait l'objet d'une longue tradition analytique. Dès les années 1920, des sondages ont été réalisés aux États-Unis pour en cerner l'importance. Régulièrement, des enquêtes ont précisé les modalités de la participation des adultes. Johnstone & Rivera, par exemple, ont publié en 1965 leur étude *Volunteers for learning : A study of the educational pursuits of American adults*, qui a fait date. Les résultats de ces enquêtes soulignent une série de facteurs qui influencent la participation et permettent d'identifier des barrières explicites (ou les motifs de non-participation) à la participation (Cross 1982).

La participation peut être conceptualisée comme la rencontre ou la dynamique entre une demande et une organisation de la formation, les deux volets étant socialement construits. Cette définition a l'avantage de tenir compte des trajectoires en repérant les différentes dimensions qui influencent la décision de participer ou l'engagement éducatif individuel. Elle rappelle aussi un truisme : il n'est pas possible de suivre un cours si ce dernier n'est pas dispensé. En ce sens, l'analyse globale de la participation devrait s'intéresser autant à la décision individuelle de participer et donc aux processus d'expression de la demande qu'à l'évolution de l'offre de formation (Bélanger & Federighi 2000). Cette définition possède aussi l'avantage de reconnaître que la participation à des activités formelles ou à des apprentissages informels (Livingstone 1999a, 1999b, 1999c et 2000) ne fluctue pas en fonction d'un seul facteur ou d'une seule dimension.

L'engagement dans une activité de formation est fréquemment conceptualisé comme un processus psychosocial. La décision de participer tient à des facteurs psychologiques comme les traits de caractère, les capacités intellectuelles, l'intérêt de la formation (valence), les objectifs poursuivis, la perception de réussite ou du bénéfice (expectancy) ou la situation immédiate (Cookson 1986, Silva & al. 1998). Le social y est défini comme l'environnement externe qui structure le rapport individuel à la formation. Cette distinction oublie que les individualités sont construites dans leur rapport aux autres, ce dont des expressions comme "l'intériorisation de l'extériorité" (Bourdieu 1980), le "social individualisé" (Lahire 1998) ou des approches comme la sociologie de l'expérience sociale (Dubet & Martuccelli 1996) cherchent à rendre compte. Ainsi, les fluctuations de participation selon l'âge ou le genre ne relèvent pas évidemment pas d'un état de nature ou d'une essence particulière mais plutôt des conditions de vie et de dispositions culturelles. Les premières interviennent par le biais de l'accès aux ressources économiques et sociales ainsi que par l'organisation du temps. Les secondes font référence aux schèmes de perception et d'évaluation qui orientent les comportements, les choix et les aspirations.

Les économistes, par exemple, interprètent régulièrement les différences de participation selon l'âge en termes d'anticipation des bénéfices ou de retour sur

l'investissement éducatif. Les travailleurs plus âgés participeraient moins parce que le nombre d'années pendant lequel ils pourraient bénéficier d'un retour sur investissement diminue. L'investissement formation apparaîtrait de moins en moins intéressant. L'interprétation relève de fait des dispositions sociales et culturelles qui conduisent à produire un jugement d'opportunité. Par ailleurs, d'autres interprétations sont possibles. Ainsi, la distribution de la participation selon l'âge n'est pas étrangère aux politiques ou aux pratiques des entreprises qui sélectionnent (implicitement ou explicitement) les participants selon différentes caractéristiques. C'est le cas quand on organise des formations pour les nouveaux arrivés ou que l'on privilégie les travailleurs à mi-carrière plutôt que les travailleurs ayant de l'expérience et dont l'horizon de la retraite est aussi plus proche. Des pratiques discriminent selon l'âge, comme elles peuvent aussi sélectionner selon le genre quand on préfère envoyer en formation les travailleurs jugés les plus intégrés ou jugés les plus stables, ce qui favorise les hommes (Chicha 1994). Ces exemples soulignent comment les dispositions culturelles comme les conditions de vie (dont les conditions de travail) interviennent dans le processus d'accès à la formation.

L'importance de l'éducation et de la formation des adultes

Observées par le biais des lieux de formation, l'éducation et la formation des adultes possèdent de multiples visages, d'où la distinction entre différents segments : école du soir dans les institutions scolaires conduisant à l'obtention d'un diplôme, éducation populaire dans des associations communautaires, marché privé surtout pour les cours de langue ou d'informatique, perfectionnement professionnel, formation interne en entreprise ou formation offerte par le réseau de fournisseurs d'équipement et de consultants (privés ou institutions scolaires réalisant de la formation sur mesure). On n'a pas attendu la montée de la société du savoir pour participer davantage à des pratiques éducatives (Bélanger & Tuijnman 1997). La participation à des activités d'éducation des adultes, tout comme l'engagement scolaire des jeunes se sont traduits, au cours des cinquante dernières années, par l'augmentation et la diversification de l'offre de formation (Livingstone 2000). Pour Livingstone, nous sommes dans une société du savoir depuis fort longtemps. Il est difficile d'en rendre compte avec précision, les outils de cueillette d'informations permettant d'évaluer avec précision cette croissance dans l'ensemble des segments de l'éducation, ayant changé et s'étant améliorés. Il reste que la formation en entreprise et les inscriptions dans les institutions scolaires, comme les universités, ont fortement augmenté entre 1965 et 1985, l'école du soir devenant aussi importante que l'école du jour dans certaines d'entre elles (Doray & Mayrand 2001). Quelque 1,2 million d'individus ont

participé au Québec, en 1997, à une activité structurée de formation, un chiffre correspondant précisément, à cette période, au nombre de jeunes en formation initiale primaire, secondaire et collégiale (Côté 1998). En extrapolant à partir des données de l'enquête, on peut estimer, au Québec, à quelque 1,5 million le nombre d'activités/personnes, pour un total de plus de 250 millions d'heures de formation. La formation continue est donc devenue un élément incontournable de la scène éducative québécoise. En 1998, 28% des adultes canadiens et 21% des adultes québécois ont déclaré avoir participé à une activité de formation, ce qui représentait une baisse, faible mais significative, par rapport à 1993. Ainsi, au moment même où la société et l'économie du savoir progressaient, la participation à l'éducation des adultes chutait au Canada. Or il semble qu'un phénomène analogue se soit produit en Angleterre, selon un sondage dont les résultats sont publiés en 2004 (Editor IJLE 2004, 315).

L'expression de la demande et la mutation de l'offre de formation

L'expression de la demande et l'organisation de la formation sont largement structurées par l'existence de politiques (explicites et implicites) publiques de formation, le degré de développement des différents segments du domaine (formation scolaire, formation populaire, formation culturelle, formation professionnelle en entreprise et marché privé de la formation, etc.). Il faut aussi compter sur les politiques du marché de la formation et celles des entreprises. Des enquêtes soulignent aussi l'importance du type de services locaux offerts aux adultes en tenant compte, par exemple, de l'heure des cours, de l'accessibilité physique (stationnement, facilité de transports publics, etc., Henry & Basile 1994). Autant de facteurs et de politiques qui peuvent influencer la participation à l'éducation et la formation des adultes.

Au cours des dernières années, des changements importants ont conduit à une professionnalisation (vocationalism) du champ. Au Canada, nous avons assisté, selon des développements propres à chaque province, à une réorientation des politiques et des ressources de l'éducation des adultes afin d'accroître la formation en entreprise, de soutenir ces dernières dans leur reconversion technologique et organisationnelle et d'aider les jeunes en difficulté à éviter l'exclusion ainsi que les personnes en chômage dans leur réinsertion ou reconversion professionnelle. Des compressions budgétaires ont aussi contribué à réduire l'offre de formation et, par là, le nombre de personnes en formation (Doray & Mayrand 2001), à la réorienter avec une attrition sérieuse de l'éducation populaire et de l'animation communautaire ainsi qu'un resserrement des services d'éducation des adultes dans le réseau collégial (enseignement postsecondaire non universitaire) avec la croissance de la formation sur mesure offerte par les institutions

postsecondaires aux salariés. Cette réduction de l'accès est constatée non seulement dans certaines institutions (Doray & Mayrand 2001) mais de manière générale (Statistique Canada 2001b, Doray & al. 2004). Les orientations gouvernementales du Québec ont dans l'ensemble suivi les mêmes voies jusque récemment. Cependant, elles s'en distinguent par l'adoption en 1995 de la loi sur le développement de la formation des travailleurs qui oblige les entreprises à investir 1% de la masse salariale dans la formation de leurs employés. Cette loi est fort semblable à celle adoptée en France en 1971. L'objectif est précis : dans une conjoncture économique où la formation joue un rôle de plus en plus stratégique dans le développement des entreprises alors que les incitations et la mise en œuvre de stratégies de formation dans les entreprises n'ont pas donné les résultats escomptés, prendre des mesures plus coercitives s'imposait. Plus récemment, en 2002, le gouvernement québécois rendait publique une politique formelle de l'éducation des adultes. La montée de la société du savoir et de l'apprentissage tout au long de la vie en constitue les référents normatifs explicites. La politique insiste sur la mise en place de mécanismes d'expression de la demande de formation, l'accès élargi à la formation de base, le maintien et le rehaussement des compétences des adultes, la valorisation des acquis et des compétences par la reconnaissance officielle et l'élimination des obstacles à l'accessibilité et la persévérance. Les politiques récentes ou les plans d'action en matière de formation des adultes évoquent la progression de la société du savoir et la formation tout au long de la vie comme fondements normatifs des actions. Cette notion a un rôle de justification des orientations proposées, comme les changements technologiques ou organisationnels dans les entreprises l'ont joué il y a quelques années et comme la mondialisation l'a encore. Par ailleurs, l'offre effective de formation a été marquée, au cours des dernières années, par deux types d'interventions publiques : d'une part, nous avons assisté à une mobilisation des ressources éducatives pour faire face à la crise de l'emploi, particulièrement forte chez les jeunes, et soutenir la reconversion des entreprises pour faire face à la nouvelle donne économique. D'autre part, la lutte contre le déficit budgétaire a aussi eu des répercussions sur la nature des formations offertes (déplacement décrit plus haut) et sur la lenteur de l'implantation de mesures comme des services d'accueil et d'information ou la reconnaissance des acquis.

L'éducation des adultes et la reproduction sociale

La participation à l'éducation des adultes tient à une configuration de facteurs, à différents modes d'ancrage social jouant sur l'engagement éducatif des adultes. Les dispositions culturelles moulent des schèmes de représentation et modulent les identités contribuant ainsi à l'engagement individuel. Il faut aussi compter avec les conditions de vie qui organisent la gestion du temps et

l'accès aux ressources économiques et sociales. Dans l'ensemble, une logique de reproduction sociale prédomine et ce depuis que des enquêtes sur la participation à l'éducation des adultes sont réalisées (Courtney 1992). Aux inégalités produites par les expériences scolaires antérieures s'ajoutent les inégalités d'accès et de participation selon la position sociale et les lieux de travail.

Les dispositions culturelles

L'effet le plus important, au moins parce que la scolarité antérieure est le facteur le plus important de la participation, est celui de dispositions et prédispositions culturelles et sociales favorables à la formation, déposées ou acquises par les acteurs par la socialisation et leurs expériences sociales. Elles façonnent la personnalité des individus, leurs représentations du monde, leurs schèmes de perception et leurs modes de jugement des situations sociales et leurs manières d'anticiper le futur (leurs projets). Ces dispositions conduisent les individus à juger et à évaluer, positivement ou négativement, la pertinence de la formation relativement à leur propre vie professionnelle ou domestique. Ce jugement contribue à leur décision de s'inscrire à une activité de formation, dans une perspective de loisir, de participation sociale, comme dans la recherche d'une mobilité sociale ou d'une promotion professionnelle.

Les différentes enquêtes permettent de dégager les constats suivants :

- la participation à toutes les formes d'activités formelles augmente avec le niveau de scolarité ;
- la scolarité influence aussi l'expression de la demande insatisfaite ;
- la participation à des activités informelles de formation augmente avec la scolarité ;
- la participation aux activités formelles comme à des activités informelles croît avec la lecture et diminue selon le temps d'écoute de la télévision ;
- les appartenances linguistiques ont aussi un effet positif sur la participation en général ainsi que la formation en entreprise.

La relation entre scolarité antérieure et formation ultérieure peut se résumer par l'expression "l'éducation appelle l'éducation". La fréquentation plus longue des processus de formation initiale aurait une influence sur l'évaluation de l'intérêt à participer ainsi que des coûts associés à la participation qui peuvent apparaître moins lourds. À première vue, on pourrait penser que la théorie des choix rationnels trouverait une extension en éducation des adultes (Duru-Bellat 2002, Bourdoncle 1986). Mais en fait, cette évaluation repose, entre autres, sur les expériences antérieures qui sont une source de production de schèmes de perception ou d'appréciation qui facilitent ou entravent l'engagement éducatif des adultes. D'ailleurs, la crainte de nombreux salariés à participer à des activités de formation en entreprise tient à leurs expériences scolaires antérieures vécues, très

souvent sous le sceau de l'échec (Painchaud & al. 2000). Ainsi, la thèse de l'héritage culturel se trouve confortée. Le fait que d'autres indicateurs d'ancrage culturel (culture écrite/culture orale ; appartenance linguistique) aient aussi un effet positif sur la participation va dans le même sens. L'influence de l'éducation peut jouer sur la participation par le biais des compétences éducatives et par une affinité éducative (de Graaf & al. 2000). Cette distinction proposée pour comprendre l'effet du capital culturel des parents sur la réussite des enfants peut être reprise pour l'éducation des adultes. Les compétences réfèrent aux habiletés linguistiques et cognitives détenues par les individus et mobilisables dans un processus de formation. Les affinités tiennent à l'environnement culturel domestique qui ressemblerait au climat de l'école. De manière plus large, nous pourrions dire que l'affinité ou la proximité culturelle permettrait de juger de la pertinence ou de l'intérêt d'une formation et de se retrouver dans le dédale des offres de formation. Soulignons finalement que l'effet de la formation initiale jouerait sur un double processus de reconnaissance : celle des occasions manquées de formation (ou demande insatisfaite) et celle des dimensions éducatives présentes dans des pratiques sociales. Les travaux sur l'éducation des adultes ont souvent insisté sur le repérage des barrières à la participation (Cross 1982). Ainsi, les enquêtes introduisent fréquemment des questions comme : auriez-vous désiré participer à une activité sans le faire ? Si oui, pourquoi ? Or le repérage de ces occasions sans suite fluctue avec le niveau de scolarité, les personnes les plus scolarisées sont davantage enclines à identifier de telles occasions. Un processus similaire se produit sur le plan de la reconnaissance des apprentissages informels réalisés dans différentes situations de vie ou de travail. Sans entrer dans le débat souvent byzantin autour de la définition de cette dernière et la flexibilité interprétative qui peut s'exercer, on ne peut éviter de reconnaître dans une pratique sociale donnée une valeur éducative. Les fluctuations notées selon l'éducation antérieure et l'importance de la lecture sur la participation à des activités informelles pourraient s'interpréter comme des dispositions à reconnaître la valeur éducative d'une activité. En somme, le capital culturel acquis par la socialisation et par différentes expériences antérieures, l'expérience scolaire étant nettement la plus significative, produit une influence sur la participation par le biais de schèmes de perception de l'intérêt ou des limites à la participation ou de reconnaissance des occasions et de la valeur éducative de pratiques sociales. Comme l'éducation appelle l'éducation, le schéma dominant est bien celui d'une reproduction culturelle.

Les conditions de vie

La participation tient aussi aux conditions sociales et économiques dans lesquelles les acteurs se trouvent. En effet, la situation familiale, le niveau de revenu, la situation de travail sont autant d'aspects qui modulent les conditions

concrètes de la vie des individus et qui interviennent dans la décision de participer à des activités. Ces dernières peuvent être de l'ordre de la vie domestique. La conciliation entre travail, études et famille, par exemple, a un poids sur la capacité à libérer du temps à consacrer aux études. Elles peuvent aussi être d'ordre professionnel et la position sociale occupée dans l'entreprise et certaines caractéristiques des entreprises ont alors un rôle stratégique dans l'accès aux ressources éducatives.

Les conditions de vie domestique

Pour de nombreux adultes qui doivent décider d'entreprendre ou de poursuivre une activité de formation, les conditions de vie familiale posent le dilemme de la gestion du temps (conciliation du temps consacré au travail, à la famille, aux activités de formation). On pourrait penser que la charge familiale réduit spécialement l'accès des femmes. Il n'en est rien, globalement, les personnes seules participent davantage que les autres. Les autres situations familiales ne font pas de différence repérable. Même les mères monoparentales ont un accès élevé, résultat des programmes publics d'accès à la formation pour cette catégorie sociale, ce que Fletcher (2002) soulignait, à propos de la participation des femmes, à savoir l'importance de la régulation publique pour moduler l'accès. La situation familiale n'influencerait pas l'expression de la demande insatisfaite, tant chez les hommes que chez les femmes. Par ailleurs, quand il s'agit de savoir quels sont les motifs qui justifient l'absence de participation, le motif le plus fréquemment mentionné, chez les hommes comme chez les femmes, est le manque de temps souvent associé à des raisons professionnelles. Les femmes sont plus nombreuses à souligner les contraintes familiales pour expliquer leur absence de participation, laissant entrevoir le maintien d'une certaine différence entre hommes et femmes. Dans l'ensemble, l'impact des conditions de vie domestique est moindre que celui de la formation initiale par exemple. Bien que les personnes seules aient une probabilité d'accès plus élevée que les personnes en couple ou avec des enfants, le taux de participation des personnes mariées est important. Il semble que généralement la conciliation travail/famille/études se réalise bien et qu'un aménagement du temps soit négocié et réalisé entre les personnes vivant en couple. Finalement, certaines catégories sociales ont connu un accès élevé par le biais des politiques publiques et l'existence de programmes d'accès à la formation. L'effet de tels programmes se fait aussi sentir sur la participation des chômeurs qui est plus élevée que celle des personnes en dehors de la population active.

La situation de travail

La modulation du travail se réalise par un nombre important de facteurs qu'il est possible de regrouper autour de quelques éléments. Un premier est le fait d'être membre de la population active, les personnes en emploi ou en recherche

d'emploi ont une participation plus élevée, ne serait-ce que par l'accès aux ressources des entreprises ou des programmes de réinsertion des personnes sans emploi. Toutes les enquêtes auprès d'éventuels participants, sur la participation à l'éducation des adultes soulignent ce lien, qui n'est pas en soi surprenant quand on sait que l'éducation des adultes est fortement associée à des activités en rapport avec l'emploi, ce qui est particulièrement évident avec la formation continue en entreprise. Au sein de la population active, la position professionnelle a un rôle lourd et traditionnel que les enquêtes auprès des participants, auprès des entreprises ou celles qui mixent les deux sources d'informations dégagent unanimement : occuper un emploi de bureau, de service ou un emploi d'ouvrier réduit l'accès aux ressources éducatives. Il existe aussi des différences significatives entre les genres. Ainsi, si les femmes cadres et professionnelles prennent davantage part que leurs homologues masculins à des activités, les femmes ouvrières y participent moins. La position professionnelle peut être perçue comme un indicateur de la position de classe et dès lors, du point de vue de l'interprétation, on constate que les positions sociales déjà fournies en capital culturel ont un avantage sur les fractions sociales qui en sont moins pourvues. Cette explication, d'ordre macrosociologique, doit être précisée ou affinée quand il s'agit d'examiner la participation des salariés. Ainsi, on peut penser que les politiques de formation des entreprises visent, dans une logique de maintien des compétences, particulièrement les salariés les plus qualifiés. Ces derniers peuvent aussi exprimer la plus forte demande auprès de leur hiérarchie. Globalement, on comprend que leur taux de participation soit plus élevé. Soulignons aussi que ce processus repose en même temps sur une sous-estimation des qualifications possédées par de nombreux salariés et mises en œuvre dans le travail.

D'autres caractéristiques du poste ont aussi un impact. Les salariés réguliers, les personnes à temps plein, celles qui font un usage élevé des ordinateurs, celles dont le travail est modifié par de nouvelles mesures de gestion ont un accès plus facile (Gagnon 2004) aux ressources éducatives des entreprises. Différentes formes de segmentation des entreprises sont aussi identifiées pour comprendre les inégalités, telle l'appartenance sectorielle de l'entreprise alors que certaines branches comme les banques, ont, depuis longtemps, des organisations de formation (institut canadien des banques) et des traditions spécifiques. La situation économique des entreprises (les firmes privées font moins de participation que les gouvernements, les entreprises étrangères en font plus que les canadiennes) a aussi une influence. Un second aspect est aussi identifié : le degré de formalisation (ou d'institutionnalisation) de la gestion du personnel et le degré d'autonomie de la fonction formation (existence d'un service de formation, création d'un poste de responsable de la formation, etc.) dans les entreprises faciliterait l'accès, ne serait-ce que par la récurrence des pratiques planifiées. Les relations industrielles de type fordiste qui construisent une relation forte entre

ancienneté, promotion et salaire ont un effet négatif sur l'accès à la formation alors que le passage vers des organisations autres (postfordiste, organisation apprenante, etc.) où les compétences sont davantage prises en compte dans la gestion du personnel accentue l'accès. Finalement, ce dernier est plus facile dans les entreprises qui connaissent des changements technologiques ou organisationnels ou qui mettent en œuvre des stratégies de développement ou de collaboration entre salariés (Gagnon 2004). Ces changements constituent autant d'occasions de formation. En fait, l'accès aux ressources éducatives est largement modulé par les segmentations traditionnelles comme la position socioprofessionnelle, la situation économique des firmes, le degré d'organisation de la gestion de la formation ou du mode de gestion des ressources humaines.

Conclusion

Perçu à travers la lunette des attracteurs idéologiques, le caractère performatif –c'est-à-dire dont la mise en œuvre vise explicitement des effets sociaux et économiques– des notions de société et d'économie du savoir ne fait aucun doute, tout comme celle d'éducation tout au long de la vie, projet éducatif qui inspire, voire oriente, les politiques nationales d'éducation et les pratiques sociales. L'une et l'autre servent de référents normatifs aux acteurs économiques et politiques. Il est possible d'en dégager la genèse, les logiques sociales qu'elles recouvrent et de faire ressortir les silences qu'elles contiennent. Ces notions ont aussi le mérite d'attirer l'attention sur des enjeux sociaux particuliers comme l'accès aux ressources éducatives des adultes. L'analyse consiste alors à cerner les processus et les mécanismes qui modulent l'accessibilité et de confronter ces résultats avec un projet politique à la frontière des politiques éducatives et économiques. On peut alors prendre la mesure de la différence entre le discours et la pratique, en particulier quant à la possibilité des individus de poursuivre leur formation tout au long de leur vie.

La participation à l'éducation des adultes tient largement aux ancrages sociaux qui façonnent les individus et qui leur ouvrent l'accès à des ressources économiques et sociales. On ne peut rapporter à un seul facteur la variabilité de la participation. Ces ancrages peuvent prendre la forme de dispositions ou de prédispositions culturelles ou celle des conditions de vie. La première participe à la structuration des schèmes de perception et de représentation du monde et des autres. Elle relève largement de l'expérience passée de l'individu et de son parcours social ; elle module ses schèmes de représentation et son identité sociale. La seconde organise la gestion du temps et l'accès aux ressources sociales ou économiques. Notre analyse révèle que ces deux formes d'ancrage ont des effets sur la participation.

En fait, les résultats des enquêtes quantitatives récentes soulignent l'importance des modes d'accès classiques à la formation des adultes : l'éducation appelle l'éducation, la qualification appelle la qualification. La probabilité de participer à des activités est plus élevée quand on détient un bon emploi ou qu'on est salarié dans une grande entreprise. Certains indicateurs, fort globaux nous en convenons, comme la présence de changements organisationnels et technologiques ou l'usage plus intensif de l'informatique, semblent montrer que le passage vers l'économie du savoir rend l'accès à la formation plus facile. Mais encore faut-il être certain qu'il s'agit bien d'indicateurs pertinents de cette nouvelle économie.

Devant cette situation, nous pouvons envisager deux interprétations. Si nous croyons que le Québec et le Canada sont bel et bien entrés dans l'économie du savoir impliquant une institutionnalisation de l'éducation tout au long de la vie, nous remarquons que les effets de cette nouvelle économie sur la participation à l'éducation des adultes se font toujours attendre. Notre analyse révèle que les processus traditionnels ou classiques d'accès à la formation, c'est-à-dire une accessibilité fort différenciée selon la formation initiale et la segmentation du travail, sont toujours fort prégnants. L'exception la plus notable étant celle des femmes dont la participation à la formation en entreprise a progressé, changement qui tient à la mobilisation féministe, à leur investissement en éducation et à la transformation de leur position sur le marché du travail. En ce sens, l'entrée dans l'économie et la société du savoir ne semble toujours pas avoir transformé de manière radicale les modes d'accès aux ressources éducatives. Force est de constater que la nouvelle économie du savoir ressemblerait beaucoup à l'ancienne économie.

Si nous définissons la situation actuelle comme une transition vers cette même économie du savoir, notre analyse indique alors tout le chemin à parcourir pour rompre avec la logique dominante de reproduction sociale qui préside à la participation et, ainsi, permettre un accès plus large à la formation continue. Des actions publiques et privées sur l'organisation des ressources éducatives doivent être réalisées afin d'ouvrir l'accès aux ressources éducatives et de lutter contre les inégalités. Des actions directes doivent être réalisées pour rendre accessibles des formations non liées au travail. D'autres doivent être entreprises pour réduire les inégalités sociales au travail et permettre des articulations nouvelles entre l'emploi, le travail et l'éducation ou la formation des adultes. Les inégalités entre catégories socioprofessionnelles et selon les lieux de travail pourraient ainsi être résorbées si des articulations entre les conditions d'exercice du travail, la gestion des mobilités et la formation étaient créées.

Enfin et surtout, il faut intervenir sur l'accès et la persévérance scolaires en formation initiale, facteur le plus lourd de la participation. Il reste que la participation à l'éducation et à la formation des adultes tient largement aux

dispositions culturelles, souvent ancrées depuis longtemps en chaque individu. Ces dispositions et prédispositions pèsent sur l'expression de la demande, les représentations de la formation et l'usage que chacun en fait dans la vie quotidienne, que ce soit sur le plan de la vie domestique, de l'implication dans la vie communautaire, des loisirs ou de la vie de travail. À cet égard, la meilleure façon de prévenir la disqualification sociale par le savoir et le rapport inégal à la connaissance passe par la réussite en formation initiale et l'accroissement des occasions de formation continue. On saisit alors l'importance de politiques ou de projets éducatifs qui portent à la fois sur l'expression de la demande, l'offre de formation et la création d'environnements éducatifs (Bélangier 2003).

Bibliographie

- BÉLANGIER P. & FEDERIGHI P. 2000 *La libération difficile des forces créatrices. Analyse transnationale des politiques d'éducation des adultes*, Montréal-Paris, CIRDEP-UQAM, L'Harmattan
- BÉLANGIER P. & TUIJNMAN A. (ed.) 1997 *Shifting Patterns in Adult Education Participation*, London, Pergamon Press
- BÉLANGIER P. 2003 Learning Environment and environmental adult education, in Clover D. (coll.) *Environmental Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass
- BOURDIEU P. 1980 *Le sens pratique*, Paris, Minuit
- BOURDONCLE R. 1986 "L'abandon dans les enseignements de promotion sociale", *Revue française de sociologie*, XXVII, 87-106
- CHARLOT B. 1997 *Le rapport au savoir - éléments d'une théorie*, Paris, Anthropos
- CHICHA M. 1994 *La participation des travailleuses à la formation en entreprise et l'accès à l'égalité : une jonction intéressante mais peu explorée*, Montréal, École de relations industrielles, Université de Montréal, document de recherche, 94-101
- COMMISSION EUROPÉENNE 2000 *Mémoire sur l'éducation tout au long de la vie*, Bruxelles, SEC
- COOKSON P. S. 1986 "A framework for theory and research on adult education participation", *Adult Education Quarterly*, 36-3, 130-141
- COTE R. 1998 *Québec 1998*, Montréal, Fides, 141
- COURTNEY S. 1992 *Why Adults Learn ? Towards a Theory of Participation in Adult Education*, London, Routledge
- CROSS K. P. 1982 *Adults as Learners. Increasing participation and facilitating learning*, San Francisco, Jossey-Bass Inc. Publishers
- Department for Education and Employment (DFEE) 1999 *The learning Age*, Leicester
- Department for Education and Skills (DFES) 2003 *21st Century Skills : Realising Our Potential, The Skills Strategy White Paper*, Londres
- DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA (DRHC) 2001 *Atteindre l'Excellence. Investir dans les gens, le savoir et les possibilités. La stratégie d'innovation du Canada*, Ottawa, Sa majesté la Reine du chef du Canada

- DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA (DRHC) 2002 *Le Savoir, Clé de notre Avenir. Le perfectionnement des compétences au Canada. La stratégie d'innovation du Canada*, Ottawa, Sa majesté la Reine du chef du Canada
- DORAY P. & MAYRAND P. 2001 "Une innovation institutionnelle à l'Université : la participation des adultes", Communication présentée au Colloque de l'ACDAULF, Université d'Ottawa, février
- DORAY P., BÉLANGER P., MOTTE A. & LABONTE A. 2004 *Les facteurs de variation de la participation des adultes à la formation au Canada en 1997*, note de recherche CIRST-CIRDEP-MESSF, Montréal et Québec
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. 1996 *À l'école*, Paris, Seuil
- DURU-BELLAT M. 2002 *Les inégalités sociales à l'école*, Paris, PUF
- Editors 2004, "Lifelong learning : a simple Concept oversimplifying a complex reality", *International Journal of Lifelong Education*, 315-317
- FAURE E. & al. 1972 *Apprendre à être*, Paris, Unesco
- FLETCHER C. 2002 "Formation continue à la française et système de laissez-faire britannique : quelles chances pour les femmes ?", *Formation-Emploi*, 78
- GAGNON L. 2004 *Les forces en présence dans l'accès des employés à la formation en milieu de travail : une analyse multiniveau*, mémoire de maîtrise, département de sociologie, Université du Québec à Montréal
- GRAAF (De) N. D., GRAAF (De) P. M. & KRAAYKAMP G. 2000 "Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands : A Refinement of the Cultural Capital Perspective", *Sociology of Education*, 75-2, 92-111
- HENRY G. T. & BASILE K. C. 1994 "Understanding the decision to participate in formal adult education", *Adult Education Quarterly*, 44-2, 64-82
- KEATING 1994 *Working Nations : Policies and Programs*, Commonwealth of Australia. Canberra
- KERKA S. 2000 *Lifelong Learning*, Eric Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Myths and Realities 9, Center on Education and Training for Employment, Ohio State University
- JOHNSTONE J. W. & RIVERA R. J. 1965 *Volunteers for Learning*, Chicago, Aldine Publishing Co
- LAHIRE B. 1998 *L'homme pluriel*, Paris, Nathan
- LEADER G. 2003 "Lifelong Learning: policy and practice in further education", *Education + Training*, 45-7, 360-370
- LIVINSTONE D. W. 1999a "Lifelong Learning and Underemployment in the Knowledge Society: a North American Perspective", *Comparative Education*, 35-2, 163-186
- LIVINSTONE D. W. 1999b *The education-Jobs Gap*, Toronto, Garamond Press
- LIVINSTONE D. W. 1999c "Exploring the Icebergs of Adult Learning : Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices", *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 13-2, 49-72
- LIVINSTONE D. W. 2000 "Researching Expanded Notions of Learning and Work and Underemployment: Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices", *International Review of Education*, 46-6, 491-ss
- OCDE 1973 *Éducation récurrente : une stratégie pour l'éducation tout au long de la vie*, Paris, OCDE

- OCDE 1996 *L'économie fondée sur le savoir*, Paris, (OCDE/GD (96)102)
- OCDE 2001 *L'apprentissage tout au long de la vie : aspects économiques et financiers*, Paris, OCDE
- PAGÉ C., BERUBE C., LEMELIN C. & SAINT-PIERRE C. 2004 *Cap sur l'apprentissage tout au long de la vie*, rapport du comité d'experts sur le financement de la formation continue, Québec, Gouvernement du Québec
- PAINCHAUD L., DORAY P. & MAYRAND P. 2000 La formation sur mesure au Québec : qu'en disent les participants, in Tremblay D. G. & Doray P., *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle. Rôle des acteurs et des collaborations*, Sainte Foy, PUQ
- RUBENSON K. & SCHUETZE H. G. 2001 Lifelong learning for the knowledge society : Demand, supply and policy dilemma, in Rubenson K. & Schuetze H. G. *Transition to the Knowledge Society*, Vancouver, UBC Institute for European Studies
- SILVA T. 1998 *Adult Education Participation Decisions and Barriers : Review of Conceptual Frameworks and Empirical Studies*, National Center for Education Statistics, Working Paper 98-10. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement
- STATISTIQUE CANADA 1999 *Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes, documentation et fichiers de micro-données*, Gouvernement du Canada, Ottawa. (Adresse internet : <http://www.statcan.ca:8096/bsolc/francais/bsolc?catno=81M0013X>)
- STATISTIQUE CANADA 2001a *Enquête sur le milieu de travail et les employés –Compendium*, Gouvernement du Canada, Ottawa, 71-585-XIF. (Adresse internet : <http://www.statcan.ca:8096/bsolc/francais/bsolc?catno=71-585-X>)
- STATISTIQUE CANADA 2001b *Un rapport sur l'éducation et la formation des adultes au Canada. Apprentissage et réussite*, Ottawa, Gouvernement du Canada, Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada

