

Volume 35 Issue 1

cjsae

the canadian journal for the study of adult education

la revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

rcééa

LA FORMATION CONTINUE COLLÉGIALE,  
UN OBJET INVISIBLE EN MANQUE DE  
RECONNAISSANCE?

Jonathan Martel

*The Canadian Journal for the Study of Adult Education/  
La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes  
Editors-in-Chief: J. Adam Perry and Robin Neustaeter  
Special French Edition Editors: Jean-Pierre Mercier et Marie Thériault  
www.cjsae-rceea.ca*

35,1 August/août 2023, 9–27  
ISSN1925-993X (online)

© Canadian Association for the Study of Adult Education/  
L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes  
www.casae-aceea.ca

# LA FORMATION CONTINUE COLLÉGIALE, UN OBJET INVISIBLE EN MANQUE DE RECONNAISSANCE?

Jonathan Martel

## Résumé

*À partir d'une revue de littérature systématique, nous montrons que la formation continue collégiale au Québec est peu représentée dans les publications spécialisées des collèges et qu'elle est généralement absente du champ de recherche en éducation, et ce, malgré son importance dans le secteur de la formation professionnelle et technique. D'abord, nous présentons le contexte de l'éducation et de la formation des adultes collégiale au Québec et montrons son importance comme secteur de formation spécifique de formation. Ensuite, nous présentons les résultats de la recherche documentaire exhaustive qui a été réalisé. À partir de ces résultats, nous montrons que, malgré sa place dans l'éducation des adultes, la formation continue collégiale au Québec demeure un impensé de la recherche. En guise de conclusion, nous proposons des hypothèses qui pourraient expliquer ce manque de visibilité et proposons d'ouvrir des perspectives de recherche sur cet objet d'étude qui mérite une attention particulière.*

## Abstract

*Based on a systematic literature review, we demonstrate that college continuing education in Quebec is poorly represented in colleges' specialized publications and generally absent from the field of educational research, despite its importance in the field of professional and technical training. We first describe the context of adult college education and training in Quebec and demonstrate its significance as a distinct training sector. We then present findings from our exhaustive literature review. Using these results, we show that despite its role in adult education, college continuing education in Quebec remains an unexplored research area. To conclude, we present hypotheses that may explain this lack of visibility and suggest potential research avenues on a subject that merits greater consideration.*

*The Canadian Journal for the Study of Adult Education/  
La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes  
35,1 August/août 2023, 9–27  
ISSN1925-993X (online)*

© Canadian Association for the Study of Adult Education/  
L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

## Introduction

Dans cet article, nous montrons que, malgré son importance dans le secteur de la formation des adultes en général et plus précisément dans celui de la formation professionnelle et technique, la formation continue collégiale au Québec est très faiblement représentée dans les publications spécialisées s'adressant au personnel scolaire des collèges<sup>1</sup> et qu'elle est quasiment absente du champ de recherche en éducation. Cet écrit comporte deux parties. Dans la première partie, nous situons le contexte de l'éducation et de la formation collégiale des adultes et démontrerons son importance comme secteur spécifique de formation. Pour ce faire, nous brosserons un panorama de l'offre de formation globale. Nous présenterons le contexte spécifique du développement de l'offre de formation pour adultes au collégial en relatant son inscription historique ainsi que les caractéristiques et enjeux du parcours collégial pour les adultes. Enfin, nous décrirons comment le choix de la formation professionnelle et technique s'inscrit dans les démarches de retour aux études de milliers d'adultes chaque année. Dans la seconde partie du texte, nous présenterons les résultats d'une recherche documentaire exhaustive visant à recenser l'ensemble des écrits pertinents portant sur la formation continue collégiale. Dans ce cadre, la recension des écrits nous permet d'éclairer le traitement fait par les publications scientifiques de notre objet d'études (Rhoades, 2011). À partir de ces résultats, nous montrerons que, malgré sa place dans l'éducation des adultes, elle demeure un impensé de la recherche. Ensuite, nous émettrons des hypothèses qui pourraient justifier ce manque de visibilité. Finalement, nous proposerons une perspective de recherche sur cet objet d'études qui mérite une attention particulière.

### 1. Partie 1 : contexte du développement de l'offre de formation pour adultes au collégial

Procédons maintenant à une présentation du secteur de la formation continue collégiale afin d'exposer son importance comme lieu de formation et pour situer le lecteur qui ne connaîtrait pas la structure québécoise de l'enseignement collégial pour les adultes. Ceci servira également à donner à ce secteur plus de visibilité et permettra de le situer dans le champ de la recherche en éducation des adultes.

Les politiques de gestion de la main-d'œuvre et de formation en entreprise mises sur pied dans les années 1990 ont provoqué des changements dans la structure de l'offre traditionnelle de formation des adultes. Si, au Québec, depuis les années 1960, l'essentiel des formations était donné par des établissements liés au système scolaire, tels que les centres d'éducation des adultes de niveau secondaire, les cégeps et les universités ou bien par les centres communautaires, il en est autrement après les années 1980 et 1990. En effet, une grande partie de l'offre de formation a lentement migré vers la formation en entreprise (Doray et Bélanger, 2005b). Cette migration s'explique en partie par le cadre législatif et les programmes incitatifs de formation des travailleuses et travailleurs salariés mis en place à la suite de la crise économique qui frappe le Québec dans les années 1980 et des orientations néolibérales qui furent ensuite poursuivies. C'est le cas de l'entrée en vigueur de ce qui est communément appelé « la loi du 1 %<sup>2</sup> » qui imposait aux entreprises ayant une masse

1 Les collèges au Québec sont mieux connus sous l'expression cégep ou CEGEP, qui désigne un collège d'enseignement général et professionnel.

2 *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* (L.R.Q., c. D-71)

salariale de plus de 250 000 \$ (1 000 000 \$ à compter de 2004) d'investir 1 % de cette somme en formation (Thériault et Solar, 2013). Nous notons aussi, comme facteur important à considérer dans la migration de l'offre de formation, le retrait de la gratuité scolaire pour les personnes étudiantes fréquentant les établissements d'enseignement collégial à temps partiel (Bélanger et al., 2004; Bélanger et Robitaille, 2008b)<sup>3</sup>. Ces changements réglementaires ont entraîné dans la décennie 1990 une diminution de près de 50 % de l'effectif des adultes en formation continue collégiale, passant d'environ 68 000 étudiants adultes en 1992 à moins de 35 000 au tournant des années 2000 (Doray et Guindon, 2016).

### **1.1 L'offre de formation pour les adultes au Québec**

Au cours des dernières décennies, le secteur de l'éducation et de la formation pour les adultes s'est majoritairement organisé autour de trois pôles. Le premier pôle, l'éducation populaire, est principalement structuré autour de centres communautaires qui offrent des formations socioculturelles de diverses natures. L'éducation populaire a occupé une place très importante, notamment en alphabétisation, jusqu'aux années 1980–1990 où des changements dans les politiques publiques ont réduit son financement. Alors, ces centres de formation ont vu leurs crédits diminués et ont dû réadapter leurs services dans un nouveau cadre de partenariat avec l'État québécois en intervenant surtout dans le secteur de l'alphabétisation, de l'accueil des personnes immigrantes, de la francisation, de l'animation culturelle et des formations en insertion sur le marché du travail (Baillergeau, 2008; Doray et Simoneau, 2019). Les approches sont principalement orientées ici dans des courants visant la transformation sociale (CSE, 2016).

Le deuxième pôle, celui de la formation non créditée, répond en grande partie aux besoins de formations sur mesure de courte durée pour les individus, les entreprises et les organisations. Sur ce marché, des agents publics et privés se côtoient et proposent des formations adaptées aux besoins de la clientèle (Lorimier, 2001). Les grandes entreprises et les organisations publiques sont les principales clientes de ces formations. D'ailleurs, les besoins exprimés sont principalement orientés vers l'accroissement de la productivité et l'efficacité des organisations et peu guidés pour répondre aux besoins des individus (Bélanger et Robitaille, 2008a; Bernier, 1999). Les cégeps et les universités sont aussi présents dans ce secteur avec des offres de formations adaptées aux besoins des entreprises clientes, mais aussi avec des offres plus larges et disponibles pour les individus. Des partenariats entre les fournisseurs de services de formation et des syndicats, des ordres professionnels et des secteurs économiques ayant de forts besoins en formation continue ont été élaborés dans le but d'organiser des formations spécialement adaptées (Boisclair, 2009). La majorité de ces formations n'offre aucune mesure de validation des apprentissages, quoique certaines mènent à des certifications professionnelles reconnues qui peuvent se substituer à des diplômes qualifiants dans certains domaines, notamment en informatique (Quan et al., 2007).

Le troisième pôle, la formation créditée pour les adultes, est assuré par les établissements d'enseignement privés ou publics reconnus par le ministère de l'Éducation du Québec<sup>4</sup>. Ils ont le pouvoir de décerner des diplômes reconnus, et ce, à trois niveaux : la formation

3 La gratuité scolaire pour la fréquentation à temps partiel des programmes d'AEC fut réintroduite en 2018 (CCAFE, 2017), mais aucune étude n'en a mesuré les effets.

4 Compte tenu des changements de nom du ministère porteur du dossier de l'éducation au Québec, l'appellation générique « ministère de l'Éducation (MEQ) » sera privilégiée

professionnelle de niveau secondaire offerte par les centres de service scolaires à travers des centres de formation professionnelle, la formation technique donnée par les cégeps et la formation universitaire proposée par l'entremise des programmes de premier cycle ou de cycles supérieurs. Ces formations étatiques ont l'avantage d'être reconnues par les divers milieux et permettent une qualification validée des personnes étudiantes à travers un cursus scolaire de formation initiale ou de formation continue (Laflamme, 2007).

### ***1.2 Le choix de la formation créditée pour un retour aux études***

Comme nous l'avons déjà évoqué, pour l'adulte qui cherche à prendre un nouvel envol, le choix de la formation créditée peut s'avérer avantageux. Les formations communautaires ou non créditées peuvent offrir un cadre d'apprentissage d'excellente qualité et même appuyer des démarches de réorientation transformative des individus (La Belle, 1982; Mezirow et Taylor, 2009; Taylor et Cranton, 2012). Par contre, ces programmes, dans une perspective d'insertion professionnelle, n'ont pas la même reconnaissance que les programmes diplômants offerts par les établissements d'enseignement reconnus. L'obtention d'un diplôme qualifiant est un facteur important dans la réduction de la précarité des travailleuses et travailleurs. Les personnes n'ayant aucun diplôme avaient plus de mal à s'insérer professionnellement (Bélisle et Fernandez, 2018; Gorohouna et Ris, 2017; Vultur, 2007). D'ailleurs, les données québécoises issues de l'*Enquête sur la population active* (Statistique Canada, 2019) pour les années 2010 à 2019 montrent que le taux de chômage pour les personnes sans diplôme est généralement deux fois plus élevé que chez les personnes diplômées d'études postsecondaires. Chez les nouvelles arrivantes et les nouveaux arrivants, au Québec principalement, ce déficit est encore plus grand et la difficulté de faire reconnaître leur diplôme ne les aide en rien à réintégrer adéquatement le marché du travail. Le choix de la formation créditée, particulièrement chez les nouvelles arrivantes et les nouveaux arrivants, devient primordial. Une étude du CIRANO montre qui plus est que le taux de chômage des personnes immigrantes ayant un diplôme d'études postsecondaires d'origine étrangère est en moyenne 1,5 fois plus élevé que chez celles qui ont un diplôme canadien (15,1 % contrairement à 9,7 %) (Boudarbat et Connolly, 2013).

### ***1.3 Le développement récent de l'éducation et de la formation des adultes au collégial***

À la suite de la réforme Robillard en 1993, les programmes des cégeps en formation des adultes ont été consolidés et revus (MEQ, 1993). Les formations créditées prennent alors deux formes : le diplôme d'études collégiales (DEC) et l'attestation d'études collégiales (AEC). Le DEC est le principal diplôme sanctionné par les collèges depuis leur fondation en 1967. Celui-ci se présente de deux façons. D'abord, le parcours préuniversitaire, habituellement réalisé en deux ans, qui visent à faire la transition entre le secondaire et l'université. C'est là une des particularités du régime postsecondaire québécois. Les cégeps, répandus à travers l'ensemble des régions du Québec, ont permis à un grand nombre de jeunes et de moins jeunes d'avoir accès gratuitement à une formation postsecondaire de qualité, donnant accès au marché du travail, mais aussi à l'université, et ce, dans le même établissement (Thériault, 2018). L'autre façon, le DEC en formation technique, vise à diplômer des individus qui seront directement qualifiés pour entrer sur le marché du travail. Ces programmes durent généralement trois ans. Dans les deux cas, les orientations ainsi que les compétences sont définies par le ministère de l'Éducation, bien que les collèges

ont une latitude afin d'y intégrer une couleur locale et d'adapter certains programmes en fonction de leur contexte. Un tronc commun de formation générale est aussi requis dans les deux cas. Celui-ci est composé de cours en langue d'enseignement et en littérature, en langue seconde, en philosophie ou en humanité et de cours d'éducation physique. Ce cursus de formation générale est requis, peu importe que l'étudiant soit inscrit dans un parcours préuniversitaire ou technique. Nous considérons que ce dernier peut aussi mener à des formations universitaires. D'ailleurs, le régime collégial québécois est le seul régime postsecondaire public et gratuit qui jumelle la formation technique et préuniversitaire. Les DEC du secteur régulier s'adressent principalement aux jeunes qui sortent du secondaire, mais sont ouverts aux adultes qui désirent faire un retour aux études. Malgré tout, compte tenu des règles d'admission particulières pour les adultes à l'université, très peu s'inscrivent à des formations de la filière préuniversitaire. Selon Lapointe-Therrien et Richard (2018), entre 2007 et 2016, c'est seulement 8,9 % des personnes étudiantes de 24 ans et plus qui étaient inscrites dans une filiale préuniversitaire.

Le second type de diplômes offert par les collèges québécois est beaucoup moins connu et, à ce titre, mérite une présentation plus importante. En effet, les AEC ont été créées précisément dans une optique d'éducation et de formation des adultes et rattachées à la seconde mission des cégeps : la formation continue. Divers diplômes pouvant s'adresser aux adultes étaient déjà offerts dans les cégeps, mais en 1993, la structure des diplômes de formation continue au collégial se réorganise (CSE, 2019; MEQ, 1993). Le diplôme de perfectionnement d'enseignement collégial<sup>5</sup> (DPEC) et le certificat d'études collégiales<sup>6</sup> (CEC) sont alors abolis et le diplôme d'AEC, créé en 1988, devient « la principale réponse éducative créditée offerte spécifiquement aux adultes. » (Bélanger et Robitaille, 2008b, p. 235). Contrairement au DPEC et au CEC, les programmes d'AEC sont développés localement. Ils sont habituellement tirés d'un DEC souche, mais peuvent différer à la fois sur le plan des cours, de la durée et des compétences. Certains programmes sont complètement créés sur mesure pour répondre à des besoins de formation exprimés par le milieu, coïncidant par conséquent avec des orientations néolibérales et des logiques de marché qui prennent naissance dans les politiques de réduction du déficit (Doray et Simoneau, 2019). Dans certains cas, le ministère de l'Éducation doit autoriser le développement de ces programmes, mais ce sont principalement les collèges qui déterminent, dans leur champ d'expertise technique, les programmes qui seront mis en place. Afin de favoriser la concertation et la collaboration, dès que la responsabilité de l'élaboration des programmes a été confiée aux établissements, la Fédération des cégeps a adopté un *Protocole d'entente sur l'élaboration et la gestion des AEC*. En 2014, un *Cadre d'élaboration de programmes d'études menant à une AEC* a été ajouté à ce protocole d'entente.

Nous retrouvons deux types de programmes menant à cette attestation. Le programme de formation initiale est souvent plus long et vise une formation complète dans un nouveau domaine pour les personnes étudiantes, tandis que le programme de perfectionnement vise les adultes qui possèdent déjà une expérience ou des compétences dans un domaine et offre une formation spécialisée. Ces programmes ont conséquemment des conditions

5 Diplôme d'études techniques décerné et défini par le ministère entre 1984 et 1993. Il s'adressait au titulaire de DEC technique ou de CEC.

6 Diplôme d'études techniques décerné et défini par le ministère entre 1973 et 1993. Il était l'équivalent de la partie de formation spécifique d'un DEC technique

d'admission plus contraignantes. Finalement, il est à remarquer que ce sont exclusivement des adultes qui peuvent s'y inscrire, contrairement à la filiale de formation professionnelle qui accepte depuis 1989 des jeunes dès 16 ans. Deux conditions de base sont normalement requises pour l'inscription à un programme d'AEC : avoir interrompu ses études durant une année complète et être titulaire d'un diplôme de niveau secondaire (*Règlement sur le régime des études collégiales*, art. 4)<sup>7</sup>. Toutefois, dans les faits, cette attestation constitue souvent une formation initiale ou, pour les nouvelles arrivantes et les nouveaux arrivants, un accès rapide à un diplôme québécois facilitant l'intégration au marché du travail (Bérubé, 2007).

L'essor de ces AEC s'inscrit directement en phase avec les orientations politiques et économiques du milieu des années 1990. La lutte aux déficits, les nouvelles logiques de marché, l'intégration des acteurs économiques comme partenaires du développement des projets éducatifs supposent l'instrumentalisation du projet de formation des adultes au bénéfice du développement de la main-d'œuvre. Le projet éducatif est donc vu comme une force économique et non sociale. Les enjeux de développement personnel et collectif prenant forme dans la lutte contre les inégalités sociales, le développement culturel en vue d'assurer un développement social et économique plus grand dans l'avenir de la première période du développement de l'éducation et de la formation des adultes, celle qui a vu naître les grandes réformes de l'éducation sont maintenant inféodés au succès économique des entreprises (Doray et Simoneau, 2019). C'est d'ailleurs la source d'une tension sensible entre le secteur régulier et celui de la formation continue. Le secteur régulier, plus exactement de la formation préuniversitaire et générale, se place comme défenseur d'un modèle éducatif populaire, à l'abri des logiques marchandes, en opposition à celui de la formation continue strictement axée sur le marché du travail. Nous notons, en outre, que tout comme les deux diplômes qu'elles remplacent, les AEC n'offrent pas le tronc commun de formation générale qui est intégrée au DEC préuniversitaire et technique (*Règlement sur le régime des études collégiales*, art. 6).

#### **1.4 Le retour aux études des adultes à la formation professionnelle et technique**

Que ce soit en raison d'une interruption dans leur formation initiale postsecondaire, d'un parcours migratoire, d'une perte d'emploi ou d'une transition de carrière, un grand nombre d'adultes choisissent de retourner aux études. Ce retour à l'école est motivé par un ensemble de facteurs, mais intervient souvent dans un moment de rupture du déroulement linéaire du parcours de vie et s'inscrit dans un processus de transformation des individus et d'une redéfinition identitaire (Bélangier, 2015; Doucet et Thériault, 2019). Ce retour peut prendre plusieurs formes selon les aspirations, les capacités, le domaine et le contexte de chaque personne (Doray et al., 2007; Marzarte-Fricot, 2019). Le choix des adultes variera aussi en fonction du niveau de la première qualification. Au Québec, pour les adultes possédant un diplôme d'études secondaires (DES), ce choix est principalement structuré autour de deux offres : la formation professionnelle et technique et la formation universitaire. Nous nous attarderons principalement sur la première.

La formation professionnelle et technique est offerte par deux ordres d'enseignement distincts. D'abord, la formation professionnelle donnée par les centres de formation

7 Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) qui est défini dans la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel est le principal règlement qui balise le fonctionnement des cégeps

professionnelle liés aux centres de services scolaires<sup>8</sup>. Ces formations professionnelles de niveau secondaire varient de 6 à 18 mois et sont offertes dans plusieurs régions du Québec. Elles sont surtout associées aux métiers et reposent essentiellement sur une formation pratique, préparant la personne à intégrer directement le marché du travail. L'entièreté du programme est élaborée par le ministère de l'Éducation. Ensuite, la formation technique qui est offerte par les cégeps. L'étudiant peut y obtenir un DEC ou une AEC. Les programmes techniques menant à un DEC offrent une formation initiale de trois ans. Leur implantation dans chaque établissement d'enseignement collégial peut varier et adopter une couleur locale, mais les orientations principales et les compétences sont définies par le ministère de l'Éducation. Selon la Fédération des cégeps, à ces 133 programmes techniques s'ajoutent aussi 350 programmes d'AEC offerts de jour, de soir, à temps plein ou à temps partiel. De formation initiale ou de perfectionnement, ces programmes sont d'une durée très variable allant de 180 heures à plus de 2 300 heures. Principalement issus d'initiatives locales, ils sont élaborés localement ou en consortium et peuvent aussi être achetés et implantés dans d'autres cégeps (*Règlement sur le régime des études collégiales*, art. 16; Fédération des cégeps, 2014).

Le choix du niveau de formation dépend d'un bon nombre de facteurs. Premièrement, l'intérêt de la future personne étudiante qui verra dans l'une ou l'autre des formations offertes un meilleur cadre de développement, de même que son rapport à l'école, ses expériences, son niveau de diplomation actuel et les sources de financement disponibles (Doray et al., 2012; Marzarte-Fricot, 2019). Doray et ses collègues (2012) ont montré que ce sont principalement les personnes diplômées retournant au cégep ou à l'université qui utilisent cette filière de formation. Il semble que la formation professionnelle souffre de la concurrence avec la formation technique offerte dans les cégeps, qui est plus exigeante et qui permet d'accéder à des métiers plus valorisés (Doray, 2010; Masdonati et al., 2015; Molgat et al., 2011), cet écart étant d'autant plus marqué chez les femmes (Marchand, 2019).

### **1.5 Le choix du cégep et la personne adulte**

Pour l'adulte, le choix de la formation collégiale pour obtenir une qualification reconnue par l'État peut prendre trois avenues. La première est celle du retour aux études de formation initiale au secteur régulier visant l'obtention d'un DEC. La deuxième avenue est la participation à une formation technique intensive offerte par un service de formation continue. La troisième avenue est la participation à un programme conduisant à une AEC aussi offert par les services de formation continue des cégeps.

L'inscription à un DEC technique au secteur régulier constitue le premier choix. Les données tendent à montrer que ce choix est de plus en plus populaire pour un grand nombre d'adultes. Tout en étant très difficile à définir précisément, la population de personnes étudiantes adultes au secteur régulier est en augmentation dans les cégeps, entraînant des changements dans les pratiques pédagogiques et dans l'accompagnement de cette population (Bessette, 2000; Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 2019; Doray, 2018; Lapointe-Therrien et Richard, 2018). Pour l'adulte, se retrouver dans une formation avec des jeunes peut être vécu comme un frein à sa réussite et à son inscription. Si elle est déjà titulaire d'un DEC ou d'un équivalent, ou qu'elle a déjà terminé sa formation générale, la personne étudiante s'engage alors dans un parcours allégé, entrecoupé de périodes d'arrêts, ce qui lui permettra d'occuper un emploi à temps partiel sans mettre en péril sa réussite.



L'accessibilité de l'ensemble des programmes représente un avantage pour de nombreuses personnes adultes. Il faut noter que les conditions d'admission des adultes peuvent parfois restreindre les choix de formation. Contrairement aux universités québécoises qui ont des conditions spécifiques d'admission pour les adultes, la situation des cégeps n'est pas la même. Ces règles d'admission exigent de la future personne étudiante d'obtenir les préalables de la formation secondaire requis par le programme, même lorsqu'elle détiendrait un diplôme universitaire, la conduisant alors à terminer le ou les cours visés à la formation générale des adultes dans le service d'entrée nommé Préparation aux études postsecondaires (*Régime pédagogique de la formation générale des adultes*, art. 13).

L'inscription dans un programme de DEC intensif à temps plein par l'entremise d'un service de formation continue est le deuxième choix possible. Les conditions d'admission sont alors différentes. Généralement, l'adulte doit être titulaire d'un DEC ou de son équivalent ou avoir complété 11 des 14 cours de formation générale. Ce parcours est intensif. Le calendrier de ces formations ne respecte pas le rythme habituel des sessions d'automne et d'hiver et n'admet que très peu de pauses pendant l'ensemble de la formation. La personne étudiante adulte pourra acquérir un diplôme plus rapidement que le requerrait le cheminement dans un programme régulier. Par contre, elle n'aura pas accès à l'ensemble des programmes offerts dans les 48 cégeps. En effet, des données colligées à partir du portail « Mon retour au cégep » de la Fédération des cégeps montrent que seulement 28 programmes de DEC sont offerts dans 38 cégeps. Le parcours de la personne étudiante sera aussi plus restreint, notamment pour la reprise des cours échoués; elle aura toutefois toujours la possibilité d'intégrer le secteur régulier du collégial pour terminer son programme d'études.

Le dernier parcours de formation créditée est celui de l'inscription dans un programme à temps plein ou à temps partiel menant à une AEC dont nous avons présenté les grandes lignes dans la section précédente.

Malgré une grande diversité dans l'offre de formation, son accessibilité géographique, sa gratuité pour celles et ceux y étant inscrits à temps plein, le cégep demeure peu fréquenté par les adultes par rapport à la demande de formation. C'est tout de même presque un étudiant inscrit sur cinq dans un programme technique qui l'est par l'entremise du secteur de la formation continue. Selon les données publiques de la Banque de données des statistiques officielles sur le Québec (ISQ, 2022), les collèges québécois comptaient, à la rentrée 2019–2020, 165 367 personnes étudiantes au secteur régulier et 29 583 (15 %) à la formation continue, soit 194 950 personnes étudiantes dans les établissements publics. Pour le secteur technique, c'est 101 614 personnes étudiantes au total, dont 78 890 personnes étudiantes au secteur régulier et 22 724 à la formation continue (22 %). Ce nombre n'est rien en comparaison de la situation antérieure à la réforme de 1993 et de la fréquentation actuelle des adultes dans les collèges communautaires hors Québec. À eux seuls, les trois collèges communautaires de Toronto accueillaient déjà plus de 50 000 adultes par an à la formation continue dans les années 2000 (Bélanger et Robitaille, 2008b).

Le choix de parcours de l'adulte au collégial est à la fois ouvert et complexe. Comme le mentionne Bélanger et Robitaille (2008b), la quantité de contraintes à l'entrée peut être décourageante pour ces derniers, comme toute la dimension du financement, dont le régime des prêts et bourses, qui entrent en jeu, mais dont nous n'aborderons pas les conséquences pour les adultes pour le moment. Une fois que le choix est fait et que les barrières à l'entrée sont franchies, la question du modèle éducatif se pose toujours. Comment s'organise et se pense le projet éducatif pour ces adultes? Cette question nous apparaît essentielle pour

comprendre comment ces programmes de formation se structurent autour de ces personnes apprenantes adultes.

## **2. Partie 2 : qu'en est-il de la recherche sur l'éducation des adultes à la formation continue collégiale?**

Partant d'une revue systématique de la littérature sur notre sujet, nous avons pu réaliser que peu de textes du secteur de l'éducation et de la formation des adultes renvoyaient aux enjeux de la formation continue collégiale créditée. La recherche universitaire et collégiale semble s'être peu intéressée à ce secteur qui nous apparaît pourtant d'intérêt, ne serait-ce que pour comprendre certains enjeux qui s'y rattachent : la nature de l'apprentissage des adultes dans des parcours de formation technique, les types de pédagogie nécessaires, la situation de précarité des chargées et chargés de cours, la valeur pédagogique des principes derrière les diplômes d'AEC et les DEC à la formation continue, enjeux que nous énumérons parmi d'autres qui pourraient être soulevés.

Dans un contexte francophone, Cristol (2013) pose la question à savoir si les méthodes pédagogiques destinées aux adultes sont un objet de recherche. À travers une revue de littérature, il conclut que les « méthodes pédagogiques pourraient être aujourd'hui un impensé de la recherche en sciences de l'éducation, spécifiquement pour les publics adultes (p. 79) ». Pour lui, dans les recherches, la formation des adultes est toujours abordée sous d'autres angles, tels que l'ingénierie de formation, la formation en entreprise et les enjeux sociohistoriques de la formation.

D'une manière analogue, nous proposons, à l'aide d'une revue de littérature systématique (Randolph, 2009), de vérifier comment la question du projet éducatif pour les adultes au cégep et plus particulièrement à la formation continue créditée a été traitée dans la littérature existante, et ce, autant dans la littérature grise que dans la littérature scientifique. Il s'agit de l'objectif général inhérent à cette deuxième partie.

### **2.1 Les sources des données**

Pour répondre à cet objectif général, nous avons déterminé les sources de données principales que nous avons classées en deux catégories formant deux corpus distincts. Les premières sont les sources ouvertes, accessibles à toutes et à tous, sans compte et sans frais. Celles-ci sont susceptibles d'être consultées par le personnel enseignant et se divisent principalement en deux sources : le Centre de documentation collégiale (CDC) et le site de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), hébergeant la revue *Pédagogie collégiale*, une revue de transfert s'adressant spécialement au personnel éducatif des cégeps. Elle regroupe essentiellement des rapports de recherche, des revues de vulgarisation, des thèses et des mémoires ainsi que des publications officielles. Pour chacune de ces sources, nous avons choisi les mots-clés en fonction des politiques de documentation. Pour le CDC et la revue *Pédagogie collégiale*, nous avons privilégié l'utilisation de mots-clés liés au public (adult\*) et au contexte (formation continue et formation permanente), puisque la base de données vise principalement les ressources collégiales. La portée et le contexte défini de nos recherches nous ont conduits à ne pas inclure dans cette étude certaines sources de données qui sont importantes dans l'éducation des adultes, tels que le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF). En raison de l'objectif général de notre revue systématique, c'est-à-dire la formation des adultes dans un service de formation

continue au collégial, nous voulions tirer profit du travail d’indexation spécifique du Centre de documentation collégiale. Déjà, ce sont plus de 36 000 documents qui sont indexés dans cette seule base de données.

La seconde catégorie de source est constituée des bases de données spécialisées, rendues disponibles par l’entremise des abonnements aux bibliothèques collégiales ou universitaires. Étant donné l’étendue des revues couvertes par ces ressources et afin de cibler les publications en contexte québécois, nous avons choisi les plateformes de diffusion de littérature scientifique OpenEdition, Érudit (incluant Persée) et Cairn. Sur ces trois plateformes, un total de 72 revues scientifiques ou de transferts uniques ont été identifiés comme étant entièrement ou partiellement consacrés aux questions d’éducation. Pour cette seconde catégorie, nous avons resserré nos critères de recherche pour inclure seulement les documents portant sur les adultes dans le contexte des cégeps québécois. Ciblant principalement les textes disponibles en format intégral, notre stratégie de recherche booléenne nous permettait de couvrir l’éducation aux adultes, l’éducation permanente et la formation continue, tout en excluant tout ce qui ne mentionnait pas précisément le cégep et les adultes.

Les résultats des requêtes ont été consolidés dans les deux catégories de sources. Nous avons saisi l’information manquante comme certaines dates, retiré les doublons et jumelé les textes parus en plusieurs langues. Nous avons ensuite entrepris de réaliser le codage de nos documents en fonction de notre objectif de recherche.

## **2.2 Le premier corpus, documents en libre accès**

Le premier corpus, composé de 1 022 documents en libre accès provenant des bases de données ouvertes, a été codé dans l’intention de déterminer quel est l’usage des termes comme « adulte », « formation continue » ou « éducation permanente ». Chaque document qui était disponible en version électronique a été ouvert et consulté afin de trouver les occurrences des mots-clés pertinents. Les occurrences ont été codées de sorte à comprendre le contexte de leur utilisation dans le cadre de la publication. Les documents faisant partiellement référence aux mots-clés ont été codés selon le type de mention qui était faite. Ainsi, lorsque le mot-clé « adulte » était utilisé en référence aux « jeunes adultes » une fois ou plus dans le texte, le code « jeune adulte » a été utilisé, l’objectif n’étant pas d’effectuer une analyse d’occurrence, mais plutôt de contextualiser l’usage de ceux-ci dans cette littérature. Nous avons choisi de ne pas fixer au préalable les codes avec l’objectif de tenir compte de l’évolution de la terminologie dans les documents et pour être en mesure de mieux préciser le ou les contextes. De plus, pour accroître la cohérence du codage et éviter d’avoir plusieurs codes distincts pour la même idée, notre système de codage générerait dynamiquement une liste des codes qui avait déjà été utilisés à au moins cinq reprises. Par contre, nous avons pris soin de coder avec précision le vocabulaire associé de près à notre objet de recherche. La même personne a codé l’ensemble des éléments, donc la cohérence intercodeurs n’a pas eu à être validée. Par contre, la cohérence du codeur dans le temps a été validée. Un échantillon de 10 % des documents a été tiré au hasard et recodé. Une vérification de la correspondance entre le premier codage et le second a été effectuée et un taux d’accord supérieur à 95 % a été constaté.

### 2.2.1 L'analyse du premier corpus

Après avoir terminé le traitement des données du premier corpus, nous avons conservé 514 documents mentionnant des personnes étudiantes ou l'éducation des adultes au collégial, articles publiés entre 1978 et 2020. Dans la majorité des documents, le terme « adulte » est utilisé pour décrire les personnes étudiantes comme des « jeunes en développement entrant dans la vie et le monde des adultes ». Dans le premier corpus, 55 % des documents (n=283) entrent dans cette catégorie sans même faire référence à l'éducation permanente ou à l'éducation des adultes au collégial. La formation continue du personnel enseignant est traitée dans 48 documents alors que 79 documents comportent seulement une mention d'un sujet relatif à l'éducation des adultes au collégial. Ces mentions servent principalement à contextualiser le propos principal, présenter l'effectif et la structure des établissements, situer historiquement le développement des cégeps ou tout simplement pour exclure les adultes de la recherche.

Finalement, seulement 24 documents publiés entre 1981 et 2019 traitent de manière plus importante de l'éducation des adultes dans un service de formation continue au collégial. Les principaux sujets liés à notre objet d'études et abordés par ces 24 documents sont la formation à distance, la didactique des mathématiques d'appoint pour les adultes, l'intervention et les préférences pédagogiques des personnes étudiantes adultes, l'éducation des adultes comme thème de recherche, l'accès et les besoins des adultes, l'élaboration de programmes d'AEC, l'intégration du personnel enseignant, enjeu et défi de la formation continue dans le réseau, et la reconnaissance des acquis et des compétences.

### 2.3 Le second corpus, littérature scientifique

Pour le second corpus, nous voulions cibler plus exactement les études sur la formation continue ou l'éducation des adultes au collégial. Nous avons donc cherché des documents plus proches de notre sujet en utilisant une stratégie de recherche booléenne ciblant les termes principaux « cégep » et « adulte », de même que la présence des termes « formation continue » ou « permanente » ou « éducation ». Sur les trois plateformes de diffusion (OpenEdition, Érudit et Cairn), nous avons obtenu 391 documents uniques, soit 290 articles, 33 chapitres de livres, 32 rapports de recherche, 5 thèses et 20 autres types de documents comme des index, des bibliographies, etc.

#### 2.3.1 Le codage spécifique pour le second corpus

Nous avons réalisé un codage différent pour ce jeu de données. Nous avons utilisé trois variables : le niveau de mention du concept de collège québécois ou cégep, la pertinence des mentions des mots-clés ou du sujet par rapport à notre sujet et le sujet principal du document. D'abord, le niveau d'utilisation du terme « cégep » et ses dérivés étaient établis. Les documents qui ne mentionnaient aucunement les cégeps dans le texte étaient codés « non », les documents qui mentionnaient seulement sans en faire un sujet du texte étaient codés « mention », le code « oui » était utilisé quand le terme était souvent utilisé sans en être le contexte ou le sujet dominant et « important » quand le terme était le sujet dominant dans le texte. Le niveau de pertinence était codé à l'aide d'une échelle ordinale en fonction de notre sujet. Un document pouvait être « aucunement », « très faiblement », « faiblement », « moyennement », « grandement » ou « très grandement » lié au sujet. Finalement, le sujet principal du document était codé librement. Les documents n'ayant aucune pertinence

directe pour notre sujet ainsi que les documents non valides tels que des bibliographies, des comptes-rendus de livres ou des bilans annuels ont été retirés du corpus.

### 2.3.2 La sélection finale des documents

Dans le second corpus, sur les 391 documents codés, seuls 49 répondaient aux critères de base, soit être identifiés dans les bases de données comme des articles, des actes de colloque, des chapitres d'ouvrage, des rapports de recherche ou bien des thèses, contenir des éléments textuels faisant référence aux collèves québécois et mentionner un sujet pouvant être rattaché à l'éducation et à la formation des adultes au collégial. **Seulement six portaient véritablement sur les personnes étudiantes adultes à la formation continue au collégial.**

Parmi ces documents pertinents, nous retrouvons deux mémoires de maîtrise portant sur l'encadrement des personnes étudiantes dans des programmes intensifs (AEC ou DEC) dans des services de formation continue (Giasson, 1994; Levasseur, 2007), un article abordait l'offre de formation technique au collégial (Solar-Pelletier, 2016), un chapitre de livre et un article portaient sur la régulation de la formation continue (Bélanger et Robitaille, 2008b; Doray et Bélanger, 2005a) et un article sur le développement de la formation générale des adultes abordait également la formation continue collégiale (Doray et Bélanger, 2014).

Dans les autres documents, nous relevons que les mentions de l'éducation des adultes sont faites dans un cadre autre que celui de la formation continue, tel que le parcours scolaire des adultes dans un DEC technique au régulier, dans un cours à distance ou comme évocation des possibles parcours. Nous observons aussi que, hormis les six documents plus pertinents, les mentions de la formation continue sont toujours faites de manière à contextualiser un autre propos, sans ajouter aux connaissances sur le sujet. De ce fait, l'article de Tardy (1983) aborde les réactions des acteurs sociaux, notamment dans les cégeps, dans le rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes publié en 1982. Il en va ainsi de celui de Doray et Lapointe (1990), qui présente le développement et l'institutionnalisation des centres spécialisés dans les cégeps et leur offre de service en formation continue, de même que l'évocation du chantier de la formation comme représentant l'une des priorités de la réforme du système de l'éducation dans l'article de Toussaint (2000).

D'autres documents portant particulièrement sur le parcours scolaire et l'insertion professionnelle sont aussi à mentionner. Un bon exemple est la série de publications de notre corpus autour d'une vaste étude réalisée sur le « parcours scolaire d'étudiants en sciences et technologie » (Bourque et Doray, 2009; Bourque et al., 2003; Doray et al., 2005; Doray et al., 2003; Doray et al., 2009; Doray et al., 2007; Mason, 2008), l'article de Doray et ses collègues (2012) sur le retour des jeunes Canadiens et Canadiennes aux études, et, finalement, l'article de Trottier et al. (2006) abordant l'insertion professionnelle des jeunes. Trois documents sur l'approche par compétence dans le secteur de l'éducation des adultes sont aussi d'un grand intérêt (Legendre, 2008; Monchatre, 2007, 2008).

Comme nous le voyons, la majorité des mentions font surtout état des adultes au secteur régulier. Les facteurs de motivation, de persévérance et les divers parcours réguliers aux études postsecondaires sont amplement présentés, mais le cas précis de la formation dans des services d'éducation des adultes ou de formation continue collégiale créditée n'est aucunement abordé. Qu'en est-il de ces personnes étudiantes qui cheminent dans les nombreux DEC ou AEC intensifs donnés par les cégeps? Quels sont les éléments qui expliquent leur réussite? Quel est leur niveau d'employabilité ou de satisfaction à l'égard de la formation qu'elles reçoivent? Nous en savons aussi très peu sur le personnel enseignant

de ces services. Quelles sont les modalités d'encadrement utilisées, par exemple? Quels sont les enjeux propres à l'enseignement spécifique aux personnes adultes dans ces cadres intensifs? D'où viennent-elles, combinent-elles plusieurs emplois afin de faire face à leur précarité? Comment l'intégration avec les départements est-elle effectuée? Quels sont les divers modèles d'institutionnalisation de ces services?

### 3. Partie 3 : Enjeux de visibilité et de reconnaissance

Nous nous expliquons mal qu'un secteur de formation représentant plus de 20 % de l'effectif de la formation technique au Québec soit si peu étudié. Nous proposons toutefois quelques hypothèses.

#### 3.1 La perception du cégep comme un lieu de formation initiale

Dans les textes des deux corpus étudiés, la présence des adultes au cégep, lorsqu'elle n'est pas associée à la notion de « jeune adulte », est principalement vue comme étant périphérique, voire comme une *anomalie* ou une *source de bruit* dans le déroulement normal des activités de recherche et d'enseignement. Des mentions telles que « *to avoid possible skewing from adults returning to studies* », « les chiffres n'incluent pas les adultes », « les étudiants de la formation continue sont exclus de l'échantillon » sont souvent évoquées. Pour l'ensemble du personnel éducatif, le cégep semble principalement perçu comme un lieu de formation initiale des jeunes. D'ailleurs, en regard des données démographiques, nous pouvons affirmer sans trop nous tromper que la majorité des personnes y travaillant et ayant réalisé leurs études préuniversitaires au Québec ont fréquenté ces établissements comme jeunes adultes, possiblement sans avoir conscience de la présence des adultes dans des formations intensives. Dans le même esprit, rappelons que de nombreux programmes sont offerts de soir, à temps partiel et sont de courte durée. Ajoutons aussi le statut précaire et l'ambivalence de l'intégration des chargées et chargés de cours y enseignant, alors qu'en moyenne seulement 390 personnes étudiantes adultes sont inscrites au secteur technique de la formation continue de chaque cégep (ISQ, 2022). Seuls quatre cégeps ont un effectif de plus de 900 étudiants inscrits à la formation continue.

#### 3.2 L'invisibilité des adultes en formation

Conséquemment, nous pensons que l'invisibilité des adultes à la formation continue, à cause de la durée de fréquentation, de la répartition de l'effectif et du contexte de travail du personnel enseignant qui y œuvre, constitue un obstacle sérieux à la mise au jour des enjeux propres à ce secteur. Ce manque de visibilité immédiate de la part même des acteurs présents dans les cégeps, ajouté aux modes de régulation et d'institutionnalisation des services de formation continue qui sont souvent mal intégrés avec le secteur régulier, n'aide pas à rendre visible et légitime cet objet.

#### 3.3 Une vision instrumentale

De plus, nous sommes d'avis que les changements réglementaires visant les cégeps et introduits par le « virage main-d'œuvre », comme l'ont montré plusieurs autrices et auteurs cités précédemment (Bélangier et Robitaille, 2008b; Doray et Bélangier, 2005b; Doray et Simoneau, 2019), participent à créer une tension entre la formation des jeunes et celle

des adultes. La première arbore des visées légitimes d'autonomisation et d'émancipation des futures citoyennes et futurs citoyens et la seconde est présentée comme moralement inférieure parce qu'elle est exclusivement « utile aux entreprises et employeurs avides d'une main-d'œuvre compétente et compétitive » (Baby, 2016, p. 230). Dans ce cadre, la formation continue collégiale, structurée précisément autour des besoins du marché du travail, ne répondrait pas à la mission sociale et éducative des cégeps. Si elle ne répond pas à la mission sociale et éducative, à quelle mission répondrait-elle alors? La vision instrumentalisée de la formation donnée pour ces adultes pourrait avoir été perçue, dans la littérature consultée, comme une porte d'entrée du néolibéralisme, et c'est cet aspect qui domine les enjeux, réduisant d'autant plus son intérêt d'ordre éducatif.

### Discussion conclusive

À notre avis, ces enjeux de visibilité et de légitimité sont au cœur même de l'explication de la très faible présence de la formation continue collégiale dans les recherches en éducation. Nous pensons qu'il faut aborder les enjeux de visibilité non pas uniquement dans le sens pratique de ce qui n'est pas vu en raison de son institutionnalisation, mais principalement dans une optique de dépassement de la dichotomie entre la visée sociale et éducative des cégeps et la visée instrumentale de la formation pour les adultes. Nous pensons que cette opposition morale stérile réduit d'autant plus le caractère transformateur et émancipateur de la formation des adultes et suggérons de la dépasser en adoptant la théorie de l'apprentissage transformateur (Mezirow, 1997, 2003) et, tout comme Fleming (2014, 2016, 2018), d'y intégrer les travaux d'Honneth (2000, 2006) sur la reconnaissance.

Le concept de visibilité dans sa forme sociale et celui de reconnaissance au sens de la théorie critique d'Honneth (2006) sont liés et recourent un enjeu fondamental, celui de l'émancipation de l'individu et de son moteur d'action (Voirol, 2005). La théorie de l'apprentissage transformateur est à ce titre éclairante et fait de la question de l'émancipation un enjeu majeur de l'éducation des adultes. Pour Mezirow (2000, p. 5), l'apprentissage transformateur est un processus fondé sur une réflexion critique qui permet de construire un nouveau cadre d'interprétation des expériences qui servira de guide dans ses actions futures. Cependant, sa théorie, fondée sur la vision habermassienne de la théorie critique, ne prend pas en compte les développements faits par Honneth, ce dernier plaçant la reconnaissance dans tous les milieux et non pas seulement dans l'espace public démocratique, comme fondamentale à l'action sociale. « Dans les rapports privés, dans les rapports au sein de l'entreprise, dans les rapports de travail, les sujets expérimentent des formes de reconnaissances sociales qui sont nécessaires pour pouvoir participer à la vie démocratique. (Honneth, 2006, p. 175) » Nous pouvons penser que la compétence acquise par l'adulte dans son parcours éducatif lui permet cette reconnaissance pour « apparaître en public sans avoir honte (Honneth, 2006, p. 175) ». Fleming (2014) propose d'intégrer ce tournant pour que le discours rationnel « *is seen as based on an interpersonal process of support and recognition that build self-confidence, self-respect and self-esteem.* (p. 322) »

Cette perspective de la lutte pour la reconnaissance dans l'apprentissage transformateur ouvre un programme de recherche fertile qui place les facteurs intersubjectifs de reconnaissance au cœur de la démarche des adultes en formation continue, interroge le rôle du personnel enseignant dans de nouveaux rapports de reconnaissance mutuelle, met

au jour les enjeux liés à la visibilité du travail des chargées et chargés de cours et replace la formation continue collégiale comme un milieu éducatif et social légitime.

### Références bibliographiques

- Baby, A. (2016). L'école québécoise. Un nouvel humanisme pour tous. Dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 229–238). Presses de l'Université du Québec.
- Baillergeau, É. (2008). Intention formative, éducation populaire et intervention sociale au Québec. *Savoirs*, 18(3). <https://doi.org/10.3917/savo.018.0009>
- Bélanger, P. (2015). *Parcours éducatifs: construction de soi et transformation sociale*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Bélanger, P., Doray, P., Labonté, A. et Lévesque, M. (2004). *Les adultes en formation : les logiques de participation*, Note de recherche. Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, CRIST, CIRDEP.
- Bélanger, P. et Robitaille, M. (2008a). *La formation en entreprise au Québec: un portrait*. Centre du savoir sur l'apprentissage et le milieu du travail: Ottawa, Canada. [http://bv.cdeacf.ca/EA\\_PDF/42743.pdf](http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/42743.pdf)
- Bélanger, P. et Robitaille, M. (2008b). Vers un nouveau mode de régulation de la formation continue des cégeps québécois : une transition ambiguë. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 227–245. <https://doi.org/10.7202/019479ar>
- Bélisle, R. et Fernandez, N. (2018). *Rôle des pratiques en reconnaissance des acquis et des compétences dans la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant*. Rapport de recherche préparé dans le cadre d'une Action concertée MESS et FRQSC. Sherbrooke / Québec : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) et Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC). [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/rapport\\_perseverance\\_scolaire.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/rapport_perseverance_scolaire.pdf)
- Bernier, C. (1999). *La formation en entreprise au Québec: un état des lieux*. Training Matters and the Centre for Research on Work and Society, Université York
- Bérubé, M. (2007). *Petite histoire des relations Canada-Québec autour des politiques sur la formation de la main-d'œuvre* (publication no 2980982636). Alliance de recherche universités-communautés (ARUC) - Innovations, travail et emploi. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2418832>
- Bessette, S. (2000). Pour tenir compte de la population étudiante adulte et jeune dans nos classes. *Pédagogie collégiale*, 13(4), 4–10; 39–40. [https://cdc.qc.ca/ped\\_coll/pdf/bessette\\_sylvie\\_13\\_4.pdf](https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/bessette_sylvie_13_4.pdf)
- Boisclair, M. (2009). Des partenariats université-entreprise: un ingrédient essentiel à la qualité de la formation continue? Quelques éléments de réflexion pour l'action. *Innovation Journal*, 14(3). [https://www.innovation.cc/francais/2009\\_14\\_3\\_9\\_boisclair\\_universite.pdf](https://www.innovation.cc/francais/2009_14_3_9_boisclair_universite.pdf)
- Bouardbat, B. et Connolly, M. (2013). *Évolution de l'accès à l'emploi et des conditions de travail des immigrants au Québec, en Ontario et en Colombie-Britannique entre 2006 et 2012*. Série Scientifique, Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO). <https://cirano.qc.ca/files/publications/2013s-28.pdf>



- Bourque, C. J. et Doray, P. (2009). Les représentations sociales du travail dans des parcours de retour aux études aux niveaux collégial et universitaire ». *Revue Interventions économiques*, 40. <http://journals.openedition.org/interventionseconomiques/90>
- Bourque, C. J., Doray, P., Mason, L. S. et F. (2003). *Choix professionnel, carrières scolaires et production de la « relève » technique*, Note de recherche. CIRST, Université du Québec à Montréal, Université de Montréal et Université de Sherbrooke. <https://depot.erudit.org/id/001221dd>
- Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (CCAFE). (2017). *Retrait des droits de scolarité exigibles des étudiantes et étudiants inscrits à temps partiel à un programme conduisant à une attestation d'études collégiales. Avis à la ministre responsable de l'Enseignement supérieur*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/organismes-lies/CCAFE/Avis-Retrait-droits-scolaire-Col-2017.pdf?1605032616>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2019). *Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/05/50-0510-AV-colleges-apres-50-ans.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2016). *L'éducation populaire: mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie*. <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50>
- Cristol, D. (2013). La pédagogie des adultes, objet de recherche ? *Savoirs*, 33(3), 73–82. <https://doi.org/10.3917/savo.033.0073>
- Doray, P. (2010). Autonomisation et professionnalisation de la formation professionnelle et technique au Québec. Dans M. Vultur et C. Papinot (dir.), *Les jeunesses au travail : regards croisés France-Québec* (p. 153–182). PUL.
- Doray, P. (2018). *Les cégeps : d'hier à aujourd'hui*. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.22451.07203>
- Doray, P. et Bélanger, P. (2005a). Société de la connaissance. Éducation et formation des adultes. *Éducation et sociétés*, 15(1), 119–135.
- Doray, P. et Bélanger, P. (2005b). Vers une nouvelle régulation de la formation continue dans la société québécoise. Dans J.-L. Guyot, C. Mainguet et B. Van Haepen (dir.), *La formation professionnelle continue. Enjeux sociétaux* (p. 89–115). De Boeck.
- Doray, P. et Bélanger, P. (2014). Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre ! Le développement de la formation générale des adultes au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 215–251. <https://doi.org/10.7202/1028420ar>
- Doray, P., Bélanger, P. et Mason, L. (2005). Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique. *Lien social et Politiques*, 54, 75–89. <https://doi.org/10.7202/012861ar>
- Doray, P., Chenard, P., Deschênes, C., Fortier, C., Gibeau, G., Foisy, M. et Gemme, B. (2003). *Les parcours scolaires en sciences et technologies au collégial*, Note de recherche. CIRST, Université du Québec à Montréal, Université de Montréal et Université de Sherbrooke.
- Doray, P. et Guindon, N. (2016). L'évolution des publics scolaires. Dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 65–83). Presses de l'Université du Québec
- Doray, P., Kamanzi C, P., Laplante, B. et Constanza Street, M. (2012). Les retours aux études postsecondaires : une expression de l'éducation tout au long de la vie ? *Formation emploi*, 120. <http://journals.openedition.org/formationemploi/3807>

- Doray, P., Langlois, Y., Robitaille, A., Abourad, M. et Chenard, P. (2009). *Étudier au Cégep : les parcours scolaires dans l'enseignement technique*, Note de recherche. CIRST, Université du Québec à Montréal, Université de Montréal et Université de Sherbrooke.
- Doray, P. et Lapointe, F. (1990). La technologie au collège: l'institutionnalisation des centres spécialisés. *Recherches sociographiques*, 31(2), 241–264.
- Doray, P., Mason, L. et Bélanger, P. (2007). *L'art de vaincre l'adversité : le retour aux études des adultes dans l'enseignement technique*, Note de recherche. CIRST, Université du Québec à Montréal, Université de Montréal et Université de Sherbrooke.
- Doray, P. et Simoneau, F. (2019). Les jalons pour une sociologie historique de l'éducation des adultes. Dans M. Doucet et M. Thériault (dir.), *L'adulte en formation... pour devenir soi: Espaces, passages, débats et défis* (p. 7–30). Presses de l'Université du Québec.
- Doucet, M. et Thériault, M. A. (2019). *L'adulte en formation... pour devenir soi: Espaces, passages, débats et défis*. Presses de l'Université du Québec.
- Fédération des cégeps. (2014). *Cadre d'élaboration de programmes d'études menant à une attestation d'études collégiales (AEC)*. Document de la Fédération des cégeps (non publié).
- Fleming, T. (2014). Axel Honneth and the struggle for recognition: Implications for transformative learning. *Spaces of transformation and transformation of space*. Proceedings of the XI International Transformative Learning Conference, (pp. 318–324) New York: Teachers College, Columbia University. [http://www.tedfleming.net/doc/Conference\\_Version.pdf](http://www.tedfleming.net/doc/Conference_Version.pdf)
- Fleming, T. (2016). The critical theory of Axel Honneth: Implications for transformative learning and higher education. Dans V. Wang et P. Cranton (dir.), *Theory and Practice of Adult and Higher Education* (p. 63–85). Information Age Publishing.
- Fleming, T. (2018). Critical Theory and Transformative Learning: Rethinking the Radical Intent of Mezirow's Theory. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 9(3), 1–13. <https://doi.org/10.4018/IJAVET.2018070101>
- Giasson, D. (1994). *L'insertion des étudiants adultes dans les activités intensives de formation: le cas du programme de technique de bureau du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue*. Rapport de recherche. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Gorohouna, S. et Ris, C. (2017). Vingt-cinq ans de politiques de réduction des inégalités : quels impacts sur l'accès aux diplômes ? *Mouvements*, 91(3). <https://doi.org/10.3917/mouv.091.0089>
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Cerf.
- Honneth, A. (2006). *La société du mépris*. La Découverte.
- Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2022, 20 octobre). *Effectif à l'enseignement collégial selon diverses variables, au trimestre d'automne, Québec*. <https://bdso.gouv.qc.ca/>. [https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213\\_afich\\_tabl.page\\_tabl?p\\_iden\\_tran=REPER6T7XA041156367698325|QNO&p\\_lang=1&p\\_m\\_o=MES&p\\_id\\_ss\\_domn=825&p\\_id\\_raprt=3417](https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER6T7XA041156367698325|QNO&p_lang=1&p_m_o=MES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3417)
- La Belle, T. J. (1982). Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, 28(2), 159–175. <https://doi.org/10.1007/bf00598444>
- Laflamme, C. (2007). Inflation des diplômes et insertion professionnelle des jeunes : situation des diplômés du secondaire professionnel et du cégep technique sur

- le marché de l'emploi. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(1), 47–72. <https://doi.org/10.7202/031846ar>
- Lapointe-Therrien, I. et Richard, É. (2018). *Étudiants adultes et études collégiales à la formation régulière*. Rapport de recherche. Recherche subventionnée par le Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques. Campus Notre-Dame-de-Foy. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/36232/lapointe-therrien-richard-etudiants-adultes-etudes-collegiales-formation-reguliere-prep-2018.pdf>
- Legendre, M. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? Dans F. Audigier (dir.), *Compétences et contenus: Les curriculums en questions* (p. 27–50). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.audig.2008.01.0027>
- Levasseur, L. (2007). *Les besoins d'encadrement structuré des étudiants inscrits à un programme menant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales au cégep de l'Abitibi-Témiscamingue*. Rapport de recherche. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Lorimier, R.-C. (2001). Réussir à tout prix à l'ère de la mondialisation? Actes du 21e Colloque de l'Association de québécoise de pédagogie collégiale (AQPC). [https://cdc.qc.ca/actes\\_aqpc/2001/Lorimier\\_6E03.pdf](https://cdc.qc.ca/actes_aqpc/2001/Lorimier_6E03.pdf)
- Marchand, I. (2019). Les conséquences du décrochage scolaire et les perspectives de formation générale aux adultes : regards de femmes sur leurs trajectoires. Dans M. Doucet et M. Thériault (dir.), *L'adulte en formation... pour devenir soi: Espaces, passages, débats et défis* (p. 59–85). Presses de l'Université du Québec.
- Marzarte-Fricot, N. (2019). Les facteurs internes et externes ayant un impact sur le retour aux études universitaires des professionnels en transition de carrière. Dans M. Doucet et M. Thériault (dir.), *L'adulte en formation... pour devenir soi: Espaces, passages, débats et défis* (p. 299–321). Presses de l'Université du Québec.
- Masdonati, J., Fournier, G. et Pinault, M. (2015). La formation professionnelle au Québec: le regard des élèves. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(2). <https://doi.org/10.4000/osp.4590>
- Mason, L. (2008). *Racing with their legs tied: parents returning to postsecondary education*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation : Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63. <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- Mezirow, J. et Taylor, E. W. (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. John Wiley & Sons.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (1993). *Des collèges pour le Québec du XXIe siècle*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Molgat, M., Deschenaux, F. et LeBlanc, P. (2011). Vocational education in Canada: do policy directions and youth trajectories always meet? *Journal of Vocational Education & Training*, 63(4), 505–524.

- Monchatre, S. (2007). En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale ? Réflexions à partir de l'expérience québécoise. *Formation emploi*, 99. <http://journals.openedition.org/formationemploi/1439>
- Monchatre, S. (2008). L'« approche par compétence », technologie de rationalisation pédagogique. Dans *Le cas de la formation professionnelle au Québec*. Note de recherche. CIRST, Université du Québec à Montréal, Université de Montréal et Université de Sherbrooke.
- Quan, J. J., Dattero, R. et Galup, S. D. (2007). Information Technology Wages and the Value of Certifications: A Human Capital Perspective. *Communications of the Association for Information Systems*, 19. <https://doi.org/10.17705/1cais.01906>
- Randolph, J. (2009). A Guide to Writing the Dissertation Literature Review. *Practical Assessment, Research, & Evaluation*, 14. <https://doi.org/10.7275/b0az-8t74>
- Régime pédagogique de la formation générale des adultes, RLRQ, c. I-13.3, r. 9, a. 448. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/i-13.3,%20r.%209>
- Règlement sur le régime des études collégiales, RLRQ, c. C-29, r. 4. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/c-29,%20r.%204>
- Rhoades, E. A. (2011). Literature Reviews. *Volta Review*, 111(3), 353–368.
- Solar-Pelletier, L. (2016). Formation professionnelle et technique au Québec: un besoin de réforme. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 71, 53–62.
- Statistique Canada. (2019). *Enquête sur la population active*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/enquetes/3701>
- Tardy, E. (1983). Quand les « establishments » s'en mêlent. *Revue internationale d'action communautaire*, 9, 189–200. <https://doi.org/10.7202/1034731ar>
- Taylor, E. W. et Cranton, P. (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. John Wiley & Sons.
- Thériault, M. A. (2018). 'Higher education funding and student activism in Québec: Le Printemps Érable and its aftermath'. Dans P. S. Riddell, S. Minty et E. Weedon (dir.), *Higher Education, Funding and Access: Scotland and the UK in International Perspective*. (p. 185–197) Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-78754-651-620181010>
- Thériault, M. A. et Solar, C. (2013). Adult Education and Training in Francophone Canada. Dans T. Nesbit, S. Brigham, T. Gibb et N. Taber. *Building on Critical Traditions: Adult Education and Learning in Canada*. Thompson Educational Publishing.
- Toussaint, R. M. J. (2000). Transformer la société : la réforme du système éducatif au Québec. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 27. <http://journals.openedition.org/ries/2391>
- Trottier, C., Gauthier, M. et Turcotte, C. (2006). Insertion professionnelle et rapport au temps de jeunes ayant interrompu leurs études secondaires. *SociologieS, Théories et recherches*, 212. <https://doi.org/10.4000/sociologies.212>
- Voirol, O. (2005). Les luttes pour la visibilité. Esquisse d'une problématique. *Réseaux*, 129–130(1), 89–121. <https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2005-1-page-89.htm>
- Vultur, M. (2007). Les critères de sélection de la main-d'œuvre et le jugement sur les compétences des candidats à l'embauche au Canada. Quelques éléments d'analyse. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 6 235–254.