



Formation continue en enseignement supérieur



Des parcours
de réussite étudiante

OR
ES

Observatoire
sur la réussite
en enseignement
supérieur

Ce dossier est une réalisation de l'Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur (2024).

Contributions

Recherche et rédactrice principale: Catherine Charron (ORES)

Révision des contenus: Julie Gagné (ORES), Anouk Lavoie-Isebaert (ORES) et Karine Vieux-Fort (ORES)

Conception graphique et mise en page: KAKEE, avec la collaboration d'Audrey Bouchard-Lachance (ORES) et Mélissa Landry (ORES)

Révision linguistique: Marie-Eve Cloutier (ORES)

Comité consultatif: Éric April (Cégep du Vieux Montréal), Marilyn Baillargeon (Université TÉLUQ), Biba Fakhouri (Université de Montréal), Julien Lambrey de Souza (Université du Québec à Rimouski) et Jonathan Martel (Collège de Maisonneuve)

Pour citer ce dossier: Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur. (2024). *Formation continue en enseignement supérieur: des parcours de réussite étudiante*. En ligne: <https://oresquebec.ca/dossiers/formation-continue-en-enseignement-superieur-des-parcours-de-reussite-etudiante/>

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec,
Bibliothèque et Archives Canada, 2024
ISBN: 978-2-9821435-4-8

Ce dossier est mis à disposition selon les termes de la licence [Creative Commons BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Dans ce dossier, la couleur verte est utilisée pour identifier les mots du lexique et les hyperliens. Les définitions du lexique s'affichent au passage du curseur. Les hyperliens sont soulignés.

Ce dossier a été produit avec le souci d'appliquer le plus possible les stratégies reconnues de la communication inclusive, tant dans ses aspects linguistiques que dans le traitement visuel.

Table des matières

Sommaire	VII
Contexte	1
La formation continue, une diversité de projets éducatifs	2
Enjeux	6
Décloisonner la formation continue	7
Des équipes séparées	7
Un mode de financement distinct	8
Les programmes courts: un développement axé sur la demande des acteurs socio-économiques	10
Pistes d'action pour favoriser le décloisonnement de la formation continue	17
Valoriser et diversifier les apprentissages en formation continue non créditée	19
La formation continue liée à l'emploi dans la mire des établissements d'enseignement supérieur	20
Microcertifications: une façon alternative de valoriser les apprentissages	21
Vers un encadrement des microcertifications en enseignement supérieur?	24
Apprendre pour le plaisir: l'exemple des universités du troisième âge	25
Pistes d'action pour valoriser et diversifier les apprentissages en formation continue non créditée	27

Retourner aux études à l'âge adulte :	
les facteurs de réussite	28
Des modalités de formation souples pour faciliter la conciliation travail-famille-études	29
La formation continue à distance	30
Une pédagogie conçue pour l'adulte en apprentissage	33
Un soutien financier	34
Des services en appui à la persévérance	35
Pistes d'action pour favoriser la réussite en formation continue	37
Notions clés	40
L'apprentissage tout au long de la vie, de quoi parle-t-on?	41
L'apprentissage dans toutes ses déclinaisons	42
Les valeurs véhiculées par la perspective de l'ATLV	44
La politique québécoise d'éducation des adultes	46
La reconnaissance des acquis et des compétences, de quoi parle-t-on?	47
Une démarche en plusieurs étapes	48
Comment la RAC contribue-t-elle à la réussite étudiante?	51
Des obstacles plus importants pour les personnes issues de l'immigration	53
Des défis pour les établissements	54
Prospectives	55
Formation continue et transition écologique: une adéquation à construire	56
Rôle 1: Accompagner le monde du travail	58
Rôle 2: Former le personnel enseignant	60
Lexique	64
Références	70

Liste des figures

Figure 1.	Panorama de la formation continue en enseignement supérieur	3
Figure 2.	Des secteurs évoluant en parallèle	9
Figure 3.	Nombre de programmes courts dans les cinq universités publiques situées hors des grands centres urbains de 1990 à 2019	13
Figure 4.	Des programmes « gigognes » pour faciliter l’accessibilité aux études ?	15
Figure 5.	Avantages potentiels et écueils possibles des microcertifications	23
Figure 6.	Les microcertifications : vers une fragmentation des programmes d’études ?	24
Figure 7.	Les modalités de formation continue dans les secteurs collégial et universitaire	31
Figure 8.	Principes du modèle andragogique de Knowles (1990)	33
Figure 9.	L’apprentissage tout au <i>long</i> et tout au <i>large</i> de la vie	43
Figure 10.	Deux approches de l’apprentissage tout au long de la vie	45
Figure 11.	Processus de reconnaissance des acquis au collégial	50
Figure 12.	Accès, persévérance et réussite en RAC : défis pour les adultes et les organisations	52

Liste des sigles et des acronymes

AEC	Attestation d'études collégiales
ATLV	Apprentissage tout au long de la vie
CPMT	Commission des partenaires du marché du travail
DEC	Diplôme d'études collégiales
MES	Ministère de l'Enseignement supérieur
MESS	Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale
RAC	Reconnaissance des acquis et des compétences
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

Sommaire

Ce dossier présente les enjeux actuels de la **formation continue** en enseignement supérieur et propose des pistes d'action pour favoriser la réussite étudiante, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

Trois enjeux sont abordés dans ce dossier, soit :

- 1 le cloisonnement de la formation continue en enseignement supérieur ;
- 2 la diversité et la valorisation des apprentissages en formation non créditée, et
- 3 la question des obstacles et des conditions facilitant la réussite étudiante en formation continue.

Une synthèse des notions d'apprentissage tout au long de la vie et de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) complètent la présentation des enjeux. Le dossier offre finalement quelques réflexions prospectives autour du rôle de la formation continue en enseignement supérieur dans la transition écologique.



Merci de prendre quelques minutes pour nous partager votre appréciation du dossier en remplissant ce **court formulaire**.



Contexte

Contexte

La formation continue, une diversité de projets éducatifs

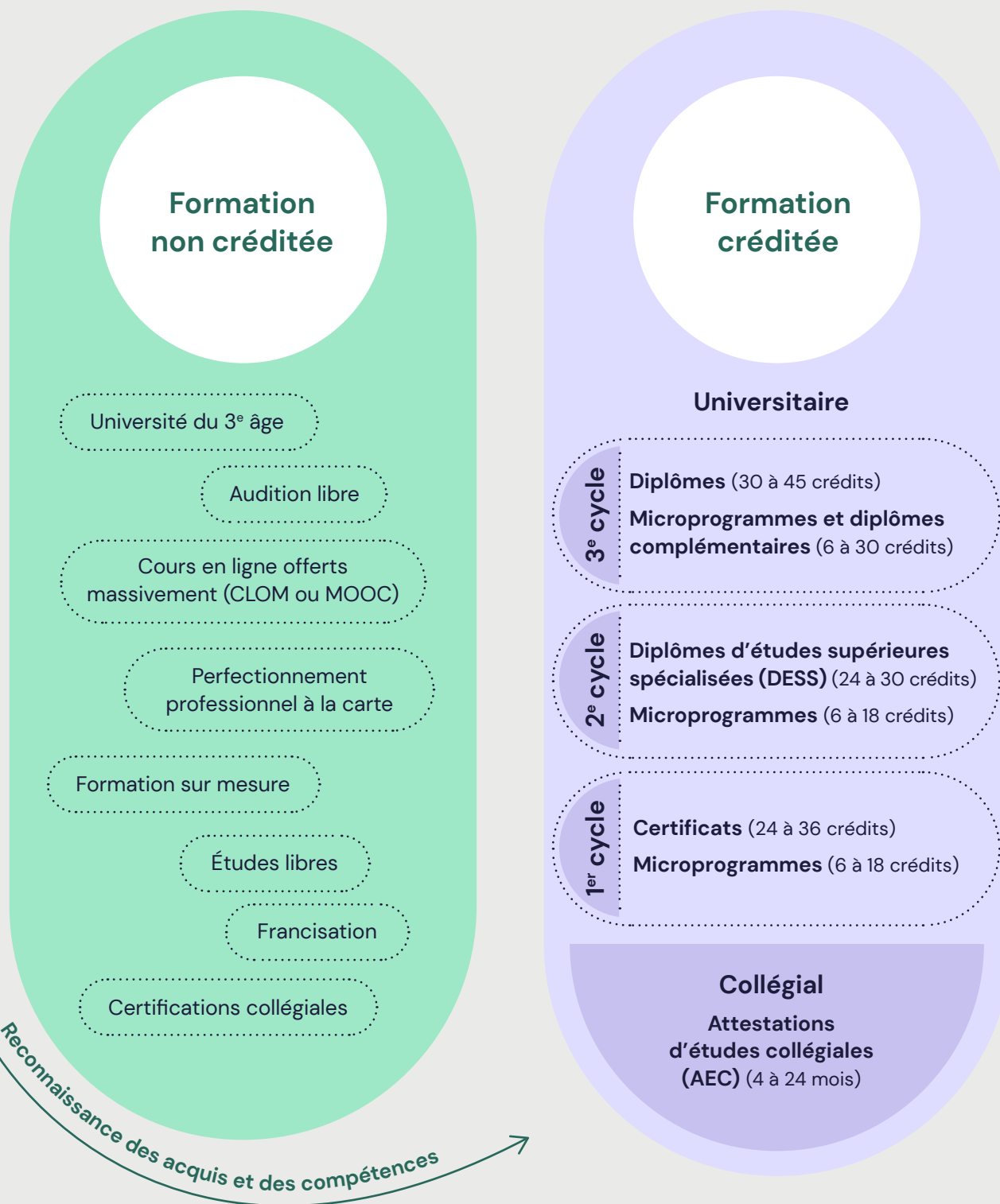


Au Québec, la **formation continue** désigne des réalités diverses selon les ordres d'enseignement et selon les établissements. Pour certains établissements universitaires, elle englobe tous les **programmes courts** ne menant pas à un **grade**, alors que pour d'autres le terme réfère seulement aux formations non créditées, comme les activités de **perfectionnement professionnel**. Dans le milieu collégial, la formation continue comprend à la fois les programmes courts, crédités et non crédités, et la formation offerte aux entreprises pour répondre à leurs besoins de développement de compétences. En enseignement supérieur, bien que le secteur de la formation continue soit intégré dans l'organigramme institutionnel, il constitue en général une entité à part au sein des établissements.

Dans la recherche scientifique, la formation continue est généralement associée au domaine de l'**éducation des adultes** - «adultes» désignant les personnes qui reviennent sur les bancs d'école un certain temps après avoir complété ou non leur parcours de **formation initiale**, et qui assument des rôles caractéristiques de l'âge adulte dans notre société¹ (Doray et al., 2007, p. 7 ; Kasworm, 2018). Certaines apprenantes et certains apprenants adultes effectuent un véritable «retour aux études» dans un programme crédité, alors que pour d'autres il s'agit d'un projet de formation plus ponctuel et ciblé (dans un but de perfectionnement, par exemple). Un certain nombre d'adultes choisissent de s'inscrire dans un **programme régulier**, mais la grande majorité se tourne vers la formation non créditée et les **programmes courts** offerts par les services de formation continue.

¹ P. Doray et ses collègues expliquent que cette convention repose sur l'idée qu'un individu qui a quitté l'école pendant un certain laps de temps [...] s'est inséré sur le marché du travail (ou a cherché à le faire) et qu'il a possiblement fondé sa propre unité de vie. En d'autres mots, il aurait réalisé un pas vers l'âge adulte» (Doray et al., 2007, p. 7).

Figure 1.
Panorama de la formation continue en enseignement supérieur



Note. Inspiré de CSE (2006 ; 2016a), Doray et Manifet (2017) et Duchaine et al. (2014).

→ Une **conception large** sera retenue dans ce dossier pour traiter de la formation continue dans toute sa diversité, *soit l'ensemble des projets éducatifs de la population étudiante dite « adulte » en enseignement supérieur*. Ainsi considérée, la formation continue renvoie davantage à un certain « rapport aux études » qu'à une offre spécifique de formation, et s'inscrit dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

Les 3 domaines de l'éducation et de la formation des adultes selon l'UNESCO

- 1 Formation de base et alphabétisation
- 2 Développement professionnel
- 3 Soutien à une citoyenneté active

Un projet de formation continue peut reposer sur un objectif de développement professionnel : actualiser ou faire reconnaître ses compétences, effectuer une transition dans son parcours ou se (re)qualifier. L'objectif peut aussi être d'un autre ordre, comme s'outiller dans différentes sphères de la vie (consommation, relations interpersonnelles, habitudes de vie), s'enrichir de nouvelles connaissances ou soutenir un engagement citoyen. Certains adultes sont aussi à la recherche d'une formation pour acquérir des savoirs de base pour fonctionner en société, comme l'alphabétisation, la francisation ou le développement de compétences numériques.

(CSE, 2016a, p. 20)

L'enseignement supérieur est présent dans les trois sphères de l'éducation des adultes identifiées par l'UNESCO, mais depuis une quarantaine d'années l'offre éducative est très fortement concentrée autour de la **formation continue liée à l'emploi**. Les services de formation continue au sein des établissements élaborent des **réponses aux besoins formulés par différents acteurs du marché du travail** (comme les employeurs, les comités sectoriels de main-d'œuvre ou encore les ministères à vocation économique). Ils sont aussi étroitement liés aux **priorités gouvernementales en matière de requalification et de rehaussement des compétences de la main-d'œuvre**. Les **logiques économiques**, qui sont en tension avec d'autres finalités de l'éducation dans l'ensemble du champ de l'éducation supérieure (Carpentier, 2017), sont ainsi particulièrement prépondérantes dans celui de la formation continue (Doray et Ionici, 2023; Doray et Manifet, 2017).

Occupant jusqu'à récemment une place périphérique dans les réflexions sur l'enseignement supérieur, la formation continue est pourtant au cœur de la mission d'enseignement et de services à la collectivité des établissements collégiaux et universitaires. Dans un contexte régional, la formation continue représente aussi un levier important de développement social, économique et culturel (Proulx et Bouchard, 2020). Par ailleurs, en ouvrant les portes de l'enseignement supérieur à des populations moins traditionnelles (étudiantes et étudiants de première génération, femmes, adultes, personnes issues de l'immigration, Premiers Peuples) (ACDEAULF et ICÉA, 2013; Raby et al., 2023),

~~~~~  
la formation continue est à la fois une réponse  
à la diversification des parcours étudiants et  
un vecteur de diversification des populations  
étudiantes en enseignement supérieur  
(CSE, 2013b).  
~~~~~

Cette diversification est une des grandes tendances identifiées pour **l'université du futur** (Quirion, 2021). Dans un **contexte de crises et d'incertitudes**, la formation continue jouera un rôle majeur dans la réponse que les établissements d'enseignement supérieur apporteront à la question des compétences et des savoirs nécessaires aux générations actuelles et futures.

The image features a dark teal background with large, overlapping, organic shapes in a light lime green color. The shapes are fluid and abstract, creating a sense of movement and depth. One large shape on the left has a smaller, teardrop-shaped cutout. Another shape on the right extends downwards and to the right, creating a diagonal line. The overall composition is minimalist and modern.

Enjeux

Décloisonner la formation continue



Au sein des établissements d'enseignement supérieur, le **secteur régulier** et celui de la **formation continue** ont tendance à **évoluer en parallèle**. Selon le Conseil supérieur de l'éducation, « le cloisonnement actuel entre la **formation ordinaire** et la formation continue [au collégial] empêche le développement d'une vision commune des problèmes qui transcendent les deux secteurs » (CSE, 2019, p. 79). Plusieurs facteurs concourent à ce cloisonnement institutionnel.

Des équipes séparées

Au collégial, la formation continue est un **service d'enseignement distinct** tant sur le plan pédagogique qu'administratif, et ces unités sont responsables des **programmes courts** et des services aux entreprises. Du côté universitaire, tous les établissements ont **une unité spécifique pour la formation continue non créditée**. Cependant, les configurations institutionnelles diffèrent davantage d'un établissement à l'autre pour ce qui est des programmes courts crédités. Dans certaines universités, ces programmes sont **intégrés dans les facultés ou les départements** (ex. : dans les établissements du réseau de l'Université du Québec), alors que dans d'autres universités ils relèvent d'un **service centralisé**. D'autres universités adoptent une configuration mixte. Des défis d'intégration entre la formation continue et régulière se posent néanmoins dans l'ensemble des réseaux universitaire et collégial.

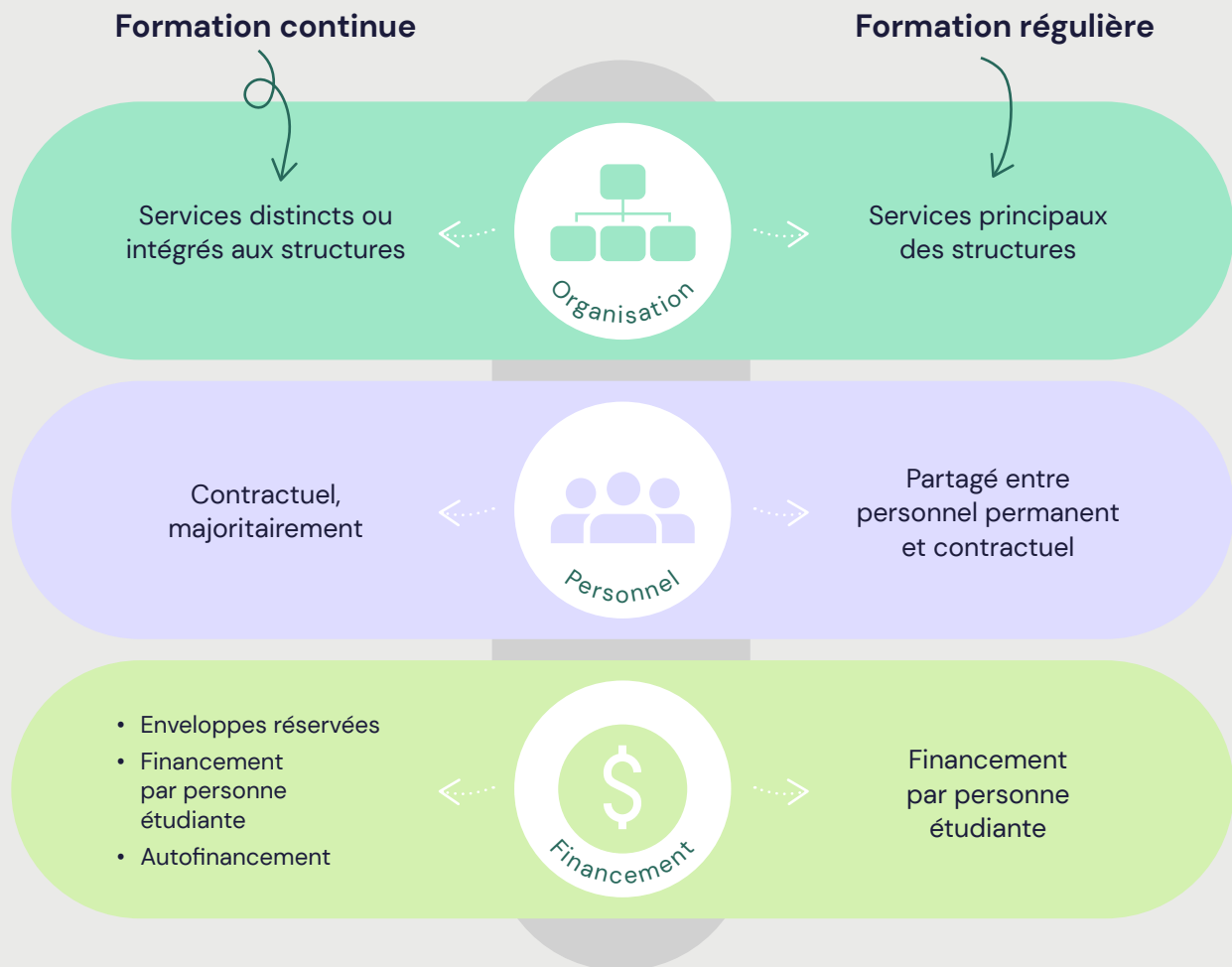
Le cloisonnement institutionnel concerne notamment le personnel enseignant. En formation continue collégiale, ce personnel est principalement à **statut précaire** et connaît un **taux de roulement élevé** (FNEEQ, s. d.). À l'université, 90% du personnel enseignant à la formation continue est contractuel (Pasma et Vick, 2022, p. 31). Plusieurs personnes chargées de cours combinent enseignement et pratique professionnelle. Le recours à un corps enseignant distinct, contractuel et à statut précaire est **peu propice au partage d'expertise entre la formation continue et le secteur régulier**. Certains établissements privilégient cependant l'embauche contractuelle du personnel enseignant à l'interne (professeures et professeurs ou personnes chargées de cours).

Un mode de financement distinct

Le cloisonnement institutionnel découle en partie du **mode de financement distinct** des activités de formation continue en enseignement supérieur. (Doray et Manifet, 2017; Lefebvre, 2018; MEES, 2019; Rey-Lescure et Lefebvre, 2018)

- **Au collégial**, le financement public de la formation continue créditée provient principalement d'**enveloppes réservées**. Celles-ci sont déterminées annuellement par le gouvernement, notamment sur une base régionale, et les fonds proviennent du ministère de l'Enseignement supérieur (MES) et du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS). Le MESS (via Services Québec) peut aussi **acheter aux établissements des places ou des groupes complets** dans certains cours ou programmes, en fonction de ses mesures d'aide à l'emploi. Les activités de formation continue non créditées sont quant à elles principalement soumises à l'**autofinancement**, c'est-à-dire qu'elles doivent être financées par les inscriptions.
- **À l'université**, les personnes inscrites dans des programmes courts crédités sont comptabilisées au même titre que les autres étudiants et étudiantes aux fins du calcul de financement gouvernemental. Le financement des programmes courts crédités se fait donc sur la **même base que les programmes réguliers**. Pour tout ce qui concerne les activités non créditées, les entités responsables de la formation continue sont soumises à l'**autofinancement**. Tout comme au collégial, les établissements récupèrent au moins une partie des surplus générés par ces activités.

Figure 2.
Des secteurs évoluant en parallèle



Note. Inspiré de CSE (2019), FNEEQ (s.d.), MEES (2019), Pasma et Vick (2022) et Rey-Lescure et Lefebvre (2018).

Les programmes courts: un développement axé sur la demande des acteurs socioéconomiques

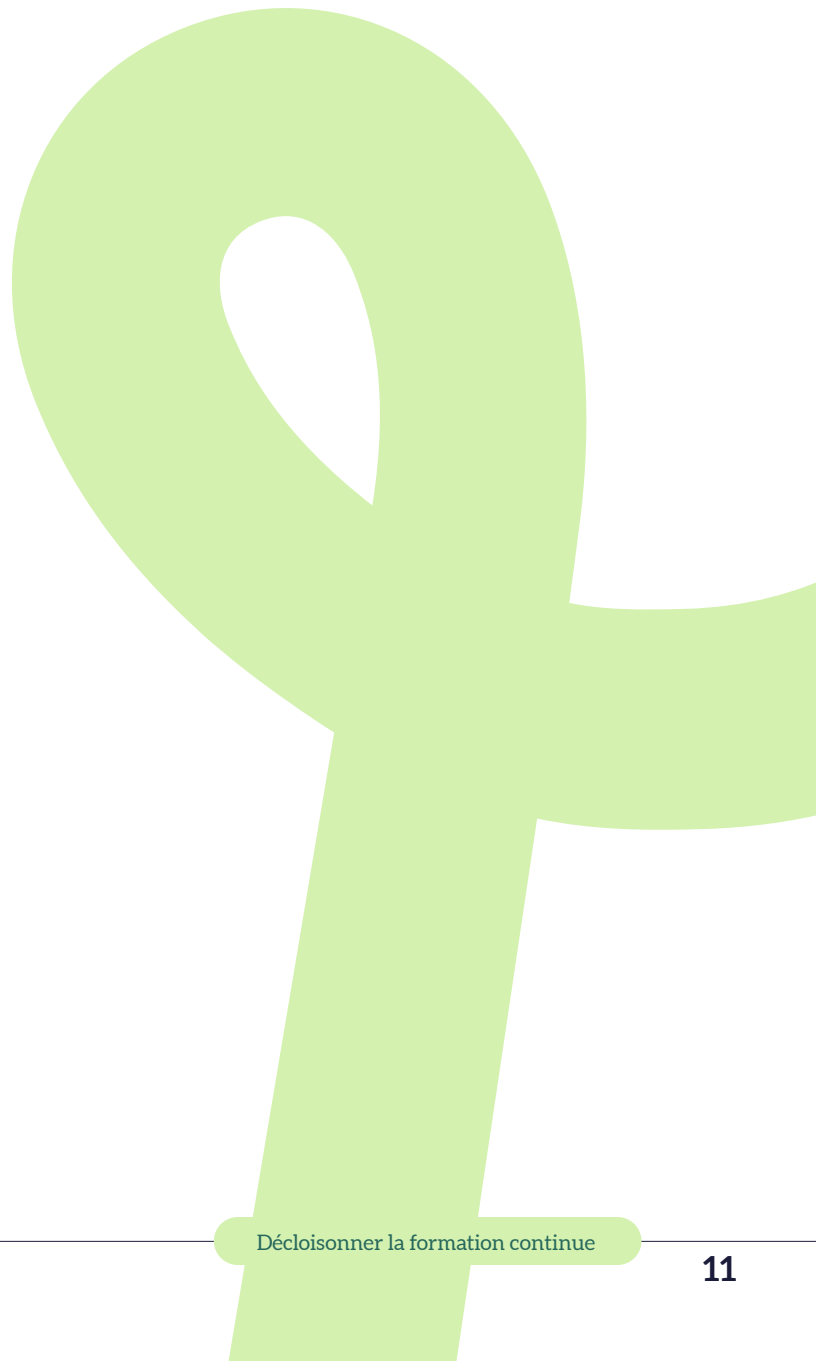
Dans une logique de réponse rapide aux besoins du marché de l'emploi, la **flexibilité** et l'**agilité** sont des visées communes des services de formation continue. Cette posture singularise la formation continue au sein de la culture de l'enseignement supérieur et suscite parfois des tensions dans les établissements. En 2010, le Conseil supérieur de l'éducation observait qu' « en matière de formation continue, la réponse des universités aux besoins des entreprises a encore du mal à établir sa légitimité aux côtés des activités d'enseignement, de recherche et création » (CSE, 2010, p. 35).

Au collégial, l'influence des acteurs économiques dans la dynamique de développement des programmes courts est déterminante et se traduit par une **priorité accordée à l'insertion ou à la requalification socioprofessionnelle rapide**. En effet, pour répondre aux difficultés de recrutement de main-d'œuvre dans certains secteurs, le MESS a soutenu le développement de programmes courts (menant à une attestation d'études collégiales - AEC) dans certains domaines ciblés.

Le nombre de programmes menant à une AEC a « explosé » à partir du milieu des années 1990, **passant de 133 en 1996 à 673 en 2003**, une croissance qui s'est stabilisée depuis (Bernier, 2011, p. 79). En décembre 2023, on dénombrait **998 programmes menant à l'AEC** dans l'ensemble des établissements collégiaux, **dont 383 dans le réseau public des cégeps** (Fédération des cégeps, 2023; Inforoute FPT, 2023).

Les besoins de main-d'œuvre ont aussi suscité l'émergence d'un type de programmes encore plus courts: les **certifications collégiales** (non créditées). Cette formule, balisée par la Fédération des cégeps, est soutenue financièrement par le gouvernement du Québec (Ministère des Finances, 2022, p. D.23). La segmentation des programmes techniques en blocs de compétences, chacun donnant lieu à une Attestation de formation technique (AFT), est une autre expérimentation (encore au stade de projet pilote) développée conjointement par la Fédération des cégeps et la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) (Fédération des cégeps, 2020).

Ce foisonnement de programmes, dont la durée est très variable, fait en sorte que les employeurs ont parfois du mal à « juger de l'équivalence de différentes AEC dans un domaine donné » (Vérificateur général du Québec, 2018, p. 31). Par ailleurs, au fil des ans, le **mode de financement par enveloppe fermée n'a pas toujours permis aux établissements de répondre complètement à la demande des adultes pour une formation qualifiante** (Corriveau, 2014; Déplanche et al., 2016, p. 13; Fédération des cégeps, 2021, n. 4), en plus de limiter l'embauche de personnel permanent.



Attestation d'études collégiales (AEC): quelques chiffres sur la fréquentation

- **Définition:** programme d'études généralement associé à un diplôme d'études collégiales (DEC) de référence, mais dont le cursus exclut les compétences de formation générale (littérature, philosophie, anglais et éducation physique) (MES, 2021a).
- **Durée:** 4 à 24 mois.
- **Sanction des études:** par le collège lui-même.
- **Objectif:** répondre rapidement aux besoins du marché local ou régional du travail (Martel, 2023).
- **Admissibilité:** personnes ayant interrompu leurs études pendant deux trimestres consécutifs ou encore les personnes titulaires d'un diplôme d'études professionnelles (DEP).

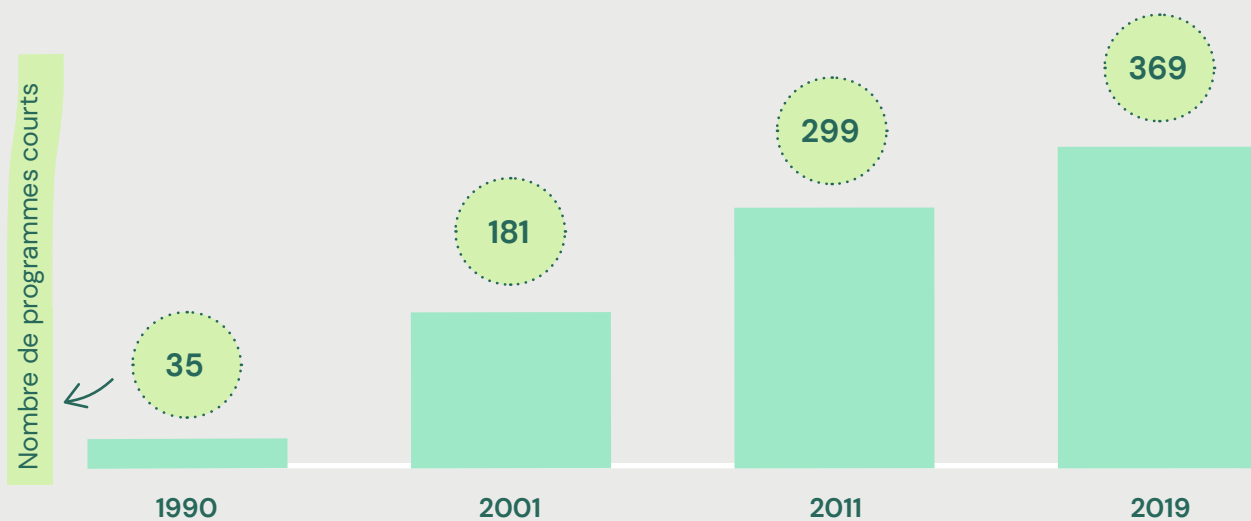
Dans les cégeps publics et les collèges privés subventionnés, les personnes inscrites à l'AEC représentaient en 2022-2023 **12 % de l'ensemble de la population étudiante (23 % en formation technique)**, une proportion en légère hausse depuis quelques années. Dans les collèges privés non subventionnés, qui offrent principalement sinon exclusivement des programmes menant à l'AEC, le volume des inscriptions a bondi au cours des dernières années, principalement grâce à **l'afflux d'étudiantes et d'étudiants internationaux** (Colpron, 2023). En 2008, 2 % des personnes inscrites à l'AEC étudiaient dans le réseau non subventionné, une proportion qui a grimpé à 50 % en 2020-2021, pour redescendre à 31 % en 2022-2023 (BDSO, 2023a; MES, 2023b).

Malgré la vocation professionnalisante des AEC, **l'intégration socioprofessionnelle rapide n'est pas toujours au rendez-vous** pour les personnes récemment diplômées. Selon les résultats de l'enquête *Relance*, le taux de chômage des personnes diplômées de l'AEC atteignait 5,9 % en 2022, alors qu'il était de 2,7 % chez les titulaires d'un DEC technique. Elles sont aussi un peu moins nombreuses à occuper un emploi en lien avec leur formation que les personnes diplômées du DEC (74,7 % contre 85,7 %) (MES, 2023a, s. d.).

À l'université, **le nombre de programmes courts s'est aussi multiplié** au cours des dernières décennies. La valeur des programmes courts a parfois été remise en question (Bissonnette et Porter, 2013; CSE, 2013a, p. 16-17) et certaines personnes observatrices du milieu de l'enseignement supérieur voient la « prolifération » de programmes encore plus courts – tels les microprogrammes de premier cycle comportant 9 à 18 crédits, voire moins – comme le symptôme d'une « logique d'arrimage école/marché » de plus en plus prégnante à l'université (Cordeau, 2021; Nunez-Pelletier, 2022).

Bien que de plus en plus généralisée, cette tendance à la création de programmes courts s'est observée particulièrement dans les universités francophones (notamment hors des grands centres) et dans le domaine de l'administration (Fortin et al., 2022, n. 8).

Figure 3.
Nombre de programmes courts dans les cinq universités publiques situées hors des grands centres urbains* de 1990 à 2019



*Université du Québec en Outaouais (UQO), Université du Québec à Rimouski (UQAR), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

Note. D'après Proulx et Bouchard (2020).

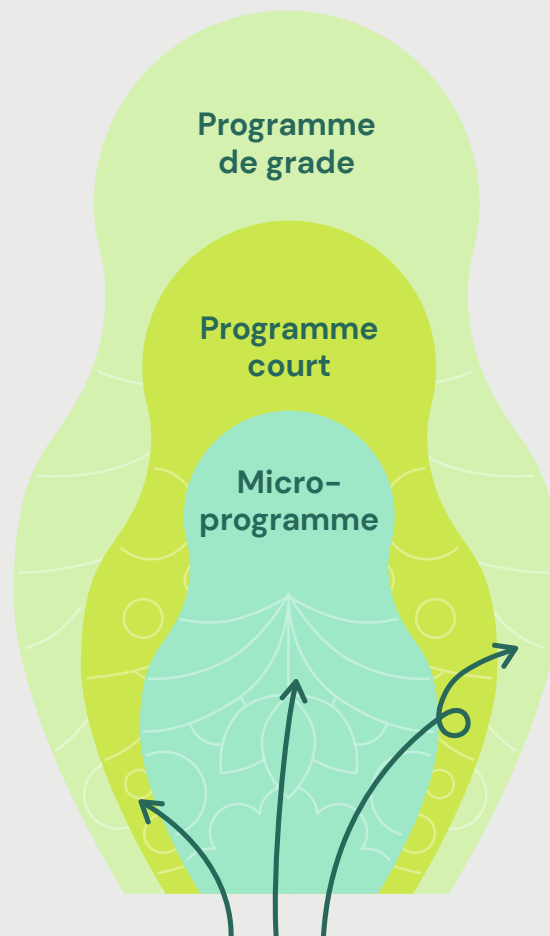
Certificats, diplômes et microprogrammes universitaires : quelques chiffres sur la fréquentation

Malgré l'augmentation du nombre de programmes offerts, le **niveau total des inscriptions** dans les programmes courts universitaires demeure **relativement stable** depuis une vingtaine d'années. Au premier cycle, une légère baisse de l'inscription au certificat (30 crédits) a été compensée par une augmentation de la fréquentation des microprogrammes (6 à 18 crédits) (BDSO, 2023b; Duchaine et al., 2014). En 2022-2023, 38 000 personnes étaient inscrites au certificat de premier cycle et 7 000 dans un microprogramme, contre 169 000 au baccalauréat (MES, 2023c).

Les programmes courts constituent une **voie importante d'accès** aux études supérieures pour des personnes entretenant un **rapport non traditionnel aux études** (Duchaine et al., 2014). Ils ne semblent pas se substituer aux programmes de grade, dont le niveau des effectifs se maintient. D'ailleurs, près du quart des personnes diplômées d'un programme court de premier cycle choisissent par la suite de s'inscrire au baccalauréat (Duchaine et al., 2014, p. 61), d'où la pertinence de créer des programmes « gigognes » ou de permettre le cumul pour l'obtention d'un **grade**.

Figure 4.

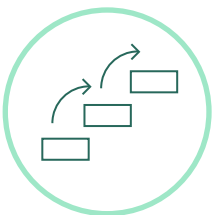
Des programmes « gigognes » pour faciliter l'accessibilité aux études?



Note. Inspiré de Duchaine et al. (2014).

Les programmes courts font l'objet d'une **vive concurrence** entre les établissements d'enseignement supérieur. L'« individualisme institutionnel », exacerbé par la multiplication des sites hors-campus et les opportunités de développement offertes par la formation à distance, **nuit au développement d'une vision concertée de l'offre éducative** (Julien et Gosselin, 2013, 2016). Au collégial, par exemple, une compilation récente faisait état de « 273 programmes offerts à distance par 41 établissements, dont 246 attestations d'études collégiales (AEC) » (Duhaime, 2022, p. 24). Un même programme en ligne peut être offert par plusieurs établissements différents. Cette dynamique concurrentielle est identifiée dans le rapport sur l'université québécoise du futur comme pouvant « s'avérer néfaste » pour répondre de façon adéquate aux besoins réels et multiples de formations de niveau supérieur (Quirion, 2021, p. 27).

Des initiatives de concertation à souligner



Collaborations interordres :

- Antennes universitaires régionales développées en collaboration avec le secteur collégial (ex. : Université du Québec à Rimouski et Cégep de Baie-Comeau)
- Programmes connectés ou développés conjointement (ex. : programmes complémentaires en transformation numérique de l'Université du Québec à Chicoutimi et du Collège d'Alma)
- Démarches de réflexion interordres (ex. : Chantier de travail sur la « Transition du retour aux études » du Pôle sur les transitions en enseignement supérieur, qui rassemble l'Université du Québec à Chicoutimi et les cégeps de Chicoutimi, de Jonquière, de Saint-Félicien ainsi que le Collège d'Alma)



Collaborations interétablissements :

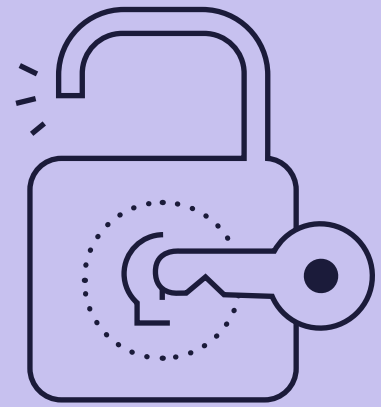
- Programmes communs (ex. : le parcours collégial travail-études et la démarche de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC96) en petite enfance)
- Démarches visant l'harmonisation des pratiques (ex. Grande initiative réseau en RAC à l'Université du Québec)



Décloisonnement au sein des établissements :

- Baccalauréat par cumul de certificats
- Microprogrammes entièrement crédités dans le cadre d'un programme de grade

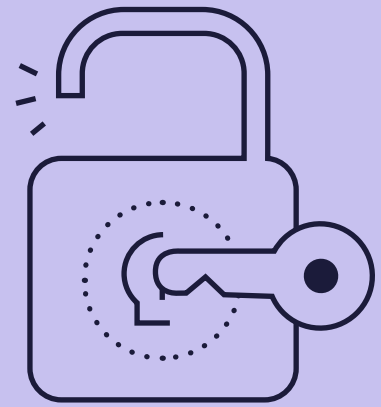
Pistes d'action pour favoriser le décloisonnement de la formation continue



Pour le gouvernement

- **Renouveler la politique pour l'éducation des adultes et la formation continue** datant de 2002, en y intégrant pleinement le mandat des établissements d'enseignement supérieur (Bélanger, 2013, p. 292; UIL et Université ouverte de Shanghai, 2023b, p. 62).
- Offrir une **information claire et actualisée** sur les différents programmes menant à une AEC et les **perspectives d'emploi** qui y sont associées (Vérificateur général du Québec, 2018, p. 21).
- **Documenter les parcours d'insertion** des étudiantes et étudiants inscrits aux programmes courts universitaires (1^e, 2^e et 3^e cycle), en les intégrant aux enquêtes *Relance*, effectuées tous les deux ans par le ministère de l'Enseignement supérieur auprès des personnes diplômées (Duchaine et al., 2014, p. 76).

Pistes d'action pour favoriser le décloisonnement de la formation continue



Pour les directions et gestionnaires d'établissements

- Inclure pleinement la formation continue dans les **documents de planification stratégique**, notamment les plans de réussite des cégeps (CSE, 2010, p. 45, 79; Fédération des cégeps, 2021, p. 32).
- Se doter d'une **stratégie institutionnelle** de la formation continue dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie (UIL et Université ouverte de Shanghai, 2023b, p. 62; Université de Montréal, 2010).
- Favoriser la **collaboration** entre les départements ou les facultés pour répondre aux besoins en émergence (UIL et Université ouverte de Shanghai, 2023a, p. 18).
- Favoriser le **partage d'expertises** entre le personnel œuvrant en formation continue et celui de la formation régulière au sein des établissements d'enseignement supérieur (CSE, 2010, p. 79).

Pour les responsables de la formation continue dans les établissements collégiaux et universitaires

- Poursuivre et renforcer la **concertation entre les établissements** d'enseignement supérieur pour harmoniser l'offre de formation continue sur le territoire (CSE, 2010, p. 80).
- Soutenir le développement de projets de recherche visant à **documenter l'impact des initiatives** en formation continue.

Enjeux

Valoriser et diversifier les apprentissages en formation continue non créditée



Plusieurs personnes apprenantes souhaitent se perfectionner ou acquérir certaines connaissances sans nécessairement s'engager dans un parcours d'apprentissage complet et **sanctionné**. La **formation continue non créditée** répond à une grande variété de besoins éducatifs des adultes, et se présente sous différentes formes (Bélanger, 2013):

- 1 Formations pour **se repositionner** sur le marché de l'emploi;
- 2 Activités de perfectionnement dans une optique de **développement professionnel**;
- 3 Activités de formation continue **sur mesure**, en réponse à des besoins exprimés par des organisations ou des entreprises;
- 4 Formations et transfert d'expertise à des **groupes sociaux** (services aux collectivités);
- 5 Activités d'éducation dans une visée de **développement personnel** (ex.: audition libre, Université du troisième âge);
- 6 **Activités publiques** de nature culturelle, sociale ou politique (ex.: séries de conférences, colloques publics, émissions radiophoniques).

Malheureusement, l'étendue précise des activités non créditées et le portrait complet des populations apprenantes qui en bénéficient est difficile à établir, en raison de l'**absence de compilation systématique des données** par les établissements et les organisations publiques.

La formation continue liée à l'emploi dans la mire des établissements d'enseignement supérieur

La **formation liée à l'emploi** et les services aux entreprises constituent la part la plus importante de la formation non créditée offerte dans les établissements d'enseignement supérieur. D'une part, les services de formation continue ont une **programmation publique**, composée d'activités diverses, parfois gratuites mais le plus souvent payantes. Les personnes en quête de développement professionnel s'y inscrivent de leur propre chef, ou encore à la demande de leur employeur ou de leur ordre professionnel. D'autre part, tous les établissements offrent aussi des **services personnalisés aux entreprises**, pour répondre de façon ciblée aux besoins de formation de leur personnel.

Bien qu'ils offrent aussi de la **formation de base** (alphabétisation, francisation), les services aux entreprises (**formation sur mesure**) répondent principalement aux demandes spécifiques des entreprises ou des organisations publiques et parapubliques. Ces unités « quasi privées » (Doray et Simoneau, 2019, p. 20) au sein des établissements collégiaux et universitaires développent leur propre stratégie d'affaires pour se positionner dans le marché de la formation continue liée à l'emploi. Dans cet écosystème, les établissements d'enseignement supérieur ne sont pas simplement en concurrence entre eux (comme c'est le cas pour la formation créditée), mais aussi avec un grand nombre d'acteurs privés (Bernier, 2011, p. 78 ; Doray et al., 2017 ; Doray et Simoneau, 2019, p. 20). Cette compétition, couplée à l'absence de compilation institutionnelle des données, fait en sorte que les établissements sont peu enclins à « divulguer des informations sur ces activités » (Doray et Manifet, 2017).

Les politiques de main-d'œuvre et le marché de la formation continue liée à l'emploi

Au Québec, les entreprises dont la masse salariale est supérieure à 2M\$ ont l'obligation de consacrer 1% de cette masse à la formation de leur personnel, faute de quoi elles doivent verser la somme correspondante dans le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre. Ce fonds, avec le Fonds de développement du marché du travail (issu principalement de la caisse de l'assurance-emploi), constituent l'essentiel de l'argent public investi en formation de la main-d'œuvre au Québec.

Les employeurs assujettis à la Loi dite du «1%» peuvent recourir à différents prestataires de formation :

- consultants externes;
- formateurs et formatrices internes à l'entreprise;
- firmes privées accréditées;
- établissements d'enseignement reconnus.

En 2021, un peu plus du quart des employeurs avaient choisi des formations données par des établissements d'enseignement (secondaire ou supérieur), alors que près de la moitié d'entre eux avaient acheté des formations offertes par des fournisseurs d'équipements ou des vendeurs (ISQ, 2023, p. 35).

Microcertifications : une façon alternative de valoriser les apprentissages

Dans le domaine du développement professionnel continu, les établissements d'enseignement supérieur et d'autres organismes de formation délivrent depuis longtemps des unités de formation continue (UFC), aussi appelées unités d'éducation continue (UEC).

Plus récemment, un autre type d'attestation est apparu et fait actuellement l'objet d'un engouement marqué: les **microcertifications** (Desmarchelier et Cary, 2022 ; Gooch et al., 2022; Millard et al., 2023). Dans une version ludifiée inspirée par les jeux vidéo, les microcertifications prennent notamment la forme de **badges numériques**. Ces attestations en format numérique se distinguent des titres académiques formels par :

- **Leur portée limitée**: elles couvrent un petit nombre de compétences.
- **La courte durée du processus d'apprentissage**: quelques heures seulement dans certains cas.

Ce phénomène international a pris beaucoup d'ampleur avec la **généralisation des dispositifs d'apprentissage en ligne**: le nombre de badges numériques émis a triplé entre 2018 et 2022, atteignant 74 millions dans le monde (Stoddard et al., 2023). Dans le contexte de la pandémie, alors que les établissements d'enseignement supérieur devaient trouver rapidement des alternatives à l'enseignement en présence, des universités aux États-Unis se sont associées à des plateformes privées de formation, dont les revenus ont explosé (Williamson et Hogan, 2021). Certains gouvernements, comme celui de l'Ontario, ont d'ailleurs investi des sommes importantes pour le développement des microcertifications depuis 2020 (MacDonald, 2022; Mwaba et al., 2022).

Conçues comme des outils « à la carte » pour faciliter l'insertion ou le perfectionnement professionnels, les microcertifications reposent sur un **modèle d'affaires toujours en quête de légitimité**. Encore relativement peu connues par les employeurs et les personnes apprenantes (Harvey et al., 2023; Pichette et al., 2021), elles attirent surtout des **personnes professionnelles déjà diplômées** (Oliver, 2022, p. 12). Il existe **peu de données empiriques permettant de mesurer les impacts réels** de ces microcertifications sur les parcours éducatifs et professionnels des apprenants et apprenantes (OCDE, 2023; Pichette et Courts, 2024; Thi Ngoc Ha et al., 2023). Pour l'instant, les effets positifs sur les taux d'emploi et les salaires seraient surtout perceptibles dans certains domaines à prédominance masculine comme les technologies de l'information et la construction (Douglas, 2024).

En l'absence de données probantes sur ce phénomène récent, les études existantes font surtout valoir le potentiel et les écueils possibles des microcertifications pour les personnes apprenantes (Oliver, 2022; Varadarajan et al., 2023):

Figure 5.

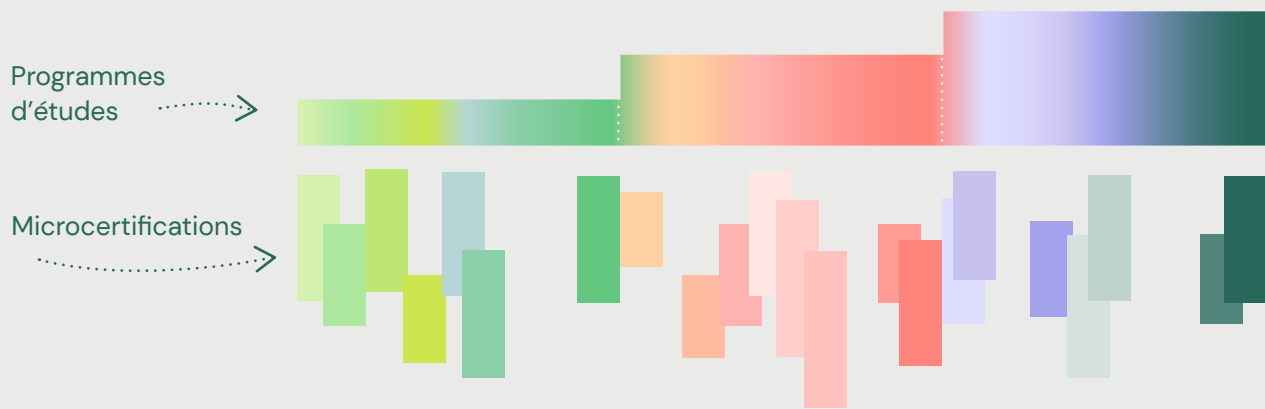
Avantages potentiels et écueils possibles des microcertifications



Note. D'après Oliver (2022) et Varadarajan et al. (2023).

Du côté de l'enseignement supérieur, les établissements sont directement interpellés par cette tendance, souvent présentée comme une **réponse innovante** aux nouvelles exigences du marché du travail, centrées sur des compétences spécifiques (Lang, 2023; Oliver, 2022; Orman et al., 2023). Dans le monde académique, certaines personnes critiquent l'alignement étroit de l'offre éducative des établissements d'enseignement supérieur sur les demandes économiques (Pachler, 2023). D'autres voix font aussi valoir le **risque de perte de cohérence** des parcours éducatifs, voire de « démantèlement » des programmes par leur **fragmentation** en microcertifications (Beaupré et al., 2021, p. 91; MacDonald, 2022).

Figure 6.
Les microcertifications : vers une fragmentation des programmes d'études ?



Note. Inspiré de MacDonald (2022) et Wheelahan et Moodie (2021).

Vers un encadrement des microcertifications en enseignement supérieur ?

Devant la rapidité des changements dans ce domaine et la grande variabilité des pratiques, certaines institutions ont commencé à concevoir des cadres de référence. Collèges et Instituts Canada (CICan) a produit un [cadre national sur les microcertifications](#) (CICan, s. d.), auquel ont adhéré la Fédération des cégeps et l'Association des collèges privés du Québec. En Ontario, *eCampus Ontario* a développé un cadre commun pour l'élaboration des microcertifications (eCampus Ontario, s. d.). Dans cette province, la Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire, un organisme indépendant, a proposé en 2023 un cadre d'assurance de la qualité pour les microcertifications en enseignement supérieur. Dans la foulée, elle recommande la création d'une appellation (*Ontario Micro-Credential*) réservée aux établissements d'enseignement reconnus par le gouvernement. Pour la Commission, un tel encadrement engendrerait de nombreux bénéfices pour les personnes apprenantes : reconnaissance officielle de la valeur des apprentissages, possibilité de cumuler des microcertifications dans les parcours éducatifs, et « portabilité » sur le marché du travail (PEQAB, s. d., p. 39).

Au Québec, l'encadrement des microcertifications pourrait éventuellement s'inscrire dans un chantier plus vaste visant à doter la province d'un « outil structurant pour favoriser la comparaison et la lisibilité » de l'ensemble des qualifications décernées par des instances publiques reconnues (CSE, 2024, p. 71). Selon le Conseil supérieur de l'éducation, un tel cadre devrait être porté par une structure de gouvernance « multipartite et indépendante », incluant des représentantes et des représentants des milieux de l'enseignement, du monde du travail et de la société civile (CSE, 2024, p. 72-73).

Apprendre pour le plaisir : l'exemple des universités du troisième âge

Les établissements d'enseignement supérieur accueillent une diversité d'apprenantes et d'apprenants de tous les âges, motivés par le plaisir d'apprendre, et dont les objectifs de formation n'incluent ni la diplomation ni même la certification des apprentissages. Ces populations étudiantes, dont on parle peu, assistent par exemple à des activités publiques, s'inscrivent en audition libre, suivent des cours de langue, ou bien des [cours en ligne ouverts massivement \(CLOM\)](#).

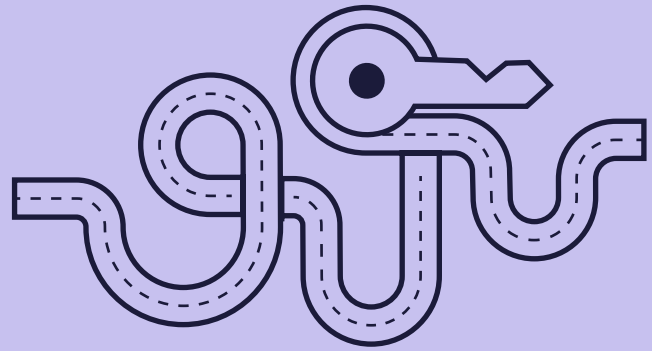
Dans un contexte de vieillissement démographique, couplé à un rehaussement général du niveau d'éducation de la population, une part de plus en plus importante des effectifs adultes dans les établissements d'enseignement supérieur est notamment constituée de personnes âgées. S'engager dans de nouveaux apprentissages contribue significativement à la santé cognitive, physique et à la vie sociale des personnes retraitées (Lee et al., 2024). **Pourtant, la demande éducative des personnes âgées est peu prise en considération** (Bélanger, 2015, p. 123).

Déjà en 1984, le Conseil supérieur de l'éducation proposait de revoir le concept « d'adulte » en éducation pour prendre en compte les personnes du troisième âge qui sont « au sommet de leur développement humain » et pour qui il ne s'agit plus « d'une préparation à la vie, d'une préparation professionnelle, mais d'une éducation plus ouverte, plus désintéressée, sans lien avec la productivité ni avec une quelconque promotion sociale » (cité dans Lemieux, 2020, p. 285-286).

Les universités du troisième âge connaissent aujourd'hui une popularité croissante. L'Université de Sherbrooke, par exemple, a atteint avant la pandémie un sommet de 8 505 inscriptions dans l'ensemble de ses 30 antennes régionales (Charpentier, 2023). Outre les universités du troisième âge, d'autres modèles visent à intégrer

de façon transversale les personnes âgées en enseignement supérieur. Par exemple, le réseau des universités amies des aînés (*Age-Friendly Universities*), un regroupement qui compte une centaine d'universités principalement états-uniennes, encourage l'inclusion des personnes âgées dans tous les champs d'action de l'enseignement supérieur (Montayre et al., 2023 ; Montepare, 2022).

Pistes d'action pour valoriser et diversifier les apprentissages en formation continue non créditée



Pour les directions d'établissements

- Inclure le **développement professionnel continu** dans la mission universitaire (Bélanger, 2013, p. 289).
- Répondre à la **diversité des aspirations éducatives** des adultes et de leurs **besoins de formation**, notamment en offrant et diffusant une programmation à l'intention d'une population plus âgée, reposant sur différents dispositifs de formation (présentiel, **présentiel amélioré**, en ligne) (Brouillette, 2021).
- Faire en sorte que la formation continue non créditée puisse **compter dans la tâche d'enseignement universitaire** et l'intégrer dans les mécanismes de promotion de la carrière professorale (Université de Montréal, 2010).
- Faire une **réflexion stratégique sur l'adoption des microcertifications**, en lien avec la mission institutionnelle et en intégrant les enjeux académiques et financiers qui s'y rattachent (McGreal et Olcott, 2022).

Pour les responsables des services aux entreprises

- Renforcer les **mécanismes d'«assurance qualité»** en formation continue, notamment en instaurant des pratiques systématiques d'évaluation des cours (UIL et Université ouverte de Shanghai, 2023b, p. 63).
- Offrir aux personnes qui enseignent en formation non créditée une **rétroaction constructive** par un conseiller ou une conseillère pédagogique, dans une perspective d'amélioration continue (Fédération des cégeps, 2021, p. 85).

Retourner aux études à l'âge adulte : les facteurs de réussite



Les apprenantes et apprenants plus âgés, qui retournent aux études après avoir acquis d'autres expériences de vie, présentent généralement **un niveau de motivation élevé**, et « témoignent d'un choix de carrière et d'une réflexion vocationnelle » solides (Richard, 2023). Plusieurs facteurs peuvent néanmoins compromettre la réussite d'un projet de retour aux études (Marzarte-Fricot, 2019 ; Solar et al., 2016).

- **Facteurs dispositionnels** : les caractéristiques psychologiques de la personne, son expérience scolaire antérieure, sa motivation.
- **Facteurs situationnels** : ses conditions de vie, sa disponibilité, sa situation financière.
- **Facteurs institutionnels** : les règles d'admission, l'horaire, le coût, les modalités de formation.
- **Facteurs informationnels** : sa connaissance de l'offre de formation et des services disponibles.

Pour les personnes qui occupent un emploi, les **obstacles** à la **formation continue** les plus fréquemment rapportés sont (ICÉA, 2019b ; Mercier et al., 2021 ; OCDE, 2019, p. 30) :

- la charge de travail (emploi) ;
- le manque de temps en raison des responsabilités familiales (surtout pour les femmes) ;

- le coût des formations ;
- les modalités inadéquates de la formation (ex. : horaire) ;
- le manque de soutien de l'employeur.

De leur côté, les établissements d'enseignement supérieur peuvent soutenir la réussite des projets de retour aux études, en mettant en place des **conditions facilitantes pour les populations étudiantes non-traditionnelles**. Rappelons que, selon le Conseil supérieur de l'éducation, la réussite éducative des adultes doit être envisagée :

« en fonction de la conception que la personne apprenante a de sa propre réussite – qu'elle fasse appel à un parcours scolaire et à sa complétion ou non (CSE, 2016b, p. 47). »

La diplomation, par exemple, ne fait pas toujours partie des objectifs qu'une personne apprenante se donne en retournant aux études.

Des modalités de formation souples pour faciliter la conciliation travail-famille-études

La conception de l'offre éducative doit répondre aux besoins éducatifs des adultes tout en tenant compte des **contraintes liées à l'articulation des responsabilités familiales et professionnelles**. Le défi de combiner parentalité et études concerne une grande proportion des adultes inscrits en enseignement supérieur, tout particulièrement les femmes, les étudiantes et étudiants de première génération (Bonin, 2021, p. 3) et les personnes issues de l'immigration, ces dernières représentant un parent-étudiant sur deux (Ministère de la Famille, 2019, p. 12).

Dans une perspective de **flexibilisation** des parcours, des modalités de formation et des activités d'apprentissages (Paquelin et Chantal, 2019, p. 8), les établissements peuvent privilégier :

- des cours de **soir** ou de **fin de semaine** ;
- l'accès à la formation à **temps partiel** ;
- la **proximité géographique** des lieux de formation (campus satellites ou antennes) ;
- des formules d'apprentissage en **mode virtuel**, **hybride** ou **comodal** ;
- une **diversité de formats** de formations : programmes et cours crédités ou non, autoformations, audition ou **études libres**, **ressources éducatives libres**, CLOM, etc.

La formation continue à distance

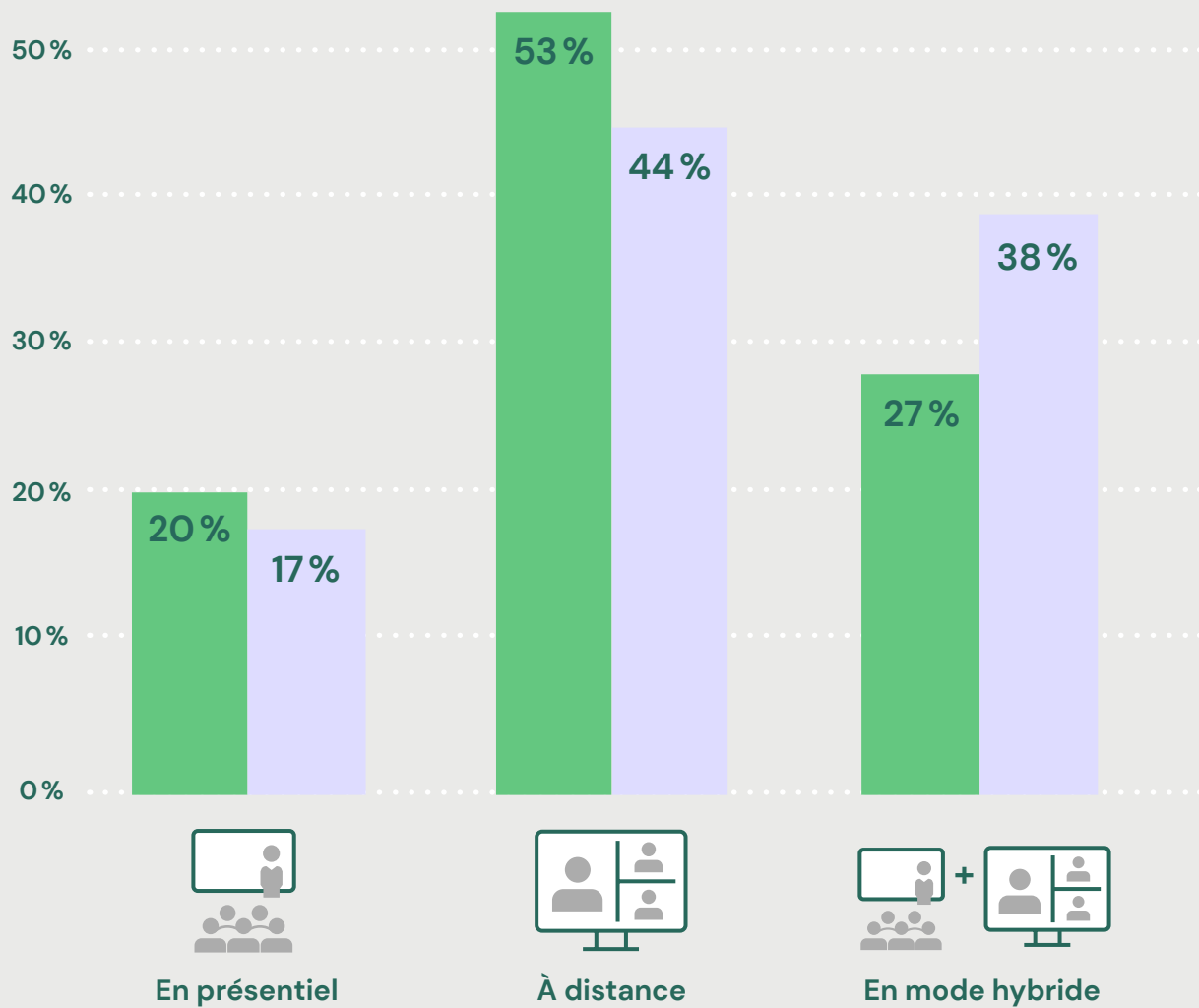
La formation à distance est « un facteur d'accessibilité important » pour les adultes, qui doivent composer avec d'importantes contraintes de temps (ACDEAULF, 2012, p. 19; AGEEFEP, 2021, p. 73). Les adultes qui retournent aux études constituent d'ailleurs depuis longtemps la majorité des personnes inscrites à l'Université TÉLUQ et au Cégep à distance, deux établissements d'enseignement supérieur entièrement à distance.

À la faveur des développements technologiques et du contexte pandémique, l'offre de cours à distance s'est multipliée au cours des dernières années dans tous les établissements d'enseignement supérieur. **La formation continue en ligne ou en mode hybride a aujourd'hui largement supplanté la formation en présentiel.**

Figure 7.

Les modalités de formation continue dans les secteurs collégial et universitaire

Formation continue **collégiale**
Formation continue **universitaire**



Note. D'après LJD Conseils (2022, p. 7).

Certaines inégalités en lien avec le numérique en formation à distance perdurent néanmoins. Une étude récente identifie **l'aspect technologique comme un frein important pour des adultes** ayant atteint un niveau de scolarité collégial ou inférieur et qui envisagent un retour aux études (Bellare et al., 2023).

Les **inégalités numériques** concernent :

- le niveau de **littératie numérique** des personnes étudiantes (CAPRES, 2019);
- l'**accès** aux outils numériques adéquats ou à une connexion Internet fiable (Bergère, 2021; CDÉACF, 2021; Sualehi, 2023);
- les **compétences de base en écriture**, particulièrement lorsque les modalités de communication reposent presque exclusivement sur l'écrit (ex.: cours en ligne asynchrone). Un adulte québécois sur cinq âgé de 25 à 64 ans et détenteur d'un diplôme universitaire est tout de même situé dans les niveaux inférieurs en littératie (Hango, 2014).

Plusieurs pratiques enseignantes peuvent **favoriser la réussite éducative des adultes** dans un contexte d'apprentissage à distance. Parmi celles-ci :

- éviter l'isolement en assurant une « **présence à distance** » (Androwkha et Jézégou, 2020), notamment en favorisant de façon soutenue les interactions, **synchrones** et **asynchrones**, entre pairs, avec la personne formatrice et avec les contenus de formation (Béché et Schneider, 2019; Lin et Sun, 2022; Loock et al., 2022; Nguyen, 2022; Petit et al., 2015);
- offrir des **rétroactions régulières** aux personnes apprenantes (Diep et al., 2019; Gurtner et Zahnd, 2003);
- concevoir des cours et un accompagnement pédagogique qui **tiennent compte des divers degrés de préparation des personnes** aux exigences d'une formation en ligne (Loock et al., 2022);
- prendre en considération le **parcours d'apprentissage** et le **rapport socioaffectif à l'éducation** des personnes en reprise d'études (Moreau, 2017);
- varier les **types d'activités d'apprentissage**, en évitant de se reposer exclusivement sur l'écrit (Kaiser et al., 2023).

Une pédagogie conçue pour l'adulte en apprentissage

L'andragogie est une approche humaniste de l'éducation destinée aux adultes, avant tout centrée sur la personne apprenante. Bien que les principes à la base du paradigme andragogique puissent être appliqués également à des apprenants et apprenantes plus jeunes, il n'en demeure pas moins que ce modèle a inspiré et sert toujours de référence pour un grand nombre d'éducateurs et d'éducatrices d'adultes.

Figure 8.
Principes du modèle andragogique de Knowles (1990)



Note. D'après Knowles (1990, p. 70-75).

Les apprenantes et apprenants adultes sont une population hétérogène, au sein de laquelle certains groupes vivent de plus grandes inégalités sociales et économiques ainsi que des défis particuliers en termes de réussite éducative (ICÉA, 2020).

~~~~~

Pour réduire les barrières à l'apprentissage et améliorer l'accessibilité de toutes les populations étudiantes adultes à l'enseignement supérieur, les principes d'une éducation inclusive (ORES, 2023) sont à privilégier en formation continue comme en formation ordinaire.

~~~~~

Un soutien financier

L'enjeu financier est crucial pour l'accès à l'enseignement supérieur des adultes en reprise d'études, qui doivent souvent **assumer des responsabilités familiales** tout en **n'ayant pas accès aux mêmes sources de financement** que les jeunes en **formation initiale**. Par exemple, près de la moitié des adultes de 24 ans ou plus inscrits dans un **programme régulier** au cégep disent éprouver des inquiétudes financières, contre 16 % chez les plus jeunes (Richard et al., 2023, p. 82). Les mères cheffes de famille monoparentale sont particulièrement touchées par la précarité financière (Coalition pour la conciliation famille-travail-études, 2016 ; Mercier, 2023).

Les dispositifs d'aide financière aux études sont mieux ajustés à la réalité des étudiantes et étudiants inscrits dans une trajectoire scolaire « verticale » (DEC-BACC-maîtrise-doctorat), ce qui ne correspond plus à la réalité de nombreux parcours d'études qui s'étendent au long de la vie et qui peuvent bifurquer (CCAFE, 2016 ; CSE, 2013b, 2022a). Certains paramètres des programmes ou des dispositions règlementaires constituent ainsi des **freins pour les adultes qui envisagent un retour aux études** :

- un Programme de prêts et bourses inaccessible aux personnes étudiantes à temps partiel ;
- des bourses dans certains programmes d'études ciblés offertes seulement aux personnes étudiantes à temps plein ;
- des frais de scolarité imposés aux personnes inscrites au DEC à temps partiel ;

- un niveau de soutien offert par le Programme des prêts et bourses insuffisant pour financer un projet de retour à temps plein aux études, surtout pour les travailleuses et les travailleurs à faible ou modeste revenu ;
- une absence de soutien financier offert aux personnes inscrites dans une démarche de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC).

Des services en appui à la persévérance

Les services à la vie étudiante sont souvent conçus pour les jeunes en formation initiale. Les adultes qui font un retour aux études ne vivent pas les mêmes difficultés et leurs besoins sont donc différents. De plus, le monde de la formation continue étant moins balisé et connu que celui de la formation initiale, les personnes adultes qui s'engagent ou pensent s'engager dans un parcours de formation peuvent avoir **besoin d'un accompagnement plus soutenu**. Pour favoriser la réussite étudiante en formation continue, les établissements peuvent développer ou renforcer une **offre de services adaptée aux personnes adultes** :

- **Information et orientation**

Les services d'orientation sont peu sollicités de la part des adultes, particulièrement les personnes sans diplôme et les personnes issues de l'immigration, et ceux-ci sont souvent peu adaptés à leurs besoins (Bélisle et Bourdon, 2015, p. 79-80 ; CSE, 2021 ; Jafar, 2023 ; Renner et Skursha, 2022 ; Richard et al., 2023, p. 104).

- **Soutien psychosocial**

Les besoins les plus évoqués par les étudiants et étudiantes adultes au cégep sont le contrôle du stress, la résolution de problèmes financiers, la gestion du temps (Richard et al., 2023, p. 98).

- **Services de garde**

Environ une famille étudiante sur trois n'a pas accès à un service de garde (Ministère de la Famille, 2019, p. 16, 2019, p. 12).

- **Aide financière (et services-conseils)**

Les adultes ne connaissent pas toutes les options possibles de financement d'un retour aux études (programme de prêts, REER, financement par l'employeur, crédits d'impôts, régime d'épargne étude, etc.) (ACDEAULF et ICÉA, 2013, p. 28).

- **Soutien pédagogique institutionnel**

L'aide pédagogique (comme le tutorat ou d'autres formes d'accompagnement) destinée aux adultes devrait être pensée dans une approche andragogique (Vertongen, 2020, p. 152-155).

- **Reconnaissance des acquis et des compétences** (RAC)

Pour une personne adulte qui entreprend un retour aux études, la RAC peut représenter un tremplin vers la diplomation. Il s'agit d'une « pierre d'assise » de l'accessibilité à l'enseignement supérieur pour les adultes (ACDEAULF et ICÉA, 2013, p. 27).

Des initiatives porteuses

- Des **services de garde** avec des heures d'ouverture atypiques (Université de Sherbrooke)
- L'accès à des **assurances collectives** pour les personnes inscrites en formation continue (Cégep de Jonquière)
- Des services de reconnaissance des acquis **adaptés aux réalités autochtones** (Cégep Marie-Victorin)
- Des programmes de préparation aux études universitaires (Université de Montréal, Université du Québec en Outaouais)
- Des services de **soutien** et de **réseautage** pour les personnes étudiantes qui assument des responsabilités parentales (Cégep Limoilou)
- Un rapprochement entre les **services de placement** et de la formation continue (Université Laval)

Pistes d'action pour favoriser la réussite en formation continue



Pour les directions d'établissements

- Développer une **réflexion sur les façons d'améliorer l'accès** à la formation continue pour les publics sous-représentés, notamment les personnes non diplômées.
- **Compiler des données** sur les personnes inscrites en formation continue créditée et non créditée, afin de mieux comprendre leurs besoins (Fédération des cégeps, 2021).
- Créer une **politique de conciliation famille-travail-études** dans tous les établissements d'enseignement supérieur (Coalition pour la conciliation famille-travail-études, 2016 ; Yagoubi et Tremblay, 2022, p. 52).
- Assurer une meilleure coordination interuniversitaire sur la **reconnaissance des crédits et des diplômes** (ACDEAULF et ICÉA, 2013, p. 27).

Pour les personnes qui conçoivent l'offre de formation

- Offrir plus de programmes à **temps partiel**, en mode **hybride** ou à **distance** (Mercier et al., 2021, p. 51; UIL et Université ouverte de Shanghai, 2023b, p. 60).
- Favoriser les **parcours flexibles et personnalisés**, y compris dans les filières créditées (ex. : l'accès à des cours crédités hors programme) (Bélanger, 2013, p. 289; UNESCO, 2023).
- Développer des **activités de rehaussement des compétences en littératie** à l'intention des adultes (Simard, 2021).

Pistes d'action pour favoriser la réussite en formation continue



Pour les responsables des services à la vie étudiante

- Rendre les services **accessibles en soirée et à distance** (ACDEAULF, 2012; AGEFEP, 2021, p. 109; McMillen et al., 2023).
- Favoriser les initiatives de **réseautage**, y compris virtuel, entre personnes apprenantes adultes (McMillen et al., 2023).
- Offrir un **accompagnement personnalisé** aux personnes étudiantes plus âgées, par exemple en instaurant une entrevue avec chaque nouvelle personne inscrite dans un programme de formation continue (Fédération des cégeps, 2021, p. 92; Staiculescu, 2011, p. 219).
- Faire connaître et faciliter l'accès à diverses **sources de financement** (Bélanger, 2013, p. 289).
- Favoriser l'accès à des **services de garde adaptés** aux besoins des parents-étudiants (Coalition pour la conciliation famille-travail-études, 2016; Lapointe-Therrien, 2021, p. 23; Mercier et al., 2021, p. 51).
- Offrir des **mesures dédiées** aux étudiants et étudiantes qui assument des **responsabilités parentales ou de proche-aidance**: réseautage entre pairs, ateliers, gardiennage gratuit, statut qui permet des accommodements, soutien matériel, etc. (Nadeau, 2015).
- Mieux faire connaître les **dispositifs de RAC** au collégial et à l'université, notamment auprès des personnes issues de l'immigration.

Pistes d'action pour favoriser la réussite en formation continue



Pour les personnes enseignantes et conseillères pédagogiques

- Favoriser le développement des connaissances et des compétences **andragogiques** dans un contexte de formation en ligne (Kara et al., 2019).
- Soutenir le **perfectionnement professionnel** du personnel enseignant en formation continue (notamment par le biais de communautés de pratique) (Fédération des cégeps, 2021).
- Offrir de l'accompagnement et du soutien au personnel enseignant dans l'adoption de **pratiques inclusives et personnalisées** (Trépanier et Grullon, 2023).

Pour le gouvernement

- Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, explorer des **pistes complémentaires de financement** des projets de formation continue : congé-éducation, crédits de formation, fonds d'épargne-formation continue, etc. (Bélanger, 2013, p. 289 ; ICÉA, 2019a, p. 33).
- Réévaluer certains paramètres du Programme de prêts et bourses en vue de **faciliter le retour aux études à temps plein** (CCAFE, 2016, p. 42-43).
- Bonifier l'aide financière pour les personnes étudiantes à **temps partiel** (ACDEAULF, 2012 ; AGEFEP, 2021, p. 72 ; CCAFE, 2016).
- Améliorer le soutien financier aux personnes candidates à la **RAC** (CSE, 2022b, p. 81).
- **Ne pas limiter le soutien financier** aux programmes de formation qui correspondent aux priorités en matière d'adéquation formation-emploi (ICÉA, 2019a, p. 29).



Notions clés

Notions clés

L'apprentissage tout au long de la vie, de quoi parle-t-on ?



L'apprentissage tout au long de la vie (ATLV) est un cadre de référence international porté depuis une cinquantaine d'années par l'UNESCO. Il figure parmi les **objectifs de développement durable du Programme 2030 des Nations Unies** :

« **Objectif 4** : Assurer l'accès de tous [et toutes] à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (ONU, s. d.).

Cette notion est étroitement associée à celle du « droit à l'éducation », inscrite dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* adoptée au sortir de la Seconde Guerre mondiale. Pour l'UNESCO, l'apprentissage tout au long de la vie est la concrétisation du droit à l'éducation pour tous et toutes.

Au Québec, ce cadre de référence de l'ATLV a aussi été adopté par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2016a), l'Institut de coopération pour l'éducation et la formation des adultes (ICÉA) (Dignard et al., 2021), et plusieurs établissements d'éducation supérieure s'en revendiquent.

L'apprentissage dans toutes ses déclinaisons



[L'apprentissage tout au long de la vie] repose sur l'idée que le parcours de vie d'un individu ne peut plus être divisé en une période de préparation suivie d'une période d'action, mais que l'apprentissage s'étend sur toute la durée de la vie dans ses différentes phases (UIL, 2022, p. 17).



Cette perspective remet en question la dichotomie entre, d'une part, la formation initiale destinée aux plus jeunes, et, d'autre part, la formation continue qui viendrait combler les lacunes éducationnelles des adultes. En privilégiant l'angle des parcours d'apprentissages, elle interpelle l'ensemble du système éducatif en tant que « principe organisateur d'une politique visant à soutenir la réussite éducative de chacun [et chacune] » (CSE, 2016b, p. 49).

L'apprentissage tout au long de la vie ne concerne cependant pas que les établissements d'enseignement. Les adultes, tout comme les enfants et les jeunes, apprennent bien entendu dans le **cadre formel** des institutions scolaires, mais aussi dans une diversité d'environnements et de lieux, et par différents moyens plus ou moins **informels**. Le Conseil supérieur de l'éducation met ainsi de l'avant l'idée que l'éducation se déploie non seulement « tout au long », mais également « tout au large » de la vie (CSE, 2016a, p. 13):

- Tout au long: aux différents âges de la vie.
- Tout au large: dans les différentes sphères de la vie.

La formation continue en enseignement supérieur est ainsi une constituante de cet ensemble plus vaste de l'éducation des adultes dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.



Figure 9.
L'apprentissage tout au long et tout au large de la vie



Note. Inspiré de CSE (2016a; 2016b) et UIL (2022).

Les valeurs véhiculées par la perspective de l'ATLV

La perspective de l'ATLV est centrée sur les besoins et les aspirations de la personne apprenante, mais son impact concerne le devenir de nos sociétés dans toutes leurs dimensions (sociale, économique, culturelle). Cette expression a été investie de plusieurs sens par les institutions internationales depuis les 60 dernières années (Kinnari et Silvennoinen, 2023 ; Ruşitoru, 2017). D'un point de vue schématique, deux visions se distinguent dans l'univers idéologique de l'ATLV :

- **Vision humaniste** : elle est portée par l'UNESCO depuis le rapport Fauré (1963), intitulé « Apprendre à être », et qui donne à l'ATLV une visée démocratique et émancipatrice. Au Québec, la Commission Jean (1984) liait étroitement éducation des adultes et participation des individus à la vie démocratique (Dahl, 2021).

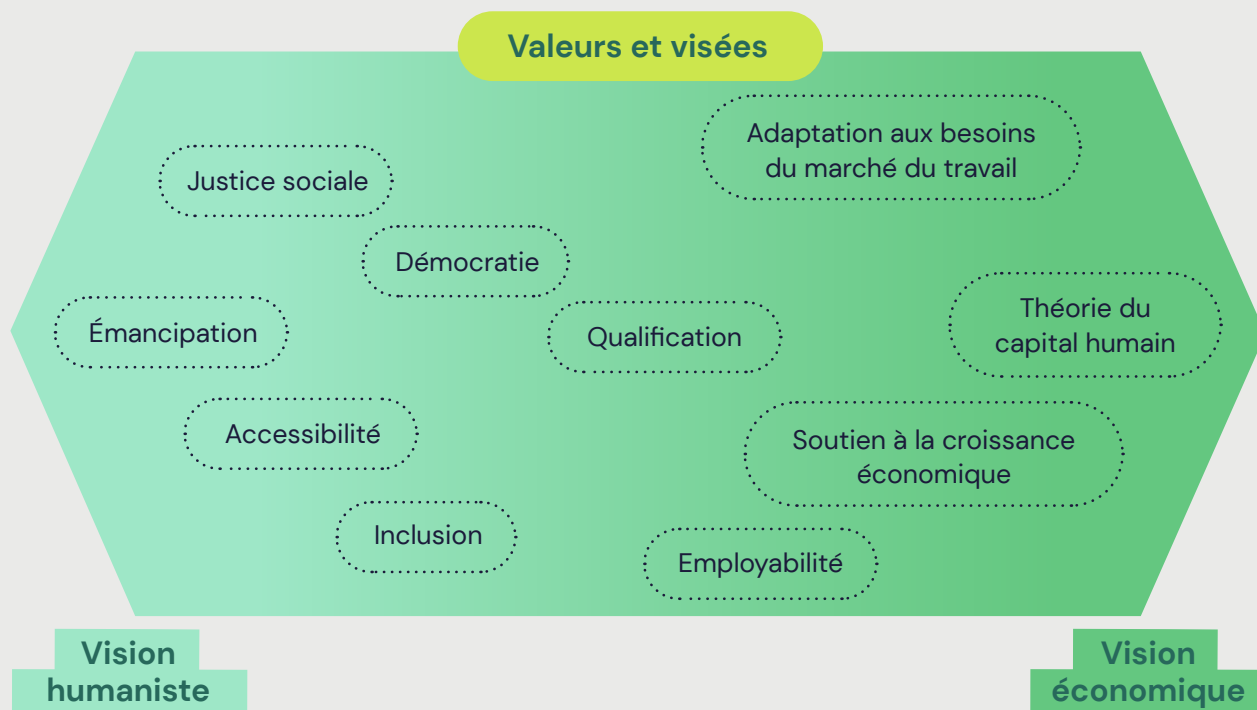
Dans cette vision, l'accessibilité et l'inclusion revêtent une importance primordiale et s'inscrivent dans un objectif de justice sociale. Pour l'ICÉA, « l'égalité d'accès à tous les lieux d'apprentissage, pour tous les adultes et à tous les âges de la vie doivent être reconnus comme des principes fondateurs du droit d'apprendre tout au long de la vie » (Dignard, 2021).

- **Vision économique** : elle est portée notamment par l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) et la Commission européenne. S'appuyant sur la théorie du capital humain, elle confère à l'ATLV une visée individuelle d'employabilité et de qualification en réponse aux demandes du marché du travail (Carpenter, 2021; de Viron et al., 2023 ; Normand, 2023).

Dans cette vision, l'accent est mis sur le rôle des politiques d'ATLV pour soutenir la croissance économique, et une valeur clé est celle de l'adaptation des individus aux nouvelles réalités du monde du travail (OCDE, 2019).

Figure 10.

Deux approches de l'apprentissage tout au long de la vie



Note. D'après Carpenter (2021), Dahl (2021), de Viron et al. (2023), Dignard (2021) et OCDE (2019).

La politique québécoise d'éducation des adultes

L'État joue évidemment un rôle primordial pour rendre effectif le droit à l'apprentissage tout au long de la vie. En 2002, le gouvernement du Québec adoptait la Politique pour l'éducation et la formation continue des adultes :



La formation considérée comme un processus qui dure toute la vie a pour objectifs de développer l'autonomie et le sens des responsabilités des individus et des communautés, de les habiliter à faire face aux transformations qui affectent l'économie, la culture et la société dans son ensemble, et de promouvoir la coexistence, la tolérance ainsi qu'une participation éclairée et créative des citoyennes et des citoyens à la vie de la collectivité, bref, de **permettre aux individus et aux communautés de prendre leur sort et celui de la société en main pour pouvoir relever les défis de l'avenir** (Ministère de l'Éducation, 2002, p. 2).



La publication de cette Politique et de son premier plan d'action (2002–2007) a été suivie par des initiatives dispersées en matière d'éducation des adultes (CDÉACF, s. d.-a). Par ailleurs, **le rôle des établissements collégiaux et universitaires dans l'éducation et la formation des adultes au Québec n'est pas explicitement inscrit dans la politique de 2002**, ce qui n'a pas favorisé la cohérence des pratiques de formation continue en enseignement supérieur, ni le renforcement des liens avec les autres acteurs de l'écosystème. Plusieurs voix en éducation au Québec en appellent à la **création d'une nouvelle politique québécoise « claire et structurante » en matière d'apprentissage tout au long de la vie** (Collectif, 2023).

Notions clés

La reconnaissance des acquis et des compétences, de quoi parle-t-on ?



« [La reconnaissance des acquis (RAC)] est un processus par lequel une personne identifie les apprentissages qu'elle a effectués en des temps, des lieux, selon des méthodes et des contenus variés, pour les faire évaluer par des experts et obtenir une accréditation officielle d'un établissement d'enseignement reconnu (Sansregret, dans St-Pierre et al., 2010, p. 123). »

La RAC repose sur **3 principes fondamentaux**, inscrits dans la Politique québécoise d'éducation des adultes et de la formation continue.

Selon ces principes, une personne :

- 1 a droit à la reconnaissance formelle des acquis et des compétences correspondant à des éléments de formation qualifiante, dès lors qu'elle fournit la preuve qu'elle les possède ;
- 2 n'a pas à refaire dans un contexte scolaire formel des apprentissages qu'elle a déjà réalisés dans d'autres lieux selon d'autres modalités ;
- 3 ne devrait pas être tenue de faire reconnaître à nouveau des compétences ou des acquis qui ont été évalués avec rigueur et sanctionnés par un système officiel (Ministère de l'Éducation, 2002, p. 23-24).

La RAC s'adresse donc aux personnes qui souhaitent faire reconnaître officiellement, en regard d'un programme d'études en particulier, **la valeur et la pertinence des apprentissages qu'elles ont réalisé dans une diversité de contextes** (scolaire, professionnel, familial, sociocommunautaire, etc.). À l'université, la RAC permet d'être admis dans un programme sans répondre formellement aux conditions d'admission ou encore d'être exempté de certains cours. Au collégial, une démarche de RAC vise l'ensemble des compétences propres à un programme et mène à l'obtention d'un diplôme (AEC ou DEC).

Une démarche en plusieurs étapes

En enseignement supérieur, la RAC présente deux composantes :

- **La reconnaissance des acquis scolaires** : toute démarche de RAC comprend une étape de validation des acquis scolaires qui ont été réalisés dans un autre établissement. À l'université, cette reconnaissance prend la forme d'équivalences de cours ou de crédits.
- **La reconnaissance des acquis de l'expérience (extrascolaire)** : cette reconnaissance est plus complexe à opérationnaliser. Au collégial, le processus est bien structuré et les normes entourant la conception des outils sont balisées par le ministère de l'Enseignement supérieur (MES, 2021b). À l'université, la reconnaissance des acquis expérientiels se développe, mais demeure plus embryonnaire qu'au collégial. Les établissements universitaires sont autonomes pour développer leurs propres pratiques de RAC (Morrissette et Larochelle, 2021).

Portrait de la RAC dans les cégeps

- **184 programmes** intégralement offerts en RAC dans les 48 établissements;
- **2/3** des programmes offerts en RAC sont des **AEC**;
- En 2018–2019, près de **4 000 personnes** avaient entrepris une démarche de RAC au collégial, **dont 90 % sont âgées de 25 ans ou plus**;
- Le réseau comprend **deux centres d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences (CERAC)**, situés au Cégep Marie-Victorin et au Cégep de Sainte-Foy. Les CERAC offrent du soutien aux établissements en matière de RAC.

(CSE, 2022b, p. 40–52)

Une démarche de RAC comprend de nombreuses étapes. Une fois bien informée sur la nature et les exigences de la démarche, la personne candidate doit **préparer un dossier de candidature** qui comprend plusieurs documents relatifs à ses expériences antérieures, son parcours de formation et les raisons qui l'amènent à entreprendre cette démarche (ex : lettre de motivation, CV, lettres d'appui, portfolio).

Au collégial, l'ensemble du processus est décrit dans le Cadre technique produit par le ministère de l'Enseignement supérieur (MES, 2021b, p. 29):

Figure 11.

Processus de reconnaissance des acquis au collégial



Note. Adapté de MES, 2021b, p. 29

Comment la RAC contribue-t-elle à la réussite étudiante ?

Pour les personnes étudiantes, la RAC peut permettre **d'accélérer leur parcours d'études, de réduire les coûts de leur formation et de renforcer leur confiance personnelle.**

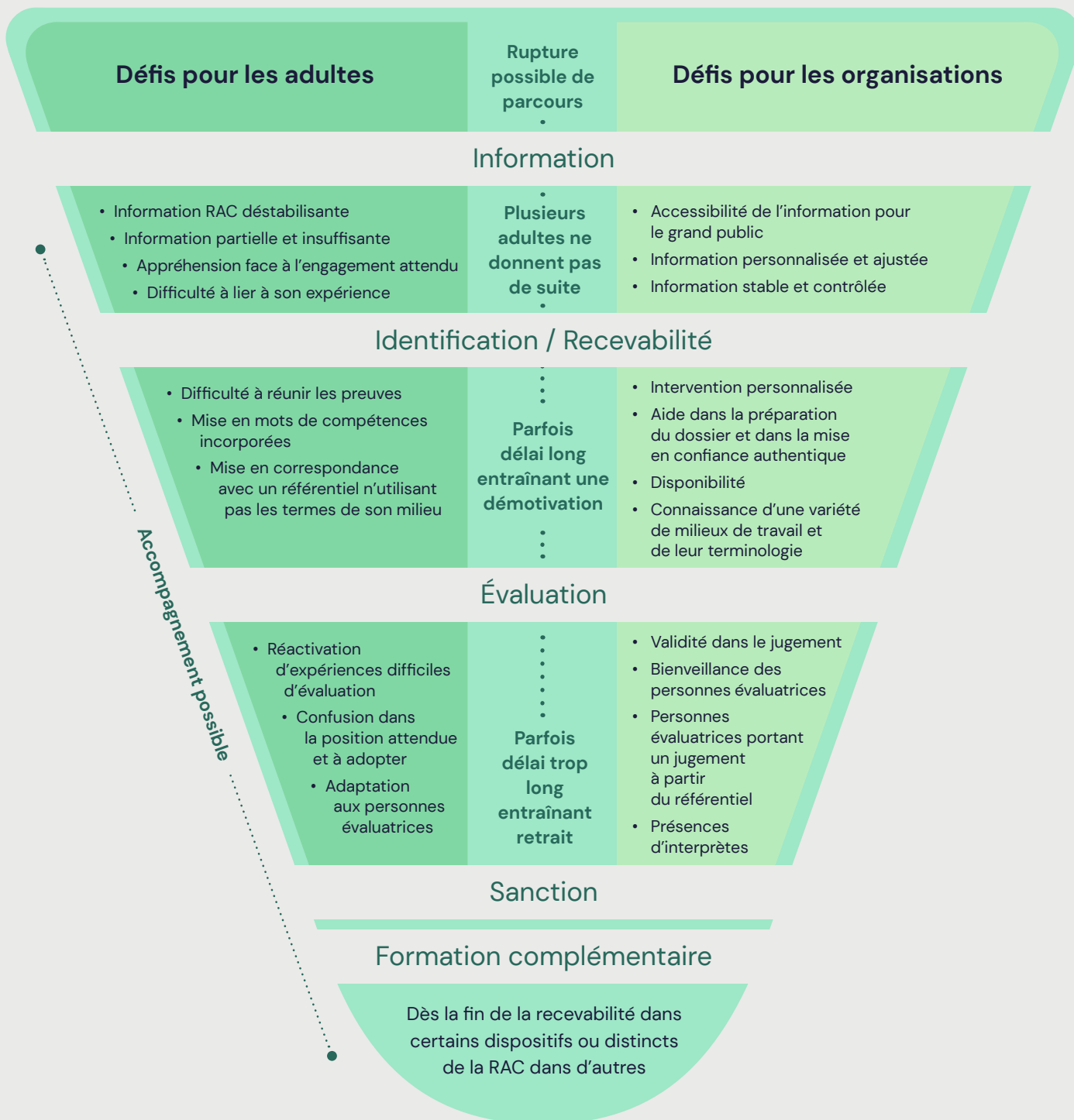
Dimensions et fonctions de la RAC

- **(Se) Reconnaître** : Reprendre confiance, faire le point
- **Reconnaître** : Être admis dans un programme
- **Valider** : Raccourcir sa formation
- **Certifier** : Obtenir un diplôme ou un certificat

(Bélisle et Fernandez, 2018, p. 51)

Les recherches montrent que la RAC a des **effets positifs sur le taux de diplomation et la persévérance scolaire** (Bélisle et Fernandez, 2018 ; Klein-Collins et Shafenberg, 2023). Néanmoins, la démarche est assez exigeante et les enjeux de persévérance se posent à toutes les étapes du processus. L'accompagnement professionnel constitue un facteur clé de réussite : « Les adultes apprécient la présence des personnes professionnelles qui interviennent sur la dimension affective [de la RAC] » (Bélisle et Fernandez, 2018, p. 111).

Figure 12.
**Accès, persévérance et réussite en RAC :
 défis pour les adultes et les organisations**



Note. Adapté de Bélisle et Fernandez (2018, p. 114).

Des obstacles plus importants pour les personnes issues de l'immigration

La reconnaissance des diplômes et des expériences est un jalon important dans les parcours des personnes immigrantes (CSE, 2021). Les obstacles à la reconnaissance de leur bagage d'expériences et de compétences sont en partie responsables des **difficultés d'intégration professionnelle** qu'elles rencontrent, de même que de leur **surqualification** – très marquée pour les populations immigrantes diplômées (CAPRES, 2021) en particulier les femmes. Des écueils se trouvent du côté des employeurs, des ordres professionnels, mais également du côté du système éducatif (Cornelissen et Turcotte, 2020; Doutreloux, 2023).

Au sein des établissements d'enseignement supérieur, les **obstacles auxquels font face les personnes immigrantes** dans leur quête de reconnaissance concernent notamment :





- **l'impossibilité** pour certaines personnes, notamment les personnes réfugiées, **de fournir les preuves écrites** de leurs acquis scolaires et l'absence de dispositifs alternatifs (Goudet, 2021);
- les **embûches administratives**, notamment parce que « la démarche de RAC [au collégial] n'est généralement pas accessible aux personnes réfugiées en raison de **l'exigence d'un permis de travail ou d'un permis d'études** aux fins de l'admission » (CSE, 2022b, p. 20);
- une **maîtrise limitée du français**, qui nuit à leur capacité de démontrer leurs compétences (CSE, 2021, p. 87);
- la **méconnaissance de la RAC** et une confusion entre le rôle et les services offerts par les différents intervenants dans le domaine de la reconnaissance des compétences (établissements, ordres professionnels, ministère de l'Immigration, Emploi-Québec) (Comité interministériel sur la reconnaissance des compétences des personnes immigrantes formées à l'étranger, 2017);
- des **biais discriminatoires** dans l'évaluation des compétences (Goudet, 2021).

Outre les personnes immigrantes, d'autres populations ont moins accès à la RAC, notamment les **personnes autochtones, appartenant à une minorité visible, en situation de défavorisation sociale ou de handicap**. À l'université, « la démarche

paraît souvent réservée aux adultes ayant déjà un diplôme qualifiant» (Bélisle et Fernandez, 2018, p. 41). Il apparaît donc important de mieux faire connaître, mais aussi de renforcer les services de RAC dans une perspective intersectionnelle.

Des défis pour les établissements

Malgré les progrès des dernières années, plusieurs défis demeurent à relever pour que la RAC devienne véritablement partie intégrante du système de l'enseignement supérieur :

-  Développer et maintenir une **expertise en RAC** au sein des établissements, particulièrement universitaires (CSE, 2023, p. 71-72; Horth, 2023).
-  **Coordonner** les différents acteurs, et institutions intervenant en RAC (Bédard, 2020; Dagenais et Langevin, 2016, p. 33).
-  **Atténuer certains freins** épistémologiques et culturels à la RAC au sein de l'enseignement supérieur: posture savante ou didactique, frontières disciplinaires, etc. (de Champlain et al., 2023; Ricard, 2018).
-  **Mieux faire connaître la RAC**, y compris auprès des organismes qui soutiennent l'insertion professionnelle (Dagenais et Langevin, 2016, p. 32).
-  Développer **des outils, des références communes et des systèmes de partage d'information** pour la RAC universitaire (Horth, 2023).

The image features a background of abstract, overlapping shapes in teal and dark blue. A large, dark blue shape on the left contains a teal teardrop-shaped cutout. Another dark blue shape on the right has a teal triangular cutout. The overall composition is modern and geometric.

Prospectives

Formation continue et transition écologique : une adéquation à construire



« L'éducation des adultes ne sera pas – et ne peut pas être – la seule solution aux défis globaux, mais elle constitue un terreau fertile où peut se déployer le changement qui, en retour, enrichira la terre d'un monde plus viable (Schreiber-Barsch et Mauch, 2019, p. 532). »

Il existe un **consensus fort sur l'importance d'intégrer des compétences et des savoirs environnementaux dans tous les cursus scolaires**, du préscolaire au postsecondaire (Borde et al., 2022; Molthan-Hill et al., 2022). Cette éducation est nécessaire non seulement pour outiller les individus dans un monde en changement, mais aussi pour donner aux communautés les moyens de construire un avenir viable.

À travers l'objectif 4 de développement durable, l'Organisation des Nations Unies nous invite à **voir l'éducation au service du bien commun**. À l'inverse d'une vision individuelle de la réussite, l'ONU suggère de passer « d'une focalisation exclusive sur l'accès et la qualité, mesurés principalement en termes de résultats d'apprentissage, à une focalisation accrue sur les contenus éducatifs et leur contribution à la durabilité de l'humanité et de la planète » (UNESCO, 2020, p. 14).

Le dernier rapport du Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC) explique que la fenêtre dont l'humanité dispose pour assurer un futur viable et durable se referme rapidement. Le groupe en appelle à des **actions urgentes et transformatrices**, et particulièrement à la « réduction radicale, rapide et durable des émissions de gaz à effet de serre dans tous les secteurs » (GIEC, 2023).

~~~~~

L'urgence sans précédent des réponses à apporter aux crises environnementales font de la **formation continue** un enjeu « décisif pour la transition » (Bortzmeyer, 2021).

~~~~~

Pourquoi l'éducation des adultes est-elle cruciale pour la transition écologique ?

- **Justice intergénérationnelle**: les jeunes n'ont pas à porter seuls le poids de la transition et à « réparer les torts cumulatifs du passé » (L'éducation au service de la Terre, 2022, p. 16).
- **Force d'impact**: ce sont principalement les adultes qui, à travers leurs activités professionnelles et citoyennes, « prennent actuellement, à court et moyen termes, des décisions déterminantes localement et globalement, pour l'environnement et la société en général. » (Villemagne et Sauvé, 2021)
- **Urgence d'agir**: la formation continue est plus agile que les programmes éducatifs officiels, qui évoluent plus lentement. Des initiatives peuvent être développées rapidement « dans l'attente de mesures concrètes réalisées au niveau des ministères et des universités canadiennes pour ajuster les curricula et la formation enseignante » (Dionne et Lefebvre, 2022, p. 131).

L'enseignement supérieur peut exercer un leadership en matière de formation continue pour la transition. Deux rôles apparaissent particulièrement stratégiques à cet égard :

- 1 l'accompagnement de la transition dans le monde du travail ;
- 2 la formation continue des personnes enseignantes.

Rôle 1 : Accompagner le monde du travail

L'urgence de la transition écologique impose une transformation en profondeur des « modes de production, de consommation, de déplacement, d'organisation du travail, et subit, de surcroît, une forte influence de la réglementation » (France Stratégie et al., 2021, p. 2). L'ensemble des secteurs d'activité seront touchés, que ce soit par la création, la disparition ou la redéfinition des emplois. Selon l'Organisation internationale du travail, la transition vers une économie verte impliquera donc une augmentation des transitions professionnelles (OIT, 2019). Celle-ci devra être soutenue par des **dispositifs de formation continue robustes et équitables**, qui offriront à l'ensemble des travailleurs et aux travailleuses la **possibilité d'améliorer leur sort**.

~~~~~

En effet, la recherche a bien démontré que les conséquences des crises environnementales touchent de façon disproportionnée les populations plus vulnérables : travailleurs et travailleuses précaires, femmes, peuples autochtones.

~~~~~

Qu'est-ce que la « transition juste » ?

Adoptée officiellement par les États signataires de l'Accord de Paris en 2015, cette notion permet de **penser les changements nécessaires à la transition écologique tout en visant la réduction des inégalités sociales**. L'éducation est un « élément clé de la transition juste » (Front commun pour la transition énergétique, 2020, p. 25). Ainsi, dans une optique de transition juste, les mécanismes de requalification devront aussi viser des travailleurs et des travailleuses qui ont moins accès à la formation continue.

Atténuation et adaptation aux changements climatiques

Le **perfectionnement professionnel** et la **requalification** des personnes, dans une perspective de transition juste, représente un défi de collaboration entre l'État, le secteur de l'enseignement et les milieux de travail. La réflexion sur les enjeux du travail en lien avec la transition écologique se limite souvent aux « emplois verts », mais elle concerne pourtant tous les secteurs d'activité. C'est d'ailleurs pour favoriser la **concertation intersectorielle** et « agir sur la construction de l'économie de demain » que le gouvernement du Québec a créé en 2023 un « pôle d'expertise en transition verte et de la main-d'œuvre » (Scheed, 2023, p. 36).

Une **vision globale** de la formation continue nécessaire à la transition écologique devrait inclure :

- **Les métiers de l'environnement** (par exemple dans le secteur de l'eau, des énergies renouvelables, de l'efficacité énergétique ou de la gestion des sols). Le comité sectoriel de la main-d'œuvre, à la demande du gouvernement du Québec, a produit un référentiel de compétences pour les 10 sous-secteurs de l'environnement.
- Les « **emplois verdissants** », c'est-à-dire ceux « dont la finalité n'est pas environnementale, mais qui intègrent de nouvelles « briques de compétence » pour prendre en compte de façon significative et quantifiable la dimension environnementale » (Baghioni et al., 2024). Il s'agit notamment d'emplois qui seront directement touchés par l'introduction de nouvelles normes environnementales.

- Les **métiers du domaine social et sanitaire**, souvent désignés comme les emplois de « care ». Ces emplois en santé, en éducation et dans les services sociaux, au sein des services publics ou encore dans le secteur communautaire et de l'économie sociale, sont bel et bien au cœur de la transition. Non seulement ces emplois sont faiblement émetteurs de GES, mais ils jouent aussi un rôle clé dans l'adaptation aux changements et dans l'atténuation des injustices climatiques, en plus de contribuer à l'émergence d'une conscience environnementale dans la société (OIT, 2023, p. 32). Contrairement aux emplois du secteur de l'environnement, qui sont à prédominance masculine (EnviroCompétences, 2023), les emplois du « care » sont principalement occupés par des femmes. Il y a donc également un enjeu d'équité à les intégrer pleinement dans la réflexion entourant le soutien à la transition dans les milieux de travail.

Rôle 2 : Former le personnel enseignant



[Selon une étude récente], **moins d'une personne sur deux qui enseigne se sent assez compétente pour éduquer au changement climatique** et ces contenus occuperaient moins de 1% du temps d'enseignement. Selon les mêmes personnes sondées, les principaux obstacles à l'intégration de l'éducation au changement climatique seraient le **manque de temps, la rareté des ressources d'enseignement**, ainsi que des **connaissances et compétences professionnelles lacunaires** en la matière (Dionne et Lefebvre, 2022, p. 129-130).



Le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) met de l'avant des éléments d'éducation au développement durable, du préscolaire au secondaire. Cependant, **cet aspect est peu inclus dans la formation initiale des personnes qui se destinent à l'enseignement**, au Québec comme ailleurs au Canada. Le référentiel québécois des compétences professionnelles pour la profession enseignante n'inclut d'ailleurs pas de compétence spécifique à cet égard. (Coalition Éducation Environnement Écocitoyenneté, 2022).

Pourtant, le Canada, par son adhésion à plusieurs conventions internationales, s'est engagé à **intégrer des « objectifs d'apprentissage directement reliés à l'éducation relative à l'environnement et aux changements climatiques » et à « assurer une formation enseignante adéquate pour promouvoir cette éducation »** (Dionne et Lefebvre, 2022, p. 128). En effet, selon l'UNESCO, il ne suffit pas d'inscrire l'éducation relative à l'environnement dans les programmes scolaires, il faut aussi viser le « renforcement systématique et complet des capacités en matière d'éducation au développement durable dans la formation initiale et continue et l'évaluation des enseignants aux niveaux préprimaire, primaire, secondaire et supérieur » (UNESCO, 2020, p. 30)

Ainsi, outre la formation initiale, la **formation continue constitue un levier important** pour aider les personnes enseignantes à faire vivre l'éducation relative à l'environnement dans leurs classes².

Soutenir l'écosystème éducatif

La formation continue des personnes enseignantes en matière de transition écologique est aussi une opportunité de **concrétiser la collaboration souhaitée** entre l'enseignement supérieur, le système scolaire, les acteurs non formels de l'apprentissage tout au long de la vie et l'appareil étatique et gouvernemental (Sauvé et al., 2018, p. vi).

Les universités, de par leur expertise de pointe tant en matière environnementale qu'éducative, sont particulièrement bien placées pour **renforcer la capacité des écoles à intégrer l'éducation relative à l'environnement et aux changements climatiques** (Reimers, 2021). Une façon concrète pour les établissements d'enseignement supérieur d'accroître leur présence dans les écoles et de contribuer à la formation continue des personnes enseignantes est, par exemple, de les inclure dans des projets de recherche-action (CSE, 2023, p. 95).

² Le [Plan d'action de développement durable 2023-2028](#) comprend certaines mesures qui visent à soutenir des projets d'éducation au changement climatique, notamment via la formation des personnes enseignantes et le développement d'outils pédagogiques.

Pour « construire un écosystème de l'éducation au changement climatique » (Reimers, 2021), les universités peuvent aussi :

- **sélectionner, trier et organiser des ressources pédagogiques**, afin d'aider les personnes enseignantes à construire leur curriculum de formation continue relative à l'environnement;
- **créer et nourrir des réseaux d'échange entre scientifiques, éducateurs et éducatrices** à tous les niveaux, afin de soutenir la communauté professionnelle enseignante;
- **nouer des partenariats** avec les écoles et les organismes locaux d'éducation non formelle.

La synergie avec les organismes locaux – par exemple avec des groupes en environnement impliqués dans des initiatives d'éducation non formelle [voir encadré ci-dessous] – est à privilégier pour construire un écosystème éducatif solide. En effet, plusieurs spécialistes font valoir qu'en éducation relative à l'environnement, l'enjeu est davantage de susciter le « **sentiment de pouvoir agir** » que de simplement transmettre des faits concernant les crises environnementales (Morin et al., 2022).

À cet égard, les initiatives de **reconnexion avec l'environnement** sont particulièrement porteuses, d'où l'importance pour l'éducation relative à l'environnement de **s'ouvrir aux expertises non académiques, notamment aux savoirs autochtones** (Legault et al., 2023).

Un foisonnement d'acteurs et d'initiatives en éducation non formelle à l'environnement :

- Des **municipalités**, comme la Communauté métropolitaine de Québec qui a développé un Programme d'éducation relative à l'environnement;
- Des **organisations syndicales**, comme la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) qui a créé et qui soutient depuis plus de 30 ans le réseau des Établissements verts Brundtland, maintenant le Mouvement ACTES;
- Des **associations, regroupements ou fondations** dont la mission concerne directement l'éducation relative à l'environnement, comme ENvironnement JEUnesse, L'Association québécoise pour la promotion de l'éducation relative à l'environnement, ou encore la Fondation Monique-Fitz-Back;
- Des **organismes autochtones** qui ont développé une programmation éducative, comme KINA8AT.

Des infrastructures de recherche universitaire dédiées à l'éducation relative à l'environnement :

- Le Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (UQAM);
- La Chaire en éducation à l'environnement et au développement durable UQAR – Desjardins (UQAR);
- La Chaire de leadership en enseignement des sciences et développement durable (Université Laval);
- Plusieurs autres établissements offrent aussi au personnel enseignant **des programmes courts ou des formations continues non créditées** dans les domaines de l'environnement, de la transition écologique et des changements climatiques.

Lexique

A

Andragogie: « Branche des sciences de l'éducation qui étudie les aspects théoriques et pratiques de l'enseignement et de la formation adaptés aux adultes dans différents milieux: scolaire, communautaire, en entreprise, etc. » (CDÉACF, s. d.-b)

Apprentissage informel: comprend « les apprentissages faits dans des environnements divers, sans reconnaissance officielle directe, ni planification externe (par un formateur, par exemple), ni caractère structuré. » (CSE, 2016a, p. 14)

Asynchrone: « Activité se déroulant en différé à des moments différents et au choix de chaque personne, étudiant ou enseignant (UQTR, 2013, p.3-4.) » cité dans (CSE, 2020)

Audition libre: « [Une personne auditrice] peut s'inscrire à des cours, mais n'est pas tenu[e] de faire les travaux ni de passer les examens. [Elle] n'obtient pas de crédits donc aucune reconnaissance de scolarité. » (UQAM, 2012)

B

Badge numérique: « Les badges numériques sont des représentations visuelles, en ligne, d'apprentissages réalisés ou de compétences acquises. Sur le plan technique, ce sont des images ou des pages web qui encapsulent de l'information relative à l'obtention d'une reconnaissance selon des critères et une preuve. » (Garon-Épaulé, 2015). Les badges ont pour fonction, non seulement d'attester les apprentissages, mais de motiver les personnes apprenantes et valoriser leurs accomplissements (Dignard, 2019). Ils sont conçus pour être facilement transférables dans l'environnement des médias sociaux comme LinkedIn.

C

CLOM (MOOC): Cours en ligne offert massivement (*Massive Open Online Course*) « Cours en ligne accessible à un nombre illimité de participants, généralement gratuit et sans conditions d'admission. Le cours en ligne ouvert à tous peut donner lieu à une attestation de participation, payante ou non. Il peut être offert par un établissement d'enseignement, une entreprise, un organisme ou un particulier. » (OQLF, 2023)

Comodal: « L'apprentissage comodal [se distingue du mode hybride] parce que, semaine après semaine, [les étudiants et les étudiantes] ont le choix de suivre le cours en présence, en classe ou à distance synchrone via une plateforme informatique. » (CSE, 2020)

E

Éducation et formation continue des adultes: « Ces deux termes apparentés renvoient à l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles, ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Les concepts d'éducation et de formation renvoient pour le premier à la dimension plus scolaire alors que le second a une connotation davantage socioéconomique qui recouvre plus précisément le concept de « formation continue liée à l'emploi » tel qu'appliqué au Québec dans le cadre du développement de la main-d'œuvre. » (Ministère de l'Éducation, 2002)

Éducation formelle: comprend les « activités généralement organisées dans un cadre scolaire, qui ont pour caractéristiques d'être structurées par un curriculum et de mener à un diplôme ou à un certificat reconnu par la société. » (CSE, 2016a, p. 14)

Études libres: « [La personne étudiante] libre est admise à suivre un ou plusieurs cours à la carte. [Elle] ne postule pas à un diplôme universitaire. Sans être admise à un programme, [elle] peut s'inscrire à des cours où [elle] est tenue de faire les travaux et de passer les examens. [Si elle] les réussit, [elle] pourrait faire reconnaître ses crédits à un programme régulier. » (UQAM, 2012)

Éducation non formelle: comprend les « activités de formation structurées, souvent données dans un cadre non scolaire, qui ne mènent généralement pas à l'obtention d'une attestation reconnue par la société. » (CSE, 2016a, p. 14)

F

Flexibilisation: «La flexibilisation peut être définie comme un processus par lequel la possibilité est explicitement reconnue et donnée à l'apprenant d'opérer des choix sur certaines dimensions de l'organisation pédagogique d'un parcours de formation. Elle permet la personnalisation de son propre cheminement en fonction de ses besoins de développement personnel et professionnel, et des attentes sociétales. Elle participe au renforcement de l'engagement et de la persévérance des étudiants dans leur propre projet de formation sans « déficit d'apprentissage ». (Paquelin et Chantal, 2019, p. 12)

Formation continue: « Tous types et toutes formes d'enseignement poursuivis par ceux qui ont quitté l'éducation formelle, qui ont exercé une profession ou qui ont assumé des responsabilités d'adultes. » (CCAFE, 2016, p. 73).

Formation continue liée à l'emploi: Activités d'apprentissage formel entreprises par des adultes à des fins de transition, de mobilité, de développement ou de perfectionnement professionnels.

Formation initiale: « Formation qu'un individu entreprend avant d'entrer sur le marché du travail ou dans sa carrière professionnelle. Au Québec, on l'identifie plus précisément à la formation acquise en continuité ou à un parcours scolaire effectué en continuité. Ainsi, on désignera souvent les personnes concernées par la formation initiale sous le terme « jeunes » (Dubé, 2004) » cité dans (CDÉACF, s. d.-b)

Formation ordinaire (collégial): Elle concerne les étudiantes et étudiants inscrits à temps plein de jour dans un programme menant au DEC. Les étudiantes et étudiants inscrits au DEC en cours du soir ou à l'AEC sont considérés à la formation continue.

Formation sur mesure: « Activité de formation planifiée conjointement par une institution d'enseignement public et un milieu de travail afin d'assurer la formation d'une partie des salariés de l'entreprise ou de l'organisation » (Doray et al., 2017, p. 25)

G

Grade: « titre universitaire décerné avec certains diplômes. Il existe trois grades: le baccalauréat (1^{er} cycle), la maîtrise (2^e cycle) et le doctorat (3^e cycle) » (CSE, 2010, p. 54). Par extension, on désigne également le diplôme d'étude collégiales (DEC) comme un programme de grade collégial.

H

Hybride: « Apprentissage qui se fait dans des dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance » (Saucier, 2014)

L

Littératie numérique: « La littératie numérique désigne la capacité d'un individu à comprendre et utiliser l'information au moyen des technologies: accéder à des ressources et des informations en ligne, les comprendre et les utiliser, communiquer avec les autres, gérer ses comptes et ses informations personnelles en toute sécurité, etc. » (CDÉACF, 2021)

M

Microcertification: « Une microcertification est une preuve d'apprentissage et est octroyée à l'issue de la participation à un court programme visant à enseigner un petit ensemble de compétences (c.-à-d. habiletés, connaissances, attributs), et est parfois liée à d'autres titres de compétences. » (Pichette et al., 2021).

P

Perfectionnement professionnel: « Formation de courte durée, à objectif précis, généralement dispensée à la suite de l'enseignement ou la formation initiaux et destinée à compléter, améliorer ou mettre à jour les savoirs, aptitudes ou compétences. » (CEDEFOP, 2023)

Présentiel amélioré: Situation d'apprentissage en présentiel, enrichie en amont et en aval par la mise à disposition par la personne formatrice de ressources en ligne.

Programme, secteur régulier: au collégial, cette appellation désigne les programmes menant à un DEC; à l'université, la définition est moins stabilisée et peut désigner différents ensembles de programmes crédités. Le terme est souvent utilisé en opposition à la formation continue.

Programmes courts: dans le présent dossier, cette expression désigne tous les programmes crédités qui ne sont pas des programmes de grade, ou constitutifs de grade (donc excluant les mineures et les majeures).

R

Rapport non traditionnel aux études: «un rapport aux études non traditionnel se manifeste principalement par: un engagement non exclusif dans les études, considérant, entre autres, l'occupation d'un emploi et les responsabilités parentales; un parcours de formation irrégulier, considérant, entre autres, les changements dans les parcours, les interruptions et les retours aux études ainsi que les études à temps partiel.» (CSE, 2013b, p. 13)

Ressources éducatives libres: «Les ressources éducatives libres (REL) sont des matériaux d'enseignement, d'apprentissage ou de recherche appartenant au domaine public ou publiés avec une licence de propriété intellectuelle permettant leur utilisation, adaptation et distribution à titre gratuit. (UNESCO, s.d.)» cité dans (CSE, 2020)

S

Sanction des études: «Reconnaissance officielle, au moyen d'un diplôme, de la réussite d'un élève à un programme d'études. Processus conduisant à cette reconnaissance.» (Lebel, 2004)

Synchrone: «Activité offerte en temps réel sur un support informatique et qui suppose la présence simultanée des personnes concernées. (UQTR, 2013, p.3-4.)» (CSE, 2020)

U

Unités d'éducation/de formation continue (UEC/UFC): «Unité utilisée pour quantifier le nombre d'heures consacrées à une activité de formation continue structurée. Une unité de formation continue représente habituellement 10 heures de participation, ce qui inclut les travaux personnels et la présence à l'activité. Ceux qui répondent aux exigences demandées reçoivent une attestation de participation qui fait état du contenu de la formation et du nombre d'heures qui y est attribué. Les unités de formation continue, bien qu'elles ne mènent pas à l'obtention d'un diplôme, représentent un gage de la qualité de la formation reçue. Des maisons d'enseignement supérieur et des firmes spécialisées en formation professionnelle offrent des activités auxquelles sont rattachées des unités de formation continue.» (OQLF, 2002)

Université du troisième âge : « Organisation qui offre à une clientèle âgée un enseignement multidisciplinaire sous forme de cours, d’ateliers, de conférences ou d’activités dans un cadre souple qui favorise les discussions et qui est exempt d’examens, de travaux ou de diplômes. Les universités du troisième âge ont pour seul critère d’admissibilité un âge minimal qui varie généralement entre 50 et 55 ans [...]. Les universités du troisième âge ne font pas partie du réseau universitaire normal, mais sont souvent affiliées à une université, ce qui leur permet d’offrir de l’enseignement universitaire. » (OQLF, 2018)



Merci de prendre quelques minutes pour nous partager votre appréciation du dossier en remplissant ce court formulaire.

Références

Vous souhaitez en apprendre plus sur la thématique ?

Consultez les ressources supplémentaires [disponibles en ligne](#).

ACDEAULF. (2012). *Mémoire sur l'accessibilité et la participation des adultes à l'enseignement supérieur*. Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française. https://acdeaulf.org/wp-content/uploads/2020/06/Memoire_Accessibilite-des-adultes-a-lenseignement-superieur.pdf

ACDEAULF et ICÉA. (2013). *La place des adultes dans les universités québécoises: un enjeu de société*. Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française et Institut de coopération pour l'éducation des adultes. https://acdeaulf.org/wp-content/uploads/2016/04/Memoire_Place-des-adultes-dans-les-universites-quebecoises.pdf

AGEEFEP. (2021). *19^e congrès biennal de l'AGEEFEP. 17 octobre 2021. Cahier du participant*. Association générale des étudiantes et étudiants de la Faculté de l'éducation permanente. https://ageefep.qc.ca/pdf/congres/cahiers-congres/cahier_2021.pdf

Androwkha, S. et Jézégou, A. (2020). La présence à distance en e-Formation: Entretien avec Annie Jézégou. *Médiations et médiatisations*, (3). <https://doi.org/10.52358/mm.vi3.116>

Baghioni, L., Delanoë, A., Foli, O., Hocquelet, M., Mahlaoui, S., Moncel, N., Séchaud, F. et Valette-Wursthén, A. (2024). *Répondre aux besoins en compétences à l'heure de la transition écologique: représentations et réalités* (54). Céreq. https://www.cereq.fr/sites/default/files/2024-02/CETUDES_54_1.pdf

- BDSO. (2023a). *Effectif à l'enseignement collégial selon diverses variables, au trimestre d'automne, Québec, de 2008-2009 à 2021-2022*. Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. [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)
- BDSO. (2023b). *Effectif à l'enseignement universitaire selon diverses variables, au trimestre d'automne, Québec*. Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. [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=3419#tri_typ_freq=5&tri_cycle=1&tri_typ_diplm=1&tri_lang=1&tri_sexe=1&tri_domn_etud=1&tri_discp=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=3419#tri_typ_freq=5&tri_cycle=1&tri_typ_diplm=1&tri_lang=1&tri_sexe=1&tri_domn_etud=1&tri_discp=0)
- Beaupré, C., Comtois, A., Ferland, M., Larose, S., Peñafiel, R. et Pontbriand, I. (2021). *Partenariats et place de l'entreprise privée en éducation*. Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec - CSN. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2021-05-10__Dossier-PPP-en-e%CC%81ducation_CES_FINAL.pdf
- Béché, E. et Schneider, D. K. (2019). État des lieux de la recherche francophone sur les formations ouvertes et à distance. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (27). <https://doi.org/10.4000/dms.3910>
- Bédard, J.-L. (2020). Reconnaissance des acquis : évolution et perspectives. Dans H. El-Hage (dir.), *Les angles morts de la gestion de la diversité: A-t-on le bon réflexe?* (p. 87-92). Institut de recherche pour l'intégration professionnelles des immigrants. <https://r-libre.teluq.ca/2209/1/Actes-du-colloque%281%29.pdf>
- Bélanger, P. (2013). L'accès des adultes à l'université d'aujourd'hui. Dans P. Chenard, P. Doray, E.-L. Dussault et M. Ringuette (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires: un projet inachevé* (p. 277-293). Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, P. (2015). *Parcours éducatifs: Construction de soi et transformation sociale*. Presses de l'Université de Montréal.

- Bélisle, R. et Bourdon, S. (2015). *Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme: orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie*. Fonds de recherche du Québec. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/tous-ces-chemins-qui-menent-a-un-premier-diplome-orientation-des-adultes-sans-diplome-dans-une-perspective-dapprentissage-tout-au-long-de-la-vie/>
- 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*. Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage. https://www.certarecherche.ca/wp-content/uploads/2018/01/belisle-fernandez_rerva_2018.pdf
- Bellare, Y., Smith, A., Cochran, K. et Lopez, S. G. (2023). Motivations and Barriers for Adult Learner Achievement: Recommendations for Institutions of Higher Education. *Adult Learning*, 34(1). <https://doi.org/10.1177/10451595211059574>
- Bergère, M. (2021). Transition et inégalités numérique: Un enjeu pour les universités. Dans 2020. *Effets et conséquences de la crise sanitaire* (p.126-129). Bulletin des bibliothèques de France. <https://www.cairn.info/effets-et-consequences-de-la-crise-sanitaire--9782492897009-page-126.htm>
- Bernier, C. (2011). *Formation et employabilité: Regard critique sur l'évolution des politiques de formation de la main-d'œuvre du Québec*. PUL: Les Presses de l'Université Laval.
- Bissonnette, L. et Porter, J. R. (2013). *L'université québécoise: préserver les fondements, engager des refondations. Rapport du Chantier sur une loi-cadre des universités*. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie.
- Bonin, S. (2021, octobre). *Quel est l'impact des responsabilités parentales sur la poursuite d'études universitaires?* Université du Québec. http://uquebec.ca/dri/publications/analyses_de_donnees/Note_%C3%A9tudiants_parents_VF.pdf

Borde, B., Léna, P. et Lescarmontier, L. (2022). Education as a Strategy for Climate Change Mitigation and Adaptation. Dans M. Lackner, B. Sajjadi et W.-Y. Chen (dir.), *Handbook of Climate Change Mitigation and Adaptation* (p. 3089–3113). Springer International Publishing.

https://doi.org/10.1007/978-3-030-72579-2_149

Bortzmeyer, M. (2021). Prendre en compte les enjeux environnementaux et de durabilité dans la formation initiale et continue. Un point de vue depuis le ministère de la transition écologique. *Revue française d'administration publique*, 179(3). <https://www.cairn.info/revue-francaise-d-administration-publique-2021-3-page-639.htm>

Brouillette, L. (2021). Former et innover à l'université du troisième âge: analyse comparative d'un cours de littérature musicale donné en présentiel, en présentiel amélioré et en ligne. *Recherche en éducation musicale*, (36). https://www.mus.ulaval.ca/sites/mus.ulaval.ca/files/2021-12/REEM-36-former_innover.pdf

CAPRES. (2021). *Insertion socioprofessionnelle des diplômé-es de l'enseignement supérieur*. Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur. <https://www.oresquebec.ca/dossiers/insertion-socioprofessionnelle-des-diplomees-de-lenseignement-superieur/>

Carpenter, S. (2021). Adult Education and Neoliberalism: Unpacking the Agency of the Future. Dans S. Brigham, R. McGray et K. Jubas (dir.), *Adult Education and Lifelong Learning in Canada: Advancing a Critical Legacy* (p. 335–344). Thompson Educational Publishing.

Carpentier, V. (2017). Historical Perspective, Research in Higher Education. Dans P. Teixeira et J. C. Shin (dir.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (p. 16). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_167-1

CCAFE. (2016). *L'accessibilité financière des adultes aux projets d'études et de formation*. Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3531230>

- CDÉACF. (2021). *Littératie numérique*. Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine. <https://cdeacf.ca/dossier/litteratie-numerique>
- CDÉACF. (s. d.-a). *Dossier spécial: Politique d'éducation des adultes*. Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine. Récupéré le 22 septembre 2023 de <https://cdeacf.ca/dossier/pea>
- CDÉACF. (s. d.-b). *Glossaire de l'éducation et formation des adultes*. Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine. Récupéré le 18 septembre 2023 de <https://cdeacf.ca/documents/ressources/glossaire>
- CEDEFOP. (2023). *Terminologie de la politique européenne d'enseignement et de formation. Perfectionnement professionnel / renforcement des compétences*. Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. <https://www.cedefop.europa.eu/fr/tools/vet-glossary/glossary/perfectionnement-professionnel-renforcement-des-competences>
- Charpentier, E. (2023, 9 juillet). L'Université du troisième âge regagne petit à petit en popularité. *La Tribune*. <https://www.latribune.ca/actualites/actualites-locales/sherbrooke/2023/07/02/luniversite-du-troisieme-age-regagne-petit-a-petit-en-popularite-RR2WTVIFYVHCVOE2TUYZI7JY2Y/>
- CICan. (s. d.). *Cadre national sur les microcertifications*. Collèges et instituts Canada. <https://www.collegesinstitutes.ca/fr/colleges-instituts-communaute/avantages-formation-collegiale/cadre-national-sur-les-microcertifications/>
- Coalition Éducation Environnement Écocitoyenneté. (2022). Lettre ouverte. De la reconnaissance à l'engagement politique. <https://www.coalition-education-environnement-ecocitoyennete.org/lettre-ouverte/de-la-reconnaissance-a-lengagement-politique>
- Coalition pour la conciliation famille-travail-études. (2016). *Plateforme politique pour faire face aux nouveaux défis*. <https://www.fafmrq.org/wp-content/uploads/2015/11/Plateforme-CCFTE-juin-2017.pdf>

- Collectif. (2023). *Lettre ouverte: Il est temps d'agir en éducation des adultes!*
<https://icea.qc.ca/fr/actualites/lettre-ouverte-il-est-temps-d%E2%80%99agir-en-%C3%A9ducation-des-adultes%C2%AO>
- Colpron, S. (2023, 2 août). Étudiants étrangers : Le stratagème du DEP. *La Presse*.
<https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-08-13/etudiants-etrangeurs/le-stratageme-du-dep.php>
- Comité interministériel sur la reconnaissance des compétences des personnes immigrantes formées à l'étranger. (2017). *Rapport*. Gouvernement du Québec.
<https://ceraccegeps.ca/wordprcms/wp-content/uploads/2017/10/6.-Rapport-Comit%C3%A9-minist%C3%A9riel-sur-la-recon.-Pl.pdf>
- Cordeau, W. (2021). L'enseignement supérieur comme rouage de l'économie mondialisée. *À bâbord!*, (89). <https://www.ababord.org/L-enseignement-superieur-comme-rouage-de-l-economie-mondialisee>
- Cornelissen, L. et Turcotte, M. (2020). *La persistance de la surqualification en emploi des immigrants et des non-immigrants*. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2020001/article/00004-fra.htm#n1-refa>
- Corriveau, É. (2014, 16 octobre). La solution aux besoins du marché du travail? *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/421037/la-formation-continue-au-niveau-collegial-la-solution-aux-besoins-du-marche-du-travail>
- CSE. (2006). *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation: une question d'équité*. Conseil supérieur de l'éducation.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/en/publications/education-adultes-demande-formation-50-0450/>
- CSE. (2010). *Les services offerts aux entreprises par le réseau de l'éducation: pour un meilleur accès aux ressources collectives*. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/services-offerts-aux-entreprises50-0472/>

- CSE. (2013a). *Comment l'État et les établissements universitaires abordent-ils les réalités étudiantes actuelles? Document complémentaire à l'avis du Conseil intitulé « Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé... »*. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/en/publications/universitaires-realites-etudiantes-50-2101/>
- CSE. (2013b). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé...*. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/projet-detudes-universitaires-50-0480/>
- CSE. (2016a). *L'éducation populaire: mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie*. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/leducation-populaire-50-0492/>
- CSE. (2016b). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques pour une politique de la réussite éducative: cinq idées-forces pour soutenir l'élaboration d'une politique de la réussite éducative des jeunes et des adultes*. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/politique-reussite-educative-50-0498/>
- CSE. (2019). *Les collèges après 50 ans: regard historique et perspectives*. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/05/50-0510-AV-colleges-apres-50-ans.pdf>
- CSE. (2020). *Définitions et modalités de la formation à distance*. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/formation-a-distance-50-2108/>
- CSE. (2021). *L'inclusion des familles immigrantes: pour une synergie accrue en éducation des adultes*. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/05/50-0542-AV-inclusion-familles-immigrantes.pdf>

- CSE. (2022a). *Formation collégiale: Expérience éducative et nouvelles réalités*. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/experience-educative-nouvelles-realites-50-0553/>
- CSE. (2022b). *La reconnaissance des acquis et des compétences au collégial: Une avenue à optimiser et à promouvoir*. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2022/05/50-0555-AV-RAC-optimiser-promouvoir.pdf>
- CSE. (2023). *Profession enseignante au Québec: voies d'accès actuelles et potentielles. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2021-2023*. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/profession-enseignante-voies-acces-50-0807/>
- CSE. (2024). *Un cadre national de qualification pour reconnaître, comparer et soutenir le développement des compétences au Québec*. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/cadre-national-qualification-50-0565/>
- Dagenais, C. et Langevin, A. (2016). *Reconnaissance des parcours scolaires et expérientiels des personnes immigrantes. Pertinence de la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) au collégial pour un parcours d'intégration réussi*. Centre d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences (CERAC), Cégep Marie-Victorin. https://ceraccegeps.ca/wordprcms/wp-content/uploads/2017/10/11.-CERAC-Rapport-_final-web-004.pdf
- Dahl, A. (2021). Adult Education in Québec: Participation in Light of the Jean Report. Dans S. Brigham, R. McGray et K. Jubas (dir.), *Adult Education and Lifelong Learning in Canada: Advancing a Critical Legacy* (p. 82-92). Thompson Educational Publishing.
- de Champlain, Y., Hutchison, M., Boudreault, H., Chastenay, P., Girard, A. et Laurin, D. (2023). La reconnaissance des acquis et des compétences, une transdiscipline? *Enjeux et société: approches transdisciplinaires*, 10(1). <https://doi.org/10.7202/1098702ar>

- Déplanche, N., Chabot, J.-P. et Maltais, M. (2016). *Le financement du réseau collégial québécois : un bref état des lieux*. Institut de recherche en économie contemporaine (IREC).
- Desmarchelier, R. et Cary, L. J. (2022). Toward just and equitable micro-credentials: an Australian perspective. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(25). <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00332-y>
- de Viron, F., Jézégou, A. et Bussi, M. (2023). L'adulte d'aujourd'hui: sommé d'apprendre? *Sociétés en changement*, (16). https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-iacchos/societes-en-changement-note-thematique/IACCHOS-socie%CC%81te%CC%81s%20en%20changement-formationadulte-WEB_O.pdf
- Diep, A. N., Zhu, C., Cocquyt, C., De, G. M., Vo, M. H. et Vanwing, T. (2019). Adult learners' needs in online and blended learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 59(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1235812.pdf>
- Dignard, H. (2019, 11 décembre). Créer des badges numériques. *Apprendre + Agir La publication en ligne de l'ICÉA*. <https://icea-apprendreagir.ca/creer-des-badges-numeriques/>
- Dignard, H. (2021). *Lutter contre les inégalités en éducation des adultes*. Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA). <https://icea.qc.ca/fr/actualites/lutter-contre-les-in%C3%A9galit%C3%A9s-en-%C3%A9ducation-des-adultes-O>
- Dignard, H., Pelletier, S. et Baril, D. (2021). *Orientations stratégiques en éducation des adultes : Apprendre à tout âge dans une société du savoir*. [Document de réflexion publié en soutien à la démarche d'élaboration de planification stratégique 2021-2026 de l'ICÉA]. Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA). <https://icea.qc.ca/sites/icea.qc.ca/files/ICA-DO~1.PDF>

- Dionne, L. et Lefebvre, I. (2022). L'éducation relative à l'environnement et au changement climatique: l'appui d'ententes internationales pour son institutionnalisation. *Éducation relative à l'environnement: regards – Recherches – Réflexions*, 17(1). <https://www.erudit.org/en/journals/ere/2022-v17-n1-ere07463/1093841ar/>
- Doray, P. et Ionici, A. (2023). L'éducation des adultes dans les cégeps et les politiques publiques au Québec: De l'État providence au néo libéralisme. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 35(01). <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/5718>
- Doray, P. et Manifet, C. (2017). La professionnalisation des universités par la formation continue des adultes: une comparaison Québec–France. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (138). <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5101>
- Doray, P., Mason, L. et Bélanger, P. (2007). *L'art de vaincre l'adversité: le retour aux études des adultes dans l'enseignement technique* (2007-05). Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST). http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/147605.pdf
- Doray, P. et Simoneau, F. B. (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.
- Doray, P., Simoneau, F. B. et Solar-Pelletier, L. (2017). *Adéquation formation-emploi: le cas de la formation sur mesure dans l'enseignement supérieur à Montréal*. Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), Observatoire compétences-emplois (OCE) et Université du Québec à Montréal. <https://oce.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/02/Lade%CC%81quation-entre-la-formation-et-lemploi-le-cas-de-la-formation-sur-mesure-dans-lenseignement-supe%CC%81rieur-a%CC%80-Montre%CC%81al.pdf>
- Douglas, D. (2024, 20 mars). What are microcredentials? And are they worth having? *The Conversation*. <http://theconversation.com/what-are-microcredentials-and-are-they-worth-having-224601>

- Doutreloux, E. (2023). Obstacles d'accès à l'enseignement collégial: que nous apprennent les personnes allophones issues de l'immigration récente? *Relais. La revue de vulgarisation scientifique sur la réussite en enseignement supérieur*, (2). <https://www.oresquebec.ca/relais/obstacles-dacces-a-lenseignement-collegial-que-nous-apprennent-les-personnes-allophones-issues-de-limmigration-recente/>
- Duchaine, S., Gagnon-Paré, M.-È. et Morin, O. (2014). *Rôles et usages des programmes de courte durée et des programmes constitutifs de grade. À la mesure des besoins de formation universitaire de l'ensemble de la société québécoise*. Université du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2436883>
- Duhaime, É. N. (2022). *L'offre de formation à distance au collégial: état des lieux et enjeux socioéconomiques*. Institut de recherche en économie contemporaine (IREC). <https://irec.quebec/publications/rapports-de-recherche/loffre-de-formation-a-distance-au-collegial-etat-des-lieux-et-enjeux-socioeconomiques>
- eCampus Ontario. (s. d.). *Principes et cadre de microcertification*. eCampus Ontario. https://www.ecampusontario.ca/wp-content/uploads/2021/03/Micro-credentials-fr_v2.pdf
- EnviroCompétences. (2023). *Portrait des femmes qui exercent un métier ou une profession en environnement*. Comité sectoriel de main-d'œuvre de l'environnement. <https://www.envirocompetences.org/media/nouvelles/document/EnviroCompences-Portraitdesfemmesenenvironnement24102023.pdf>
- Fédération des cégeps. (2020, 16 octobre). *Les cégeps, piliers de la qualification de la main-d'œuvre au Québec*. <https://fedecgeps.ca/communiqués/2020/10/les-cegeps-piliers-de-la-qualification-de-la-main-doeuvre-au-quebec/>
- Fédération des cégeps. (2021). *La réussite au cégep: regards rétrospectifs et prospectifs*. Fédération des cégeps. <https://fedecgeps.ca/wp-content/uploads/2021/10/rapport-la-reussite-au-cegep.pdf>

- Fédération des cégeps. (2023). *Liste des formations | Cégep*.
<https://www.lecegep.ca/fr/ctors=%3Anotempty%3A®ions=%3Anotempty%3A&languages=3138,20075&profiles=21738&mpac=1>
- FNEEQ. (s. d.). *Pistes de réflexion. Tournée des syndicats négo 2023*. Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec – CSN. https://www.sppcem.ca/documents/N%C3%89GO%202023/2022-02-22_NEGO%202023_Boite%20outils%20all%C3%A9g%C3%A9e_site%20web.pdf
- Fortin, P., Mishagina, N. et Royer, J. (2022). L'effet des cégeps du Québec sur le nombre total d'années de scolarité. *Canadian Public Policy*, 48(3).
<https://doi.org/10.3138/cpp.2020-098-fr>
- France Stratégie, Céreq, Agence de la transition écologique et Ministère de la transition écologique. (2021). *Identifier et accompagner les compétences de la transition écologique. Synthèse du cycle 2020 de webconférences*.
https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/synthese_du_cycle_2020_de_webconferences_-_identifier_et_accompagner_les_competences_de_la_transition_ecologique_0.pdf
- Front commun pour la transition énergétique. (2020). *Projet Québec ZÉN (zéro émission nette). Feuille de route pour la transition du Québec vers la carboneutralité*. https://www.pourlatransitionenergetique.org/wp-content/uploads/QcZeN-Feuillederoute_v2.pdf
- Garon-Épaule, G. (2015). *Les badges numériques et la révolution de l'apprentissage*. Observatoire compétences-emplois. <https://oce.uqam.ca/les-badges-numeriques-et-la-revolution-de-lapprentissage/>
- GIEC. (2023). *Agir sans attendre pour le climat: la clé d'un avenir viable*. [Communiqué de presse sur le Rapport de synthèse]. Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat. https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/press/IPCC_AR6_SYR_PressRelease_fr.pdf

- Gooch, E., Chaktsiris, M., Jae, K., Patterson, L., Suleman, S., Crawford Urban, M., Cukier, W. et Luke, R. (2022). *The future is micro: Digital learning and microcredentials for education, retraining and lifelong learning*. The Future Skills Centre – Centre des Compétences futures. <https://fsc-ccf.ca/research/micro-credentials-for-retraining-and-lifelong-learning>
- Goudet, A. (2021). La reconnaissance des acquis et compétences, entre autonomie des universités et discrimination systémique des personnes immigrantes. *L'Esprit libre*. <https://revuelespritlibre.org/la-reconnaissance-des-acquis-et-competences-entre-autonomie-des-universites-et-discrimination>
- Gurtner, J.-L. et Zahnd, J. (2003). L'accompagnement pédagogique. Un incontournable de la formation professionnelle continue à distance. *Distances et savoirs*, 1(4). <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-4-page-459.htm>
- Hango, D. (2014). *Les diplômés universitaires ayant des niveaux de compétence moindres en littératie et en numératie*. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2014001/article/14094-fra.htm>
- Harvey, D., Wilde, R. et Roy, P. (2023). *Employer and employee perceptions of micro-credentials*. Centres des compétences futures. <http://hdl.voced.edu.au/10707/653646>
- Horth, P. (2023, 25 mai). *Reconnaissance des acquis et des compétences (RAC): Comment accroître l'agilité des services de RAC dans les universités?* Journées d'études 2023 de l'ACDEAULF, ENAP Montréal.
- ICÉA. (2019a). *Le droit à l'éducation des adultes a un prix. Avis sur le financement de l'éducation des adultes*. Institut de coopération pour l'éducation des adultes. https://icea.qc.ca/sites/icea.qc.ca/files/IC%C3%89A_Avis_financement_EA_Final_18_11_2019_O.pdf
- ICÉA. (2019b). *Obstacles et incitatifs à la participation des adultes*. Institut de coopération pour l'éducation des adultes. https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/INDICATEUR_15

- ICÉA. (2020). *Le droit à l'éducation pour tous les adultes: créer les conditions d'une éducation inclusive. Avis de l'ICÉA sur les populations en situation d'inégalités*. Institut de coopération pour l'éducation des adultes. https://icea.qc.ca/sites/icea.qc.ca/files/ICEA_Avis-sur-les-populations-en-situation-inegalite_22septembre2020_0.pdf
- Inforoute FPT. (2023). *Attestation d'études collégiales (AEC)*. Inforoute de la formation professionnelle et technique. <https://www.inforoutefpt.org/formation-technique/attestation-etudes-collegiales>
- ISQ. (2023). *Résultats de l'Enquête sur les pratiques de formation en emploi au Québec, 2021*. Institut de la statistique du Québec. https://www.cpmt.gouv.qc.ca/fileadmin/fichiers_cpmt/Publications/EPFEQ-rapport-enquete_formation_2021.pdf
- Jafar, H. F. (2023). Transition Experiences of Mature Students at Ontario Colleges. *Canadian Journal of Higher Education*, 52(4). <https://doi.org/10.47678/cjhe.v52i4.189729>
- Julien, M. et Gosselin, L. (2013). *Comment l'État et les établissements universitaires abordent-ils les réalités étudiantes actuelles? Document complémentaire à l'avis du Conseil intitulé «Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé...»*. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/en/publications/universitaires-realites-etudiantes-50-2101/>
- Julien, M. et Gosselin, L. (2016). L'essor de la formation à distance dans le système universitaire québécois. Sommaire des résultats d'une recherche. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (14). <https://doi.org/10.4000/dms.1474>
- Kaiser, L., McKenna, K., Lopes, T. et Zarestky, J. (2023). Strategies for supporting adult working learners in the online learning environment. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 2023(179). <https://doi.org/10.1002/ace.20502>
- Kara, M., Erdoğan, F., Kokoç, M. et Cagiltay, K. (2019). Challenges Faced by Adult Learners in Online Distance Education: A Literature Review. *Open Praxis*, 11(1). <https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.1.929>

Kasworm, C. E. (2018). Adult Students: A Confusing World in Undergraduate Higher Education. *The Journal of Continuing Higher Education*, 66(2).
<https://doi.org/10.1080/07377363.2018.1469077>

Kinnari, H. et Silvennoinen, H. (2023). Subjectivities of the lifelong learner in 'humanistic generation' – Critical policy analysis of lifelong learning policies among discourses of UNESCO, the Council of Europe and the OECD. *International Journal of Lifelong Education*, 42(4).
<https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2234089>

Knowles, M. S. (1990). *L'Apprenant adulte: vers un nouvel art de la formation*. Les Éditions d'Organisation.

Lang, J. (2023). Workforce upskilling: can universities meet the challenges of lifelong learning? *The International Journal of Information and Learning Technology*, 40(5). <https://doi.org/10.1108/IJILT-01-2023-0001>

Lapointe-Therrien, I. (2021). Les étudiants adultes au collégial: Les comprendre pour mieux les soutenir. *Pédagogie collégiale*, 35(1). https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38214/Revue-Automne2021-Vol.35-1_LapointeTherrienRichard.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Lebel, D. (2004). *Glossaire québécois de l'éducation des adultes et de la formation continue*. Association des cadres scolaires du Québec.

L'éducation au service de la Terre. (2022). *Perspectives des Canadiens sur les changements climatiques et l'éducation: 2022*. L'éducation au service de la Terre (LST). https://lsf-lst.ca/fr/wp-content/uploads/2022/12/Perspectives-des-Canadiens-sur-les-changements-climatiques-et-leducation-2022-_c.pdf

Lee, K. E., Lee, K., Min, H. Y., Park, S. H. et Heo, J. (2024). "Learning is Like a Preservative": Lifelong Learning as Leisure. *Leisure Sciences*.
<https://doi.org/10.1080/01490400.2024.2335924>

- Lefebvre, N. (2018). La formation universitaire. Dans L. Brossard (dir.), *Le financement de l'éducation des adultes. Journée d'étude tenue le 22 février 2018 par l'ICÉA* (p. 39-41). http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/59568.pdf
- Legault, A., Edward, K. et Agundez Rodriguez, A. (2023). Aborder l'éducation aux changements climatiques par les perspectives autochtones. Le potentiel de la littérature autochtone. *Spectre*, 53(1).
<https://www.aestq.org/fr/aborder-l-ecc>
- Lemieux, A. (2020). *L'organisation de l'éducation au Québec – Version 2020*. Editions JFD.
- Lin, X. et Sun, Q. (2022). Discussion Activities in Asynchronous Online Learning: Motivating Adult Learners' Interactions. *The Journal of Continuing Higher Education*, 72(1). <https://doi.org/10.1080/07377363.2022.2119803>
- LJD Conseils. (2022). *Sondage sur la formation continue au Québec. Rapport des sondages auprès d'individus et d'organisations sur l'accessibilité à la formation continue*. [Rapport remis au Secrétariat de la CPMT et à son chantier de la présidence en formation continue]. Commission des partenaires du marché du travail. https://www.cpmt.gouv.qc.ca/fileadmin/fichiers_cpmt/Partenaires/LJD_RAP_Acces_FC_2022.pdf
- Loock, V. S., Fleischer, J., Scheunemann, A., Froese, L., Teich, K. et Wirth, J. (2022). Narrowing down dimensions of e-learning readiness in continuing vocational education – perspectives from the adult learner. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1033524>
- MacDonald, M. (2022). Les microcertifications sont-elles l'avenir de l'enseignement supérieur? *Affaires universitaires*. <https://www.affairesuniversitaires.ca/articles-de-fond/article/les-microcertifications-sont-elles-lavenir-de-lenseignement-superieur/>
- Martel, J. (2023). La formation continue collégiale: Un objet invisible en manque de reconnaissance? *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 35(01). <https://doi.org/10.56105/cjsae.v35i01.5679>

- 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.
- McGreal, R. et Olcott, D. (2022). A strategic reset: micro-credentials for higher education leaders. *Smart Learning Environments*, (9). <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00190-1>
- McMillen, L., Bergman, M., Robinson, T., Sheffer, H. et Sims, N. N. (2023, 2 août). *Shifting Student Support to Adult Learners* [Webinaire]. Chronicle of Higher Education. https://connect.chronicle.com/che-ci-wbn-2023-08-02-lifelong-aws_01-Event-LP---Guided.html?cid=che_ci_web_edit_1_vf_lifelong_aws_
- MEES. (2019). *Rapport final – Révision du modèle d'allocation des ressources à l'enseignement collégial public*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Mercier, J.-P. (2023). Articuler la vie familiale et les études au cégep: Besoins des mères-étudiantes et stratégies institutionnelles. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 35(01). <https://doi.org/10.56105/cjsae.v35i01.5690>
- Mercier, J.-P., Brossard, L., Parent-Poisson, N. et Dalle, C. (2021). *Besoins des mères-étudiantes et stratégies institutionnelles en matière d'articulation études-famille-emploi*. Institut de coopération pour l'éducation des adultes et Université du Québec à Montréal. https://icea.qc.ca/sites/icea.qc.ca/files/ARTI_Rapport2021-11-03_D%C3%A9finitive.pdf
- MES. (2021a). *Balises de codification et de modification des programmes d'études conduisant à une attestation d'études collégiales (AEC)*. Ministère de l'Enseignement supérieur du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/cegeps/services-administratifs/Balises-Attestation-etudes-collegiales.pdf>

- MES. (2021b). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation collégiale technique. Cadre général et technique*. Ministère de l'Enseignement supérieur du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/SARCA/RAC-cadre-general-coll-tech.pdf>
- MES. (2023a). *La Relance au collégial en formation technique 2022 – La situation d'emploi de personnes diplômées*. Ministère de l'Enseignement supérieur. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Enquetes_Relance/Collegial/Brochure-relance-2022.pdf
- MES. (2023-b). *Répartition des effectifs au collégial, au trimestre d'automne, selon le réseau d'enseignement, l'organisme collégial et le type de formation, pour les années scolaires 2019-2020 à 2023-2024* (DGPP, DSIG, portail informationnel Socrate (ministère de l'Enseignement supérieur)).
- MES. (2023-c). *Répartition des effectifs universitaires, au trimestre d'automne, selon l'organisme universitaire déclaré, l'établissement fréquenté déclaré* et le cycle d'étude, pour les années universitaires 2019-2020 à 2023-2024* (DGPP, DSIG, portail informationnel GDEU (ministère de l'Enseignement supérieur)).
- MES. (s. d.). *Enquête Relance 2022 au collégial en formation technique. Survol des résultats obtenus auprès des titulaires d'une attestation d'études collégiales (AEC)*. Ministère de l'Enseignement supérieur du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Enquetes_Relance/Collegial/enquete-relance-2022.pdf
- Millard, L., Blackwell Young, J. et Hogan, J. (2023). Designing personalized student development through microcredentials: an institutional approach. Dans D. Willison et E. Henderson (dir.), *Perspectives on enhancing student transition into higher education and beyond* (p. 122-142). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8198-1.ch006>

- Ministère de la Famille. (2019). *Les besoins de garde des parents-étudiants québécois et les services qui leur sont offerts en milieu d'études - Rapport de recherche*. Ministère de la famille.
- Ministère de l'Éducation. (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/adultes/Politique-gouvernementale-education-adultes-formation-continue.pdf>
- Ministère des Finances. (2022). *Budget 2022-2023 - Plan budgétaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.budget.finances.gouv.qc.ca/budget/2022-2023/>
- Molthan-Hill, P., Blaj-Ward, L., Mbah, M. F. et Ledley, T. S. (2022). Climate Change Education at Universities: Relevance and Strategies for Every Discipline. Dans M. Lackner, B. Sajjadi et W.-Y. Chen (dir.), *Handbook of Climate Change Mitigation and Adaptation* (p. 3395-3457). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-72579-2_153
- Montayre, J., Maneze, D., Salamonson, Y., Tan, J. D. L. et Possamai-Inesedy, A. (2023). The Making of Age-Friendly Universities: A Scoping Review. *The Gerontologist*, 63(8). <https://doi.org/10.1093/geront/gnac084>
- Montepare, J. M. (2022). Age-friendly Universities (AFU): Combating and inoculating against ageism in a pandemic and beyond. *Journal of Social Issues*, 78(4). <https://doi.org/10.1111/josi.12541>
- Moreau, C. (2017). *Apprenantes en formation continue en ligne: expérience d'éducatrices de jeunes enfants* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8380/1/031932623.pdf>
- Morin, É., Therriault, G. et Bader, B. (2022). Le développement du sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques à l'école secondaire. *Éducation relative à l'environnement: regards - Recherches - Réflexions*, 17(1). <https://id.erudit.org/iderudit/1093835ar>
- Morrisette, J. et Larochelle, M. (2021). *Recension des écrits scientifiques sur la reconnaissance des acquis expérientiels*. Université de Montréal.

- Mwaba, M., Baldwin, N. et Richter, S. (2022). Les microcertifications gagnent en popularité, mais quelle forme leur donner? *Policy Options*. <https://policyoptions.irpp.org/fr/magazines/microcertifications-formation-education/>
- Nadeau, V. (2015). *La conciliation famille-études au niveau collégial: comment favoriser l'accès aux parents-étudiants?* Regroupement des groupes de femmes de la région de la Capitale-Nationale. <http://www.espacejeunesfemmes.com/wp-content/uploads/2015/07/La-conciliation-famille-%C3%A9tudes-au-niveau-coll%C3%A9gial.pdf>
- Nguyen, N. B. C. (2022). Improving Online Learning Design for Employed Adult Learners. Dans P. Fotaris et A. Blake (dir.), *Proceedings of the 21st European Conference on e-Learning* (p. 302-309). Academic Conferences and publishing limited. <https://papers.academic-conferences.org/index.php/ecel/article/view/554/799>
- Normand, R. (2023). Postface. La certification comme nouvelle épreuve de l'« individu apprenant » dans la gouvernamentalité européenne de la Formation tout au long de la vie. *Formation emploi*, 163(3). <https://doi.org/10.4000/formationemploi.11983>
- Nunez-Pelletier, L. (2022, 29 décembre). Les microprogrammes se multiplient à l'UQAM. *Montréal Campus*. <https://montrealcampus.ca/2022/12/29/les-microprogrammes-se-multiplient-a-luqam/>
- OCDE. (2019). *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*. Organisation de coopération et de développement économiques. <https://doi.org/10.1787/9789264311756-en>
- OCDE. (2023). *Micro-credentials for lifelong learning and employability: Uses and possibilities*. Organisation de coopération et de développement économiques. <https://www.oecd.org/publications/micro-credentials-for-lifelong-learning-and-employability-9c4b7b68-en.htm>
- OIT. (2019). *Skills for a greener future: a global view*. Organisation internationale du travail. http://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_732214/lang--en/index.htm

- OIT. (2023). *Gender equality and inclusion for a just transition in climate action: A practical guide*. Organisation internationale du travail. http://www.ilo.org/global/topics/equality-and-discrimination/gender-equality/WCMS_905739/lang--en/index.htm
- Oliver, B. (2022). *Towards a common definition of micro-credentials*. Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381668>
- ONU. (s. d.). *Objectifs de développement durable*. Organisation des Nations unies. Récupéré le 29 novembre 2023 de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/>
- OQLF. (2002). *Unité de formation continue*. Office québécois de la langue française. Grand dictionnaire terminologique. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8364609/unite-de-formation-continue>
- OQLF. (2018). *Université du troisième âge*. Office québécois de la langue française. Grand dictionnaire terminologique. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/18080665/universite-du-troisieme-age>
- OQLF. (2023). *Vocabulaire de l'enseignement à distance et du télétravail*. Office québécois de la langue française. <https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/vocabulaire-enseignement-distance-et-teletravail.aspx>
- ORES. (2023). *Équité, diversité et inclusion: au cœur de la réussite étudiante*. Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur. <https://www.oresquebec.ca/dossiers/equite-diversite-et-inclusion-edi-au-coeur-de-la-reussite-etudiante/>
- Orman, R., Şimşek, E. et Kozak, Ç. M. A. (2023). Micro-credentials and reflections on higher education. *Higher Education Evaluation and Development*, 17(2). <https://doi.org/10.1108/HEED-08-2022-0028>

- Pachler, N. (2023). Unbundling and Aggregation: Adapting Higher Education for Lifelong Learning to the New Skills Agenda and to Digital Transformation. Dans K. Evans, W. O. Lee, J. Markowitsch et M. Zukas (dir.), *Third International Handbook of Lifelong Learning* (p. 801-820). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-19592-1_36
- Paquelin, D. et Chantal, M. (2019). *Flexibilisation: principes et repères. Guide à l'intention des établissements d'enseignement supérieur*. Université Laval.
- Pasma, C. et Vick, M. (2022). Précarisation de l'enseignement universitaire: portrait des tendances au Canada. Dans M. Séguin, F. Guay, M.-P. Boucher, D. Lewis et B. Héon-Morissette (dir.), *Les enseignantes et enseignants contractuels dans l'université du XXI^e siècle* (p. 25-37). https://www.acfas.ca/sites/default/files/2022-11/Acfas_Cahier-scientifique_no120_numerique_VF_nov2022.pdf#page=131
- PEQAB. (s. d.). *Ontario Micro-Credentials: Harnessing the Potential. A recommendation for an Ontario Micro-Credential Quality Assurance Framework*. Postsecondary Education Quality Assessment Board. <https://www.peqab.ca/Publications/OMC%20FINAL%20REPORT%20POSTED.pdf>
- Petit, M., Deaudelin, C. et Brouillette, L. (2015, juin). *Recommandations à l'égard d'usages pédagogiques de dispositifs humains et numériques pour favoriser la présence en formation à distance: synthèse de trois recensions systématiques*. Colloque international: Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université, Montpellier, France. <https://hal.science/hal-01278228>
- Pichette, J., Brumwell, S., Rizk, J. et Han, S. (2021). *Donner un sens aux microcertifications*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. https://heqco.ca/wp-content/uploads/2021/05/Formatted_Microcredentials_FINAL_FR2.pdf
- Pichette, J. et Courts, R. (2024). *Les microcertifications d'études supérieures offertes en Ontario: que nous révèlent les données probantes?* Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. <https://heqco.ca/fr/pub/les-microcertifications-detudes-superieures-offertes-en-ontario-que-nous-revelent-les-donnees-probantes/>

- Proulx, M.-U. et Bouchard, P.-L. (2020). L'enseignement supérieur et les systèmes d'innovation en région au Québec. *Recherches sociographiques*, 61(1).
<https://doi.org/10.7202/1075899ar>
- Quirion, R. (2021). *L'Université québécoise du futur: Tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations*. Fonds de recherche du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-reflexion-consultation/Rapport-universite-quebecoise-futur.pdf>
- Raby, R. L., Legusov, O., Addae, D., Martel, J., Mou, L. et Wood, D. (2023). Role of community colleges and other TVET institutions in advancing sustainable development by supporting access, diversity, and inclusion for nontraditional student populations. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 17(3).
<https://doi.org/10.1080/15595692.2022.2157397>
- Reimers, F. M. (2021). The Role of Universities Building an Ecosystem of Climate Change Education. Dans F. M. Reimers (dir.), *Education and Climate Change: The Role of Universities* (p. 1-44). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-57927-2_1
- Renner, B. J. et Skursha, E. (2022). Support for Adult Students to Overcome Barriers and Improve Persistence. *The Journal of Continuing Higher Education*, 71(3).
<https://doi.org/10.1080/07377363.2022.2065435>
- Rey-Lescure, G. et Lefebvre, N. (2018). La formation collégiale. Dans L. Brossard (dir.), *Le financement de l'éducation des adultes. Journée d'étude tenue le 22 février 2018 par l'ICÉA* (p. 35-39). http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/59568.pdf
- Ricard, C. (2018). *La perception d'un apprentissage extrascolaire par des spécialistes de contenu issus du corps enseignant du secteur technique au collégial dans le cadre de la reconnaissance des acquis et des compétences* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel.
<https://archipel.uqam.ca/12526/1/M15872.pdf>
- Richard, É. (2023). Difficultés rencontrées par les étudiants adultes au collégial. *Canadian Journal of Higher Education*, 53(2). <https://doi.org/10.47678/cjhe.v53i2.190061>

- Richard, É., Tardif, S. et Savard, C. (2023). *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial. Rapport de recherche spécifique portant sur les étudiantes et les étudiants de 24 ans et plus*. ÉCOBES, CRIPESH et IRIPIL.
https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Enquete_ReussiteCollegial/EnqueteReussite_Rapport_24AnsPlus.pdf
- Ruşitoru, M.-V. (2017). Les fondements politiques, économiques, sociaux, personnels et pédagogiques de la notion d'éducation tout au long de la vie. *Revista de Pedagogie – Journal of Pedagogy*, 65(1). <https://revped.ise.ro/wp-content/uploads/2017/07/2017.-1.-7-22-Rusitoru-M..pdf>
- Saucier, R. (2014). *Glossaire de la formation à distance et de la formation en ligne*. Société de formation à distance des centres de services scolaires et des commissions scolaires du Québec (SOFAD).
- Sauvé, L., Asselin, H., Marcoux, C. et Robitaille, J. (2018). *Stratégie québécoise d'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté. Défis, visions et pistes d'action*. Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Centr'ERE).
- Scheed, H. (2023). Pôle d'expertise en transition verte et de la main-d'œuvre. Pour faire face aux enjeux du marché du travail. *Vecteur Environnement*, 56(3). https://reseau-environnement.com/wp-content/uploads/2023/08/Vecteur_final_sept_2023_URL.pdf
- Schreiber-Barsch, S. et Mauch, W. (2019). Adult learning and education as a response to global challenges: Fostering agents of social transformation and sustainability. *International Review of Education*, 65.
<https://doi.org/10.1007/s11159-019-09781-6>
- Simard, M. (2021). *Comprendre et intervenir auprès des étudiants en situation de sous-compétences en littératie au collégial*. Journées REPFRAN du Carrefour de la réussite au collégial de la Fédération des cégeps. https://clg.qc.ca/wp-content/uploads/2022/11/Pre__sentation_Michel_Simard_REPFRAN_1er_avril_2021.pdf

- Solar, C., Baril, D., Roussel, J.-F. et Lauzon, N. (2016). Les obstacles à la formation en entreprise. *Savoirs*, 41(2). <https://doi.org/10.3917/savo.041.0009>
- Staiculescu, R. (2011). *La persévérance scolaire des adultes (immigrants récents et non immigrants) dans un contexte d'éducation des adultes et de formation continue* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/4003/1/D2132.pdf>
- Stoddard, E., Ruda, A., Trieckel, E. et Gallagher, S. R. (2023). *Getting started with microcredentials: a primer for higher education leaders*. Future of Higher Education and Talent Strategy, Northeastern University.
- St-Pierre, L., Martel, L., Ruel, F. et Lauzon, M. (2010). Expérimentation d'une démarche et d'instruments de reconnaissance des acquis expérientiels en enseignement collégial au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1). <https://doi.org/10.7202/043989ar>
- Sualehi, S. H. (2023). (Some) adults left behind: Digital literacy and the working learner. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (179). <https://doi.org/10.1002/ace.20503>
- Thi Ngoc Ha, N., Spittle, M., Watt, A. et Van Dyke, N. (2023). A systematic literature review of micro-credentials in higher education: a non-zero-sum game. *Higher Education Research & Development*, 42(6). <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2146061>
- Trépanier, N. et Grullon, M. (2023). Pédagogie inclusive au collégial: Réflexion sur des enjeux de formation. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 35(01). <https://doi.org/10.56105/cjsae.v35i01.5730>
- UIL. (2022). *Faire de l'apprentissage tout au long de la vie une réalité: un manuel pratique*. Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384238>

- UIL et Université ouverte de Shanghai. (2023a). *Institutional practices of implementing lifelong learning in higher education: research report*. Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie et Université ouverte de Shanghai. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385434/PDF/385434eng.pdf.multi>
- UIL et Université ouverte de Shanghai. (2023b). *Tendances internationales de l'apprentissage tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur: rapport de recherches*. Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie et Université ouverte de Shanghai. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385559>
- UNESCO. (2020). *L'Éducation au développement durable: Feuille de route*. Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374891/PDF/374891fre.pdf.multi>
- UNESCO. (2023). *ODD 4: Parcours d'apprentissage flexibles dans l'enseignement supérieur – de la politique à la pratique. Une analyse comparative internationale*. Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386821/PDF/386821fre.pdf.multi>
- Université de Montréal. (2010). *Rapport. Comité ad hoc sur la Formation continue à l'Université de Montréal*. Université de Montréal. https://secretariatgeneral.umontreal.ca/public/secretariatgeneral/documents/doc_officiels/documents-institutionnels/Rapport_FC_26-03-10.pdf
- UQAM. (2012). *Lexique – terminologie universitaire*. Université du Québec à Montréal. <https://etudier.uqam.ca/lexique>
- Varadarajan, S., Koh, J. H. L. et Daniel, B. K. (2023). A systematic review of the opportunities and challenges of micro-credentials for multiple stakeholders: learners, employers, higher education institutions and government. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00381-x>

- Vérificateur général du Québec. (2018). *Formation technique au collégial*. Vérificateur général du Québec. https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/2018-2019-novembre2018/fr_Rapport2018-2019-novembre2018-Chap02.pdf
- Vertongen, G. (2020). *Réussite des adultes en reprise d'études universitaires. Perspective intégrative*. Presses universitaires de Louvain.
- Villemagne, C. et Sauvé, L. (2021). L' ducation relative à l'environnement auprès des adultes : mouvances et repères. * ducation relative à l'environnement : regards - Recherches - Réflexions*, 16(1). <https://id.erudit.org/iderudit/1079148ar>
- Wheelahan, L. et Moodie, G. (2021). Analysing micro-credentials in higher education: a Bernsteinian analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 53(2). <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1887358>
- Williamson, B. et Hogan, A. (2021). *Pandemic Privatisation in Higher Education: Edtech and University Reform*. Education International. https://issuu.com/educationinternational/docs/2021_eiresearch_gr_covid19_commercialisation_digit?fr=sNTdjNzl5MTkzMTM
- Yagoubi, A. et Tremblay, D.-G. (2022). *La conciliation famille-travail-études dans les établissements d'enseignement supérieur du Québec. Mesures et initiatives des universités et des cégeps*. Ministère de l'enseignement supérieur. https://cfte.teluq.ca/teluqDownload.php?file=2022/04/Rapport_FINAL-DGTConciliation.pdf

Observatoire
sur la réussite
en enseignement
supérieur

ORES

oresquebec.ca
info@oresquebec.ca

Suivez l'ORES sur **in** et **f**