

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

L'ÉDUCATION DES ADULTES DANS LES CÉGÉPS
ET LES POLITIQUES PUBLIQUES AU QUÉBEC

Pierre Doray et Ariela Ionic

*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, 41–61
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

L'ÉDUCATION DES ADULTES DANS LES CÉGEPS ET LES POLITIQUES PUBLIQUES AU QUÉBEC¹

Pierre Doray

Université du Québec à Montréal

Ariela Ionic

Université du Québec à Montréal

Résumé

Les personnes autrices examinent le développement de l'éducation des adultes dans les cégeps québécois de 1960 à 2022. En se situant dans le cadre d'une sociologie de l'action publique, elles s'interrogent sur les effets des cycles politiques sur l'éducation des adultes dans ces établissements. Elles utilisent des documents qui proviennent des instances gouvernementales ou de la société civile et une analyse de l'évolution des effectifs étudiants adultes afin de saisir leur place dans l'ordre collégial, et de cerner les inégalités sociales en matière d'accès aux études. L'analyse distingue trois moments de l'évolution de l'éducation des adultes au Québec qui correspondent à trois régimes de politiques publiques : les politiques éducatives providentialistes, la professionnalisation de l'éducation des adultes et la politique de l'éducation et la formation tout au long de la vie (EFTLV). Une description de chaque moment montre les processus en cours pour saisir l'importance des conversions politiques entre les moments. Enfin, l'analyse du troisième moment a permis de cerner des effets conjoncturels de la crise de la COVID-19.

Abstract

The authors examine the development of adult education in Quebec's cégeps from 1960 to 2022. Situated within a sociology of public action framework, they reflect on the effects of political cycles on adult education in these institutions. They use documents from government and civil authorities and analyze the evolution of adult student populations to understand their position in the college milieu and identify social inequalities affecting access to education. This analysis describes three periods of development in adult education in Quebec that correspond to three public policy regimes: providentialist education policy, the professionalization of adult education,

- 1 La réalisation de ce texte a été rendue possible grâce au soutien du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et du Fonds de recherche du Québec – Société et Culture. Nous remercions les évaluateurs et évaluateurs anonymes pour leurs remarques et suggestions.

*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, 41–61
ISSN1925-993X (online)*

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

and lifelong learning policies. Descriptions of each period illustrate these ongoing processes and shed light on the significance of policy conversion between periods. The third period intensified the potential effects of the COVID-19 crisis.

Mots-clés

Éducation des adultes, éducation et orientations politiques, cégep.

Introduction

En septembre 1967, les cégeps² — établissements scolaires nouvellement créés à la suite des recommandations du rapport Parent (Parent, 1964) — accueillent leurs premiers étudiants et étudiantes. Dès leur fondation, deux services d’enseignement y sont institués : la formation continue et la formation ordinaire³, soulignant ainsi la position stratégique que l’éducation des adultes prendrait dans les nouveaux établissements. L’objectif de notre contribution est d’en comprendre son évolution en saisissant les correspondances existantes avec les orientations politiques qui ont prévalu entre 1960 et 2022. Notre propos consiste à saisir la force et la structure des correspondances entre la formulation des politiques et leur mise en œuvre dans des pratiques éducatives et l’offre de formation. Nous faisons l’hypothèse que les liens entre les politiques et la trajectoire de l’éducation des adultes ont changé au cours de la période en reprenant la périodisation proposée par Doray et Bélanger-Simoneau (2019). Les politiques providentialistes (cycle entre 1960 et 1983) ont été un vecteur fort du développement de l’éducation des adultes dans les cégeps. La conversion des politiques publiques dans une perspective néolibérale amorcée en 1984 a conduit à une professionnalisation de la formation continue. Un troisième moment débute avec la publication d’une politique de l’éducation des adultes en 2002, qui a eu peu d’impact sur la trajectoire de l’éducation des adultes.

La première section nous permet d’aborder les repères théoriques essentiels à l’analyse des politiques gouvernementales et de l’action publique en matière de formation continue et d’éducation des adultes. La seconde section présente l’évolution de l’éducation des adultes par une description des faits sociohistoriques incluant l’usage de données statistiques sur les orientations de l’éducation des adultes et la présence des personnes étudiantes adultes. La conclusion a une portée à la fois théorique et méthodologique par un approfondissement des voies suivies dans l’article.

2 Cégep pour collège d’enseignement général et professionnel.

3 Nous retrouvons les deux constituantes éducatives des cégeps. La formation régulière rejoint pour l’essentiel des étudiants et étudiantes provenant de l’enseignement secondaire en continuité des études vers le marché du travail (formation technique) ou vers l’université (préuniversitaire) et de la formation continue qui accueille les personnes en emploi ou en retour aux études. La seconde constituante, la formation continue, a aussi organisé des activités de formation non créditée pour des groupes qui n’ont pas accès aux ressources éducatives dans le cadre des services aux collectivités.

1. Repères théoriques

Il n'y a pas une pléthore de recherches sur notre objet, mais nous pouvons dégager deux thèmes connexes. Un premier questionne la nature même des cégeps. Étant donné qu'il s'agit d'établissements scolaires nouveaux considérés uniques au monde par leur polyvalence, des analyses cherchent à comprendre leur développement (CSN-FNEEQ-FEESP, 1988; Bélanger et Kayembe, 1987; Corriveau, 1990 et 1991; CSE, 2019; Bélanger et Robitaille, 2008). La place de la formation des adultes y est variable. Corriveau (1990–1991) ne fait pas la distinction entre formation ordinaire et formation continue; elle insiste sur celle entre formation préuniversitaire et formation technique. Bélanger et Paquet (1970) s'intéressent à la *problématique de l'éducation des adultes dans les cégeps*. Plusieurs chapitres y sont consacrés dans l'ouvrage de la FNEEQ (1988). Deguire et al. (1996) ont réalisé un portrait des personnes adultes inscrites à temps plein dans l'enseignement régulier et dans l'éducation continue.

Un second thème est celui des inégalités sociales d'accessibilité (Escande, 1973; Bélanger, 1986; Corriveau 1986 et 1991; Larue *et al.*, 2005, Bélanger et Robitaille, 2008; Bélanger *et al.*, 2007; Savard et Bouthaim 2008; Savard, 2016), celui de la persévérance scolaire (Lapointe-Therrien et Richard, 2018 et 2021) ou encore de la différenciation des parcours scolaires (Doray *et al.*, 2005; Doray *et al.*, 2009). Outre Bélanger et Robitaille (2008), les études ne distinguent pas les étudiantes et étudiants selon les deux services (continue/ordinaire) et se concentrent sur l'enseignement ordinaire. Lavoie (2021) fait exception, car elle examine l'accessibilité et le taux de diplomation dans les deux services.

Notre propos est connexe à ces deux thèmes, bien que différent dans la mesure où il s'agit d'analyser les effets des cycles politiques sur la trajectoire de l'éducation des adultes avec la question suivante : en quoi les orientations de ces politiques trouvent écho en éducation des adultes, tant sur le plan des orientations des pratiques que sur celui de la présence des personnes étudiantes adultes?

Notre analyse s'inscrit dans le cadre d'une sociologie de l'action publique (Lascombes et Le Galès, 2007; Ribemont *et al.*, 2018) qui envisage la formulation et la mise en œuvre des politiques publiques dans le cadre plus général de l'action publique, c'est-à-dire d'une perspective qui articule l'analyse de l'action gouvernementale aux interventions d'un univers plus large d'acteurs et d'actrices de la société civile, du champ économique et, dans notre cas, du champ éducatif. Cette perspective cherche aussi à articuler les orientations politiques générales, par exemple les politiques providentialistes ou néolibérales, avec des orientations propres à un domaine d'activité telle l'éducation, ce qui oblige à examiner les liens de continuité entre le contexte global et la dynamique sectorielle.

Il nous faut rappeler que l'étendue des pratiques en éducation des adultes est vaste. Cette dernière est constituée d'une constellation d'activités et de pratiques sur des thématiques et des enjeux sociaux divers. Nous avons cherché à réduire la complexité que la diversité introduit en reprenant la typologie de Doray et Simoneau (2019), dont le propos convient tout à fait à notre analyse.

Hors-texte 1 — Repères méthodologiques

L'analyse est largement sociohistorique, car le contexte social et politique (global comme celui présent dans le champ éducatif) fournit des clés interprétatives pour comprendre les politiques éducatives et examiner les mesures qui en découlent. L'analyse est aussi statistique parce qu'elle examine, autant que faire se peut, l'évolution des mesures par le biais des inscriptions étudiantes et donc des différents publics.

Sur le plan méthodologique, notre analyse vise la reconstitution du développement de la formation des adultes dans les cégeps afin de dégager la signification sociale de ces pratiques éducatives en correspondance avec les politiques générales et les référentiels cognitifs et normatifs (Jobert, 1992; Muller, 2000) qui en orientent le contenu et la mise en œuvre. Ainsi, l'analyse consiste à reprendre les orientations données aux politiques éducatives pour resituer celles relatives aux cégeps et à la formation continue. Notre premier matériau est donc constitué des politiques éducatives qui peuvent se présenter sous différentes formes (rapports de commission d'enquête, politiques gouvernementales, plans d'action, etc.) En d'autres mots, il s'agit de décrypter les éléments du contexte éducatif et de décrire l'institutionnalisation des pratiques éducatives des cégeps. Ainsi, nous pouvons reconstituer le développement de la formation continue dans les cégeps et établir la correspondance entre les orientations des référentiels globaux et sectoriels et la mise en œuvre de la formation continue dans les cégeps.

Le second matériau utilisé est constitué de l'évolution des inscriptions étudiantes selon différentes dimensions sociales (le sexe) et institutionnelles (service d'enseignement, type de fréquentation, type de formation et le type de diplôme). Ces renseignements proviennent des différentes sources d'information publique diffusées au cours du temps sous différentes formes (documents regroupant des indicateurs ou des statistiques, rapports divers publiés entre les années 1970 et aujourd'hui, sites Web, etc.)⁴. Le premier principe analytique mobilisé consiste à saisir le poids de la formation continue dans les activités des cégeps en fonction des différents critères pouvant contribuer à évaluer le poids des personnes étudiantes adultes des collèges. Le second principe est de décrire l'évolution de la présence des personnes étudiantes adultes afin de comprendre les continuités historiques et les ruptures de trajectoires des actions politiques et institutionnelles.

Le premier segment, l'**école du soir (1)**, est ainsi appelé parce qu'il regroupe les personnes qui suivent des cours formels en ouvrant éventuellement sur l'obtention d'un diplôme. La fréquentation scolaire des établissements scolaires de soir est le symbole de ce segment, bien qu'il faille reconnaître que de nombreuses personnes adultes se retrouvent sur les bancs d'école à d'autres moments que le soir. Les objectifs de cette présence peuvent être nombreux, mais pour la majorité des élèves et des personnes étudiantes, il s'agit d'obtenir un diplôme qui pourra ouvrir sur une conversion de carrière ou une mobilité professionnelle. Le second segment regroupe l'ensemble des activités d'**éducation populaire (2)**, dont

4 Pour les données récentes, nous avons eu recours au site suivant : [https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=RE-PER3CERP19551171394354\]vk&p_lang=1&p_m_o=MEE&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3417#tri_or-gan=0&tri_lang=1&tri_niv_scol=1&tri_typ_freq=1&tri_typ_fmt=1&tri_typ_di-plm=1&tri_serv_ensgn=1&tri_fam_prog=1&tri_sectr_fmt=0](https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=RE-PER3CERP19551171394354]vk&p_lang=1&p_m_o=MEE&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3417#tri_or-gan=0&tri_lang=1&tri_niv_scol=1&tri_typ_freq=1&tri_typ_fmt=1&tri_typ_di-plm=1&tri_serv_ensgn=1&tri_fam_prog=1&tri_sectr_fmt=0)

les finalités sont d'améliorer les conditions de vie des catégories sociales moins outillées culturellement et économiquement. Nous y retrouvons les activités de conscientisation sociale, associées à des objectifs de promotion collective et d'amélioration des conditions de vie, dont l'alphabétisation. La **formation des personnes sans emploi (3)** fait aussi l'objet de nombreuses activités dont l'objectif est de permettre à des personnes sans emploi de retourner sur le marché du travail, de se retrouver un emploi ou de réaliser une conversion professionnelle. Le segment suivant, la **formation en entreprise (4)**, rassemble l'ensemble des activités possibles visant la formation des personnes salariées en emploi. Ces activités mobilisent au premier chef les entreprises, mais également les établissements scolaires comme les organismes intermédiaires qui œuvrent dans le réseau de la main-d'œuvre. Le dernier segment est constitué d'une constellation d'activités visant le **développement personnel (5)**.

2. Évolution de l'éducation des adultes au cégep

Les cégeps⁵ sont un produit direct de la Révolution tranquille. Leur création a été proposée par le rapport Parent et leur mise en place dès 1967. L'objectif est de permettre un accès plus facile aux études postsecondaires (EPS) en réduisant les inégalités d'accès aux EPS sur les plans régional, social et culturel. Ainsi, les cégeps ont été créés dans toutes les régions du Québec. Actuellement, leur réseau comporte 48 établissements sans compter les centres d'études collégiales qui sont gérés par les cégeps. Il s'agit de réduire les inégalités sociales d'accès de plusieurs catégories sociales : les adultes, les francophones et les femmes pour ne donner que quelques exemples. Il s'agit d'augmenter leur présence dans les EPS pour des raisons sociales, permettre une mobilité sociale par l'éducation, et économique, accéder à des emplois de la nouvelle société de l'information. Finalement, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (commission Parent) veut aussi rompre avec l'opposition entre savoirs théoriques et savoirs pratiques. Les commissaires proposent la polyvalence comme principe de structuration des établissements scolaires. C'est ainsi que les écoles secondaires sont devenues des écoles polyvalentes où cohabitent la formation générale et la formation professionnelle. Dans les cégeps, le même principe s'est imposé avec la réunion de la formation technique (qui se donnait précédemment dans les écoles techniques) et la formation générale, essentiellement composée du 2^e cycle du cours classique. Ainsi a été créé un établissement scolaire tout à fait original par la cohabitation, souvent difficile, des deux voies de formation qui pouvait faciliter le passage entre la formation technique et la formation générale.

2.1. 1960–1983 — La Révolution tranquille, les cégeps et l'éducation permanente

Dès la création des cégeps, l'éducation des adultes est présente en formation créditée et non formelle. Cette organisation s'inscrit en ligne directe avec le projet éducatif de l'éducation permanente. Ce projet devient le référentiel politique utilisé pour orienter les pratiques éducatives. Il joue un rôle de liaison entre les politiques générales d'inspiration

5 L'ordre collégial comporte trois réseaux d'établissements distincts : les cégeps qui sont des établissements publics dont les directions sont regroupées depuis 1969 dans la fédération des Cégeps; les collèges privés, qui émanent des collèges classiques qui n'ont pas été intégrés au réseau public, sont regroupés dans l'Association des collèges privés et les écoles gouvernementales, peu nombreuses, que sont les conservatoires et les écoles agricoles.

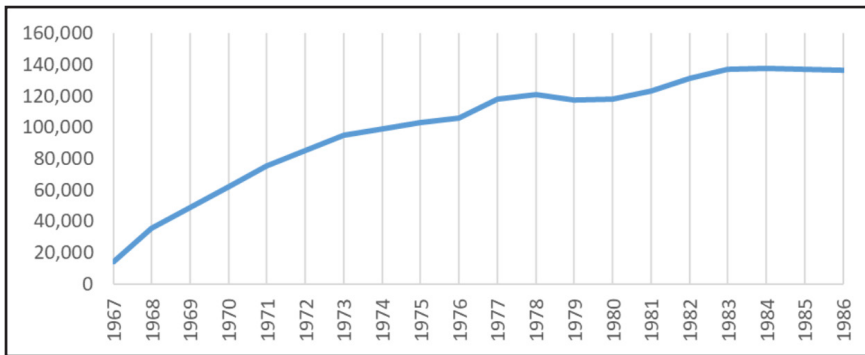
providentialiste qui sont développées au Québec et les nouvelles politiques éducatives qui reconnaissent non seulement l'éducation initiale, mais aussi la formation des adultes (Muller, 2015a et b; Doray et Bélanger, 2014).

La commission Parent formule des recommandations sur la mission l'éducation permanente des cégeps dans l'enseignement préuniversitaire et professionnel. Tout est à construire d'un point de vue institutionnel et organisationnel. Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) met en place la Direction générale de l'éducation permanente (DGEP⁶) avec la mission de préciser les besoins éducatifs et professionnels des adultes et d'élaborer une politique d'éducation à leur intention. Cela témoigne de la volonté d'intégration de ce type de formation à la mission de l'enseignement public (Péneau et Sénécal, 1982).

Pendant que les effectifs augmentaient à un rythme rapide, à l'exception d'une pause entre 1977 et 1980 (graphique 1), les divers acteurs et actrices éducatifs se mobilisaient pour préciser les cadres de leur action éducative.

Graphique 1

Évolution de l'effectif à temps plein des cégeps et collèges privés de 1967 à 1986



Sources : MEQ, voir bibliographie

Les services d'éducation permanente (SEP) mettent aussi en œuvre des pratiques d'éducation populaire. En effet, ils organisent des activités de formation non créditée, au titre des services aux collectivités, dont les visées sont une prise de conscience des conditions de vie d'un groupe social et une action collective pour leur amélioration. Des formations en alphabétisation peuvent être planifiées comme des formations sur mesure, c'est-à-dire des activités planifiées conjointement entre les personnes formatrices et les personnes demandeuses afin de répondre à des besoins particuliers collectivement identifiés. Par exemple, le cégep de Rosemont a contribué à la création de l'Association québécoise de défense des droits des retraitées et préretraitées (AQDR : <https://www.aqdr.org/>) qui existe toujours.

Un dernier segment consistait à fournir des activités de formation technique à des personnes sans emploi dans le cadre des programmes de soutien aux retours à l'emploi (assurance-chômage, devenue assurance-emploi et de soutien à l'employabilité). Selon Cormier et Nadeau (2006), ces « achats de cours » ont commencé en 1974. Ces formations

6 Créée en 1966, elle se transforme en 1973 en Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA), en formation générale, en gardant ses responsabilités en formation professionnelle et populaire (MEQ, 1967).

à destination des adultes sans emploi s'inscrivaient dans le cadre des interventions des gouvernements qui achètent des places de formation dans les cégeps pour les bénéficiaires de l'assurance-emploi et des personnes en recherche d'emploi⁷.

En 1970, Bélanger et Paquet ont publié une recherche exploratoire qui leur a permis de faire ressortir quatre types de SEP selon les objectifs et les activités organisées. La recherche se réalise au moment même où les cégeps se construisent et qu'ils fixent leurs balises intellectuelles et normatives. Il en est de même des SEP qui doivent se créer de toutes pièces et qui s'inscrivent dans des logiques de formation différentes. Cette recherche permet de saisir la différenciation des pratiques dès le début des cégeps.

**Encart 2 — Les types de services d'éducation permanente des cégeps
(Bélanger et Paquet, 1970)**

Le premier type (axé sur le développement régional) regroupe les services de développement régional dont les orientations sont ancrées dans la formation critique tout en étant éloignées des standards éducatifs. Ces services sont proches de l'éducation populaire avec comme objectif final le développement régional. Le deuxième type (axé sur le recrutement et le marché du travail) est orienté sur les demandes de la clientèle, favorise les standards académiques en organisant des formations souples qui s'en éloignent normes éducatives et répondent à des besoins de perfectionnement émergeant avec les changements économiques. Nous sommes en face d'une logique de formation de la main-d'œuvre proche des segments 3 et 4. Le troisième type (axé sur le recrutement) vise de surcroît à répondre aux demandes en offrant « une formation pensée à court terme, c'est-à-dire des cours, des programmes élaborés en vase clos » Bélanger et Paquet, 1970, p. 10). Le quatrième type (extension de l'enseignement) consiste à produire une offre de cours qui reproduit le standard académique. Les activités peuvent se retrouver dans une perspective d'accès à l'université ou d'accès au marché du travail.

Dans l'ensemble, l'éducation des adultes des cégeps a participé à une transformation du rapport éducatif au sein de la société québécoise avec la mise en œuvre de politiques favorisant l'accès à l'EPS. Cela assure une mobilité scolaire et professionnelle dans une société en transformation en réduisant les écarts d'accès de groupes sociaux en situation d'inégalités et en soutenant les retours au travail des personnes sans emploi. En parallèle, en développant l'éducation populaire, elle a contribué à l'accès à des activités culturelles et à des activités collectives de mobilisation dans les milieux populaires dans des actions collectives d'amélioration de leurs conditions de vie.

En éducation des adultes, cette première période se termine en 1983 avec la publication du rapport Jean (1983) qui propose une réorganisation majeure des structures avec la création d'une instance interordre qui planifierait sur une base nationale et régionale des activités de formation, de développement collectif et de développement personnel. Dès l'année suivante, le MEQ, tout en affirmant « son adhésion » au rapport Jean, publie Un projet d'éducation permanente, énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes (MEQ, 1984), qui est essentiellement centré sur la gestion de la formation professionnelle et

7 Cette stratégie date de la fin de la Deuxième Guerre mondiale alors que le gouvernement fédéral a mis en œuvre des programmes de formation pour les militaires démobilisés et a été étendue à d'autres catégories sociales en difficulté

technique (FPT). Il reconnaît la pluralité des lieux de formation, mais priorise la formation professionnelle et l'accès à des activités qualifiantes et professionnalisantes. Ce plan d'action consiste en une lecture partielle du rapport Jean dans la mesure où la commission avait envisagé tous les volets ou segments de l'éducation des adultes et non pas seulement les volets professionnels.

2.2. 1984–2001 — La professionnalisation de l'éducation des adultes

Le début des années 1980 est marqué par plusieurs changements majeurs. Le Québec, à l'instar des autres sociétés occidentales, se retrouve aux prises avec la plus importante crise économique depuis celle de 1929. Cette crise en est une de l'emploi, surtout chez les jeunes dont le taux de chômage grimpe. Elle met aussi à mal les finances publiques. C'est à ce moment que les premières compressions budgétaires sont effectuées et que de nombreux programmes publics de soutien sont mis en œuvre afin d'aider l'insertion professionnelle et sociale des jeunes et des personnes sans emploi. Un constat est rappelé : le risque de chômage diminue en fonction du niveau de scolarité obtenu.

Sur le plan politique et intellectuel, les critiques des politiques providentialistes se font plus fortes, soulignant qu'elles n'ont pu éviter la crise et qu'elles ont conduit à la bureaucratiation du système public. Par exemple, en matière de politique sociale, les critiques soulignent que les politiques sociales mettent trop d'insistance sur les mesures passives comme l'assurance chômage et pas assez sur les mesures actives d'incitation au retour en emploi comme le passage en formation (de Grandpré, 1989). En éducation, on souligne que la démocratisation de l'accès n'a pas été réalisée. Ces critiques s'inscrivent dans la progression d'un nouveau référentiel, le néolibéralisme. Une nouvelle posture de gestion est envisagée avec la nouvelle gestion publique (Doray et Simoneau, 2019) : accentuer les pratiques d'évaluation à différents niveaux de la gestion et faire de l'éducation un outil d'accès à l'emploi et de stabilisation au travail. Cela est d'autant plus important que l'économie du savoir fait de la connaissance un moteur d'une croissance économique continue. Les politiques publiques connaissent une conversion intellectuelle et institutionnelle avec l'insistance mise sur la FPT. Ces changements constituent une rupture de trajectoire par rapport à la période précédente.

Le plan d'action de 1984 n'est que la première intervention politique. Il a été suivi du plan d'action sur la FPT (1986), de l'entente fédérale-provinciale sur le financement de la formation continue, d'une politique d'action sectorielle (dans les années 1990) et de la création d'un réseau d'organismes de développement de la main-d'œuvre (au cours des années 1990), d'une politique de régionalisation de l'offre de formation, d'une stratégie de développement de la formation en milieu de travail (1995). Les orientations normatives et les fondements institutionnels sont profondément modifiés.

- Nous assistons à une révision complète des programmes de FPT afin de faire face aux changements technologiques et organisationnels en cours dans les milieux de travail. Les nouveaux programmes devront être structurés selon les préceptes de l'approche par compétences. Les stages et l'alternance travail-études prendront davantage de place dans les programmes. Nous assistons à la standardisation des modes de planification des programmes avec la formulation de l'ingénierie de la FPT (MEQ, 2004).
- L'organisation d'ensemble du champ de la FPT est aussi modifiée. La mise en œuvre de la politique d'intervention sectorielle crée un réseau d'organismes de développement de

la main-d'œuvre, comme la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) et les comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO). Sont visés des objectifs de dialogue entre les partenaires économiques et un soutien au développement de la main-d'œuvre. Les comités sectoriels doivent soutenir les entreprises dans leur effort de formation de leurs salariés et salariées.

- À la suite de la renégociation des ententes entre le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux, les services d'éducation des adultes (SEA) voient leur mission modifiée : la formation sur mesure planifiée avec les entreprises prend une place majeure (CSE, 1987). La manière de travailler des services change, car il s'agit de planifier conjointement des activités avec des entreprises qui deviennent des clientes. Les rapports de marché se font donc plus présents et les services constatent que leur clientèle change avec la croissance de la présence des entreprises.
- En 1988, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS, 1988) permet aux cégeps d'élaborer des programmes de formation technique dans leurs domaines reconnus et de les sanctionner par une attestation d'études collégiales (AEC). Par ce geste, on reconnaît le rôle des cégeps dans le développement de leur région, en créant des formations courtes. L'AEC devient un diplôme local qui implique directement la responsabilité éducatives et institutionnelles des collèges. Dans les faits, les AEC s'adressent à un public adulte qui a quitté les études depuis au moins un an. Ce public peut être soutenu par le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS), si les personnes qui le composent sont sans emploi, ou par l'entreprise qui les emploie quand l'AEC est demandée par le milieu du travail.
- L'adoption d'une loi obligeant les entreprises à consacrer 1 % de leur masse salariale à la formation de leurs salariés et salariées a conduit à une augmentation des demandes auprès des services de formation continue.

La professionnalisation de l'éducation des adultes accentue les points de contact avec les entreprises : les relations éducation-économie se font de manière plus directe. Les entreprises sont de plus en plus au cœur de l'activité des services et de la planification des programmes et des activités. Le champ de la formation continue se structure autour des deux segments de formation de la main-d'œuvre. D'une part, les activités pour les personnes sans emploi ou en quête d'un emploi se poursuivent. Les difficultés d'insertion professionnelle sont un moteur de cette dynamique. D'autre part, on vise à augmenter la formation en milieu de travail. En même temps, le financement de la formation populaire s'arrête et les programmes de financement subissent les effets des compressions budgétaires. Les services aux collectivités diminuent quand ils ne s'arrêtent tout simplement pas.

En parallèle, des changements institutionnels et organisationnels sont opérés au sein des cégeps. En 1984, les changements au règlement sur le régime pédagogique du collégial sont susceptibles de se répercuter en éducation des adultes : les études collégiales deviennent accessibles aux détenteurs et détentrices du DEP du secondaire; l'accès à la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) est élargi; les règles régissant les différents diplômes (DEC, AEC, DPEC, CEC⁸) sont modifiées. En faisant disparaître la distinction entre les

8 Il existait trois diplômes attestant de la réussite à des formations courtes : les certificats d'études collégiales (CEC), les attestations d'études collégiales (AEC) et les diplômes de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC).

jeunes et les adultes, le nouveau régime enlève les spécificités formelles du public adulte par rapport aux jeunes, bien que, en réalité, les programmes traditionnellement offerts aux adultes soient conservés.

La ministre de l'Enseignement supérieur publie en 1993 un plan d'action, *Des collèges pour le XXI^e siècle*, qui introduit des changements fondamentaux dans les programmes et le fonctionnement des cégeps. Il s'agit d'un plan d'action charnière qui vise à donner plus de légitimité aux études collégiales, dont l'utilité est contestée. Il ouvre aussi sur une nouvelle politique : celle sur la persévérance et la réussite scolaire qui est associée à la mise en place de la gestion axée sur les résultats. Cela signifie davantage d'évaluation de l'atteinte des objectifs traduits en cible. La création en 1994 de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) qui est « un organisme d'évaluation externe, public et indépendant, dont la mission consiste à contribuer à l'amélioration continue de la qualité de l'enseignement collégial et à en témoigner » (CEEC, <https://www.ceec.gouv.qc.ca/commission>) s'inscrit aussi dans ce mouvement. Ses évaluations portent sur les programmes d'études, mais elles seront élargies à l'analyse des plans stratégiques des cégeps ainsi que de leurs plans de réussite.

En éducation des adultes, un premier effet de la réforme (appelée le renouveau collégial) est la fusion des trois diplômes en un seul, de formation courte, au nom de la cohérence des programmes qui doivent être exigeants et adaptés aux besoins. Le caractère local des AEC est réitéré. Il s'agit de programmes pour des personnes inscrites sur le marché du travail (en recherche d'emploi ou en emploi) qui ont quitté les études depuis au moins un an. Ces programmes doivent répondre à des besoins du marché du travail régional ou local, ce qui constitue une contribution des cégeps au développement de leur région.

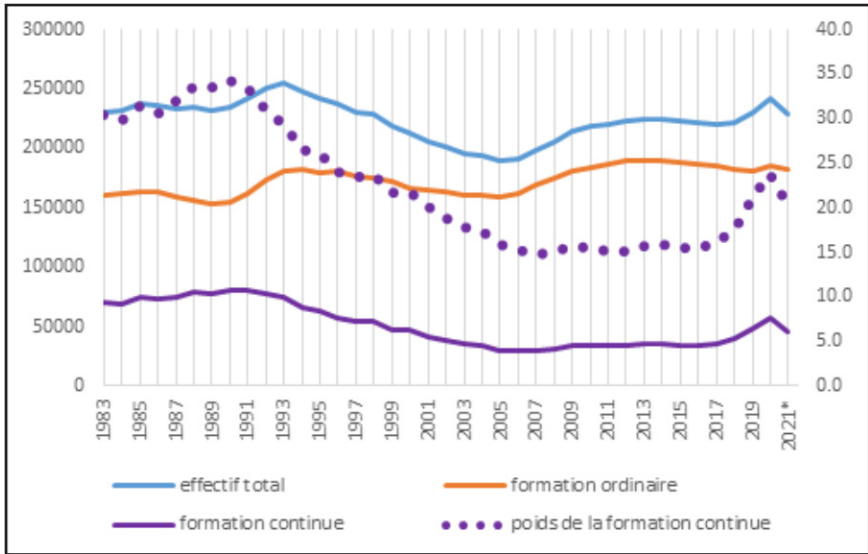
Pour la ministre, cette orientation va de pair avec un renforcement de la reconnaissance des acquis qui sera d'autant plus facile à gérer que les programmes d'études seront planifiés par l'approche par compétence. En parallèle, la gratuité scolaire est maintenue pour les étudiants et étudiantes à temps plein. Ceux et celles qui s'inscriront à temps partiel devront payer des droits de scolarité. Cette mesure est maintenue, car « les ressources du Trésor public sont actuellement soumises à des contraintes dont tout le monde est conscient » (MESS, 1993, p. 25). Il est toutefois prévu que le budget consacré au soutien aux études à temps partiel dans l'enseignement technique soit augmenté.

Sur le plan des inscriptions, la période est en outre marquée par une baisse des inscriptions en formation continue (graphique 2), ce qui se traduit par une diminution de son importance dans l'effectif global des cégeps, ce que Bélanger et Robitaille (2008) avaient également constaté. Cette baisse commence en 1990 et se poursuivra pendant plus d'une quinzaine d'années.

La baisse des étudiantes et étudiants en formation continue tient en partie du changement de mission des SEA qui désinvestissent la formation créditée et investissent dans la formation sur mesure. L'offre de formation créditée est facile à suivre parce qu'elle est recensée pour des fins de financement. Il est possible que les adultes aient diminué leur demande de cours. Il est aussi possible que les cégeps aient diminué l'offre de cours à des moments où les adultes seraient disponibles, comme le soir et la fin de semaine, pour consacrer leurs efforts sur les activités à temps plein dans le cadre des achats de cours par le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS). En même temps, cette offre a fluctué au cours des années, souvent au gré des compressions budgétaires. En plus, la conversion vers la formation sur mesure a conduit à rendre invisible le poids de ces activités, car, selon les acteurs du milieu, la diversité des formats, d'une part, et la situation

Graphique 2

Évolution de l'effectif étudiant de l'enseignement collégial de 1983 à 2021 selon le service d'enseignement et poids de la formation continue dans l'effectif total



Sources : diverses sources statistiques ministérielles, voir bibliographie générale

de concurrence entre les cégeps, d'autre part, ne permettent pas de produire un ordre de grandeur significatif du nombre de participants⁹. Cette invisibilité ne permet donc pas de juger pleinement la mise en œuvre du processus de professionnalisation de l'éducation des adultes dans les cégeps.

En somme, nous assistons à une profonde réingénierie de la formation des adultes. Les activités de formation sont de plus en plus concentrées sur les segments professionnels en mobilisant des modalités pédagogiques variées : achats de cours dans le cadre d'AEC dans les domaines ciblés par le MTESS pour les personnes sans emploi ou en lien avec les demandes des entreprises pour les personnes en emploi et formation sur mesure planifiées conjointement avec les entreprises. Les achats de cours conduisent à une reconnaissance formelle, ce qui n'est pas le cas de la formation sur mesure. Des cégeps vont également offrir des activités conduisant à la reconnaissance de qualification d'entreprises privées, comme les certifications Microsoft.

2.3. 2002 —... À l'heure de l'éducation tout au long de la vie

En 2002, la première politique de l'éducation des adultes est publiée à la suite des pressions exercées par l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes et par de nombreux acteurs et actrices de ce champ. Depuis 1995, le Québec est dans un processus de réforme en éducation. À la suite du dépôt du rapport du comité des États généraux sur l'éducation,

9 Au cours de recherches antérieures, les intervenantes et intervenants des SEA rencontrés refusaient toujours de nous fournir des données sur le nombre de participantes et participants, arguant l'un ou l'autre argument

le gouvernement lance une réforme majeure : *Prendre le virage du succès*. Comme son nom l'indique, cette réforme inscrit l'action gouvernementale à l'aune des politiques de la persévérance et la lutte contre le décrochage. Sans modifier la structure d'ensemble du système éducatif, la réforme porte sur le curriculum de l'enseignement obligatoire, l'école montréalaise, l'éducation en milieu défavorisé, l'université et l'éducation des adultes. La formation professionnelle et les cégeps sont peu touchés, car des réformes précises ont été entreprises au début des années 1990.

Les orientations de la politique s'inscrivent dans la mise en œuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Elles visent l'accès à la formation (formation de base, réponse à la demande individuelle et formation à certaines populations comme les personnes immigrantes, les personnes handicapées, les agriculteurs et agricultrices et les jeunes adultes); la reconnaissance des différents segments de formation : groupes d'éducation populaire, établissements scolaires, entreprises, formatrices et formateurs privés; la disponibilité des ressources en assurant un financement qui tient compte de l'augmentation de la demande de formation provenant des différentes sources (privé individuel, entreprise, gouvernementale); la qualité des services, dont la reconnaissance des acquis (expérientiels, professionnels et ceux des personnes immigrantes), ainsi que des services en aval comme l'évaluation; et la mise en réseau des différents lieux de formation, incluant les lieux de concentration de la demande, qui passe aussi par la reconnaissance des acquis. Dans les faits, la politique insiste sur l'accès à la formation de base afin d'augmenter le degré de littératie de la population et sur la poursuite de la professionnalisation de l'éducation des adultes. Elle vise donc d'abord les personnes et les catégories sociales les plus défavorisées. Les mesures et instances créées au cours de la période précédente sont toujours en œuvre quand elles ne sont pas renforcées.

Formellement, cette politique ne fait pas mention des pratiques de formation des adultes dans les cégeps et les universités. Les cégeps sont absents; les universités, mentionnées pour leur rôle en formation des formateurs et formatrices et dans la recherche. Par ailleurs, la politique insiste sur la reconnaissance des acquis et des compétences et sur l'accès à l'information, deux activités essentielles pour élargir la demande de formation. La politique souligne une augmentation des ressources nécessaires à leur déploiement. Il s'agit de deux facteurs de croissance de la RAC dans les cégeps, comme dans l'ensemble du réseau scolaire.

Produite sous le gouvernement du Parti Québécois qui a mis en chantier la réforme de 1996, cette politique a connu une perte d'intérêt à la suite du changement de gouvernement en 2003 avec la victoire du Parti libéral du Québec. Ainsi, le plan d'action de cinq ans n'a pas été renouvelé à son échéance, bien que certaines mesures ont survécu à ce désintérêt politique. En fait, l'éducation des adultes n'était pas une priorité de ce gouvernement. Il a réduit le nombre d'entreprises assujetties à la loi du 1 % et a fait de la formation générale des adultes (FGA) du secondaire le lieu d'accueil des jeunes en difficulté des écoles secondaires. La FGA est devenue une instance de lutte contre le décrochage scolaire des jeunes (Doray et Bélanger, 2014). L'absence d'un second plan d'action a ralenti l'institutionnalisation des dispositifs de reconnaissance des acquis. En réalité, ce gouvernement a largement reproduit les logiques professionnalisantes de la période précédente. Il insiste sur le rôle des cégeps dans le développement régional en maintenant les dispositifs antérieurs. En 2008, il réitère l'importance des services aux entreprises créés dans les (SEA) afin de développer la formation sur mesure (MELS, 2008). Cela signifie que l'école du soir est largement au service de la formation des personnes sans emploi qui suivent des cours à temps plein dans

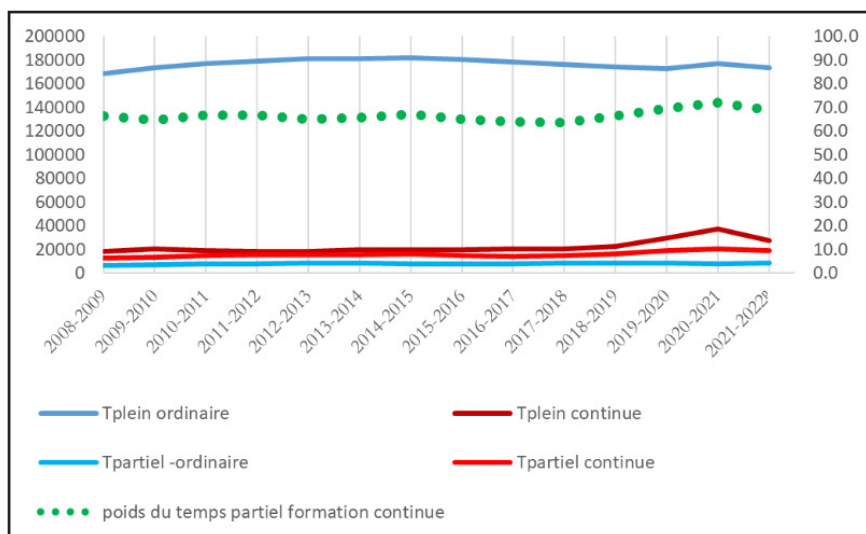
le cadre des AEC et minoritairement à la formation de personnes salariées en entreprise. Des cours à temps partiel de soir existent dans certains cégeps, mais il s'agit très souvent de cours techniques. En parallèle, des activités variées par leur contenu et leur format sont réalisées dans le cadre de la formation sur mesure avec les entreprises.

Dans les faits, la chute du poids de la formation continue, amorcée en 1991, se poursuit jusqu'en 2007; par la suite, il y a stabilisation de la situation jusqu'en 2016 (graphique 3). Une légère croissance se fera sentir par la suite. La politique de 2002 ne change donc pas la pente de la courbe. Une augmentation du financement de la part du fédéral, la mise en œuvre de deux politiques en 2008 et la publication du *Pacte pour l'emploi et le Plan d'Éducation, Emploi et Productivité* a permis une légère croissance de l'accès des personnes en emploi.

Il est aussi possible d'estimer le poids des personnes étudiant à temps partiel au cours des dernières années. Il ressort une forte stabilité des effectifs, tant en formation ordinaire qu'en formation continue. Cette stabilité se fait sentir au sein de chaque service d'enseignement dans le nombre de personnes à temps partiel et à temps plein. Ainsi, en formation ordinaire, le contingent est largement composé de personnes à temps plein alors que, en formation continue, nous retrouvons des personnes à temps partiel comme à temps plein. En formation continue, la part des étudiants et étudiantes à temps partiel ne connaît que des fluctuations mineures.

Graphique 3

Évolution des effectifs de l'enseignement collégial selon le service et le type de fréquentation de 2008 à 2021 et poids de la formation à temps partiel en formation continue



Source : [https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER3CERPK19551171394354\]vk&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3417#tri_organ=0&tri_lang=1&tri_niv_scol=1&tri_typ_freq=1&tri_typ_formt=1&tri_typ_diplm=1&tri_serv_ensgn=1&tri_fam_progr=1&tri_sectr_formt=0](https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER3CERPK19551171394354]vk&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3417#tri_organ=0&tri_lang=1&tri_niv_scol=1&tri_typ_freq=1&tri_typ_formt=1&tri_typ_diplm=1&tri_serv_ensgn=1&tri_fam_progr=1&tri_sectr_formt=0)

Les débats sur le développement de la formation continue ont souvent porté sur la question du financement selon deux directions très différentes. Certaines personnes voient dans l'autofinancement des activités de formation continue une ouverture vers une plus grande concurrence entre les cégeps. D'autres demandent un changement des modes de financement afin d'assurer une continuité des activités et leur variété, ce que permettrait le passage des enveloppes budgétaires fermées vers des enveloppes ouvertes. En effet, de nombreuses activités reçoivent un financement selon une enveloppe provinciale fermée. Une fois les fonds épuisés, on ne peut réaliser ce type d'activités qu'en autofinancement. C'est le cas du financement des étudiants et étudiantes à temps partiel et de la formation à des personnes immigrantes.

Bélanger et Robitaille (2008) soutiennent que les cégeps ont de la difficulté à élargir leurs publics même si la conjoncture économique (changements de tous genres) et politique (ex. : l'augmentation de l'immigration) leur était favorable. Cette conclusion est émise après une comparaison avec des établissements scolaires situés en Ontario ou aux États-Unis. Une hypothèse peut expliquer cette situation : les balises organisationnelles et institutionnelles qui gèrent la distribution des ressources dans le réseau collégial exercent des pressions qui limitent le développement de la formation continue, même si les principes formels des politiques reprennent les objectifs de l'EFTLV. Le financement par enveloppes fermées en est une. La revendication d'un financement ouvert est présente tout au long de la période. L'absence de financement des cours non intégrés à des programmes (dits hors programme) en est une autre, comme les règles de financement des achats de cours par le MTESS. Le fait que la formation continue contribue à l'autofinancement des établissements induirait une baisse du réinvestissement dans de nouvelles pratiques.

Cette période est traversée par deux crises majeures qui, comme toutes les crises de ce type, ont été des moments de profonds bouleversements des politiques publiques et de l'action publique. Elles ont été révélatrices des pratiques sociales, tant sur le plan des ressources disponibles que des limites des politiques et des pratiques. Les crises majeures amplifient les inégalités, les discriminations et la ségrégation scolaire existantes (Aucejo *et al.*, 2020; Clarke, 2019; Deglise, 2020). On sait aussi que les impacts de crises majeures peuvent se faire sentir tout au long de la vie (Rubbs, 2020; Elder, 1999).

La première est le mouvement de grève de 2012 des étudiants et étudiantes de cégeps et d'universités, appelé le printemps érable, amorcé pour s'opposer à une hausse des frais de scolarité universitaires décrétée par le gouvernement. Pour l'essentiel, le mouvement demande le retrait de la future hausse des frais de scolarité, propose l'établissement de la gratuité scolaire et critique le mouvement de marchandisation de l'éducation. Durant tout le mouvement qui a duré plus de huit mois, les personnes étudiantes adultes sont absentes. Les associations étudiantes en éducation permanente ou d'associations étudiantes ont rencontré les associations à la tête du mouvement, sans pour autant les convaincre du bienfondé de certains dispositifs fiscaux qui permettaient de réduire le coût des études des personnes étudiantes adultes. Il s'agit d'un mouvement de jeunes en formation initiale, personnes porteuses de revendications, largement centrées sur leurs conditions économiques d'accès aux études et sur les conditions d'études de personnes étudiant à temps plein. Tout se passe comme si les adultes n'existaient pas au sein des cégeps et des universités.

Le retour aux études se réalise au cours de l'automne. Le gouvernement qui a décrété la tenue d'élections les a perdues. Le nouveau gouvernement organise le Sommet sur l'enseignement supérieur qui a lieu en janvier 2013, réunissant les principaux acteurs et

actrices du champ. Il en découle la production de rapports portant sur différents objets, dont un sur les cégeps (Demers, 2014). Le rapport présente un tout autre cégep que celui qui se dégage du printemps érable avec des propositions portant sur différents thèmes, dont l'importance de la formation continue dans le contexte économique. Ce rapport propose également un ensemble de modifications éducatives et institutionnelles afin d'élargir l'accessibilité aux études collégiales des adultes, tel le renforcement institutionnel et organisationnel des cégeps de petite taille, surtout situés en régions périphériques ou éloignées; la création d'un programme de mobilité étudiante entre les cégeps; la poursuite de l'internationalisation des cégeps; la révision des cadres de gestion de la carte des programmes; le développement de la formation à distance, etc.

La seconde crise, la pandémie de COVID-19, a eu des effets importants sur l'enseignement et les apprentissages. D'abord, nous assistons à la fermeture des établissements afin de réduire, autant que faire se peut, la propagation du virus. Est aussi annoncé le transfert des cours du mode présentiel en mode à distance (formation en ligne). Il s'est réalisé de manière précipitée et forcée. Tous les programmes et tous les services de l'enseignement collégial ont été affectés à des degrés variables. En formation préuniversitaire, la très grande majorité des cours se sont donnés en ligne, sauf en sciences pures, car les laboratoires se donnaient en présentiel. En formation technique, la situation a varié selon les domaines. En techniques biologiques (santé), des cours se sont donnés majoritairement en présentiel dans plusieurs programmes. Il faut de surcroit savoir que les étudiantes et étudiants ont souvent été appelés à travailler dans les établissements de santé où une pénurie de main-d'œuvre sévissait. C'est le cas des étudiantes et étudiants en technique de soins infirmiers. La pandémie n'a pas seulement révélé l'inégale préparation à enseigner en ligne. Différentes dimensions associées à la fracture numérique ont été révélées : inégal accès aux ordinateurs et à des réseaux Internet efficaces, inégale connaissance des modes de fonctionnement de la formation en ligne, les conflits d'utilisation des outils dans un contexte de télétravail et de formation à ligne. La pandémie a aussi mis à l'ordre du jour les enjeux relatifs à la santé psychologique de la population étudiante. Le rapport demandé par la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ) (2021) pour connaître les conditions de vie et d'études des étudiants et étudiantes a d'ailleurs eu un effet majeur en soulignant la détérioration de la santé psychologique des étudiantes et étudiants de l'enseignement collégial qui est perçue comme un facteur d'une possible augmentation du décrochage scolaire (permanent ou temporaire) et d'une baisse des inscriptions.

L'analyse du rapport ne distingue pas la situation des personnes étudiantes selon la voie d'études (préuniversitaire/technique) ou du service (enseignement ordinaire/formation continue), laissant dans l'ombre la situation des personnes étudiantes adultes. Toutefois, le rapport fait mention des conditions d'études et de vie particulièrement difficile des parents étudiants, soulignant les difficultés de conciliation travail-famille-études.

« En effet, les parents étudiants ont dûment été confrontés à une conciliation fort éprouvante entre le travail, la famille et les études. Avec les potentielles pertes d'emploi et le temps passé à la maison avec les enfants, cette période fut grandement anxiogène à bien des égards. C'est sans compter le fait que ce groupe n'a bien souvent pas accès à l'aide financière aux études, car le salaire de ses membres est trop élevé l'année précédente ou encore qu'il a, la majorité du temps, des engagements financiers bien plus importants et

imposants que la population étudiante collégiale sans enfant à charge. »
(FECQ, 2021, p. 22–23)¹⁰

Par ailleurs, nous avons assisté à une croissance des inscriptions. Dans l'ensemble, en formation ordinaire et en formation continue, nous avons remarqué une augmentation des inscriptions à temps plein à l'automne 2020–2021, session se déroulant en ligne (tableau 1). Les étudiantes et étudiants à temps partiel sont majoritairement inscrits en formation continue. De même, les inscriptions à temps partiel ont augmenté en formation continue. Dès l'année suivante, la situation change pour se rapprocher de celle prévalant en 2019–2020. Formellement, la session d'automne 2021–2022 renouait avec la présence au cégep. La croissance des inscriptions en 2020–2021 en formation continue tient possiblement à une intensification des études, des étudiantes et étudiants à temps partiel se sont inscrits à temps plein ainsi qu'à l'afflux des personnes qui avaient davantage de temps libre parce qu'elles avaient perdu leur emploi ou que leur entreprise était momentanément fermée. En plus, la formation en ligne évite les déplacements, qui peuvent être un obstacle.

La pandémie a révélé les limites de l'action éducative comme la fracture numérique et la dégradation de la condition psychologique des personnes étudiantes (FECQ, 2021). Une surprise a émergé : la baisse appréhendée des inscriptions ne s'est pas réalisée. Au contraire, ce moment a été une occasion de retourner aux études pour de nombreuses personnes.

Tableau 1: Évolution des effectifs (inscriptions) étudiants à l'automne selon le service (ordinaire/continue) et le type de fréquentation de 2017 à 2021 et poids de la fréquentation à temps partiel dans chaque service par rapport au nombre d'étudiantes et d'étudiants dans chaque service

	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022 ^p
T plein — ordinaire	176 392	174 521	173 116	176 837	173 843
T plein — continue	20 579	22 755	29 603	37 505	27 335
T plein — total	196 971	197 276	202 719	214 342	201 178

T partiel — ordinaire	8 311	8 208	8 219	7 907	8 486
T partiel — continue	14 617	16 312	18 808	20 373	18 652
T partiel — total	22 928	24 520	27 027	28 280	27 138

T partiel — ordinaire	4,5	4,5	4,5	4,3	4,7
T partiel — continue	41,5	41,8	38,9	35,2	40,6
T partiel — total	10,4	11,1	11,8	11,7	11,9

10 Sur la question de la conciliation études-vie personnelle des parents étudiants au cégep, voir aussi l'article de Mercier dans le présent numéro de la revue.

En somme, l'articulation entre les politiques gouvernementales et les trajectoires institutionnelles d'éducation des adultes des cégeps apparaît moins étroite, ou moins structurante des pratiques, au cours de cette dernière période. Encore faut-il chercher à comprendre cette différence. Trois facteurs pourraient rendre compte de la distance. D'abord, en 2003, un nouveau gouvernement est élu avec un agenda différent en matière d'éducation. Ses priorités sont la lutte contre le décrochage scolaire et l'augmentation des frais de scolarité dans les universités. L'éducation des adultes n'en fait pas partie. D'ailleurs, le second plan d'action prévu dans la loi pour 2007 n'a jamais vu le jour. Ensuite, la politique n'interpelait pas les cégeps et les universités. Ces établissements ont donc poursuivi leurs activités sans changement majeur, à l'exception de la reconnaissance des acquis. Finalement, l'invisibilité des étudiantes et des étudiants adultes a certainement joué un rôle. Celle-ci se constate en particulier lors du printemps érable, mais aussi pendant la pandémie, alors que l'on ne distingue pas les personnes étudiantes de la formation continue, bien que la FECQ s'intéresse aux personnes étudiantes qui sont d'ailleurs parents.

Conclusion

En terminant, nous voulons revenir sur un enjeu analytique du développement de l'éducation des adultes : le nécessaire recours à différentes temporalités. Il s'agit d'aller au-delà des résultats de l'analyse pour préciser la posture analytique générale adoptée.

La piste théorique et méthodologique suivie a été de produire une analyse sociohistorique de l'éducation des adultes dans les cégeps en référence à trois temporalités différentes, chacune insistant sur des dimensions analytiques particulières. Le temps long a repris le développement de l'éducation des adultes au Québec en distinguant trois grands moments de l'éducation des adultes. Nous avons insisté sur la proximité intellectuelle et normative des référentiels globaux d'action publique et des référentiels sectoriels. Le passage du premier au deuxième cycle politique met en lumière un changement de pente de la trajectoire de l'éducation des adultes alors que la forme professionnelle a remplacé la forme scolaire (Lahire, Thin et Vincent, 1994). Une analyse plus précise des pratiques permettrait d'élaborer ce changement. Il reste que l'importance du virage vers la professionnalisation du domaine est impressionnante.

La temporalité intermédiaire permet de décrire et comprendre le changement de trajectoire en dégagant les processus en cours et ainsi nous permettre de saisir l'importance des conversions politiques. À cet effet, le cas des cégeps est particulièrement intéressant, car leur histoire souligne l'absence de liens entre les politiques publiques en éducation des adultes et la formation dans les cégeps, puisque ces derniers sont absents de la politique, comme les universités. Il est donc possible de parler d'une articulation lâche entre la politique et les pratiques qui sont toujours inspirées par la professionnalisation de l'éducation des adultes.

La troisième temporalité a permis d'aborder les effets conjoncturels en explorant la conjoncture de la pandémie, comme révélateur des enjeux et des problèmes présents et comme source possible de changements. À cet égard, la pandémie a eu des retombées intersectorielles, traversant les frontières sociales. Elle a été sanitaire, éducative, politique et économique. Elle a révélé des inégalités sociales comme celles relatives à l'accès aux ressources nécessaires pour assurer la formation en ligne et l'inégale capacité à résister aux situations difficiles, source de stress et d'anxiété. En même temps, des enjeux sont posés de manière inédite, comme ceux concernant l'usage de la formation à distance.

Références bibliographiques

- Aucejo, E.M., French, J., Araya, MPU et Zafar, B. (2020). The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey. *NBER Working Paper* N°. 27392. Cambridge. <http://www.nber.org/papers/w27392>
- Bélanger, P. et Kayembe, N.-B. (1987). *L'éducation des adultes au collégial. En état de développement?* [Rapport de recherche]. Conseil des Collèges.
- Bélanger, P. et Robitaille, M. (2008). 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>
- Bélanger, P. W. (1986). La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire. *Recherches sociographiques*, 27(3), 365–384.
- Bélanger, P., Carignan P. et Robitaille, M. (2007). *La formation continue, un mandat incontournable des cégeps ; recherche-action sur le développement de la formation continue dans les cégeps*. CIRDEP/UQAM
- Bélanger, P. et Paquet, P. (1970). Problématique de l'éducation des adultes dans les CEGEP. *Prospectives*, 6(3), 104–121.
- Clarke, S. (2019). *Growing Pains: The impact of leaving education during a recession on earnings and employment* [Rapport de recherche]. Resolution Foundation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2019). *Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1977). *Quelques jalons pour une politique de l'Éducation des adultes*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1983). *L'avenir de l'éducation des adultes*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1987). *Des priorités en éducation des adultes*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1991). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1992). *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation : l'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1992). *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1994). *Vers un modèle de financement en éducation des adultes*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1995). *Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1996). *Pour un accès réel des adultes à la formation continue*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2001). *Mémoire sur le Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2002). *Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2003). *L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional*. Gouvernement du Québec.

- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Les services offerts aux entreprises par le réseau de l'éducation : Pour un meilleur accès aux ressources collectives*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2021). *L'inclusion des familles immigrantes : pour une synergie accrue en éducation des adultes*. Gouvernement du Québec.
- Cormier, M. et Nadeau, M. (2006). Et que la formation continue... . Dans L. Héon, D. Savard et T. Hamel (dir), *Les cégeps : Une grande aventure collective québécoise* (p. 235–250). Presses de l'Université Laval.
- Corriveau, L. (1986). Tensions et tendance dans les cégeps aujourd'hui. *Recherches sociographiques*, 27(3), 385–419.
- Corriveau, L. (1990). Les objectifs de l'enseignement collégial. Dans F. Dumont et Y. Martin (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard! Et après ?* (p.159–179). Institut québécois de recherche sur la culture.
- Corriveau, L. (1991). *Les cégeps : question d'avenir*. Institut québécois de recherche sur la culture.
- CSN-FNEEQ-FEESP. (1988). *Les cégeps ont-ils un avenir ?* Boréal.
- De Granpré J. (1989). *S'adapter pour gagner, rapport du conseil canadien sur l'adaptation*. Gouvernement du Canada, Industrie, Sciences et Technologie Canada.
- Deglise, F. (2020, 8 avril). Les Afro-Américains frappés plus durement par le coronavirus, *Le Devoir*.
- Deguire, C., Duval, H., Lévesque, M. et Zaabat, S. (1996). *Intégration des adultes à temps plein* [Rapport de recherche]. Collège de Rosemont. <https://cdc.qc.ca/parea/719557-deguire-integration-adultes-etudes-rosemont-PAREA-1996.pdf>
- Demers, G. (2014). *Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale*. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science.
- Doray P., Picard F., Trottier C. et Groleau A. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles*. (Note de recherche 3) [Rapport de recherche]. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Doray, P. et Bélanger, P. (2005). Vers une nouvelle régulation de la formation continue dans la société québécoise. Dans J.-L. Guyot, C. Mainguet et B. Van Haepereen (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 de sciences de l'éducation*, 40(2), 215–251.
- Doray, P. et Bélanger-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*. Presses de l'Université du Québec.
- 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>
- Elfert, M. (2015). UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning. *European Journal of Education* 50(1), 88–100.
- Escande, C. (1973). *Les classes sociales au cégep : sociologie de l'orientation des étudiants*. Éditions Parti pris.
- Faure, E. (dir.) (1972). *Apprendre à être*, Fayard.
- Fédération des Cégeps. (2021). *La réussite au cégep, regards rétrospectifs et prospectifs*. Fédération des Cégeps.

- Jean, M. (1983). *Apprendre une action volontaire et responsable; énoncé d’une politique globale de l’éducation des adultes dans une perspective d’éducation permanente*. Gouvernement du Québec.
- Jobert, B. (1992). Représentations sociales, controverses et débats dans la conduite des politiques publiques. *Revue française de science politique*, 42(2). 219–234.
- Lahire B., Thin D. et Vincent, G. (1994). Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir). *L’Éducation prisonnière de la forme scolaire? : scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11–48). Presse universitaire de Lyon.
- Lapointe-Therrien I. et Richard, E. (2021). Les étudiants adultes au collégial, *Pédagogie collégiale*, 5(1).
- Lapointe-Therrien, I. et Richard, E. (2018). *Étudiants adultes et études collégiales à la formation régulière* [Rapport de recherche]. Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement.
- Larue, A., M. Malenfant et M. Jetté. (2005). *Parent de retour aux études : du projet à l’expérience vécue* [Rapport de recherche]. Centre de santé et de services sociaux de la Vieille-Capitale.
- Lascoumes, P. et Le Gales P. (2007). *Sociologie de l’action publique*. Armand Colin.
- Ministère de l’Éducation. (1967 à 1985). Évolution de l’effectif scolaire régulier inscrit à temps plein dans les cégeps, de la session d’automne 1967 à celle de 1985. Bulletin statistique 12(6). Gouvernement du Québec.
- Ministère de l’Éducation. (1977 à 1986). Effectifs des collèges privés et des établissements publics relevant d’autres ministères que celui de l’Enseignement supérieur et de la science. Enseignement régulier à temps plein. Bulletin statistique 3–12(1–13). Gouvernement du Québec.
- Ministère de l’Éducation du Québec. (1984). *Un projet d’éducation permanente. Énoncé d’orientation et plan d’action en éducation des adultes*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l’Éducation du Québec. (2004). *Forum sur l’avenir de l’enseignement collégial; document de consultation*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l’Éducation. (1994 à 2012). Indicateurs de l’éducation 1983–2001. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l’Éducation. (1994 à 2012). Statistiques de l’éducation. Sources tous les réseaux post-1987 (1988–2010). Gouvernement du Québec.
- Ministère de l’Éducation. (2013). Indicateurs de l’éducation 2002–2011. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l’Enseignement supérieur et de la Science. (1988). Rapport annuel 1986–1987. Gouvernement du Québec
- Ministère de l’Enseignement supérieur et de la science. (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle, l’enseignement collégial québécois : orientations d’avenir et mesures de renouveau*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport. (2008) *Plan d’action Éducation, Emploi, Productivité. Plan d’action*. Gouvernement du Québec.
- Muller, P. (2000). L’analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l’action publique. *Revue française de science politique*, 50(2), 189–208.
- Muller, P. (2015 a). *La société de l’efficacité globale*. Presses universitaires de France.
- Muller, P. (2015b). Chapitre V. Comprendre l’action publique aujourd’hui. Dans P. Muller (dir.), *Les politiques publiques* (p.97–208). Presses universitaires de France.

- Parent, A.M. (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 2 : les structures pédagogiques du système scolaire. A. Les structures et les niveaux de l'enseignement*. Gouvernement du Québec.
- Pénault, A. H. et Sénécal, F. (1982). L'Éducation des adultes au Québec depuis 1850 : point de repère [Annexe 1]. Dans M. Jean (dir.), *Apprendre : une action volontaire et responsable* [Rapport de la Commission d'enquête sur l'éducation des adultes]. Gouvernement du Québec.
- Ribémont, T., Bossy, T., Evrard, A., Gourgues, G., Hoeffler, C. (2018). *Introduction à la sociologie de l'action publique*. De Boeck Supérieur.
- Rubb, S. (2020). The Impact of the Great Recession on Overeducated and Undereducated Workers. *Education Economics*, 28(3), 1–12.
- Savard, D. (2016). L'apport des cégeps à la démocratisation de l'accès aux études supérieures au Québec Dans P. Doray et C. Lessard. *50 ans d'éducation au Québec*. PUQ.
- Savard, D. et Bouthaim, S. (2008). Les cégeps : de l'accès à la réussite. Dans L. Héon, D. Savard et T. Hamel (dir.), *Les Cégeps : une grande aventure collective québécoise* (2^e éd., p. 93–139). Presses de l'Université Laval.
- Veilleux, N., Leblanc-Pageau R. et Leveque, C. (2021). *Derrière ton écran*. Rapport d'enquête nationale. Une enquête de la FECQ sur les impacts de la COVID-19 sur la condition étudiante au collégial. FECQ. https://docs.fecq.org/FECQ/Recherches/2020-2021/Rapport-final-DTE_109eCo_Zoom.pdf