

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DE L'ÉDUCATION PERMANENTE À L'ÉDUCATION ET LA FORMATION
TOUT AU LONG DE LA VIE : ANALYSE DU DÉVELOPPEMENT DE
L'ÉDUCATION ET LA FORMATION DES ADULTES AU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SOCIOLOGIE

PAR
FÉLIX BÉLANGER SIMONEAU

JUIN 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.03-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

TABLE DES MATIÈRES

TABLEAU DES ABRÉVIATIONS.....	v
RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUCTION, PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	1
0.1 Le projet d'éducation et de formation tout au long de la vie.....	1
0.2 Diffusion de projets éducatifs.....	5
0.3 Objet et questions de recherche.....	7
0.4 Pertinence de la recherche.....	12
0.5 Plan du mémoire.....	13
CHAPITRE 1	
L'EFTLV ET SES REPRÉSENTATIONS SOCIALES.....	14
1.1 Les différentes logiques intrinsèques à l'EFTLV.....	14
1.1.1 L'EFTLV, un projet social-démocrate.....	15
1.1.2 L'EFTLV, un projet néolibéral.....	17
1.1.3 L'EFTLV, un projet de gouvernementalité néolibérale.....	19
1.2 Les différentes variations politiques de l'EFTLV.....	21
1.2.1 L'économie politique de l'EFTLV.....	22
1.2.2 Les régimes d'EFTLV.....	24
1.2.3 La régulation et les référentiels de l'EFTLV.....	27
CHAPITRE 2	
CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE.....	30
2.1 Les choix théoriques.....	30
2.1.1 La sociologie de l'action publique.....	31
2.1.2 Le concept de référentiel.....	32
2.1.3 Articulation des choix théoriques à l'objet de recherche.....	37
2.2 Méthodologie.....	38

2.2.1	Première phase	40
2.2.2	Deuxième phase	56
CHAPITRE 3		
UN PREMIER MOMENT : DÉVELOPPEMENT DE PROJETS ÉDUCATIFS ET STRUCTURATION DU CHAMP DE L'EFA AU QUÉBEC (1961-1980).....		
3.1	Élaboration des projets éducatifs des grandes organisations internationales	60
3.2	La structuration de l'EFA	64
3.2.1	Le référentiel global, la Révolution tranquille	64
3.2.2	L'émergence d'un enjeu politique (1956-1964)	70
3.2.3	La réforme de l'éducation et la structuration de l'EFA (1964-1980)	79
3.3	Synthèse	88
CHAPITRE 4		
UN SECOND MOMENT : REPOSITIONNEMENT DES PROJETS ÉDUCATIFS ET RÉORIENTATION DES POLITIQUES D'EFA AU QUÉBEC (1980-1995)		
4.1	Le repositionnement des projets éducatifs des organisations internationales	90
4.2	Réorientation des politiques d'EFA	95
4.2.1	Le Référentiel global, le Québec inc.....	96
4.2.2	L'élaboration d'un projet de politique d'éducation permanente (1980-1984).....	104
4.2.3	Le « virage main-d'œuvre » de l'EFA (1984-1995).....	114
4.3	Synthèse	127
CHAPITRE 5		
UN TROISIÈME MOMENT : ÉMERGENCE DES PROJETS D'EFTLV ET LEUR TRADUCTION AU QUÉBEC (1995-2008)		
5.1	Convergence des projets éducatifs internationaux vers l'EFTLV	129
5.2	Des politiques d'EFTLV pour la société du savoir.....	134
5.2.1	Référentiel global : la lutte au déficit et la « réingénierie » de l'État dans une société du savoir.....	135
5.2.2	Émergence de l'enjeu d'accès à la formation continue (1995-1998) ...	142
5.2.3	Élaboration d'une politique d'EFA (1998-2002).....	146

5.2.4	Une politique d'EFTLV et un plan d'action (2002)	149
5.2.5	L'EFTLV et l'expression de la demande de formation (2002-2008) ...	156
5.3	Synthèse	164
CONCLUSION		166
ANNEXE A		
DÉFINITIONS		176
A-1.	Société et économie du savoir.....	176
A-2.	Nouveau management public (NMP)	177
ANNEXE B		
DÉCOUPAGE DU CORPUS D'ÉTUDE INITIAL		180
ANNEXE C		
CORPUS D'ÉTUDE FINAL		181
BIBLIOGRAPHIE		199

TABLEAU DES ABRÉVIATIONS

APC	Approche par compétences
BM	Banque Mondiale
CCE	Commission des Communautés européennes
CE	Conseil de l'Europe
CEFA	Commission d'étude sur la formation des adultes
CEGE	Commission des états généraux sur l'éducation
CFP	Commission de formation professionnelle
CMEC	Conseil des ministres de l'Éducation du Canada
CONFINTEA	Conférence internationale sur l'éducation des adultes
CPMT	Commission des partenaires du marché du travail
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSMO	Comité sectoriel de main-d'œuvre
DGEA	Direction générale de l'éducation des adultes
DGEP	Direction générale de l'éducation permanente
DGFP	Direction générale de la formation professionnelle
EFA	Éducation et formation des adultes
EFTLV	Éducation et formation tout au long de la vie
FMI	Fonds monétaire international
FPT	Formation professionnelle et technique
FSM	Formation sur mesure
GAR	Gestion axée sur les résultats
ICEA	Institut canadien d'éducation des adultes
MEDE	Ministre d'État au Développement économique
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec (1964-1993, 1994-2004)
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004-2014)
MESS	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (1985-1993)

MESS	Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2003, 2005-2015)
MESST	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie (1993-1994)
MFQ	Ministère des Finances du Québec
MIC	Ministère de l'Industrie et du Commerce (1984-1988)
MICT	Ministère de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie (1988-1994)
MJQ	Ministère de la Jeunesse du Québec (1959-1964)
MMSR	Ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu (1982-1989)
MMSRFP	Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (1989-1994)
NMP	Nouveau management public
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ONG	Organisation non gouvernementale
OVEP	Organisme volontaire d'éducation populaire
RAC	Reconnaissance des acquis et des compétences
SAE	Services aux entreprises
SEA	Services d'éducation des adultes
SQAF	Semaine québécoise des adultes en formation
SQDM	Société québécoise de développement de la main-d'œuvre
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UE	Union européenne
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Le présent mémoire porte sur la diffusion du concept d'éducation et de formation tout au long de la vie (EFTLV) dans les politiques nationales d'éducation et de formation des adultes (EFA). Il vise à comprendre en quoi l'adoption de ce concept dans des politiques éducatives a une influence sur les différentes actions mises en œuvre dans le champ de l'EFA au Québec. S'appuyant sur le courant de la sociologie de l'action publique et adoptant une approche sociohistorique, notre démarche permet, à travers une présentation de l'évolution des politiques d'EFA et des référentiels d'action publique auxquels elles sont associées, de contextualiser le processus d'élaboration et d'adoption d'une politique d'EFTLV et de comprendre la portée de ses effets sur l'action publique. Notre analyse montre que, dans le cas du Québec, l'articulation de l'EFTLV à des politiques d'EFA s'est effectuée en continuité avec les politiques antérieures tout en introduisant une nouvelle approche axée sur l'expression de la demande de formation. Ces résultats renforcent l'idée selon laquelle l'EFTLV est un concept qui permet la coexistence simultanée de plusieurs logiques d'action en fonction du contexte national dans lequel il est adopté.

Mots clés : éducation et formation tout au long de la vie, politiques publiques, éducation des adultes, référentiel d'action publique, éducation permanente.

INTRODUCTION, PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

0.1 Le projet d'éducation et de formation tout au long de la vie

Depuis la fin des années 1990, le concept d'éducation et de formation tout au long de la vie (EFTLV)¹ s'est progressivement taillé une place importante dans le discours politique des gouvernements occidentaux à un point où il est aujourd'hui devenu un référent incontournable de leurs politiques d'éducation et de formation (Alves et *al.*, 2010; Aspin et *al.*, 2012; Bengtsson, 2013; Holford et *al.*, 2014; Kasworm, 2012; Verdier, 2008). Le concept promu en tant que projet éducatif par les grandes organisations internationales que sont le Conseil de l'Europe (CE), l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et la Commission des Commu-

¹ Le terme d'« éducation et formation tout au long de la vie » est la traduction de l'expression anglaise « *lifelong learning* ». Cette traduction pose un certain nombre de problèmes. D'une part, le terme d'« éducation et formation tout au long de la vie » a pris un certain temps avant d'être utilisé uniformément par les différents acteurs politiques, académiques et institutionnels. Cela explique le fait que l'on retrouve une pluralité de termes français faisant référence au concept de « *lifelong learning* » notamment « éducation tout au long de la vie », « formation tout au long de la vie », « apprentissage à vie », etc. D'autre part, dans la littérature anglophone, plusieurs auteurs font une distinction entre les termes « *lifelong education* » et « *lifelong learning* ». Le premier, utilisé principalement dans les années 1970, réfère selon ces auteurs au processus d'apprentissage formel et institutionnalisé alors que le second, d'usage plus récent, réfère plutôt au processus plus général d'acquisition de savoir et de compétences (Boshier, 1998, 2011; Jarvis, 2014). Forquin (2004) identifie le même déplacement sémantique en français. Il associe le concept d'« éducation permanente » à celui de « *lifelong education* » et celui d'« éducation et formation tout au long de la vie » à celui de « *lifelong learning* ». Par souci de clarté et de cohérence, nous nous référerons dans la présente recherche au terme d'« éducation et formation tout au long de la vie » pour faire référence à celui de « *lifelong learning* » à l'instar de Forquin (2002).

nautés européennes (CCE)² repose essentiellement sur l'actualisation de l'idée selon laquelle l'apprentissage touche toutes les dimensions de l'existence et qu'il s'étend sur toute la durée de la vie de l'individu (Forquin, 2004; Grek, 2010; Jakobi, 2009b; Kallen, 2002; Schuetze, 2006). Déjà présente dans le discours de ces organisations dans les années 1970, l'idée d'apprentissage à vie regroupe sous un même ensemble conceptuel les activités d'apprentissage formel, informel et non formel comme les différentes composantes du même processus continu reconnaissant *de facto* une pluralité des modes et des lieux d'apprentissage.

Dans leur discours, ces organisations articulent le nouveau projet aux notions d'« économie du savoir » et de « société du savoir »³ (Brine, 2006; Brown et al., 2008; Doray et Bélanger, 2005a; Green, 2006a; Peters, 2001; 2002). Elles avancent que, devant le phénomène de la « globalisation »⁴, les sociétés occidentales seraient confrontées à de nouveaux enjeux économiques et sociaux.

D'une part, avec la montée de la concurrence internationale, notamment dans la production manufacturière, le savoir intégré à la fois dans la technologie et le capital humain deviendrait l'élément clé de l'innovation et de la croissance économique à

² La Commission des Communautés européennes est devenue la Commission européenne à la suite de l'entrée en vigueur de l'Accord de Lisbonne, en 2009.

³ Voir la définition de ces deux concepts à l'Annexe A.

⁴ La globalisation est définie par Green (2006b) comme l'accélération rapide du mouvement entre les frontières nationales du capital, des marchandises, des services et de l'information. Elle se matérialise à travers différents phénomènes tels que la mondialisation des marchés nationaux, la financiarisation de l'économie mondiale, la réorganisation mondiale du travail, la diffusion massive des nouvelles technologies de l'information et de la communication, etc.

long terme (OCDE, 1996b). Cela ferait en sorte que les économies avancées seraient de plus en plus tributaires de la production, de la diffusion et de l'utilisation du savoir (Ibid.). Cette nouvelle réalité économique ferait appel à une main-d'œuvre dotée de compétences cognitives permettant le traitement du savoir et de l'information. L'EFTLV serait dès lors essentielle au développement et au maintien des compétences de la main-d'œuvre hautement qualifiée.

D'autre part, avec la diffusion de l'information que permettent les technologies de l'information et de la communication (TIC), les normes culturelles nationales devraient être redéfinies, ce qui favoriserait la formation d'un nouvel environnement de production et de consommation mondial caractérisé par une grande diversité de relations économiques et sociales et par l'émergence de nouveaux risques d'exclusion sociale (Delors et al., 1996; OCDE, 1996a). L'apprentissage à vie serait dès lors nécessaire à l'autonomisation des individus et à la cohésion sociale en permettant de renforcer les capacités d'action de ces derniers dans les sphères économiques et sociales (CCE, 1993; UNESCO, 2005).

L'articulation conceptuelle entre savoir, apprentissage à vie, développement économique et inclusion sociale dans le discours des organisations internationales ferait de l'EFTLV le moyen par excellence pour résoudre les différents enjeux économiques et sociaux du XXI^e siècle (Papadopoulos, 2002a). Cette nouvelle conception de l'éducation et de la formation aurait d'importantes implications pour les pouvoirs publics. En effet, l'EFTLV « remet en cause les pratiques actuelles, dans la mesure où elle appelle une véritable organisation en réseaux au sein des systèmes formels et non formels et où elle exige de l'innovation et davantage de créativité et de flexibilité » (UNESCO, 1997; 5). Elle nécessiterait de repenser le rôle et les responsabilités des pouvoirs publics et des acteurs du champ de même que les modalités d'évaluation et de gestion de manière à ce qu'elles puissent améliorer les fondements de

l'apprentissage à vie et faciliter les transitions entre l'emploi et les périodes d'apprentissage (CCE, 1995; OCDE, 1996a).

À cet égard, les organisations internationales suggèrent aux pouvoirs publics, dans leurs rapports sur l'EFTLV, d'adopter de nouvelles modalités de contrôle, de gestion et de financement décentralisées afin de repartager les responsabilités de l'éducation et de la formation avec la société civile. Elles recommandent entre autres de recourir à de nouveaux mécanismes de contrôle des dépenses, de créer des marchés ou des quasi-marchés de la formation, de mettre en œuvre certaines formes de privatisation, d'augmenter la participation financière des individus et du secteur privé par l'augmentation des frais de scolarité, de recourir à des incitations financières et à l'investissement dans la formation et de faire prendre en charge une partie des coûts par les communautés locales (CCE, 1993; Delors et *al.*, 1996; OCDE, 1996a).

En somme, l'EFTLV fait office de principe directeur autour duquel s'articulent conceptuellement les objectifs et les missions du champ de l'éducation et de la formation face à ce nouveau contexte économique et social. En ce sens, l'EFTLV se présente à la fois comme une doctrine éducative et un projet politique visant à renouer avec la croissance économique à long terme et à favoriser la cohésion sociale (Doray et Bélanger, 2005a) en adoptant de nouveaux modes de gestion décentralisés mobilisant tous les acteurs impliqués dans l'éducation et la formation.

Ce projet a rapidement bénéficié d'une réception favorable dans de nombreux pays. Comme le remarque Green (2002), presque tous les pays de l'OCDE font aujourd'hui référence à l'EFTLV dans leurs politiques éducatives. En effet, dès 1993, l'Union européenne (UE) a fait de l'EFTLV une partie intégrante de son projet de relance de la croissance économique et de l'emploi visant à devenir « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde capable d'une croissance

économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » (Conseil européen, 2000). Peu après, le Royaume-Uni et l'Allemagne ont adopté des politiques d'EFTLV suivies par les Pays-Bas, la Finlande, la Norvège et l'Irlande (Field, 2006). Les États-Unis et le Canada qui, tout comme l'UE, n'ont pas de compétences constitutionnelles en matière d'éducation se sont également engagés dans cette voie en mettant en place plusieurs mesures visant à soutenir financièrement les initiatives d'EFTLV et le développement de la main-d'œuvre (Gibb et Walker, 2011; Tate et *al.*, 2011).

Pour sa part, le gouvernement du Canada a adopté en plus de ces mesures incitatives, un programme de développement de compétences et d'apprentissage tout au long de la vie dans le cadre de sa *Stratégie d'innovation* (Canada, 2001, 2002). Ayant l'intention de faciliter la mobilité de la main-d'œuvre et de permettre aux travailleurs d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à la nouvelle économie, le programme visait à développer une économie innovante et une main-d'œuvre qualifiée (Ibid.). Plusieurs provinces, dont le Québec, le Nouveau-Brunswick et la Nouvelle-Écosse ont répondu à l'appel du fédéral en mettant en place des politiques explicites d'EFTLV (New Brunswick, 2005; Nova Scotia, 2002; Québec, MEQ, 2002b) alors que d'autres provinces ont adopté différentes initiatives en ce sens (CMEC, 2005).

0.2 Diffusion de projets éducatifs

Cette importante diffusion de l'EFTLV a fait l'objet de nombreux travaux qui soulignent que l'élaboration et la diffusion d'idées et dispositifs éducatifs en Occident répondent aujourd'hui à une dynamique bien différente de celle qui était en vigueur depuis la seconde moitié du XXe (Meyer et *al.*, 1992; van Zanten, 2014). En effet, au

lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la (re)construction de l'économie mondiale à l'ouest du bloc soviétique a reposé sur le développement d'un ensemble d'États-nations qui, en tant que mode d'organisation politique, reposait sur l'institutionnalisation de la relation entre l'individu et la collectivité (incarnée par l'État) à travers le principe de citoyenneté. La formation du citoyen était dès lors primordiale à ce mode d'organisation en ce sens où elle permettait de créer un lien symbolique entre l'individu et l'État (Meyer et *al.*, 1992). Les politiques éducatives visaient alors à assurer une homogénéité linguistique, culturelle, sociale et identitaire à l'intérieur de l'espace territorial de l'État-nation et à produire une force de travail permettant sa reproduction (Green, 2013).

S'inscrivant dans un modèle d'« éducation de masse », ces politiques ont créé les systèmes d'éducation modernes et instauré un mode de régulation « bureaucratique professionnel » où l'État occupe une place centrale dans l'orientation, la coordination et le contrôle de l'éducation (Maroy, 2006, 2008). Malgré une certaine internationalisation de quelques problématiques liées à l'éducation avec la création de plusieurs organisations internationales telles que la Banque mondiale (BM), le Fonds monétaire international (FMI), l'OCDE et l'UNESCO, l'espace national était l'unité fondamentale du développement des politiques d'« éducation de masse » (Teodoro, 2007). Comme le soulignent Meyer et *al.* (1992), les grandes organisations internationales n'ont pas joué un rôle significatif dans la diffusion internationale de ce modèle éducatif qui s'est plutôt réalisée selon un processus de « mimétisme institutionnel » fortement lié au développement des États-nations.

Or, devant le phénomène de la globalisation, la sphère d'influence des politiques d'éducation et de formation se serait largement internationalisée (Green, 2002; Teodoro, 2007). Alors que la globalisation mettrait en place « une nouvelle interface entre l'État, les grandes organisations internationales et les grandes entreprises pri-

vées » (Brunelle, 2003; 10), le travail d'élaboration, de diffusion, d'évaluation et de comparaison des modèles et dispositifs éducatifs par les grandes organisations internationales prendrait de plus en plus d'importance dans l'adoption de politiques nationales (Carpentier, 2012; Daun, 2002; Grek, 2010; Martens et *al.*, 2010; Teodoro, 2007). Cela favoriserait le développement de projets politiques « globaux » influençant significativement les politiques publiques nationales (Jakobi, 2009a).

L'internationalisation des politiques d'éducation et de formation créerait ce que Field (2006) qualifie de « *new educational order* », c'est-à-dire une nouvelle configuration d'acteurs où l'élaboration des enjeux des politiques éducatives tendrait à échapper aux acteurs nationaux au profit d'acteurs externes au contexte national. Étant issu du travail des grandes organisations internationales, l'EFTLV s'inscrirait dans ce que Teodoro (2007; 201) qualifie de « nouvelles modalités de régulation transnationales des politiques éducatives ». Ainsi, au-delà d'une simple convergence du discours de la communauté internationale, l'importante diffusion de l'EFTLV exprimerait une nouvelle façon dont les pouvoirs publics élaborent, adoptent et justifient leurs actions dans le champ de l'éducation et de la formation face à la globalisation. L'adoption de politiques d'EFTLV par de nombreux pays pose donc la question de la nature des actions mises en œuvre par les pouvoirs publics en ce sens.

0.3 Objet et questions de recherche

C'est essentiellement sur l'interrogation concernant l'EFTLV et l'action des pouvoirs publics que s'appuie la présente démarche qui vise à comprendre dans quelle mesure le recours à ce concept pour formuler des politiques d'éducation et de formation a un impact sur leurs modalités d'action. Notre démarche vise à répondre de manière générale à la question suivante : en quoi l'articulation de l'EFTLV aux politiques pu-

bliques a-t-elle une influence sur l'action publique⁵ dans le champ de l'éducation et de la formation ? Posée simplement, cette question revient à se demander en quoi consiste concrètement une politique d'EFTLV. Ce questionnement n'est cependant pas aussi simple qu'il y paraît. Comme le relève Merle (2006; 24), un problème se pose dès lors que les pouvoirs publics envisagent de donner un « contenu en termes de politiques publiques » au projet d'EFTLV. L'auteur souligne que l'EFTLV n'est pas une politique en soi, mais bien un projet politique ce qui implique que ce sont les pouvoirs publics et non les organisations internationales qui le mettent en œuvre. Cette démarche est avant tout un acte politique « au sens fort du terme » puisqu'elle suppose la définition d'un certain problème, l'élaboration d'une orientation générale, la mise en forme de priorités et l'adoption de modalités d'action (Charlot et Beillerot, 1995). Si le projet d'EFTLV permet de définir un problème –celui de l'émergence des sociétés du savoir– et une orientation générale –favoriser l'éducation et la formation tout au long de la vie– il reste passablement flou sur les priorités et les modalités d'action. Dès lors, l'action des pouvoirs publics en matière d'éducation et de formation et la logique qui la sous-tend demandent à être éclaircies. En ce sens, l'objectif central de notre démarche sera d'analyser l'« opérationnalisation »⁶ de la notion d'EFTLV dans les politiques d'éducation et de formation.

⁵ En utilisant le terme action publique, nous considérons à l'instar du courant de la sociologie de l'action publique que les politiques publiques sont le résultat de l'interaction entre des acteurs privés et publics dotés de ressources et de logiques d'action à l'intérieur d'un contexte institutionnel et politique particulier (Hassenteufel, 2011) (voir section 2.1.1).

⁶ Par opérationnalisation, nous nous référons au processus décrit par Fairclough (2005, 2010, 2012) par lequel des concepts et des représentations sociales sont mobilisés en tant que catégorie d'appréhension du réel ou en façon de concevoir la réalité pour orienter des pratiques.

Notre attention portera sur le contexte canadien qui, contrairement au contexte européen, n'a pas fait l'objet d'un grand nombre d'analyses. Ce contexte est particulièrement intéressant puisque le gouvernement fédéral n'a que très peu de moyens pour mettre en œuvre les politiques d'EFTLV qu'il a adoptées. En vertu de la *Loi constitutionnelle* de 1867, l'éducation est un champ de compétence réservé exclusivement aux provinces alors que celui de la main-d'œuvre est partagé entre les deux paliers de gouvernement. Cette séparation des pouvoirs fait en sorte qu'il n'y a pas de système d'éducation national ni de ministère fédéral de l'Éducation et que l'on retrouve des ministères provinciaux et fédéraux responsables de la main-d'œuvre. Ce sont les provinces et territoires qui sont responsables de l'organisation, de la prestation et de l'évaluation de l'éducation (primaire et secondaire), de la formation technique et professionnelle et de l'enseignement postsecondaire (CMEC, 2005). Chacun d'entre eux a un système d'éducation doté d'une histoire et d'une configuration particulière d'institutions, d'acteurs, d'enjeux et de valeurs.

Comme le relèvent les travaux de Cruikshank (2008), Fenwick (2011), Gibb et Walker (2011), Rollings-Magnusson (2001) et Rubenson et Walker (2006), il existe une importante différenciation des politiques éducatives au Canada, notamment celles d'EFTLV. Ces travaux montrent que les stratégies adoptées par le gouvernement fédéral et les provinces en matière de développement de politiques d'EFTLV sont très variées. Pour Rollings-Magnusson (2001), Rubenson et Walker (2006), la stratégie du gouvernement fédéral veut essentiellement créer une main-d'œuvre hautement qualifiée afin de favoriser l'innovation et d'augmenter la compétitivité du Canada dans l'économie mondiale du savoir. Elle consiste, de manière générale, à favoriser la formation de la main-d'œuvre et des personnes sans emploi par différents incitatifs pour les individus (tels que le *Régime d'encouragement à l'éducation permanente* et le *Programme de reconnaissance des titres de compétences étrangers*), les entreprises (telle que l'*Initiative en matière de compétences en milieu de travail*) ou les

provinces (telle que l'*Initiative ciblée pour les travailleurs âgés*). Bien que le gouvernement canadien détienne les compétences constitutionnelles en matière de développement économique et d'emploi, ses différentes interventions en EFTLV restent, selon Fenwick (2011), Gibb et Walker (2011) plutôt passives et n'ont qu'une portée limitée puisqu'elles reposent, pour être mises en œuvre, sur la participation volontaire des provinces, des organisations non gouvernementales (ONG), des individus et des entreprises.

Du côté des provinces, des rapports du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC, 2005, 2008a) relèvent qu'il y a une importante diversité en matière de politiques d'EFTLV. D'une part, ils montrent que les politiques des provinces ont des buts et objectifs spécifiques qui répondent à des enjeux différents qui correspondent à leurs priorités respectives. Selon les cas, les politiques d'EFTLV portent sur différents champs d'action tels que l'éducation de base des adultes, la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC), l'intégration des immigrants, la formation de la main-d'œuvre, l'emploi, le développement économique et social, la formation des personnes sans emploi ou la réduction de la pauvreté, pour ne nommer que ceux-là (CMEC, 2008a).

D'autre part, les mesures et les ressources mises en œuvre dans le cadre des politiques d'EFTLV sont très variables d'une province à l'autre. Alors que certaines provinces ont adopté des mesures s'approchant des stratégies incitatives du gouvernement fédéral, d'autres ont plutôt adopté des mesures beaucoup plus directives (Rollings-Magnusson, 2001). De plus, les sources de financement de ces initiatives sont également variées pouvant être issues des pouvoirs publics, des entreprises, des individus, des ONG ou d'un partenariat entre plusieurs de ces acteurs.

La séparation des compétences constitutionnelles au Canada impose d'abord l'influence de l'EFTLV sur l'action publique en fonction du contexte provincial puisque les dix provinces et trois territoires canadiens sont les principaux décideurs publics des politiques éducatives au Canada⁷. Conséquemment à cette séparation des pouvoirs, nous porterons notre attention sur l'une des premières provinces qui a adopté des politiques s'articulant explicitement à l'EFTLV, le Québec. Ce choix s'explique par la particularité de l'approche québécoise en matière d'EFTLV soulignée par plusieurs auteurs et l'importance des politiques publiques mobilisant l'EFTLV pour la structuration du champ de l'éducation et de la formation des adultes (EFA) dans cette province (Bélangier, P. et al., 2008; CMEC, 2005, 2008a; Labonté et al., 2004; Levesque et al., 2009; Rollings-Magnusson, 2001). Le Québec se distingue de ses homologues par les caractéristiques culturelles, sociales et institutionnelles de son offre de formation en EFA et par son approche plus directive notamment avec sa *Loi sur le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre* (aussi appelé loi 90 ou loi du 1 %) qui oblige les employeurs assumant une masse salariale supérieure à un million de dollars⁸ à investir minimalement 1 % de ce montant dans la formation de la main-d'œuvre.

⁷ Les provinces et territoires du Canada ont signé en 2008 une déclaration conjointe mettant en place un cadre de référence pour la qualité des opportunités d'EFTLV pour tous les Canadiens. Bien que cette déclaration identifiait certains buts et objectifs généraux à l'EFTLV, la déclaration réaffirmait les pouvoirs exclusifs des provinces à légiférer dans le champ de l'éducation et la formation selon leurs intérêts propres (CMEC, 2008b). De plus, cette déclaration a été adoptée après que plusieurs provinces et territoires aient déjà mis en œuvre des politiques d'EFTLV. En ce sens, les provinces et territoires nous apparaissent comme les principaux décideurs publics en la matière.

⁸ Le montant de la masse salariale assujettie à la Loi 90 a été modifié à plusieurs reprises depuis son adoption en 1995.

Ainsi, notre analyse se limitera au champ plus spécifique de l'EFA au Québec. Ce choix d'un contexte éducatif spécifique nous permet de préciser notre question de recherche initiale et de la formuler de la façon suivante : en quoi l'adoption de l'EFTLV dans les politiques publiques québécoises a-t-elle une influence sur l'action publique dans le champ de l'EFA?

0.4 Pertinence de la recherche

Notre question n'a pas fait l'objet de recherches antérieures bien que la référence à l'EFTLV dans les politiques d'éducation et de formation au Québec ait été traitée dans les travaux de Colette Bernier (2011a, 2011b) portant sur la redéfinition de la relation d'emploi. L'auteure souligne que, dans le contexte actuel qualifié d'« ère néolibérale », la sécurité d'emploi fondée sur l'ancienneté tendrait à être remplacée par le niveau de formation des travailleurs ce qui aurait pour effet de responsabiliser les individus face à leur situation d'emploi et de formation (Bernier, 2011a; 103). L'auteure avance que les politiques mobilisant le concept d'EFTLV participeraient à la redéfinition de la relation d'emploi en diffusant cette conception de la sécurité professionnelle basée sur la formation. Dans cette perspective, les politiques d'EFTLV viseraient à flexibiliser l'offre de formation afin de favoriser la responsabilisation des individus face à leur formation par des mesures de soutien individualisées (Bernier, 2011b). Si les travaux de Bernier permettent effectivement de faire un lien entre la mobilisation du concept d'EFTLV et les actions publiques dans le champ de l'EFA, ils sont plutôt limités puisque l'EFTLV y est traitée essentiellement en regard à la relation d'emploi. Cela fait en sorte que les analyses de l'auteure se concentrent uniquement sur le volet formation du concept et évacuent tout le contenu traitant de l'éducation limitant ainsi sa lecture de l'opérationnalisation du concept.

L'intérêt de notre démarche est justement de porter un regard différent sur l'influence de l'EFTLV sur l'action publique au Québec en traitant de la dimension « éducative » du concept. La démarche se veut donc pertinente au niveau scientifique puisqu'elle traite d'un sujet encore peu exploré avec une perspective d'analyse qui n'a pas été empruntée. La recherche est également pertinente au niveau social dans la mesure où l'étude de l'opérationnalisation de l'EFTLV dans des politiques publiques peut améliorer la compréhension des actions publiques en EFA au Québec et mieux situer l'action des acteurs du champ.

0.5 Plan du mémoire

Notre recherche est divisée en cinq chapitres. Le premier présente la revue de la littérature sur laquelle s'appuie notre démarche. Le deuxième présente les choix théoriques et méthodologiques qui ont orienté la réalisation de nos travaux de recherche. Les trois, quatre et cinquième chapitres présentent les résultats empiriques de notre analyse. Nous concluons par une réflexion sur les résultats et les limites de notre démarche et proposons des pistes d'approfondissement.

CHAPITRE I

L'EFTLV ET SES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Chercher à comprendre en quoi l'adoption du projet d'EFTLV a une influence sur l'action publique exige d'explorer les différents traitements de la relation entre l'EFTLV et les actions publiques qui lui sont associées dans la littérature scientifique. De manière générale, il est possible de distinguer deux types d'analyse en fonction de leur conception de cette relation. Le premier type considère que l'EFTLV est essentiellement un projet politique qui est doté d'une logique d'action intrinsèque alors que le deuxième considère au contraire que l'EFTLV permet la coexistence d'une pluralité de logiques d'action politique.

1.1 Les différentes logiques intrinsèques à l'EFTLV

Si un grand nombre d'auteurs considèrent que l'EFTLV a une logique d'action politique qui lui est intrinsèque, ils ne s'entendent pas pour autant sur ce qui en serait le cœur. En effet, leurs analyses s'appuient sur différentes compréhensions du « panorama socio-éducatif » (Barros, 2012), c'est-à-dire des visions différentes des relations structurelles entre la société, l'éducation et l'économie pour définir la logique d'action politique de l'EFTLV. Pour certaines contributions s'appuyant sur le cadre théorique de la modernité réflexive de Beck, Giddens et Lash (1994), l'EFTLV serait un projet qui s'inscrirait dans le renouvellement de la social-démocratie dans les sociétés avancées. D'autres contributions s'inscrivant dans le courant de la sociologie critique et/ou structuraliste-marxiste avancent plutôt que l'EFTLV serait un projet typiquement « néolibéral » visant à asseoir la logique de marché dans le champ de l'EFA. Finalement, un certain nombre de contributions, s'inscrivant dans le sillon

des travaux sur la gouvernementalité de Michel Foucault (2004), considèrent quant à elles l'EFTLV comme un projet de « gouvernementalité néolibérale ».

1.1.1 L'EFTLV, un projet social-démocrate

Pour plusieurs auteurs, l'EFTLV consisterait avant tout en la réaffirmation d'une vision humaniste de l'éducation face aux transformations culturelles et sociales des sociétés occidentales (Billett, 2010; Bélanger, P., et Frederighi, 2001; Carlsen et Haddad, 2013; Carneiro et Draxler, 2008; Enslin et Tjittas, 2012; Haddad et Aubin, 2013; Tuckett, 2013). Ils abordent l'EFTLV sous l'angle de la construction de nouvelles structures d'expériences culturelles et sociales. Ces auteurs avancent entre autres que l'importante diffusion d'informations et l'accroissement des possibilités de choix de consommation qui caractérisent le contexte actuel brouilleraient les modèles institutionnalisés de la conduite individuelle (Alhiet et Dausien, 2005).

Devant l'effritement des frontières institutionnelles nationales, les modes d'existence « normaux », soit ceux institutionnalisés nationalement, ne correspondraient plus à la réalité (Beck, 2008). C'est à travers la société civile et non plus l'État que ces modes d'existence s'enracineraient produisant de nouvelles formes de participation à l'espace social. Dans ce nouveau contexte d'« émancipation hors de l'univers traditionnel » (Ibid.: 287), les individus seraient placés devant la nécessité de produire eux-mêmes leur trajectoire de vie à travers leurs actions. Dans cette modernité réflexive, l'acquisition continue de capacités d'agir serait la condition même du fonctionnement des sociétés contemporaines faisant en sorte que l'apprentissage à vie y serait primordial (Bélanger, P., et Frederighi, 2001). À cet égard, l'EFTLV permettrait de développer continuellement les connaissances et les compétences nécessaires aux nouvelles formes de participation sociale en dotant les individus de capacités

d'initiative et de réflexivité devant cette nouvelle exigence de faire continuellement des choix de vie. En ce sens, en élargissant l'accès aux occasions d'apprentissage, l'EFTLV libérerait les « forces créatrices » des individus et favoriserait leur autonomisation (Ibid.). L'EFTLV permettrait ainsi aux individus de s'adapter aux changements économiques, sociaux et culturels de la modernité avancée tout en favorisant l'égalité et la justice sociale.

Dans cette optique, l'EFTLV s'inscrirait dans un renouvellement de la social-démocratie, *la troisième voie* de Giddens (2002), en réaffirmant le rôle fondamental de l'éducation et de la formation dans le développement personnel et social. Elle participerait à la démocratisation du champ en renonçant aux prescriptions normatives de l'État pour se concentrer sur la demande des apprenants et la réduction des contraintes structurelles (Carlsen et Haddad, 2013). L'articulation des politiques éducatives à l'EFTLV viserait à renouveler le développement social par un nouveau partenariat entre l'État et la société civile en plaçant l'apprenant au centre de son processus d'apprentissage à vie pour lui procurer une liberté d'action accrue. L'État coordonnerait les services et la participation à l'éducation et la formation, mettrait en œuvre de nouveaux mécanismes d'assistance pour financer l'éducation, soutiendrait les ONG et assisterait les apprenants dans leur démarche (Bélanger, P., et Frederighi, 2001). L'EFTLV réaffirmerait ainsi le rôle de régulation et de redistribution de l'État dans le champ de l'éducation et de la formation à l'intérieur d'une nouvelle configuration d'acteurs. Dans cette optique, la logique politique sociale-démocrate serait intrinsèque à ce projet éducatif.

1.1.2 L'EFTLV, un projet néolibéral

D'autres analyses avancent plutôt que le projet d'EFTLV traduirait non pas un renouveau de la social-démocratie, mais bien l'intégration des principes et préceptes du « néolibéralisme » dans le champ de l'éducation et de la formation (Barros, 2012 ; Borg et Mayo, 2005; Bruno et Laval, 2010; Gouthro, 2009; Laval et *al.*, 2011; Rizvi, 2007; Rizvi et Lingard, 2010; Vinokur, 2003; Zepke, 2009). Ils abordent l'EFTLV comme un « objet de création de ressources économiques » en ce sens où l'EFTLV serait essentiellement liée au développement de la « compétitivité, l'employabilité et l'adaptabilité des "forces du travail" » (Alheit et Dausien, 2005 ; 3). Ces auteurs entendent par « néolibéralisme » un ensemble de valeurs et de pratiques plaçant le marché comme principe premier de régulation de l'ensemble des sphères de la société. La réduction des dépenses publiques, la dérégulation des marchés, la privatisation de la sphère publique et la promotion de la compétition par le transfert de la responsabilité collective vers l'individu seraient les voies d'action préconisées (Ross et Gibson, 2007).

Le néolibéralisme serait à la base d'un nouvel imaginaire collectif promu par les grandes organisations internationales et les gouvernements nationaux où les besoins d'éducation et de formation des pays sont envisagés en fonction des impératifs de l'économie mondiale du savoir (Laval et Weber, 2002 ; Rizvi, 2007). Cet imaginaire permettrait de penser et de structurer une relation particulière entre la sphère éducative et la société où l'éducation et la formation (et plus particulièrement l'éducation des adultes) doivent produire une main-d'œuvre flexible et hautement qualifiée nécessaire à la compétitivité et la croissance économique dans cette nouvelle économie (Grubb et Lazerson, 2004).

L'EFTLV « reconceptualiserait » l'éducation et la formation en actualisant la théorie du capital humain, ce qui permettrait d'aborder le champ en termes économiques. Selon cette théorie, l'éducation serait un capital personnel puisque les investissements en éducation procureraient à long terme des gains personnels importants notamment en termes d'emploi et de rémunération. Avec l'émergence des sociétés du savoir où la flexibilité, les connaissances et les compétences de la main-d'œuvre sont cruciales, l'investissement dans le capital humain serait un élément clé de la compétitivité des individus, des firmes et des pays sur le marché mondial. L'EFTLV servirait donc à normaliser les besoins de flexibilité et d'adaptation de la main-d'œuvre afin d'améliorer la croissance économique, l'emploi et la compétitivité sur le marché mondial (Bruno et Laval, 2010). En reconnaissant par définition les apprentissages informels et non formels, l'EFTLV ouvrirait plus largement le champ de l'éducation et de la formation aux acteurs privés et participerait à sa marchandisation. Dans cette perspective, l'EFTLV permettrait de considérer l'éducation et la formation non plus en tant que service public, mais plutôt comme un bien privé.

Ainsi, l'EFTLV serait intrinsèquement néolibérale puisqu'elle intégrerait ses principes et valeurs. L'articulation des politiques d'éducation à l'EFTLV permettrait aux États de passer d'une approche basée sur l'offre de services d'éducation et de formation à une approche basée sur le support individuel en mettant en place un nouveau partage des responsabilités entre l'État, les individus et les employeurs (Field, 2000). Les politiques d'EFTLV permettraient également de mettre en place les conditions nécessaires à la création de marchés ou de quasi-marchés pour réguler le champ de l'EFA. En ce sens, la logique de marché serait incorporée au projet d'EFTLV.

1.1.3 L'EFTLV, un projet de gouvernamentalité néolibérale

D'autres auteurs considèrent également l'EFTLV comme un projet « néolibéral ». Cependant, le néolibéralisme est défini en référence au concept de gouvernamentalité (Foucault, 2004). Ce concept fait référence aux structures de pouvoir par lesquelles est orientée la conduite individuelle et à l'activité par laquelle les gouvernements modulent ces structures (Olssen, 2006). Le néolibéralisme est entendu par ces auteurs en termes de rationalité et de stratégies de contrôle du gouvernement visant à faire des mécanismes du marché des « correcteurs politiques et sociaux généraux » par l'introduction du modèle entrepreneurial dans le domaine social et de la montée des instances juridiques protégeant les transactions sur le marché (Jeanpierre, 2006 ; Simons et Masschélien, 2006). L'EFTLV est donc analysée en termes de nouvelles techniques de pouvoir (Edwards, 2002; Fejes et Nicoll, 2008; Mitchell, 2006; Nicoll, 2006; Olssen, Codd et O'Neil, 2004; Tuschling et Engemann, 2006; Usher et Edwards, 2007). Le projet d'EFTLV consisterait en une nouvelle technique de contrôle de la conduite individuelle. Il introduirait de nouveaux principes de conduite face à l'éducation, la formation et l'emploi par des techniques de régulation de soi.

Pour ces auteurs, l'EFTLV marquerait le passage d'une conception de l'apprenant en tant que sujet passif recevant des connaissances à une conception plus dynamique considérant ce dernier comme l'entrepreneur de son apprentissage (Tuschling et Engemann, 2006). Ce passage marquerait une réorganisation du contrôle collectif sur le champ de l'éducation et de la formation assuré par l'État vers un contrôle individualisé assumé par l'apprenant lui-même. Cette responsabilisation de l'apprenant permettrait d'une part à l'État et aux entreprises d'éviter d'avoir à assumer directement cette responsabilité et d'autre part, de favoriser l'adaptabilité et la flexibilité de la main-d'œuvre sur le marché du travail interne et international (Olssen, 2006). En ce sens, l'apprenant serait l'entrepreneur de lui-même, en étant responsable du contenu, du

niveau et de la structure de son apprentissage de même que sa valorisation sur le marché du travail. L'EFTLV mettrait en place une rationalité de flexibilisation de la main-d'œuvre à travers la constitution du travailleur en tant que sujet apprenant. Elle permettrait de suppléer à certaines politiques sociales protégeant les travailleurs (droit des travailleurs, sécurité d'emploi, etc.) en réduisant au minimum les liens de ces derniers avec une seule entreprise. Ainsi, en réduisant ces contraintes, l'EFTLV responsabiliserait l'apprenant face à sa situation d'emploi, ce qui augmenterait par le fait même la prégnance des mécanismes de marché en éducation et en formation. Dans cette optique, l'EFTLV serait une technologie de disciplinarisation de soi s'inspirant du modèle de l'entrepreneuriat.

Les politiques publiques s'articulant à l'EFTLV mettraient donc en œuvre une logique politique néolibérale dans la mesure où elles mettraient en place de nouvelles technologies de contrôle de la conduite individuelle en favorisant l'« autocontrôle volontaire » des trajectoires personnelles et professionnelles des individus (Simons et Masschelein, 2006). Elles viseraient à amener le citoyen à se supporter lui-même dans son parcours personnel et professionnel à travers l'éducation et la formation plutôt que d'être supporté par l'État (Edwards, 2002). En ce sens, elles s'inscriraient dans une stratégie plus large de transfert des responsabilités institutionnelles vers l'individu par des mesures de soutien individualisées (Tuschling et Engemann, 2006). Elles viseraient à promouvoir la capitalisation du soi par une participation active et volontaire à des activités d'apprentissage tout au long de la vie.

En somme, les trois perspectives d'analyse précédentes permettent de contextualiser l'émergence des politiques d'EFTLV à l'intérieur des transformations des sociétés occidentales liées à la globalisation. L'articulation de l'EFTLV aux politiques nationales d'éducation et de formation est abordée au regard de l'influence de ces transformations sur le contexte national. L'EFTLV aurait une logique d'action intrinsèque

qui influencerait l'action des pouvoirs publics dans le champ de l'éducation et de la formation. Or, si ces analyses sont utiles pour expliquer l'internationalisation du champ de l'éducation et de la formation, elles demeurent plutôt limitées pour expliquer les différentes variations des politiques se référant à l'EFTLV. C'est d'ailleurs à juste titre que van Zanten (2014) soulève la difficulté pour les différents travaux mettant l'emphase sur le phénomène de la globalisation de l'éducation de s'appuyer sur des enquêtes empiriques solides pour démontrer leur validité. De même, en établissant le lien de causalité du global vers le national, ces analyses occultent le fait que les différentes configurations économiques, politiques culturelles et sociales des espaces nationaux peuvent également influencer l'action des pouvoirs publics (Rasmussen, 2014).

1.2 Les différentes variations politiques de l'EFTLV

À l'inverse des trois dernières perspectives d'analyse, certains auteurs considèrent que l'EFTLV n'a pas de logique d'action politique intrinsèque. Le projet d'EFTLV se traduirait politiquement de différentes manières en fonction d'un ensemble de facteurs propre au contexte national. Pour ces auteurs, l'EFTLV autoriserait la coexistence de plusieurs logiques d'action politique ce qui expliquerait son importante diffusion internationale. S'appuyant sur des travaux de comparaison internationale, ces analyses permettent d'expliquer qu'empiriquement, les politiques d'EFTLV varient significativement d'un pays à l'autre au point de présenter certaines incohérences ou même d'être contradictoires avec le projet lui-même (Green, 2002; Holford, Milana et Spolar, 2014; Rasmussen, 2014; Rollings-Magnusson, 2001; Verdier, 2008). L'EFTLV se traduirait différemment selon les logiques d'action politique qui lui seraient articulées dans une politique publique. Toutefois, les auteurs s'inscrivant dans

ce type d'analyse ne s'entendent pas nécessairement sur la façon dont l'EFTLV est traduit dans les différents contextes nationaux.

1.2.1 L'économie politique de l'EFTLV

Pour un certain nombre d'auteurs, la traduction de l'EFTLV dans les contextes nationaux est essentiellement le produit de rapports politiques. Ces analyses conçoivent que les valeurs politiques et les régimes d'institutions économiques et sociales sont primordiaux pour comprendre les politiques d'EFTLV (Rees ; 2013). Pour ces auteurs, le champ de l'éducation et de la formation serait en quelque sorte « encastré » dans différents « régimes d'institutions sociales et économiques » ce qui influencerait fortement les stratégies des gouvernements nationaux en la matière (Allmendinger et Leibfried, 2003; Green, 2011; Hega et Hokenmaier, 2002; Lauder et *al.*, 2008; Murphy, 2000; Rees, 2013; Room, 2002; Rubenson et Desjardins, 2009; Rubenson et Walker, 2006). Ils se réfèrent à des catégorisations générales (comme les variétés du capitalisme de Hall et Soskice (2001), les familles de nations de Castles (1993) ou les régimes d'État-providence d'Esping-Anderson (1990)) pour analyser les politiques d'éducation et de formation dans les espaces nationaux.

Ces régimes se caractériseraient par une configuration spécifique des arrangements institutionnels entre l'État et le marché dans la redistribution de la richesse nationale par le biais de mesures de protection sociale dont l'éducation et la formation seraient une partie intégrante. Selon les régimes, le type de contribution sociale (taxes, imposition, contribution patronale, etc.) et l'importance de l'éducation et de la formation par rapport aux autres mesures de protection sociale varieraient significativement. Ils auraient donc des « profils » différents en matière de politiques éducatives qui se caractériseraient d'une part, par une propension à investir davantage en assurance so-

ciale ou en éducation (Hega et Hokenmaier, 2002) et d'autre part, par la prégnance d'un type de formation (générale ou spécialisée) (Estevez-Abe et *al.*, 2001). Ces différents profils créeraient des externalités économiques et sociales différentes et conséquemment, des besoins nationaux d'éducation et de formation différenciés.

Ainsi, l'articulation de l'EFTLV aux politiques publiques varierait significativement en fonction des régimes d'économie politique formant des modèles ou régimes d'EFTLV précis (Green, 2011; Green, et *al.*, 2006; Riddell et *al.*, 2012). Le modèle scandinave ou régime social-démocrate se caractériserait par des politiques actives comprenant un important investissement de l'État en éducation et en formation, une importante régulation du marché du travail et une importante protection sociale. Le modèle anglo-celtique ou régime libéral se caractériserait quant à lui par des politiques passives comprenant des mesures incitatives visant à stimuler la compétitivité économique dans un marché libre et une faible protection sociale. Les modèles continental-corporatiste et européen central ou le régime de marché social se caractériseraient quant à eux par des politiques mixtes visant à solidifier le partenariat social entre les grands acteurs assurant la protection sociale dans un marché faiblement régulé. Les principes néolibéraux ou sociaux-démocrates s'articuleraient donc à l'EFTLV en fonction du régime d'économie politique des pays faisant en sorte que son influence sur l'action des pouvoirs publics dans le champ de l'éducation et de la formation serait médiée socialement.

Comme le soulève Buisson-Fenet (2007), ces analyses passent sous le radar toute l'historicité de l'action des différents acteurs dans le champ de l'éducation et de la formation en ce sens où la conjoncture historique des espaces nationaux a progressivement forgé des configurations institutionnelles et des coalitions d'acteurs qui sont extérieurs au cadre de l'économie politique. Considérant la dynamique des sociétés complexes à autonomiser les différentes sphères sociales, les systèmes d'éducation et

de formation ont un certain niveau d'autoréférentialité et entretiennent des relations de « "couplage structurel" et d'interdépendance mutuelle » (Braun et Papadopoulos, 2001) avec le cadre de l'économie politique. Les systèmes éducatifs articuleraient les formes d'apprentissages (formels, non formels et informels) à des principes et des logiques d'action différents faisant en sorte que malgré des repères publics communs à un espace national, les interprétations et la mise en forme des politiques d'EFTLV pourraient varier significativement.

1.2.2 Les régimes d'EFTLV

D'autres auteurs abordent la variété des politiques d'EFTLV à la lumière des conventions sociétales, c'est-à-dire selon « l'interdépendance dynamique des dimensions constitutives de chaque société » (van Zanten, 2003). Ces analyses considèrent qu'il existe au sein des espaces nationaux des « cohérences sociétales » héritées de l'histoire fondées sur l'organisation de trois rapports : le rapport éducatif, le rapport organisationnel et le rapport industriel qui influencent significativement les pratiques sans pour autant en déterminer le sens *a priori* (Buisson-Fenet, 2007). S'inscrivant dans la « troisième génération » de l'analyse sociétale développée par Maurice, Sellier et Silvestre (1982), ces analyses, dont Éric Verdier est le principal représentant, prennent en considération les « cohérences multiples » (régionale, nationale, supranationale) des sociétés face à la globalisation en intégrant d'autres modèles théoriques issus du courant de l'économie des conventions et de la sociologie de l'action publique (Lendaro, 2012).

Conséquemment au courant de l'économie des conventions, les analyses sociétales avancent que les configurations d'acteurs (publics, privés, collectifs et individuels) à l'intérieur des organisations et des institutions forment des conventions sociétales

spécifiques à chaque contexte national (Verdier, 2009). Ces conventions sont en quelque sorte des « repères publics » qui cadrent les pratiques en fonction de l'agencement entre des principes politiques, des règles, des institutions et des logiques d'acteurs (Verdier, 2008). Chaque espace national ferait l'objet d'un agencement socialement construit de « conventions de formation (méritocratique, professionnelle ou marchande) recouvrant une pluralité de conceptions du juste et de l'efficace pour fonder la légitimité des règles » cristallisé à l'intérieur d'un régime national d'éducation et de formation (Ibid.; 23). Conséquemment au courant de la sociologie de l'action publique, l'action des pouvoirs publics est considérée comme le résultat de l'interaction entre des acteurs privés et publics dotés de ressources et de logiques d'action à l'intérieur d'un contexte (institutionnel et politique) particulier (Hassenteufel, 2011). Ces analyses se réfèrent donc au concept d'action publique pour conceptualiser l'action mise en œuvre par les pouvoirs publics.

Les travaux d'Éric Verdier (2008, 2009) avancent que les particularités des modèles nationaux d'éducation et de formation se traduiraient par la dominance de ce qu'il qualifie de « régime d'action publique », c'est-à-dire un ensemble de conventions socialement construites concernant l'éducation, la formation et la protection sociale qui se traduiraient à l'intérieur de règles constitutives des politiques d'EFTLV. Il identifie de manière idéale typique cinq régimes d'action dans le contexte européen.

Le premier, le régime académique, articulerait l'éducation et la formation tout au long de la vie aux principes de méritocratie et de compétition scolaire. L'EFTLV s'inscrirait dans le prolongement du positionnement des individus sur le marché du travail en fonction du bagage scolaire initial en visant essentiellement l'adaptation technique et organisationnelle de la main-d'œuvre. Le second, le régime professionnel, arrimerait l'éducation et la formation à la structuration des règles du marché du travail par les grands acteurs sociaux. L'EFTLV s'inscrirait dans le développement

continu de compétences et des capacités liées à la maîtrise d'une profession ou d'un métier. Le troisième, le régime universaliste, articulerait quant à lui l'éducation et la formation au principe de justice sociale. L'EFTLV permettrait de soutenir la progression individuelle de manière à réduire les inégalités sociales ayant émergé en cours de parcours procurant ainsi une sécurité sociale dans les transitions professionnelles. Le quatrième, le régime concurrentiel, considérerait l'éducation et la formation selon les principes du marché, de la concurrence et du libre choix. L'EFTLV permettrait aux individus d'acquérir un capital humain à la hauteur de leur calcul intéressé. Le cinquième et dernier, le régime du marché organisé, articulerait l'éducation et la formation aux principes du marché. Cependant, contrairement au régime précédent, il serait encadré par un ensemble de règles prémunissant les individus contre les défaillances qui pourraient survenir. L'EFTLV mettrait en œuvre une régulation du « marché des compétences » de manière à reconnaître à l'individu ces différents apprentissages pour qu'ils soient valorisables sur le marché du travail.

Pour Verdier, la traduction des politiques d'EFTLV au contexte national se ferait par l'agencement spécifique des différents régimes d'action à l'intérieur du contexte national. À ce titre, chaque espace national aurait un modèle qui serait en quelque sorte une hybridation entre les différents régimes d'EFTLV. Ainsi, l'articulation de l'EFTLV aux politiques nationales serait donc fortement teintée par les conventions sociétales qui construiraient une logique d'action politique. Cette perspective d'analyse est axée essentiellement sur les particularités des espaces nationaux faisant en sorte que l'EFTLV n'aurait pas une influence significative sur l'action publique locale.

1.2.3 La régulation et les référentiels de l'EFTLV

D'autres auteurs traitent des politiques d'EFTLV en fonction de l'émergence de nouveaux modes de régulation dans le champ de l'éducation et de la formation. Cette perspective d'analyse, adoptée principalement par Maroy et Doray (Maroy, 2000a, 2000b; Maroy et Doray, 2003), s'inspire à la fois du courant de la régulation sociale et de la sociologie de l'action publique. Du premier courant, les auteurs insistent sur la différence des modes de régulations ou de gouvernance des systèmes d'éducation et de formation pour aborder les différentes traductions de l'EFTLV. Les actions dans le champ de l'éducation et de la formation seraient situées et cadrées de manière partielle et fragile dans un cadre institutionnel qui est issu d'une pluralité de formes de « coordination constitutive » elle-même issue à la fois des structures et du jeu des acteurs (Maroy et Dupriez, 2000).

Leurs analyses portent une attention particulière à l'interaction entre les dynamiques institutionnelles et stratégiques propres à chaque espace. D'une part, l'action des acteurs serait coordonnée soit par l'intérêt individuel soit par les différentes normes sociales dans lesquelles elle s'inscrit et d'autre part, le pouvoir à l'intérieur de l'espace social serait coordonné par des arrangements institutionnels. Ainsi, l'interaction entre la régulation institutionnelle (de contrôle) et la régulation par le jeu des acteurs (autonome) serait un « processus de production de règles du jeu dont les acteurs et leurs stratégies sont les moteurs » qui serait objectivé dans différents dispositifs matériels, légaux et techniques spécifiques à la fois au contexte national et au champ de l'éducation et de la formation (Maroy et Dupriez, 2000; Maroy, 2008).

Les analyses s'inspirent du courant de la sociologie de l'action publique pour aborder le caractère transcendant d'une autre forme de régulation, la régulation normative (Dutercq et van Zanten, 2001). L'interaction de la régulation systémique et institu-

tionnelle impliquerait nécessairement la question des orientations normatives, qui renverrait à des enjeux politiques (Doray, 2000). L'éducation et la formation seraient, dans cette perspective, une « matière politique » qui prendrait différentes orientations et ferait l'objet de débat (Maroy, 2000a). À ce titre, les analyses empruntent à Jobert et Muller (1987) la notion de « référentiel d'action publique » pour aborder les nouveaux modes de régulation dans le champ de l'éducation et de la formation. Le référentiel d'action publique est défini en tant que « matrice cognitive et normative », c'est-à-dire une image que la société se fait d'elle-même à partir de laquelle les acteurs se représentent les problèmes sociaux, les solutions pour y remédier, les actions possibles et les intérêts qu'ils peuvent avoir à agir sur cette réalité (Muller, 2013).

Maroy et Doray proposent ainsi une typologie de trois référentiels d'action publique dans le champ de l'éducation et de la formation. D'abord, le référentiel social-démocrate considérerait que la formation a des finalités plus larges que le simple développement de la main-d'œuvre puisque les problèmes d'emplois n'y sont pas considérés comme le résultat d'une inadéquation avec la formation. L'émancipation citoyenne et l'égalisation des chances seraient des principes directeurs des actions dans le champ de l'éducation et de la formation. L'État aurait un rôle central dans le pilotage de ces principes. À l'inverse, le référentiel libéral ou néolibéral n'accorderait pas de finalité à proprement dit à l'éducation et la formation. Il chercherait essentiellement à introduire un fonctionnement de marché dans le champ en laissant aux individus et aux entreprises le soin d'orienter l'offre de formation par leurs différentes demandes. L'État n'aurait dans ce référentiel qu'un rôle secondaire, assurant le bon fonctionnement du marché. Finalement, le référentiel libéral-social concevrait la formation comme un impératif des changements des sociétés avancées pour permettre aux individus de s'adapter à ces changements de manière autonome. La formation serait essentiellement considérée comme un moyen de responsabiliser l'individu aux transformations de la sphère socioéconomique par le biais du développement de

l'employabilité. Pour ce référentiel, l'intervention de l'État serait primordiale pour « inciter les individus et les organisations à se mobiliser autour du développement des compétences et qualifications de tous les “actifs” » (Maroy, 2000; 50).

Si pour ces auteurs l'EFTLV tendrait à s'articuler au référentiel libéral-social, sa prégnance par rapport aux autres référentiels d'action publique varierait dans chaque société selon les fonctions, objectifs et modes de fonctionnement des institutions d'éducation et de formation (Maroy et Doray, 2003). Ainsi, la « traduction » nationale des politiques d'EFTLV ferait l'objet d'un travail social qui serait déterminant de l'action publique dans le champ de l'éducation et de la formation. Contrairement à l'approche en termes de conventions sociétales, l'approche de la régulation et des référentiels bâtit son analyse à partir de la convergence des modes de régulation plutôt que de s'attarder à leurs particularités. Cela permet de mieux tenir compte des similitudes entre les politiques d'EFTLV des différents pays sans pour autant nier leurs importantes différences.

En somme, les analyses mobilisant les régimes d'action ou les modes de régulation permettent de traiter analytiquement d'un ensemble de variables propres au contexte national pour comprendre les possibles variations des politiques d'EFTLV. Cette conception intègre à la fois le jeu des acteurs, les institutions et les logiques d'action politique. Il s'agit d'une lecture dynamique des changements qui permet de concevoir l'action publique comme une construction sociale « multi-niveau » allant d'un projet global aux différentes configurations nationales ou locales. Elles permettent d'expliquer au niveau théorique les études empiriques qui révèlent que malgré la convergence du discours des pouvoirs publics sur la nécessité et les bienfaits de l'EFTLV, les politiques s'y articulant restent largement différenciées en fonction du pays dans lequel elles sont mises en œuvre.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE

2.1 Les choix théoriques

À la suite de la comparaison des différentes compréhensions de la relation entre l'EFTLV et l'action publique, nous sommes amenés à considérer, à l'instar des auteurs traitants des variations politiques de l'EFTLV, que la doctrine permet la coexistence de plusieurs logiques politiques. Cette compréhension est cohérente avec de nombreux travaux empiriques réalisés au Canada et en Europe qui révèlent que malgré la convergence du discours des pouvoirs publics sur la nécessité et les bienfaits de l'EFTLV, les politiques s'y articulant restent largement différenciées en fonction du contexte national dans lequel elles sont mises en œuvre (Antunes et Guimarães, 2014; Cruikshank, 2008; Fenwick, 2011; Gibb et Walker, 2011; Holford, Milana et Spolar, 2014; Rees, 2013; Rollings-Magnusson, 2001). Dans le cadre de notre démarche de recherche sur le cas du Québec, cette conceptualisation nous permet de rendre compte de la séparation des compétences constitutionnelles en matière d'éducation et de formation entre le gouvernement fédéral et ceux des provinces et territoires. À ce titre, l'approche de la régulation et des référentiels nous apparaît particulièrement intéressante puisqu'elle considère l'EFA en termes politiques. Elle permet d'aborder directement les logiques politiques articulées à l'EFTLV dans des politiques publiques. Ainsi, à l'instar des principaux auteurs de cette approche, Doray et Maroy (Maroy, 2000a, 2000b; Maroy et Doray, 2003), nous nous inspirons du courant de la sociologie de l'action publique et mobilisons les concepts de référentiel et de médiateur pour aborder notre objet de recherche.

2.1.1 La sociologie de l'action publique

La sociologie de l'action publique conçoit les politiques publiques en termes d'action menée par ou en partenariat avec les pouvoirs publics afin de traiter d'une situation perçue comme problématique (Lascoumes et Le Galès, 2012). Pour ce courant, cette action ne saurait se limiter analytiquement à l'action des autorités publiques puisque celle-ci est située historiquement et s'organise selon un ensemble de rapports sociaux et politiques qui varient selon le contexte sociohistorique. Ainsi, le terme action publique rend compte de cette pluralité d'acteurs et de leurs rapports qui sous-tendent l'action des pouvoirs publics.

La sociologie de l'action publique identifie trois éléments essentiels d'une politique publique :

- la définition d'une problématique en fonction d'une représentation de la réalité sur laquelle la politique doit agir,
- le choix des modalités d'action ou instruments pour résoudre cette problématique et
- les effets des politiques publiques sur la situation des individus, organisations ou institutions (Hassenteufel, 2011).

Selon les auteurs, ces éléments des politiques publiques ne sont pas traités de la même manière et n'ont pas nécessairement la même importance dans leurs analyses. Cela fait en sorte qu'il y a plusieurs approches qui s'inscrivent dans ce courant. Dans le cadre du présent projet, nous nous inspirerons essentiellement de l'une de ces approches, celle de l'analyse cognitive des politiques publiques. Cette approche se caractérise par l'importance qu'elle accorde aux représentations de la réalité et aux normes qu'elles contiennent dans son analyse de l'action publique. Les auteurs s'inscrivant dans cette approche (Jobert, 1992; Jobert et Muller, 1987; Muller, 2000, 2005, 2013) avancent que les politiques publiques sont, avant tout, des manières dont

les sociétés modernes construisent leur rapport au monde et à elles-mêmes. Cette posture théorique considère les politiques publiques à la fois comme un cadre général d'action et un cadre d'interprétation du monde permettant aux acteurs de définir et de comprendre un enjeu d'un ou plusieurs champs et d'agir conséquemment à cette appréhension du réel (Muller et Surel, 1998). Ils exprimeraient leurs intérêts à travers la production de ces cadres d'interprétation du monde (Muller, 2000). En ce sens, les politiques publiques seraient des matrices cognitives et normatives qui définiraient le champ du possible et hiérarchiseraient des dynamiques sociales selon un ensemble de principes abstraits.

2.1.2 Le concept de référentiel

À l'instar de Maroy et Doray, nous nous référerons au concept de référentiel d'action publique pour caractériser ces matrices à partir desquelles les acteurs vont percevoir les problématiques sociales, confronter des solutions et définir des propositions d'action. Cependant, contrairement à ces auteurs, nous voudrions cerner la particularité du Québec plutôt que sa convergence avec d'autres pouvoirs publics. Le référentiel est une structure de sens construisant une certaine conception du monde et des règles pour l'action publique (Muller, 2005). Il a trois dimensions constitutives soit une dimension cognitive (« les éléments d'interprétation causale des problèmes à résoudre » (Singer cité dans Jobert, 1992)), une dimension normative (les valeurs qui orientent la façon dont les problèmes sont traités) et une dimension instrumentale (les principes d'action qui orientent l'action publique) (Jobert, 1992). Le référentiel articule ainsi quatre niveaux de « perception du monde » interdépendants les uns des autres : les valeurs, les normes, les algorithmes et les images. Muller les définit de la façon suivante :

- les *valeurs* sont les représentations les plus fondamentales sur ce qui est bien ou mal, désirable ou à rejeter. Elles définissent un cadre global et l'action publique. [...]
- les *normes* définissent des écarts entre le réel perçu et le réel souhaité. Elles définissent des principes d'action plus que des valeurs. [...]
- Les *algorithmes* sont des relations causales qui expriment une théorie de l'action. Ils peuvent être exprimés sous la forme « si...alors » [...]
- Les *images* [...] sont des vecteurs implicites de valeurs, de normes ou même d'algorithmes. Ce sont des raccourcis cognitifs qui *font sens* immédiatement (Muller, 2013; 56-57).

Pour chaque politique publique, deux types de référentiels se superposent : le référentiel global et le référentiel sectoriel. D'abord, le référentiel global est une représentation générale non consensuelle « qu'une société se fait de son rapport au monde et de sa capacité à agir sur elle-même par l'action publique » (Ibid.; 57). Il cadre et hiérarchise certaines normes et valeurs à partir desquelles s'organisent les représentations des différentes composantes ou secteurs de la société et se forment intellectuellement les conflits sociaux (Ibid.; 57-58).

Le référentiel global définit donc un ensemble de balises qui structurent l'action. Le référentiel sectoriel est un système de représentation d'un secteur ou champ spécifique de la société qui s'intègre au référentiel global. Il est en quelque sorte l'image de référence du groupe d'acteurs « dominant » un secteur par ses rapports de force, c'est-à-dire le groupe capable de « diriger le secteur, en faisant accepter comme "vraies" ses conceptions du secteur » (Jobert et Muller, 1987; 69). Muller (2005) identifie deux dimensions aux référentiels sectoriels pour expliciter leurs changements. La première est le cadre cognitif et normatif à partir duquel un problème social est élaboré et la seconde est la manière dont un groupe social spécifique, tel un groupe professionnel, veut définir les conditions de l'action publique en fonction de la vision que ce groupe a de lui-même. Ces deux dimensions du référentiel sectoriel expriment l'importance des enjeux identitaires dans le processus d'élaboration des politiques publiques en ce sens où les groupes sociaux construisent un mode d'action

publique dans un secteur tout en se positionnant dans ce même secteur (Narath, 2010).

La relation entre les référentiels global et sectoriel à l'intérieur d'une politique publique forme ce que Muller décrit comme un rapport « global-sectoriel », à savoir une articulation fonctionnelle entre la représentation globale de la réalité et celle d'un secteur de la société. Ce rapport structure et hiérarchise les problématiques sociales et les logiques d'action qu'il est possible de mettre en œuvre. Le concept de référentiel exprime ainsi le processus par lequel se construit le sens des formes d'action publique à partir des représentations qu'a la société d'elle-même. Ce processus s'opère par une « médiation » entre les deux espaces effectuée par un travail de production de sens des acteurs (individuels ou collectifs). Pour l'auteur la médiation est le processus par lequel ces acteurs « élaborent la vision d'un domaine d'action publique, ce qui inclut la définition des objectifs d'une politique, mais aussi de la place, de l'identité des groupes concernés par cette politique dans le contexte de sens global » (Muller, 2005; 183).

À ce titre, Muller identifie deux types d'acteurs médiateurs : les experts et les praticiens. Les premiers, qui peuvent être des universitaires, des organisations internationales, des groupes d'intérêt (*lobbies*), des commissions d'enquête, etc. contribuent à définir le cadre cognitif et normatif par la production de représentations de l'état du monde et de schèmes de causalité. Les seconds, qui peuvent être des politiciens, des fonctionnaires, des mouvements sociaux, etc. sont plutôt impliqués dans l'action en mobilisant le cadre cognitif et normatif des experts pour le faire correspondre avec

les intérêts des différents groupes concernés par une politique publique. Ainsi, l'interaction des experts et des praticiens permet de traduire en quelque sorte la relation entre le global et le sectoriel dans la production des politiques publiques bien que la distinction entre les deux ne soit pas toujours aussi claire⁹.

Le cadre théorique de la sociologie de l'action publique et le concept de référentiel permet à Muller (2005) d'intégrer à la fois le travail des acteurs sur le cadre cognitif et normatif et les contraintes structurelles desdits cadres. En ce sens, l'auteur propose une théorie du changement social reposant sur la tension entre la dimension structurelle des institutions et l'action des acteurs. Conséquemment à cette lecture du changement social, Muller (2013) souligne qu'avec la globalisation, la production d'un référentiel global tendrait à échapper à l'espace de l'État-nation pour être de plus en plus élaborée à l'échelle globale. Jobert (1994) avance qu'il se serait opéré au cours des années 1980 un véritable « tournant néolibéral », c'est-à-dire un changement du référentiel global « keynésien-fordiste » social-démocrate au profit du référentiel « néolibéral » de marché qui aurait eu des effets largement différenciés selon les correspondances de ce référentiel avec le répertoire symbolique des différentes cultures nationales. Jobert souligne que le référentiel de marché n'aurait pas complètement substitué le social-démocrate, mais aurait plutôt permis l'application progressive de nouvelles modalités d'action inspirées de la logique de marché. Il relève deux grands types de mesures soit les doctrinaires visant la réduction de la taille de l'État et l'augmentation de la prégnance du marché (privatisation, dérégulation, libéralisation,

⁹ À ce titre, Muller (2005) souligne que les médiateurs experts peuvent jouer un rôle dans l'action autant que les médiateurs praticiens dans l'élaboration de nouveaux cadres de référence. La distinction entre les deux est essentiellement analytique.

etc.) et les gestionnaires qui, au contraire, ne visent pas à démanteler l'État directement, mais bien à soumettre son organisation et sa gestion aux principes du marché.

Cette lecture du changement du référentiel global a été mobilisée par Lessard et Carpentier (2015) dans leur ouvrage sur la mise en œuvre des politiques éducatives en Occident depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Les auteurs détaillent dans leur ouvrage l'évolution du rapport global-sectoriel entre l'éducation et la société dans le passage du référentiel global social-démocrate au référentiel de marché. Ils identifient ainsi deux articulations des référentiels sectoriels des politiques éducatives aux référentiels globaux, entrecoupées d'une période de transition. Le premier référentiel, « de modernisation et de démocratisation », couvre la période 1945-1973 et correspond au référentiel global social-démocrate. Il articule les valeurs de démocratisation et de justice sociale à une importante intervention étatique visant à favoriser l'égalité des chances, le développement économique et social dans un nouveau rapport entre l'État et sa population (État-providence). Les politiques éducatives s'articulant à ce référentiel auraient favorisé le développement de l'éducation de masse en visant le développement et la diversification de l'offre éducative.

Pour les auteurs, l'efficacité et la légitimité des politiques s'articulant à ce référentiel auraient été fortement remises en question au cours des années 1970 et 1980 lors des crises du pétrole, de l'émergence du mouvement conservateur dans les pays anglo-saxons et de l'accélération de la mondialisation à la suite de la chute de l'Union soviétique (Ibid.). Ainsi, à partir des années 1990, se serait développé un nouveau référentiel de « l'éducation comme production efficace et efficiente des connaissances et des compétences requises pour la société et l'économie du savoir » correspondant au référentiel global de marché. Articulant les valeurs d'équité, d'efficacité et d'efficience à une régulation de l'État par l'entremise de la concurrence et de la reddition de compte afin de favoriser la compétitivité nationale dans l'économie mon-

diale du savoir, ce référentiel serait aujourd'hui articulé aux politiques éducatives (Ibid.; 37). Pour les auteurs, l'EFTLV serait centrale à ce nouveau référentiel des politiques éducatives puisqu'elle serait nécessaire au développement de la compétitivité des entreprises et des économies nationales dans une économie du savoir.

Lessard et Carpentier soulignent que cette transition du référentiel des politiques éducatives s'est opérée de manière cumulative. Le nouveau référentiel ne remplacerait pas totalement l'ancien, mais s'y adjoindrait de manière plus au moins marquée selon les contextes nationaux. Pour les auteurs, le référentiel de « l'éducation comme production efficace et efficiente des connaissances et des compétences requises pour la société et l'économie du savoir » serait plus important dans les pays anglo-saxons que dans les pays dits sociaux-démocrates où les résistances seraient plus grandes (Ibid.). Ainsi, la transition d'un référentiel à l'autre suivrait une trajectoire particulière en fonction des traditions politico-administratives des pays. Les auteurs se réfèrent au concept de traduction de Michel Callon (1986) pour expliquer cette différence d'arrimage entre les référentiels globaux et sectoriels d'un espace national à l'autre. Ils soulignent que les changements de cadres cognitifs se réalisent à l'intérieur de dynamiques sociales particulières qu'il importe de prendre en considération pour comprendre ces changements. En ce sens, les référentiels globaux feraient l'objet d'une traduction en fonction des contextes nationaux et des différents paliers d'action (international, national, local).

2.1.3 Articulation des choix théoriques à l'objet de recherche

La lecture du changement de référentiel global et de celui des politiques éducatives en Occident faite par Jobert, Muller, Lessard et Carpentier nous permet d'articuler la problématique et l'objet de notre recherche à une théorie plus générale du change-

ment social. Reposant sur le changement du référentiel global des politiques publiques (le « tournant néolibéral »), ce cadre théorique inspiré de la perspective wébérienne (Weber, 1965) présente l'avantage de traiter des actions publiques dans leur historicité. Le passage d'un référentiel à un autre n'étant pas considéré comme un moment de rupture où un référentiel est remplacé par un autre, mais plutôt un processus d'agrégation d'un nouveau référentiel à celui en vigueur (Muller, 2005). L'analyse des actions publiques s'articulant à un nouveau référentiel implique sa comparaison avec celles du référentiel précédant de manière à identifier leur nouveauté, leur spécificité et leur répétitivité. Ce cadre théorique présente également l'avantage de rendre compte du rôle des idées et concepts mobilisés par les acteurs (les référentiels) dans la formulation des actions publiques et de les situer dans le temps. Dans le cas qui nous intéresse, il permet de cerner le travail de production de sens effectué par différents acteurs participant à l'élaboration, la production, la diffusion et la mise en œuvre du projet d'EFTLV à différents niveaux (international, national et local).

À ce titre, le concept de médiateur, définissant les acteurs élaborant les référentiels des politiques publiques, est particulièrement pertinent pour identifier d'une part le travail cognitif de certains acteurs (définition de nouveaux cadres cognitifs et normatifs) et d'autre part, le travail politique d'autres acteurs (opérationnalisation de ces cadres en fonction des différents intérêts en jeu) dans la construction d'une politique articulant le concept d'EFTLV.

2.2 Méthodologie

Partant de la perspective théorique de l'analyse cognitive des politiques publiques, nous nous sommes inspirés de la première des trois approches de recherche propo-

sées par Muller (2013), l'approche de la genèse des politiques publiques. Cherchant à identifier comment changent et se transforment les politiques publiques, cette approche consiste à faire la sociohistoire des changements de l'action publique « à travers la mise en évidence de variables qui permet de l'expliquer » (Ibid.; 89). À cet égard, le travail à la fois cognitif et politique des médiateurs qui sont intervenus dans la construction des politiques d'EFA s'articulant à l'EFTLV nous est apparu comme la variable la plus susceptible de nous permettre d'établir une relation causale nécessaire à la reconstitution de la genèse de l'action publique en EFA¹⁰. Ainsi, nous avons cherché à identifier les médiateurs en question et à examiner leurs actions respectives. Pour ce faire, nous avons adopté une démarche essentiellement qualitative inspirée de la méthode de la sociohistoire de l'action publique de Payre et Pollet (2005, 2013) et de celle de l'induction analytique telle que décrite par Mucchielli (2007). De la première, nous avons adopté l'approche inductive privilégiant la mise en série de ressources documentaires de première main, la réflexion sur cette dernière de même que l'interprétation en termes de processus (Payre, 2009). De la seconde méthode, nous avons mobilisé les quatre étapes de son processus intellectuel : cadrage, catégorisation, recherche de relation, synthèse compréhensive (Mucchielli, 2007).

Notre démarche s'est structurée en deux phases. La première, regroupant les étapes de cadrage et de catégorisation de l'induction analytique, a consisté à rassembler le matériau et à définir un corpus d'étude. Cette phase exploratoire d'« invention des sources » (Payre et Pollet, 2013) nous a amené à saisir, comme le suggère Mischi

¹⁰ Nous adoptons ici le postulat d'incomplétude de la perspective wébérienne considérant que la recherche scientifique ne peut se concentrer que sur certains éléments particuliers de l'ensemble de ceux responsables d'un fait social (Weber, 1965). Notre démarche consiste ainsi à reconstruire la genèse de l'action publique en EFA au Québec à partir de l'étude de l'action d'acteurs médiateurs dans la construction des politiques de ce champ.

(2009), les configurations sociales spécifiques étendues au sens d'Élias (1991) de la production des politiques d'EFA s'articulant à l'EFTLV. La seconde phase, regroupant les étapes de recherche de relations et de synthèse compréhensive, a consisté à faire l'analyse du corpus d'étude et à l'interpréter. Cette phase nous a amené à formuler « une série de raisonnement » (Langlois et Seignobos, 2014) pour articuler l'action des médiateurs à la fois dans leurs différentes temporalités et dans le processus de construction des politiques d'EFA. Bien que séparées en deux phases distinctes, les différentes étapes de notre démarche se sont rapidement enchevêtrées. Comme le souligne Deslauriers (1997), il est normal que les quatre étapes de la méthode d'induction analytique s'entrecroisent puisqu'elles sont interreliées de façon inextricable. La méthode implique une comparaison continue visant à mettre à jour des propositions relationnelles liant les catégories. Afin de favoriser la compréhension de notre démarche, nous l'avons ici reconstituée de manière ordonnée.

2.2.1 Première phase

La première phase de notre recherche consistait à explorer notre terrain documentaire afin de construire notre matériau de recherche. À ce titre, nous avons commencé notre démarche par une revue de la littérature scientifique traitant des deux thèmes qui nous apparaissaient les plus susceptibles de contenir l'information nécessaire à la construction de notre corpus, soit l'histoire du projet d'EFTLV et celle de l'EFA au Québec. Cette exploration des sources de seconde main nous a permis d'identifier les acteurs agissant comme des médiateurs dans le processus de construction des politiques d'EFA articulé à l'EFTLV et ainsi de cibler des sources de première main pour la constitution de notre corpus d'étude. Au cours de l'assemblage de notre matériau, il nous est apparu possible de faire la vérification de l'une des hypothèses

avancées dans certains travaux recensés dans notre revue de la littérature. Nous avons ainsi élaboré une hypothèse de travail¹¹ en ce sens.

Notre recherche documentaire a été réalisée à l'aide du moteur de recherche Virtuose de la bibliothèque de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et de ceux des différentes bases de données scientifiques qui y sont reliées (Érudit, Cairns, ERIC, Ecoboost, etc.). Pour chacun des thèmes, nous avons utilisé des combinaisons de mots-clés. Pour le premier, nous avons utilisé la combinaison éducation/formation des adultes avec d'autres mots-clés tels histoire, développement, évolution, action publique, politique, réforme, transformation, Québec, révolution tranquille, etc. Pour le second, nous avons utilisé différentes combinaisons avec des termes liés au concept d'EFTLV : formation tout au long de la vie, éducation et formation tout au long de la vie, *lifelong learning*, *lifelong education*, formation continue, apprentissage à vie, etc., et des termes tels que concept, projet, politique, idée, etc.

Nous avons orienté la sélection des ressources documentaires selon leur pertinence par rapport aux questions d'orientation suivantes : « comment s'est développé le champ de l'EFA/projet d'EFTLV? », « quels sont les moments importants du développement du champ de l'EFA/projet d'EFTLV? », « comment les politiques d'EFA/EFTLV ont-elles été élaborées? » et « qui a participé à leur élaboration? ».

¹¹ Nous nous référons ici à la distinction faite par Antonius (2007: 17) entre hypothèse de travail et hypothèse de recherche : « une hypothèse de travail est moins formelle. [...] C'est juste une supposition temporaire qui va vous permettre d'organiser votre travail et l'interprétation de vos données. [...] En général, une hypothèse de travail se développe en cours de route, quand on a une partie des données, et c'est une tentative de lecture analytique de ces données ».

2.2.1.1 Identification de la temporalité du processus

La revue de la littérature nous a permis de situer historiquement le développement du projet d'EFTLV et celui des politiques d'EFA. D'abord, notre revue de la littérature sur le thème de l'EFTLV nous a montré que la temporalité de l'EFTLV pouvait être appréhendée de deux manières différentes soit selon l'émergence du principe structurant l'EFTLV, l'idée « d'apprentissage à vie » ou selon le développement de l'EFTLV en tant que projet éducatif. À ce titre, il existe un important débat sur l'émergence de l'idée d'apprentissage à vie (Edwards, 2000).

En effet, certains auteurs en relèvent la trace dans les écrits des civilisations anciennes en Chine, en Inde et en Grèce (Carlsen et Haddad, 2013; Suchodolski, 1976), notamment dans les écrits de Platon (Aspin et *al.* 2001 ; Jarvis, 2004) et de Confucius (Basharat, et *al.*, 2011), dans des passages de l'Ancien Testament ou du Coran (Kallen, 1996) et chez Comenius (Forquin, 2002). D'autres avancent que le philosophe américain John Dewey serait l'un des précurseurs de l'EFTLV au XXe siècle (Aspin, 2007; Aspin et *al.* 2001; Barrow et Keeney, 2000; Jarvis, 2004) alors que certains (Centeno, 2011, Field, 2001; Jarvis, 2004) avancent que l'idée d'apprentissage à vie serait plutôt issue d'un rapport du Comité sur l'éducation des adultes du Ministère de la reconstruction de la Grande-Bretagne après la Première Guerre mondiale (Adult Education Comitee of the Ministry of Reconstrcution, 1919; cité dans Field, 2001).

Comme le relève Tanguy (1999), la question de l'origine (de l'EFTLV dans le cas qui nous intéresse) s'avère difficile à établir et est, au fond, peu pertinente sociologiquement dans la mesure où elle reste indémontrable. À l'inverse, la genèse de son opérationnalisation à l'intérieur de projets éducatifs se révèle particulièrement pertinente pour comprendre la dissémination de l'EFTLV dans les politiques pu-

bliques de nombreux pays. En tant que concept politique, l'EFTLV n'a pas émergé de façon linéaire, mais plutôt par un processus itératif d'opérationnalisation et d'implantation de l'idée d'apprentissage à vie (Field, 2001). À ce titre, plusieurs auteurs situent l'origine de ce processus dans les années 1960 (Dehmel, 2006; Field, 2006; Hagger, 2011; Jaokbi, 2009a). À partir de ces années, nous pouvons identifier, à l'instar de Schuetz (2006), Rubenson (2006, 2008), Hager (2011) et Lee et *al.* (2008), deux générations ou vagues de projets mobilisant l'idée d'apprentissage à vie entrecoupées d'une période de réorientation : la génération des projets d'éducation permanente et d'éducation récurrente de 1960 à 1975; une période de réorientation entre 1975 et 1995; la génération des projets d'EFTLV de 1995 jusqu'à aujourd'hui.

Notre revue de la littérature sur le thème de l'histoire de l'EFA au Québec nous a amené à faire le même constat que Doray et Bélanger (2014), à savoir que l'histoire de ce champ reste largement à écrire. En effet, outre certains travaux datant d'avant les années 2000 (Bélanger, P., 1977; Gagnon, 1972; Pénault et Sénécal, 1982; Solar, 1995), nous retrouvons actuellement dans la littérature scientifique seulement quatre analyses sur le sujet. La première analyse, de Chabot (2002), présente une série de témoignages des acteurs impliqués dans les mouvements d'éducation des adultes entre 1930 et 1980. La seconde, de Turgeon, Bourque et Thibault (2007), présente brièvement l'évolution de l'éducation des adultes de la fondation de la Nouvelle-France jusqu'à nos jours. Les troisième et quatrième analyses, de Bernier (2011a), Doray et Bélanger (2014), traitent respectivement de l'évolution des politiques de formation de la main-d'œuvre et du développement de la formation générale des adultes depuis les années 1960.

Malgré le nombre limité de textes sur le thème de l'histoire de l'EFA, leur étroite correspondance nous a permis de voir que le développement de politiques d'EFA n'a commencé qu'à partir des années 1960, période où l'éducation est devenue une res-

ponsabilité du gouvernement provincial avec la création du ministère de l'Éducation (Bernier, 2011a; Chabot, 2002; Doray et Bélanger, 2014). Les auteurs identifient tous l'instauration de commissions (d'enquête, d'étude ou de consultation) traitant de l'EFA comme des moments significatifs qui ont participé à la structuration du champ. À ce titre, nous retenons trois périodes : 1961 à 1980, 1980 à 1995, 1995-2008¹². La première débute avec la mise sur pied de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1961), la seconde avec l'instauration de la Commission d'étude sur la formation des adultes (1980) et la troisième avec la tenue des États généraux sur l'éducation (1995).

La relative correspondance historique entre le développement du champ de l'EFA au Québec et l'émergence des projets mobilisant l'idée d'apprentissage à vie nous a permis de situer plus précisément notre objet de recherche dans le temps selon trois périodes distinctes qui correspondent à la fois aux générations des projets mobilisant l'idée d'apprentissage à vie et à l'instauration des commissions en EFA au Québec : 1961-1980, 1980-1995 et 1995-2008¹³.

¹² Le choix de la fin de la période 1995-2008 correspond avec la fin du plan d'action prévoyant la mise en œuvre de la politique *Apprendre tout au long de la vie*.

¹³ En cours d'analyse, nous avons été contraints de sortir quelque peu de la première période historique identifiée initialement afin de la contextualiser.

2.2.1.2 Identification des médiateurs

Une fois la temporalité de l'observation identifiée, nous avons fait face à un problème d'identification des médiateurs. Étant donné que la période étudiée s'étend sur plus de cinquante ans, le nombre de médiateurs est significativement élevé et varie dans le temps. Il était donc difficile de cibler précisément tous les acteurs ayant contribué au processus de médiation du rapport global-sectoriel dans le temps. Pour surmonter cette difficulté, nous avons cherché à identifier des forums¹⁴ regroupant des médiateurs experts et praticiens tels que définis par Muller (2005) (voir section 2.1.2).

Dans un premier temps, nous avons cherché à identifier les forums de médiateurs experts ayant participé à la définition du référentiel global et à son articulation au référentiel sectoriel aux niveaux international et national.

Au niveau international, nous avons identifié les grandes organisations internationales puisqu'en vertu du principe de subsidiarité, leur raison d'être est essentielle-

¹⁴ Nous nous référons ici à la définition de Fouilleux (2000; 278-279) « nous définissons les forums comme des scènes plus ou moins institutionnalisées régies par des règles et des dynamiques spécifiques au sein desquels des acteurs ont des débats touchant de près ou de loin la politique publique que on étudie. Chaque forum est producteur de représentations idées sur la politique qui peuvent être interprétées par référence identité aux intérêts des acteurs qui habitent et aux rapports de force qui les opposent ainsi que plus fondamentalement au type de règles du jeu qui le régissent (institutions formelles et informelles) ». Fouilleux décrit deux grandes catégories de forum : « ceux assurant une activité de production d'idées sur les politiques » et ceux étant un lieu de « réutilisation, d'instrumentalisation des idées à travers leur transformation en instrument de politique publique ». Ces catégories correspondent de manière générale à la distinction faite par Muller (2005) entre médiation cognitive et médiation pratique.

ment la production de cadres d'interprétation du réel et de recommandations d'actions à mettre en œuvre par les décideurs publics. Par leur statut et leur niveau d'action, ces organisations jouent un rôle important d'abord dans la définition des référentiels globaux, puis à leur articulation avec différents référentiels sectoriels. Ainsi, comme le soulignent plusieurs travaux, ces organisations travaillent explicitement à l'élaboration des projets correspondants à des cadres d'interprétations globaux qu'elles ont elles-mêmes élaborés (Vinokur, 2003). En ce sens, nous les avons considérés comme des médiateurs experts au niveau international et avons identifié ceux qui mobilisent le concept d'EFTLV¹⁵.

Au niveau national, notre revue de la littérature nous a amené à considérer les consultations publiques comme un forum de médiateurs experts. Mobilisant différentes méthodes de recueil d'information et de discussion¹⁶, les consultations publiques sont un mode de médiation institutionnalisé où différents experts et membres du public construisent les cadres cognitifs et normatifs sur lesquels les politiques publiques vont s'appuyer pour légitimer les actions qu'elles mettent en œuvre (Cefaï, 1996). Comme le soulignent Bourque et Avignon (2015; 83) elles ont été particulièrement mobilisées comme « lieu de construction de sens pour l'action publique » dans le champ de l'éducation.

¹⁵ Nous avons identifié la BM, le CE, le FMI, le Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF), l'OCDE, l'UNESCO, l'Organisation internationale du travail (OIT), l'Organisation mondiale du commerce (OMC), l'UE et ses différentes composantes.

¹⁶ Pour plus de détails sur les méthodes de consultations publiques et leurs enjeux voir Prémont et Boisvert (2003).

À partir de la revue de littérature sur l'histoire de l'EFA, nous avons été en mesure de relever une constance historique de ce forum participant au processus de médiation. En effet, tous les documents ont montré qu'aux différents moments significatifs de l'histoire de l'EFA, le travail des commissions d'enquête et comités d'étude sur l'EFA a été crucial dans l'élaboration des politiques de ce champ en contribuant à la construction de leurs algorithmes (relations de causalité) et en définissant la position qu'y occupent les acteurs. Conséquemment, nous avons considéré les commissions et comités menant ces consultations comme un médiateur expert¹⁷.

En ce qui concerne les acteurs praticiens, nous avons cherché les forums d'acteurs susceptibles d'opérationnaliser les cadres cognitifs et normatifs élaborés par les médiateurs experts. À ce titre, nous avons porté notre attention sur les ministères responsables de l'EFA (ministères provinciaux de l'Éducation et de la Main-d'œuvre et le ministère fédéral de la Main-d'œuvre)¹⁸. De par leur mandat, ces ministères doivent veiller à la planification, l'élaboration et la mise en œuvre des politiques en EFA. Ils doivent opérer une « fusion entre la dimension cognitive et la dimension des intérêts » de manière à rendre « vrais » et « valables » des cadres de référence sur lesquels peuvent être mises en œuvre des actions publiques (Muller, 2005; 185). Ainsi, nous les avons considérés comme des médiateurs praticiens.

¹⁷ La médiation effectuée par les commissions d'enquête et les comités d'étude se trouve en quelque sorte à la croisée de l'action pratique et cognitive puisque les acteurs définissent une vision du monde tout en y construisant leurs intérêts. Il n'est donc pas possible de séparer complètement leur travail cognitif du travail pratique (voir Muller, 1995).

¹⁸ Au Québec, la responsabilité du champ de l'EFA est partagée de manière relativement complexe. D'une part, bien qu'il s'agisse d'une compétence provinciale, le gouvernement fédéral intervient dans le champ en passant par ses prérogatives de développement de la main-d'œuvre. D'autre part, au niveau provincial, la responsabilité est partagée entre les ministères responsables de l'éducation et de la main-d'œuvre.

2.2.1.3 Constitution d'un corpus d'étude

À la suite de l'identification des médiateurs et de la période historique du processus de développement du projet d'EFTLV et des politiques d'EFA au Québec, nous avons constitué un corpus d'étude composé de documents de première main. Dès le début de l'assemblage de la documentation, nous avons réalisé que le volume de documentation disponible pour chacun des trois forums d'acteurs était trop élevé pour en faire une analyse approfondie à l'intérieur du cadre de recherche et du temps alloué pour la rédaction du présent mémoire. Nous avons donc opéré une sélection méthodique des sources visant à ne retenir que la documentation témoignant du travail de médiation des principaux forums d'acteurs impliqués dans la construction des politiques.

Pour les forums de médiateurs experts au niveau international, nous avons retenu la documentation de l'UNESCO, l'OCDE, le CE et la CCE puisqu'ils sont largement reconnus comme les instigateurs des projets éducatifs mobilisant l'idée d'apprentissage à vie (éducation permanente, éducation récurrente et EFTLV) (Aspin *et al.*, 2012; Centeno, 2012; Hake, 2015; Jakobi, 2009a, 2009b; Jarvis, 2014; Papadopoulos, 2002a; Regmi, 2015; Schuetze, 2006; Verdier, 2009). Nous avons exclu les autres organisations internationales puisqu'elles n'ont pas participé activement à l'élaboration du projet d'EFTLV, mais l'ont plutôt diffusé et mobilisé dans leurs activités respectives.

Pour les forums de médiateurs experts au niveau national, nous avons retenu la documentation provenant des commissions ou comités chargés des consultations publiques traitant de l'EFA et avons exclu les mémoires soumis par les acteurs y participant. Étant donné qu'il peut y avoir des centaines de mémoires pour chaque consultation, leur analyse aurait dépassé les limites de la présente recherche. La documenta-

tion des instances responsables de ces consultations regroupe les idées exprimées dans les mémoires en plus d'être l'expression la plus achevée du processus dans son ensemble. De plus, c'est généralement cette documentation qui est mobilisée (ou non) par les décideurs publics pour intervenir.

Pour les forums de médiateurs praticiens, nous avons retenu la documentation du ministère de l'Éducation (MEQ) puisque c'est sous l'égide de ce dernier que l'EFA a été institutionnalisée et qu'il en est l'acteur le plus important¹⁹.

Une fois les sources bien identifiées, nous avons ciblé la documentation s'inscrivant dans un genre discursif²⁰ nous permettant d'aborder le rôle de chaque acteur dans la production des politiques d'EFA articulées à l'EFTLV : le rapport. Entendu en tant que compte-rendu à caractère officiel dans lequel on relate ce qui a été vu et entendu sur une question, le rapport consiste en une description explicite d'une situation, d'un phénomène ou d'actions concrètes ou abstraites menées par des acteurs. Afin de différencier les actions spécifiques de chacun des acteurs, nous avons orienté la composition de notre corpus de manière à assembler un sous-corpus par médiateur. Pour ce

¹⁹ Nous avons initialement exclu de notre corpus d'étude la documentation provenant des ministères provincial et fédéral de l'Emploi et de Main-d'œuvre. Cependant en cours d'analyse, nous avons été contraints d'ajouter la documentation du ministère provincial puisque ce dernier s'est vu confié la responsabilité d'un secteur de l'EFA.

²⁰ Comme le souligne Beacco (2004), le concept de genre discursif peut être articulé à différents points de vue théoriques. Pour notre part, nous le mobilisons dans la perspective de l'analyse du discours c'est-à-dire en tant que « forme structurant la communication sociale, constitutif de lieux, dont la configuration relève de la conjoncture socio-historique, dans lesquels s'ancrent les formations discursives et s'apprehende le sens sociétal » (Ibid.; 109). En d'autres termes, le genre discursif est une convention normative définissant la forme attendue de certains énoncés partageant une dénomination ou des caractéristiques communes.

faire, nous avons défini trois types de rapports correspondant aux actions tant cognitives que politiques de ces derniers.

Le premier type de rapport que nous nommons « conceptuel » circonscrit l'action des organisations internationales. Il se compose de rapports d'études, de consultations, de réflexions, etc. s'adressant principalement à des décideurs publics qui visent à produire des connaissances permettant la compréhension de phénomènes sociaux à l'échelle globale. Ces rapports contiennent essentiellement deux éléments, soit une représentation de la réalité sociale et des outils conceptuels (des relations causales, de concepts, de logiques d'action, etc.) permettant aux décideurs publics de comprendre cette réalité et d'ajuster leurs cadres d'action en conséquence. En voulant faire la lumière sur la situation globale de l'EFA en rapport aux changements sociaux et proposer des solutions, ces rapports témoignent à la fois de l'action de production de référentiels globaux et sectoriels et de l'influence politique des organisations internationales²¹. Nous avons identifié 68 documents correspondants à ce type rapport.

Le second type de rapport que nous nommons « consultatif » circonscrit principalement l'action des commissions d'enquête et des comités d'étude et celle du MEQ²²

²¹ Pour plus de détails sur l'influence des organisations internationales sur l'action publique en éducation, voir Charlier (2003) et Jakobi (2009a, 2009b).

²² Selon les années, l'organisation et le nom du ministère ont varié. Créé en 1964, le ministère de l'Éducation a été scindé en deux en 1985 créant le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science chargé de l'enseignement collégial et universitaire, de même que de la recherche et du développement scientifiques. En 1993, les deux ministères étaient de nouveau réunis créant le ministère de l'Éducation et de la Science, renommé simplement ministère de l'Éducation l'année suivante. En 2005, les loisirs et le sport étaient ajoutés aux responsabilités du ministère créant le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. En 2012, le ministère allait être de nouveau scindé en deux créant le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche de la Science et de la Technologie. Récem-

dans une moindre mesure. Il se compose des rapports officiels (incluant leurs annexes) des différentes consultations publiques (audiences, enquêtes publiques, comités consultatifs et/ou d'étude, groupe de discussion, etc.)²³ traitant de l'EFA. Ce type de rapport s'apparente aux rapports « conceptuels » puisqu'il présente les deux mêmes éléments constitutifs soit une représentation de la réalité sociale et des outils conceptuels pour les décideurs publics. Il s'en distingue par l'arrimage qu'il opère entre ces deux éléments et le contexte spécifique du champ de l'EFA au Québec. Il exprime de manière plus précise le positionnement des différents acteurs dans le champ. Pour ce type de rapport, nous avons identifié 10 documents correspondants.

Le troisième type de rapport que nous nommons « descriptif » se compose des documents gouvernementaux ayant ou ayant eu un effet performatif sur l'action publique. Ces documents témoignent de l'adoption d'une orientation ou de modalités d'action publique dans le champ de l'EFA par le MEQ²⁴. Ce type de rapport opère un arrimage entre les cadres d'interprétation du monde et les actions à mettre en œuvre dans le champ. On retrouve ainsi des énoncés de politique, des politiques formelles, des plans d'action et/ou d'orientation et les rapports d'activités du ministère. Nous avons identifié 63 documents correspondant à ce type.

ment en 2015, les deux ministères ont été réunis à nouveau créant le ministère de l'Éducation, l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Par souci de clarté et de cohérence, nous nous référerons de manière indifférenciée au ministère de l'Éducation sauf dans le cas où cette distinction est significative pour notre propos.

²³ Pour une analyse complète des différentes méthodes de consultations publiques et de leurs enjeux, voir Prémont et Boisvert (2003).

²⁴ Il est à noter que le MEQ n'a pas publié de rapport annuel en 1975.

Ainsi, notre corpus d'étude se composait de 141 documents que nous avons divisés en deux sous-corpus afin d'en faciliter l'analyse. Le premier regroupe les documents en fonction du type de rapport et des médiateurs (expert international/rapport conceptuel, expert national/rapport consultatif et praticien/rapport descriptif). Le second sous-corpus regroupe les documents en fonction de trois périodes que nous avons identifiées dans notre revue de la littérature (1961-1980, 1980-1995, 1995-2008) (voir Annexe B). En cours d'analyse, nous avons encouru un certain nombre de problèmes liés à la constitution de notre corpus²⁵. Pour y remédier, nous avons ajouté 70 documents complémentaires ne correspondant pas tout à fait à nos trois types de rapport et dont la date de publication se situe à l'extérieur des périodes identifiées. Suite à cet ajustement, notre corpus d'étude était composé de 211 documents (voir section 2.2.2.2 et Annexe C).

2.2.1.4 Hypothèse de travail

Lors de l'assemblage de la documentation et de la composition de notre corpus d'étude, nous avons remarqué que notre démarche de recherche était susceptible de permettre la vérification de la thèse avancée par plusieurs auteurs selon laquelle l'approche québécoise en matière d'EFTLV serait différente de celle du gouverne-

²⁵ Un premier problème est lié au fait que les différents types de rapport s'appuient bien souvent sur des documents préliminaires ou préparatoires. Dans certains cas, ces documents sont primordiaux pour la compréhension et la mise en contexte d'un rapport ce qui rend leur analyse indispensable. Un second problème est lié au fait que les rapports font état de réflexions, de consultations ou d'actions publiques qui se sont déroulées avant leur publication. Cela fait en sorte que des informations pertinentes sur les périodes que nous avons identifiées sont publiées dans des rapports situés à l'extérieur de celles-ci. Un troisième problème concerne plus spécifiquement les rapports descriptifs. Puisque la responsabilité de l'EFA est partagée entre différents ministères, certaines actions structurantes du champ ont été effectuées par un autre ministère que celui de l'Éducation.

ment fédéral (Bélanger, P. et *al.*, 2008; Fenwick, 2011; Gibb et Walker, 2011; Levesque, et *al.*, 2009; Rollings-Magnusson, 2001; Rubenson et Walker, 2006). En ciblant la documentation témoignant du processus de médiation dans la construction des politiques d'EFA s'articulant à l'EFTLV depuis les années 1960, notre corpus nous est apparu des plus pertinent pour exposer l'importance de l'héritage institutionnel des politiques québécoises et la particularité de leur trajectoire sans pour autant chercher à faire une comparaison systématique avec les politiques fédérales qui sont exclues de notre corpus.

À ce titre, nous rejoignons les considérations exprimées par Lessard (2006; 182) pour qui il est important de montrer que la réalité du champ éducatif « se trouve en quelque sorte enchâssée dans un ensemble d'institutions, de politiques et de façons de penser les problèmes hérités du passé, qui contraignent les options politiques possibles ou l'application des décisions prises ». Il nous a donc semblé que l'analyse de notre corpus était susceptible de cerner l'influence de l'EFTLV sur l'action publique dans le champ de l'EFA à la lumière des particularités historiques du développement du champ en question²⁶.

²⁶ Nous nous référons implicitement à la notion de « dépendance de sentier » (*path dependency*) qui revoit à l'idée selon laquelle les politiques publiques et les institutions subissent les contraintes des règles déjà instituées. Avec le temps, il deviendrait de plus en plus coûteux ou difficile « de ne pas respecter les règles et les normes posées par les choix politiques précédents [ou] de chercher à revenir sur les options institutionnelles passées » (Palier et Bonoloi, 1999 ; 402). En ce sens, la notion « renvoie à l'idée que l'évolution d'une institution, d'un champ d'activité ou d'un État est le produit d'une histoire et d'une conjoncture déterminées ; elle attire l'attention sur le fait qu'au fil des ans, les unités mentionnées affichent des caractéristiques propres, voire une logique politique particulière, qui font que leurs réactions à des nouveautés, des perturbations ou des incertitudes ne sont ni totalement aléatoires ni imprévues ni nouvelles, mais participent d'une logique historique que le bon analyste est en mesure de dégager » Lessard (2006 ; 182).

Ainsi, nous avons fait de la thèse de la particularité de l'approche québécoise de l'EFTLV une hypothèse de travail et avons cherché à l'arrimer plus étroitement à notre cadre théorique. À cet égard, nous avons trouvé dans les travaux de Clark (2002) et de Maroy et *al.* (2013) les ressources nécessaires pour effectuer cet arri-mage.

D'abord, Clark (2002) souligne, dans une analyse comparative des réformes des services publics inspirées du courant du nouveau management public (NMP)²⁷ dans les provinces canadiennes, au Royaume-Uni et en France, qu'en face du changement de référentiel global, le « tournant néolibéral », le Québec se distinguerait du gouvernement fédéral et de celui des autres provinces²⁸. Il avance que la philosophie politique du Québec se caractériserait par la prégnance du référentiel social-démocrate qui se traduirait par l'existence d'une croyance normative forte quant au rôle de l'État lié aux progrès économiques et sociaux de la Révolution tranquille. En se basant sur les travaux de Jobert (1994), Clark identifie deux variantes ou modèles de réformes liés à l'importance de l'État dans la prestation des services publics qui témoigneraient de cette différence.

Les réformes des gouvernements fédéral et provinciaux (excepté le Québec) s'inscriraient dans le premier modèle, néolibéral, axé sur une approche doctrinaire.

²⁷ Voir la définition du concept à l'Annexe A.

²⁸ Ces travaux s'appuient sur les stratégies de réduction du déficit, de gestion de la réduction des dépenses et de l'introduction des principes du marché dans l'allocation des ressources et de l'offre de service mises en œuvre par les pouvoirs publics pour effectuer la comparaison entre les différentes juridictions.

Le modèle serait fondé sur la réduction de la taille et des dépenses de la fonction publique, sur l'implantation d'une approche basée sur le marché réduisant la différence entre les pratiques du secteur public et du secteur privé.

Les réformes du Québec s'inscriraient plutôt dans le second modèle, néo-étatique, axé quant à lui sur une approche managériale visant l'efficacité administrative et les besoins des utilisateurs. Dans ce modèle, il s'agirait moins d'aligner le secteur public sur le secteur privé que de réorganiser les activités du secteur public selon de nouveaux principes de gestion importés du secteur privé.

Les travaux de Maroy et *al.* (2013) sur la « gestion axée sur les résultats » (GAR) dans les systèmes scolaires, québécois et français arrivent à une conclusion similaire. Selon les auteurs, l'infléchissement des modes de régulation institutionnels au sein du système éducatif amené par la GAR viserait « la recherche d'efficacité » et de « légitimité démocratique auprès des usagers » valorisant l'action de l'État dans la recherche d'une plus grande efficacité ce qui correspondrait au modèle de restructuration néo-étatique (Ibid.; 139).

Suivant ces travaux, l'hypothèse de travail selon laquelle le développement des politiques d'EFA s'articulant à l'EFTLV s'inscrirait plus largement dans une reconversion de l'État fondée sur un néo-étatisme est tout à fait plausible. Les politiques se fonderaient sur un référentiel sectoriel social-démocrate en relation avec un référentiel global de marché.

2.2.2 Deuxième phase

La seconde phase de notre démarche a consisté à faire l'analyse de notre corpus d'étude et à en interpréter les résultats. À ce titre, nous avons établi un plan de comparaison entre le corpus d'étude et les sous-corpus et élaboré une grille de lecture. Ces deux outils d'analyse nous ont permis de mettre en relation nos données afin de construire des corrélations et d'en faire une description compréhensible.

2.2.2.1 Plan de comparaison

Notre plan de comparaison a été élaboré de manière à permettre la mise en relation des actions des médiateurs dans la construction des politiques d'EFA. Pour ce faire, nous avons identifié trois niveaux de comparaison soit la période historique, les médiateurs et leur type que nous avons par la suite combinés. Nous avons fait le croisement de nos données en fonction des trois périodes identifiées dans la revue de la littérature (1961-1980, 1980-1995, 1995-2008) et des types de médiateurs dans le but de faire ressortir les différences et correspondances entre les actions pratiques et cognitives mises en œuvre dans le développement des politiques d'EFA (voir section 2.2.1.1). À partir de ce croisement des données, nous avons effectué une mise en série des données correspondant à la suite logique : actions des organisations internationales, actions des commissions d'enquête et comités d'étude, actions du ministère de l'Éducation pour chacune des trois périodes.

2.2.2.2 Grille d'analyse et interprétation

Nous avons analysé notre corpus d'étude selon une grille reposant essentiellement sur les trois dimensions constitutives (cognitive, normative et instrumentale) des référentiels d'action publique. Pour les première et deuxième, nous avons retenu les quatre niveaux de « perception du monde » exprimés par le concept de référentiel (valeurs, normes, algorithmes et images) comme indicateurs de ces dimensions (voir section 2.1.2).

Pour la troisième dimension, nous avons mobilisé le concept d'« instrument de l'action publique » (Lascoumes et Le Galès, 2005) comme indicateur de la dimension pratique. Défini comme « dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur » (Ibid.; 13), un instrument d'action publique consiste en une opérationnalisation d'un référentiel dans un cadre d'action spécifique. Afin, d'utiliser ce concept comme indicateur, nous mobiliserons les catégories idéales typiques de Lascoumes et Le Galès soit le type « législatif et réglementaire » axé sur le respect de la procédure et des valeurs, le type « économique et fiscal » axé sur l'efficacité économique et sociale, le type « conventionnel et incitatif » axé sur des actions de mobilisation et de mise en cohérence, le type « informatif et communicationnel » axé sur l'information et l'opinion publique et finalement le type des « normes et standards » axé sur l'organisation des pouvoirs entre les différents acteurs de la société civile (Lascoumes, 2007; Lascoumes et Le Galès, 2005).

Nous avons remarqué en cours d'analyse qu'il y avait certaines zones grises ou certains « vides » dus à la décontextualisation de nos données. Il nous est apparu nécessaire d'ajouter une dimension historique afin de combler cette lacune et de permettre

une interprétation cohérente et historiquement située. Nous avons ainsi cherché à dégager les conditions sociales, politiques et économiques au sein desquelles le développement des politiques d'EFA articulées à l'EFTLV s'est effectué. Nous avons donc complété le corpus d'étude par la documentation de première et de seconde main qui nous a permis de « recontextualiser » nos données. Pour cette dimension, nous avons retenu comme indicateur les caractéristiques sociopolitiques (au niveau international et national) des périodes analysées.

Nous avons interprété les résultats de notre analyse de manière à reconstituer chronologiquement le processus de médiation (ou de traduction) des référentiels globaux et sectoriels ayant mené à l'adoption de politiques d'EFA s'articulant à l'EFTLV. Cette interprétation s'est faite par la comparaison historique du travail de médiation effectué par les acteurs que nous avons identifiés. Nous avons structuré cette sociohistoire de l'action publique en EFA de manière à construire des liens de causalité entre la production de référentiels à l'échelle internationale (organisations internationales), leur traduction nationale et leur opérationnalisation à l'intérieur de politiques publiques²⁹. Lors de cette étape de notre recherche, nous avons été contraints de synthétiser significativement le travail de médiation des organisations internationales afin de respecter les exigences du présent travail. Notre sociohistoire est divisée en trois chapitres qui correspondent à trois articulations différentes des référentiels globaux et sectoriels. Pour chacun de ces trois moments, nous présentons successivement les

²⁹ Nous concevons qu'il est tout à fait possible que des acteurs nationaux participent à l'élaboration des référentiels globaux ou qu'à l'inverse des acteurs internationaux participent à la traduction nationale de l'un de ces référentiels.

actions des médiateurs³⁰ et les contextualisons selon la séquence suivante : travail de médiation cognitive du rapport global-sectoriel par les organisations internationales, description du référentiel global au Québec (traduction nationale du référentiel global), travail de médiation cognitive des acteurs nationaux, travail de médiation pratique des acteurs nationaux (mise en politique) et présentation des actions publiques s'articulant à la politique.

³⁰ Étant donné que les actions des commissions d'enquête et des comités d'étude sont étroitement liées aux actions gouvernementales dont celles du ministère de l'Éducation, la présentation des actions de ces deux médiateurs donne lieu à certains chevauchements.

CHAPITRE 3

UN PREMIER MOMENT : DÉVELOPPEMENT DE PROJETS ÉDUCATIFS ET STRUCTURATION DU CHAMP DE L'EFA AU QUÉBEC (1961-1980)

3.1 Élaboration des projets éducatifs des grandes organisations internationales

Au cours des années 1960 et 1970, les nombreuses conférences, réunions, assemblées, études, etc. tenues par le CE, l'OCDE et l'UNESCO sur le thème de l'éducation et de l'EFA ont effectué un important travail de médiation cognitive qui s'est soldée par le développement des projets éducatifs d'éducation permanente (CE, UNESCO) et d'éducation récurrente (OCDE) articulant l'idée d'apprentissage à vie au référentiel global social-démocrate. Matérialisés dans trois importants rapports, ces projets ont articulé différents objectifs et priorités correspondant aux préoccupations respectives de chaque organisation. Ce faisant, l'articulation entre la représentation globale de la réalité (exprimée par le référentiel global) et celle du champ de l'EFA a été faite différemment dans les projets éducatifs.

Le projet d'éducation permanente de l'UNESCO se veut à la fois philosophique et pratique présentant une utopie visant à changer les rapports entre la société et l'éducation par « un processus de compénétration intime de l'éducation et du tissu social, politique et économique, dans les cellules familiales, dans la vie civique » (Faure et *al.*, 1972; 186). Issu des discussions tenues lors de la seconde Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA) visant à faire de l'EFA un « partie intégrante de tout système d'éducation national [...] [faisant] place à la réflexion sur les valeurs qui s'attachent à la condition » (UNESCO, 1960; 28-31), le

projet a été élaboré par la Commission internationale sur l'éducation des adultes pour le XXI^e siècle mise sur pied pour « aider les gouvernements à formuler des stratégies nationales pour le développement de l'éducation » (Faure et al. 1972 ; 303). Présenté dans le rapport de la Commission intitulé *Apprendre à être*, le projet d'éducation permanente a pour objectif de développer une éducation intégrant toutes les dimensions de l'existence de l'homme de manière à lui permettre de s'engager dans la voie de l'émancipation collective et individuelle (Ibid.). À ce titre, le projet fait du développement de toutes les dimensions de l'adulte (développement personnel, affectif psychosocial, etc.) la condition de cette émancipation.

Pour permettre une telle émancipation, l'éducation doit, aux yeux de la Commission, se démocratiser et s'étendre au-delà de l'enseignement formel par un meilleur accès à tous les niveaux d'enseignement, la reconnaissance des activités d'apprentissage hors des systèmes éducatifs et surtout par la reconnaissance de sa dimension permanente. En ce sens, le projet d'éducation permanente prévoit la création de systèmes éducatifs intégrant l'ensemble des institutions et des activités d'éducation et de formation selon « la relation englobante entre toutes les formes, les expressions et les moments de l'acte éducatif » (Ibid.; 163). L'éducation permanente se veut ainsi un vecteur de la démocratisation, d'égalité et de développement scientifique et économique dans le nouveau contexte économique et social de la société moderne (Lengrand, 1970). En 1972, la troisième CONFINTEA place l'éducation permanente au centre de l'action de l'UNESCO (Knoll, 2007; UNESCO, 1972b).

Du côté de l'OCDE, le projet d'éducation récurrente est plus pragmatique en visant à instaurer un nouveau cadre pour les systèmes d'éducation basé sur l'alternance entre les expériences éducatives et productives. Formalisé dans le rapport *L'éducation récurrente : Une stratégie pour une formation continue* publié en 1973, le projet consiste en une stratégie pour une réforme des systèmes d'éducation visant à favoriser

l'adaptation de l'éducation aux besoins individuels et sociaux de la société moderne par une séquence d'apprentissage alternative pour les apprenants adultes (OCDE, 1973). L'OCDE propose une alternative au parcours de formation traditionnel (formation initiale, vie professionnelle, retraite) par la redistribution des possibilités d'éducation sur toute la vie des apprenants de manière à ce qu'elles soient accessibles au besoin plutôt que concentrées sur une longue période continue. Cette stratégie veut améliorer l'efficacité des systèmes éducatifs et assurer la rentabilité des dépenses éducatives tout en répartissant mieux les chances d'accès à l'éducation (OCDE, 1971, 1975b). La stratégie d'éducation récurrente s'aligne avec la mission première de l'OCDE en permettant d'insérer l'éducation, la formation des adultes et la formation de la main-d'œuvre à l'intérieur d'un seul projet politique visant à flexibiliser la relation entre l'éducation initiale, la formation des adultes et le marché du travail pour favoriser le développement socioéconomique des pays membres (OCDE, 1975a).

Le projet d'éducation permanente du CE dont l'expression la plus définie se retrouve dans le document *Éducation permanente, principes de base* (CE, 1973a) se veut quant à lui un moyen de favoriser l'harmonisation des systèmes éducatifs européens en articulant toute forme d'éducation capable de répondre aux besoins des individus dans la société européenne. Reposant sur trois principes : l'égalisation des chances, la participation individuelle et la globalisation, le projet d'éducation permanente est une stratégie de développement économique et d'intégration sociale à l'échelle de l'Europe (Ibid.). Le CE considère qu'avec l'évolution des sociétés modernes, les fonctions de l'éducation sont elles-mêmes en transformation et que l'éducation doit par conséquent devenir une activité continue tout au long de l'existence des individus (CE, 1970; 44). En ce sens, l'éducation permanente est perçue comme un moyen d'offrir aux individus des possibilités de développement économique, social et culturel par un nouveau partage des responsabilités de manière à orienter la construction

de l'Europe de l'après-guerre dans une perspective « solidaire de l'humanité » (CE, 1975). L'organisation internationale définit les fondements d'une politique d'éducation permanente ainsi :

[...] offrir à tous des chances aussi égales que possible ; rendre possible l'exercice de la responsabilité et développer la responsabilisation et l'autonomie en faisant participer au maximum les personnes à leur formation ; permettre à chacun de mobiliser son potentiel en assurant sa propre unité, la condition étant la globalisation de l'éducation (CE, 1978; 2).

L'élaboration des projets d'éducation permanente et récurrente par les grandes organisations internationales a contribué à la production de sens entre le référentiel global social-démocrate et l'EFA. Ces projets ont participé à la construction de cadres cognitifs et normatifs où l'EFA et l'éducation en général sont essentielles au développement socioéconomique des sociétés occidentales. À ce titre, l'idée d'apprentissage à vie est centrale à ce travail de médiation de la part des organisations internationales dans la mesure où, en s'incarnant dans des concepts opératoires (éducation permanente et récurrente), elle permet d'articuler un principe directeur aux actions publiques à mettre en œuvre pour la réforme des systèmes d'éducation (Forquin, 2004).

Les trois projets aspirent à faire des systèmes éducatifs des moteurs de justice sociale, d'égalisation des chances et de développement économique et social en face des changements économiques, technologiques et culturels amenés par la « révolution scientifique-technique » suivant la Seconde Guerre mondiale. Ils expriment une volonté de changement des systèmes éducatifs dits traditionnels de manière à permettre à la fois un développement individuel fondé sur le respect des droits et libertés et un développement social et économique plus juste.

À cet égard, l'articulation globale-sectorielle exprimée par les projets d'éducation permanente et récurrente correspond étroitement au référentiel de modernisation et

de démocratisation de l'éducation identifié par Lessard et Carpentier (2015) (voir section 2.1.3) bien qu'elle se soit opérée de différentes manières pour chacune des organisations internationales en fonction de leurs préoccupations respectives.

3.2 La structuration de l'EFA

Au Québec, la période 1960-1980 a été l'occasion de la rapide émergence du référentiel social-démocrate déjà présent au Canada et dans le reste de l'Occident. Dans sa traduction québécoise, ce cadre d'interprétation de la réalité globale amorce une importante (re)structuration de nombreux champs spécifiques. En EFA, cette nouvelle articulation du référentiel global au sectoriel s'est effectuée en deux temps. D'abord de 1956 à 1964, l'EFA est progressivement mise à l'agenda³¹ alors que de nombreux acteurs effectuent un travail de médiation cognitive en mobilisant le concept d'éducation permanente. Ensuite de 1964 à 1980, ces nouvelles ressources cognitives sont opérationnalisées par un travail de médiation pratique de structuration institutionnelle de l'EFA.

3.2.1 Le référentiel global, la Révolution tranquille

Les années 1960 et 1970 représentent une période importante du développement politique, économique, social et culturel du Québec. En l'espace de peu de temps, la

³¹ Nous nous référons ici au concept tel que défini par Garraud (1990: 27) « l'ensemble des problèmes faisant l'objet d'un traitement, sous quelque forme que ce soit, de la part des autorités publiques et donc susceptibles de faire l'objet d'une ou plusieurs décisions ».

province rompt avec l'approche économique marchande et la non-intervention de l'État adoptées sous le gouvernement de Maurice Duplessis pendant près de deux décennies pour la remplacer par l'interventionnisme étatique, largement répandu dans les pays occidentaux à l'époque (Rouillard et *al.*, 2008). Cette période, connue sous le nom de Révolution tranquille, représente dans l'imaginaire collectif, l'entrée du Québec dans la modernité et la démocratisation de sa société (Rocher, 2004). La mort de Maurice Duplessis en 1959 et l'élection du Parti libéral de Jean Lesage l'année suivante marquent pour plusieurs le point de départ de cette révolution (Doray et Bélanger, 2014; Gagnon et Montcalm, 1992; Monpetit et *al.*, 2011; Pelletier, 1992; Rouillard, 1998) bien que, dès la fin des années 1950, une combinaison de facteurs économiques et politiques agencée à une conjoncture sociale particulière ouvre la voie à cet important changement (Gélinas, 2002)³². Alors que le Québec est marqué par un important clivage socioéconomique entre ses deux principales communautés linguistiques (anglophone et francophone), le gouvernement de Lesage s'inspire des idées keynésiennes et entreprend de faire de l'État un vecteur de justice sociale et de développement économique et social pour les francophones donnant sens aux slogans « c'est l'temps que ça change » et « Maîtres chez nous » utilisés par son parti lors des élections de 1960 et 1962 (Rouillard et *al.*, 2008).

Dès son arrivée au pouvoir, le gouvernement de Lesage instaure une série de réformes politiques, économiques et sociales visant à démocratiser les champs économique et social qui avaient été laissés respectivement à l'initiative des élites traditionnelles, de l'entreprise privée ou de l'Église (Bourque, 2000). Le nouveau gou-

³² Pour plus de détails et débats, voir Brunelle (1978), Gagnon et Montcalm (1992), McRoberts et Postgate. (1983), Pelletier (1992).

vernement entreprend ainsi de moderniser le système politique afin d'en faire un véritable lieu de débat et d'assurer une représentation plus juste et équitable de la population à l'Assemblée nationale (Pelletier, 1992). Une réforme des structures politiques est amorcée avec l'introduction de changements dans le processus électoral (revalorisation du rôle du directeur général des élections, réforme des modalités de financement des partis politiques, amélioration des listes électorales, etc.) de manière à le rendre plus démocratique (Ibid.).

De même, un ensemble de lois structurantes telles la *Loi des concours* (1960) et la *Loi du contrôle des finances* (1961) est adopté afin de mettre un terme au clientélisme et au patronage ambiant (Côté, 2003; Rouillard et al., 2008). Ce nouvel encadrement juridique de l'administration publique veut également permettre de professionnaliser la fonction publique, qui est alors minimale et assumée par des fonctionnaires peu qualifiés (Linteau et al., 1989). L'adoption de ces lois a ainsi pour effet de bureaucratiser et de technocratiser la fonction publique. Comme le remarque Pelletier (1992), cette réorganisation ouvre la voie à l'extension de l'intervention de l'État et la construction de nouvelles structures (ministères, sociétés d'État, commissions, etc.) contribuant à la constitution d'un véritable État-providence.

Au niveau économique, le Conseil d'orientation économique du Québec (COEQ) est mis en place en 1961 afin de planifier les nouvelles orientations de développement économique. Ce conseil regroupant des acteurs des milieux du capital financier et industriel, du mouvement coopératif et du mouvement syndical forge la nouvelle alliance entre l'État et les partenaires sociaux sous le triptyque État, capital, travail (Rouillard et al., 2008). La structure industrielle du Québec, jugée problématique notamment à cause de sa concentration dans les secteurs traditionnels, son faible niveau d'innovation et de recherche, la taille (trop petite) des entreprises, le manque d'exportations et de capital de risque est progressivement modifiée (Fournier, 1979).

Le gouvernement se réapproprie progressivement les secteurs clés de l'économie (finance, ressources naturelles, énergie) qui sont alors contrôlés par des intérêts américains et anglo-canadiens.

Il achève la nationalisation des compagnies d'électricité en créant Hydro-Québec et met sur pied de nombreuses sociétés d'État telles que Sidbec (sidérurgie), Soquem (mines), Rexfor (forêts), Soquip (pétrole) et la Société de développement industriel, afin d'assurer le développement de ces secteurs par des intérêts francophones (Gélinas, 2002). La Société Générale de financement et la Caisse de dépôt et placement sont également mises sur pied afin de fournir le capital nécessaire aux entrepreneurs francophones pour développer de nouveaux marchés (Rouillard et *al.*, 2008). De manière générale, l'ensemble de ces mesures accroît la présence des francophones aux échelons supérieurs de l'économie et s'inscrit dans une démocratisation de l'activité économique (McRoberts, Posgate, 1983).

Au niveau social, l'État prend progressivement en charge différents champs, dont la santé, l'éducation et la protection sociale alors sous l'égide de l'Église, de la famille et des organismes de bienfaisance (Tremblay P., 1989). Face à l'absence de systèmes intégrés pour ces trois champs, une série de lois et de programmes visant à accroître le nombre, la qualité et l'accès aux services sociaux sont adoptés (Ambroise et Jacques, 1980; Gow, 1986). En santé, le Québec suit l'initiative du gouvernement du Canada en instaurant, en 1961, un programme d'assurance-hospitalisation et en procédant à une importante réforme de l'administration des services de santé (White, 1992; Prud'homme, 2012). Au niveau de la protection sociale, le programme d'aide sociale et le régime des rentes sont également mis sur pied. En 1966, la Commission d'enquête sur la santé et les services sociaux est instituée avec le mandat d'étudier l'ensemble des services. Suite à sa recommandation de rendre accessible à la population un panier complet de services de qualité par la création d'un appareil administra-

tif efficace (Renaud, 1995), la Régie de l'assurance-maladie (RAMQ), les centres locaux de services communautaires (CLSC) et les conseils régionaux de santé et de services sociaux (CRSS) sont créés.

En éducation, une série de lois désignées comme la *Grande Charte de l'éducation* est adoptée dès 1961 pour favoriser l'accès à l'éducation. Par l'une de ses dispositions est créée la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec qui va orienter une importante réforme de l'éducation et la création de différentes structures éducatives.

Ainsi, de nombreuses structures institutionnelles (agences, régies, ministères, etc.) voient le jour pour administrer les différents programmes, ce qui fait de l'État l'acteur principal dans les différents champs sociaux et concrétise sa mission de justice sociale et de recherche du bien commun. Comme le remarque Gow (2007), l'une des particularités de la période de la Révolution tranquille a été le recours systématique à des commissions d'enquête et des comités d'études sur les politiques publiques. L'auteur souligne que l'absence à l'époque de services de recherche et de consultation au sein de la fonction publique a amené les gouvernements à rechercher à l'extérieur de l'administration publique des idées pour agir sur les problèmes politiques, économiques et sociaux. De plus, le recours aux commissions et comités d'études témoigne de la volonté de démocratiser les différents enjeux de la société en amenant la population à s'exprimer sur ces derniers.

De manière générale, en voulant définir des politiques sociales dans le paradigme macroéconomique keynésien visant à promouvoir la transformation et la modernisation de la société, les actions publiques mises en œuvre au cours de la période de la Révolution tranquille se sont articulées au référentiel global social-démocrate déjà répandu au Canada, aux États-Unis et en Europe (Doray et Bélanger, 2014; Muller,

2015; Palier, 2009). La traduction québécoise de ce référentiel que nous avons nommée, de la Révolution tranquille, définit de nouvelles valeurs « modernes » de démocratisation et de modernisation de la société, d'égalité entre les citoyens, de justice sociale et de progrès technologique et scientifique. Opposées aux valeurs traditionnelles de l'Église, de la famille et du conservatisme qui prévalaient, ces valeurs modernes deviennent centrales aux actions du gouvernement qui augmentent significativement en nombre, en intensité et en diversité. Elles fondent de nouvelles normes selon lesquelles l'État est à la fois le garant du bien commun et le vecteur de la justice sociale et du développement économique et social d'une société moderne. Il devient nécessaire pour l'État de prendre en charge le développement de l'économie et d'être le principal prestataire des différents services sociaux.

On retrouve ici un algorithme qui désigne une relation causale entre l'interventionnisme étatique et un développement social et économique « idéal » alliant justice sociale, démocratie et progrès. Les slogans utilisés par le Parti libéral du Québec « maître chez nous » et « c'est l'temps que ça change » utilisés lors des élections de 1960 et de 1962 sont des images porteuses de ces valeurs, normes et algorithmes. Elles expriment bien la transition souhaitée d'un État non interventionniste laissant le développement économique au secteur privé et les services sociaux aux communautés religieuses à un État-providence chargé de ces missions. Ces nouvelles valeurs se sont matérialisées par la mise en place d'instruments législatifs et réglementaires alors que l'État, en intervenant massivement dans les différents champs sociaux, s'impose comme garant du bien commun et de l'intérêt général.

3.2.2 L'émergence d'un enjeu politique (1956-1964)

Les différentes actions publiques qui ont structuré le champ de l'éducation au cours des années 1960 et 1970 trouvent leurs racines à la fin des années 1950. À ce titre, les travaux de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, présidés par le juge Thomas Tremblay (Commission Tremblay) ont été l'occasion, certes imprévue, d'une importante remise en question du système d'éducation québécois (Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, 1956; Corbo, 2002; Tremblay A., 1989).

En effet, malgré un mandat axé principalement sur l'étude de la fiscalité intergouvernementale, près de 60 % des mémoires déposés à la Commission Tremblay traitent d'enjeux liés à l'éducation (Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, 1956). Dans son rapport, la Commission souligne qu'avec les importants changements des institutions, des valeurs et des mœurs amenées par les progrès scientifiques et techniques dans les sociétés occidentales, l'éducation est le plus important problème auquel le Québec doit faire face (Ibid.). Identifiant d'importants problèmes fiscaux avec le gouvernement fédéral et d'importantes défaillances du régime institutionnel reposant sur la responsabilité des parents, la primauté de l'initiative privée, la professionnalité et les concours de l'État, la Commission Tremblay invite à revoir l'ensemble du système d'éducation à la lumière des nouveaux enjeux modernes.

Pour les membres de la Commission, l'éducation des adultes est l'un des domaines de l'éducation les plus importants à revoir :

L'éducation des adultes est une nécessité de notre époque de rapide évolution des techniques, des modes de vie, des institutions elles-mêmes. Surtout dans notre province où cette évolution s'accomplit sous l'influence des forces étrangères et se manifeste par la transformation radicale des structures sociologiques traditionnelles. Il est de la plus haute importance que la population soit consciente des phénomènes dans lesquels elle est elle-même impliquée, qu'elle sache s'adapter aux conditions nouvelles sans rompre avec la pensée inspiratrice de sa culture d'origine. L'enseignement scolaire ne peut suffire seul à la tâche, car précisément pour répondre à ses fins, il doit compter sur le concours éclairé de la collectivité. Il faut donc que les esprits soient en plein éveil et sans cesse disposés aux dépassements nécessaires (Ibid.: 207).

Ainsi, devant cette nécessité de revoir l'éducation des adultes et le système d'éducation dans son ensemble, la Commission Tremblay recommande la mise en place d'une autre commission d'enquête traitant exclusivement de l'éducation et de ses enjeux (Ibid.).

Si les recommandations du rapport la Commission Tremblay concernant l'éducation sont ignorées par le gouvernement de Duplessis lors de leur dépôt en 1956, elles trouvent un écho favorable chez de nombreux acteurs. Parmi ces derniers, nous retrouvons entre autres de nombreuses voix dont celles du milieu syndical, des journalistes de *Cité Libre* et du quotidien *Le Devoir*, des nouvelles élites issues des facultés de sciences sociales de l'Université Laval et de l'Université de Montréal, des réformistes du milieu clérical et des membres de la Société St-Jean-Baptiste qui demandent une réforme pour démocratiser et moderniser le système d'éducation québécois (Linteau, 1989; Tremblay A., 1989). À ce titre, la publication en 1959 d'un réquisitoire du système d'éducation par un frère enseignant, *Les Insolences du frère Untel*, s'avère le point culminant de cet appel à la mobilisation.

Le rapport de la Commission Tremblay a également eu un écho favorable au sein du Parti libéral du Québec. En effet, lors de l'élection de 1960, la création d'une commission d'enquête sur l'éducation figure au programme politique du parti avec

d'autres engagements, tels que la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans, la gratuité scolaire jusqu'à l'université et la réforme du financement de l'éducation (Gérin-Lajoie, 1989). D'ailleurs, la campagne électorale est elle-même l'occasion pour le parti de mettre les enjeux de l'éducation en premier plan, alors qu'il en fait l'un des points clés de sa campagne. Ses membres dénoncent le bas niveau de scolarité des Québécois par rapport aux autres provinces canadiennes et le manque d'engagement du gouvernement de Duplessis³³. L'élection du Parti libéral en juin 1960 va confirmer la mise à l'agenda de l'éducation et en faire un enjeu politique de premier plan.

En effet, dès l'arrivée au pouvoir du gouvernement Lesage, la responsabilité du champ et de l'ensemble de ses enveloppes budgétaires (alors distribuées entre différentes administrations) est octroyée par décret au ministère de la Jeunesse (MJQ) dirigé par Paul Gérin-Lajoie³⁴. Cette centralisation des pouvoirs en éducation permet la mise en place progressive de nouvelles relations structurantes entre les différents acteurs impliqués en éducation (principalement les établissements d'enseignement, l'État et les individus et, dans une moindre mesure, l'Église) pour la coordination des politiques d'éducation (Québec, MJQ, s. d.). Le MJQ entreprend de définir l'accès à l'éducation pour tous comme l'objectif fondamental des politiques scolaires (Ibid.).

³³ À ce titre, le chef du parti, Jean Lesage, n'hésite pas à affirmer pendant la campagne que l'éducation allait être la principale préoccupation de son gouvernement (Gérin-Lajoie, 1989).

³⁴ Dans un ouvrage sur son parcours politique, Paul Gérin-Lajoie souligne que la décision de centraliser les pouvoirs de l'éducation sous l'égide du MJQ est le résultat improbable d'un jeu de coulisse pour l'attribution des ministères lors de l'entrée au pouvoir du Parti libéral et non pas d'une orientation réfléchie (Gérin-lajoie, 1989). Gérin-lajoie souligne également qu'étant donné que le gouvernement de Lesage avait l'intention de créer un ministère de l'Éducation, la centralisation des pouvoirs sous le MJQ constituait un premier pas en ce sens sans avoir à promulguer une loi. À ce titre, plusieurs considèrent le MJQ comme un ministère de l'Éducation sans en avoir le nom (Gérin-Lajoie, 1989; Tremblay A., 1989).

À ce titre, il adopte à partir de 1961, la *Grande Charte de l'éducation*³⁵ et son slogan « qui s'instruit s'enrichie » afin répondre aux besoins éducatifs les plus urgents en plus de mettre sur pied un programme de classes de soir pour le rattrapage scolaire des adultes à la grandeur du Québec (Québec, MEQ, 1965; Québec, MJQ, s. d.; Tondreau et Robert, 2011). Si les classes de rattrapage permettent d'augmenter l'accès à l'éducation des adultes, la charte instaure quant à elle une méthode de planification démocratique axée sur des consultations publiques de manière à permettre aux organismes et aux individus intéressés de s'exprimer (Québec, MEQ, 1967a).

L'une des dispositions de ladite charte est, conformément aux recommandations du Rapport de la Commission Tremblay, la mise sur pied de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec dirigée par Mgr Parent (Commission Parent) avec le mandat d'« étudier l'organisation et le financement de l'enseignement dans la province de Québec, faire rapport de ses constatations et opinions et soumettre ses recommandations quant aux mesures à prendre » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963; 13). Le ministère met également sur pied plusieurs comités d'étude sur des secteurs particuliers de l'éducation³⁶, dont un sur la formation professionnelle et un autre sur l'éducation

³⁵ Ladite charte prévoit notamment l'instauration de la fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à quinze, puis seize ans, la gratuité scolaire pour les études primaire et secondaire, des allocations mensuelles pour les jeunes de seize et dix-sept ans poursuivant leurs études, un régime de subvention pour les commissions scolaires de manière à favoriser leur formation en région, un programme de financement pour l'expansion des collèges et universités et la reconnaissance du droit de vote aux élections scolaires pour tous les parents d'enfants de moins de dix-huit ans (Québec, MJQ, s. d.).

³⁶ Le gouvernement a graduellement mis en place cinq comités d'étude de 1961 à 1963 : le Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel (1961), le Comité d'étude sur l'enseignement agronomique (1961), le Comité d'étude sur l'éducation des adultes (1962), le Comité d'étude sur les

des adultes, avec le mandat de renseigner le gouvernement sur les particularités de certains secteurs de l'éducation et de faire des recommandations quant à leur amélioration. Bien qu'indépendants les uns des autres, ces travaux ont rapidement convergé et la Commission a progressivement endossé un important nombre de constats et de recommandations émis par les comités (Ibid.).

Les travaux de la Commission Parent et des comités sont l'occasion de la première véritable consultation publique dans le champ de l'éducation qui allait culminer avec la publication du rapport de la Commission (Rapport Parent) en cinq volumes de 1963 à 1966³⁷. Comme le relèvent plusieurs auteurs, la publication de ce rapport met de l'avant de nouveaux repères cognitifs et normatifs qui vont être cruciaux dans le développement du champ de l'éducation, de l'EFA et plus largement de la société québécoise (Bernier, 2011a; Corbo, 2002; Rocher, 2004).

La publication du Rapport Parent est l'occasion de dénoncer fortement le système d'éducation en place et de proposer d'importants changements structurels (Lenoir, 2005). Alors qu'en 1960, le surintendant de l'Instruction publique, Omer-Jules Desaulniers, qualifie le système scolaire de « meilleur au monde » (Corbo, 2002), les membres de la Commission Parent mettent en lumière de nombreux problèmes et incohérences d'un système, construit par l'accumulation, sans réelle coordination, de

loisirs, les sports et l'éducation physique (1962) et le Comité d'étude sur l'enseignement de l'architecture (1963) (Ibid.).

³⁷ Afin de faciliter la lecture, nous nous référerons ici au Rapport Parent en incluant l'ensemble des volumes, bien que nous nous référons essentiellement au deux premiers volumes puisqu'ils traitent de l'EFA de manière explicite.

lois et d'amendements durant plus d'un siècle (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963).

La Commission Parent relève d'importants défauts du système d'éducation, dont la répartition inégale de la responsabilité de l'éducation entre les différents ministères administrant programmes scolaires et établissements. Contribuant à la fragmentation et au cloisonnement du système, cette séparation des pouvoirs donne lieu à de nombreuses ambiguïtés, incohérences et dédoublements dans le système éducatif (Ibid.). Pour les membres de la Commission, la seule initiative privée n'est pas en mesure de régler les problèmes administratifs du système d'éducation et d'adapter ce système aux exigences de la société moderne. L'État étant « le seul à avoir les pouvoirs nécessaires pour appliquer des solutions d'ensemble », il se doit de prendre en charge l'éducation (Ibid.; 107). La Commission recommande ainsi la création d'un ministère de l'Éducation et d'un Conseil de l'éducation indépendant afin d'assurer l'entière responsabilité de l'éducation et de planifier et de coordonner les politiques du champ.

Pour les membres de la Commission, l'orientation de ce ministère doit tenir compte des nouvelles exigences de la société moderne caractérisée par la tertiarisation de l'économie, la révolution scientifique et technologique, l'importante croissance démographique et les changements des modes de vie (Ibid.). La Commission souligne qu'en face « des progrès de la science et de la technique et l'évolution socio-économique qui en a résulté » l'éducation tend à devenir le fondement même de la société moderne (Ibid.; 94).

À ce titre, l'éducation doit être une véritable entreprise collective permettant de répondre aux nouvelles « exigences de justice sociale et de justice distributive » de la société moderne et avoir pour objectifs l'égalité des chances, l'accès aux études supérieures et la préparation à la vie en société (Ibid.; 115). Par conséquent, tout en

étant accessible, le système d'éducation doit préparer l'ensemble de la population, à l'exercice de nouveaux rôles sociaux et de nouveaux environnements de travail :

Il faut donc assurer à l'ensemble de la population un niveau d'instruction assez élevé, préparer des cadres pour tous les secteurs et se préoccuper surtout de donner une formation poussée à cette fraction croissante de la population destinée à servir dans le secteur tertiaire. Dans tous les domaines, le travailleur devra recevoir une formation professionnelle et technique assez large et polyvalente, qui lui permette de passer d'un emploi à l'autre suivant les changements technologiques. Il faudra prévoir enfin qu'un grand nombre d'adultes, aux différents niveaux de l'emploi, auront besoin d'une réadaptation professionnelle pour être en mesure de suivre l'évolution générale. Si ces conditions ne sont pas remplies, la vie économique risque de marquer le pas et la nation, de perdre son rang. Il faut par conséquent repenser l'enseignement selon un plan d'ensemble et réviser constamment ce plan à la lumière des changements en voie de s'opérer ainsi que tous ceux qu'il est possible de prévoir (Ibid.; 94).

Cette nécessité d'adaptation à la société moderne implique pour les membres de la Commission que l'éducation des adultes soit prise en charge par l'État, au même titre que celle des jeunes, puisqu'il est primordial d'offrir aux adultes la possibilité de se perfectionner dans leur profession, de se cultiver par les loisirs et d'avoir accès à des programmes de rééducation (Ibid.). Soulignant que la démocratisation de l'enseignement ne pouvait être réalisée sans prendre en considération tous les apprenants, quel que soit leur âge, la Commission recommande d'adopter la perspective d'éducation permanente telle que proposée par le Comité d'étude sur l'éducation des adultes (Chabot, 2002; Doray et Bélanger, 2014; Comité d'étude sur l'éducation des adultes, 1964; Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964).

Ce Comité, présidé par Claude Ryan, propose une nouvelle perspective éducative s'appuyant explicitement sur la perspective d'éducation permanente défini lors de la CONFINTEA de Montréal en 1960 :

La Conférence pose en principe fondamental que l'éducation des adultes fait partie intégrante de tout système national d'éducation et lui est organiquement liée. Elle doit en conséquence bénéficier dans ce système de l'attention et des ressources économiques qui lui reviennent légitimement suivant les besoins du pays considéré. [Elle] nécessite[] la planification intégrale des objectifs et des programmes, et exigent qu'un organisme représentant l'ensemble de la société oriente, coordonne et dirige l'exécution de ces programmes. L'institution la plus indiquée pour cette tâche est indubitablement l'État. [...] la Conférence affirme [...] que le devoir des gouvernements est de créer les conditions - financières et administratives - les plus favorables à la poursuite de l'éducation des adultes (UNESCO, 1960; 31).

Le Comité adopte le principe selon lequel l'éducation des adultes doit être considérée non plus comme un simple moyen de combler les lacunes de l'éducation initiale, mais plutôt comme une partie intégrante du processus d'apprentissage continu des individus. Elle doit permettre à la fois le rattrapage scolaire et le développement de l'autonomie des individus. Le Comité soulève que dans un monde marqué par les changements technologiques et les valeurs démocratiques de liberté et de responsabilité, l'éducation des adultes ne doit plus se limiter à compléter la formation de base préparant à la vie adulte et à l'exercice d'un métier, mais s'étendre tout au long de la vie de manière à permettre l'« adaptation constante aux nouvelles formes de vie, de culture et de civilisation qui se succèdent les unes aux autres » (Comité d'étude sur l'éducation des adultes, 1964; 10).

Le concept d'éducation permanente permet au Comité d'arrimer ces considérations de manière à reconnaître l'éducation des adultes comme l'un des pôles nécessaires au développement d'un système d'éducation (Ibid.). Les membres du Comité d'étude recommandent ainsi la prise en charge de l'éducation des adultes par l'État de manière à permettre l'organisation d'un service public d'éducation des adultes gratuit et la coordination des activités d'éducation des jeunes et des adultes avec les différents acteurs déjà impliqués.

En s'appuyant sur les travaux du Comité d'étude sur l'éducation des adultes, les membres de la Commission Parent définissent l'éducation permanente comme :

[...] un besoin et un goût plus général de perfectionnement et de culture; nous la concevons comme un service général de l'enseignement qui, non seulement offre à la population adulte toute la variété nécessaire de cours et d'occasions de perfectionnement et de culture, mais aussi incite cette population à en profiter et vise à généraliser la préoccupation et l'habitude de l'étude chez les adultes. C'est là une réalité nouvelle correspondant à des temps nouveaux, à une époque caractérisée par l'explosion de la connaissance, par la mobilité professionnelle, par l'importance du loisir, par l'évolution de la vie démocratique, économique et sociale (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964; 467).

Ainsi, le concept d'éducation permanente permet d'effectuer un arrimage conceptuel de l'ensemble des services d'éducation des adultes allant de l'alphabétisation à la réinsertion professionnelle sous une seule et même perspective. La Commission recommande la mise sur pied d'un véritable service de l'éducation permanente au sein du ministère de l'Éducation avec la mission d'offrir à tous l'occasion de terminer leurs études primaires et/ou secondaires et de coordonner les services d'EFA avec les différents acteurs impliqués (commissions scolaires, milieu associatif, universités, etc.). Elle recommande également de faire l'inventaire des différents services offerts par les différents acteurs de manière à faciliter leur coordination.

De manière générale, les différentes actions publiques mises en œuvre entre 1956 et 1964 ont contribué à la définition des objectifs et des cadres normatifs du champ de l'EFA. Elles marquent l'émergence du référentiel sectoriel de modernisation et de démocratisation qui correspond étroitement à celui du même nom identifié par Lessard et Carpentier (2015) (voir section 2.1.2). Le référentiel agence les valeurs de démocratisation de l'éducation, de modernisation, d'égalité des chances et de justice sociale à la perspective philosophique d'humanisme scientifique définie dans le projet d'éducation permanente de l'UNESCO. La notion d'éducation permanente de-

vient, grâce à un important travail de médiation opéré par les nombreuses commissions d'enquête et comités d'étude, un référent intellectuel majeur dans le champ en fédérant conceptuellement et pratiquement l'ensemble des secteurs (formation professionnelle, formation de base, éducation populaire, etc.) sous un même continuum de formation. Cette idée de continuum constitue le socle d'un projet de réforme éducative. Elle exprime une norme selon laquelle l'éducation doit s'étendre à toutes les périodes de la vie d'un individu pour être réellement démocratique. Conséquemment, il appartient à l'État d'assumer la responsabilité de l'EFA en offrant ou en finançant les services d'éducation pour les adultes au même titre que ceux pour les jeunes.

Le référentiel de modernisation et de démocratisation exprime aussi la norme selon laquelle l'éducation et plus généralement l'éducation permanente est une condition du développement de la société moderne. En permettant de répondre aux besoins de formation du citoyen et de formation de la main-d'œuvre de la société moderne, l'éducation est ainsi l'une des pierres angulaires du développement de l'État-providence. Cet algorithme est complété par un autre selon lequel l'élévation du niveau d'éducation amène une augmentation du niveau de vie. Le slogan « qui s'instruit s'enrichit » utilisé pour promouvoir la *Grande charte de l'éducation* et le concept d'éducation permanente sont des images qui expriment les valeurs, normes et algorithmes du référentiel. C'est à partir de ces cadres que s'opèrent dès 1964 la réforme de l'éducation et la structuration du champ de l'EFA.

3.2.3 La réforme de l'éducation et la structuration de l'EFA (1964-1980)

Les recommandations du Rapport Parent ont eu une influence considérable sur le développement du système d'éducation et de l'EFA. Le 13 mai 1964, la *Loi instituant le ministère de l'Éducation (MEQ) et le Conseil supérieur de l'éducation*

(CSE) est proclamée. Ces nouvelles structures éducatives font de la démocratisation de l'enseignement l'objectif fondamental du système d'éducation (Québec, MJQ, s. d.; Québec, MEQ, 1965; Rocher, 2004). Dès sa création, le nouveau ministère se met à l'œuvre. Au niveau administratif, il adopte un mode de fonctionnement agençant la planification et la coordination de l'éducation à la consultation démocratique (notamment par l'entremise du CSE) tout en poursuivant la politique d'accessibilité à l'éducation mise en place par le MJQ en 1960.

À ce titre, le ministère met sur pied en 1964 un vaste programme de régionalisation des établissements scolaires, l'*Opération 55*, visant à accroître l'accessibilité géographique à l'éducation et la participation aux instances de planification et de gestion de l'éducation. Cette opération se concrétise par la création des commissions scolaires régionales. En plus d'intervenir sur les barrières géographiques à l'éducation, le MEQ entreprend d'intervenir sur les inégalités entre les individus des différentes positions sociales. S'appuyant sur le principe d'égalité des chances, il poursuit une politique d'accessibilité générale à l'éducation en élargissant l'accès et en bonifiant significativement le Régime d'aide financière (prêts et bourses), en apportant d'importants changements au curriculum scolaire basé sur le principe de l'individualisation de l'enseignement et en instaurant les services aux étudiants (orientation scolaire et professionnelle, adaptation scolaire et sociale, action collective, etc.).

En EFA, le nouveau ministère s'engage à offrir aux adultes « la possibilité de revenir aux études aussi souvent qu'il le faudra, afin de leur permettre de s'adapter constamment aux nouvelles conditions de vie et de travail auxquelles ils seront confrontés dans la société de demain » (Québec, MEQ, 1965; 15). On assiste dès lors à la création d'un ensemble de services et d'établissements voués au développement de l'éducation des adultes alors qu'un grand nombre de ressources sont mobilisées pour

offrir des services de formation générale, de formation professionnelle et d'éducation populaire³⁸.

À cet égard, le ministère l'Éducation se dote, en 1966, d'une Direction générale de l'éducation permanente (DGEP) avec la mission de :

[...] bâtir les structures nécessaires à l'application des politiques d'éducation des adultes et de s'attaquer en même temps au cœur du problème que constitue la pédagogie propre à cette clientèle particulière [...] [en plus d'] assurer l'intégration des services d'éducation permanente au service d'enseignement régulier, fournir les instruments nécessaires et distribuer les subventions pour rendre accessible à tous les adultes qui poursuivent leur étude » (Québec, MEQ, 1967a; 59).

La création de cette nouvelle structure concrétise l'intégration de l'EFA à la mission de l'enseignement public. Dirigée par Fernand Jolicoeur, un ancien membre du Comité d'étude sur l'éducation des adultes, la DEGP entreprend, conformément à l'un de ses mandats, d'élaborer une politique d'éducation des adultes. Elle met sur pied un Comité de planification de l'éducation permanente visant à identifier les besoins de formation des adultes, déterminer les priorités, planifier l'action du DGEP et con-

³⁸ L'éducation populaire se définit comme « l'ensemble des démarches d'apprentissage et de réflexion critique par lesquelles des citoyens mènent collectivement des actions qui amènent une prise de conscience individuelle et collective au sujet de leurs conditions de vie ou de travail et qui visent, à court, moyen ou à long terme, une transformation sociale, économique, culturelle et politique de leur milieu » (Pénault et Senécal, 1982; 148).

seiller le ministère sur l'utilisation des fonds publics en EFA³⁹ (Québec, MEQ, 1967a).

De même, la DGEP réalise une série d'études et d'expériences éducatives afin de préciser les besoins d'EFA et de trouver les moyens appropriés d'y répondre (Québec, MEQ, 1967a, 1967b, 1968, 1969, 1970; Doray et Bélanger, 2014). Parmi ces expériences, nous retrouvons l'*Opération Départ* (1967-1968) visant à faire l'inventaire des services et des ressources en EFA pour l'ensemble du Québec et évaluer les besoins de la population; l'*Opération Départ (Montréal)* (1971) cherchant à définir conceptuellement l'éducation permanente pour en faire un modèle d'éducation cohérent dans l'optique de l'élaboration d'une politique d'éducation des adultes; l'*Opération SESAME* (session d'enseignement spécialisé aux adultes par le ministère de l'Éducation) (1967-1971) voulant mettre sur pied une pédagogie propre aux adultes et son expérimentation; l'*Opération TÈVEEC* (télévision éducative et communautaire) (1968-1969) testant l'utilisation de la télévision pour la formation communautaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean (Québec, MEQ, 1967a, 1967b, 1968, 1969, 1970).

Ces différentes expériences donnent lieu en 1971 à l'élaboration d'un document d'orientation visant à préciser les objectifs de l'éducation permanente : *Opération Éducation permanente* (Québec, MEQ, 1971) puis à la mise sur pied du *Programme Multimédia* en 1972 visant à combler les besoins d'éducation populaire dans les milieux défavorisés par l'entremise des médias.

³⁹ Le Comité de planification a été secondé de deux comités de consultation : le Comité sur l'information et l'orientation scolaire et professionnelle des adultes et le Comité de travail sur la formation professionnelle offerte aux adultes par les écoles de l'enseignement spécialisé.

Tout en cherchant à préciser les besoins et les ressources pour l'élaboration d'une politique d'éducation des adultes, la DGEP centralise les différentes unités administratives régissant l'EFA et assure la coordination de leurs différents secteurs d'activité⁴⁰ de manière à assurer l'offre de service d'EFA (Bernier, 2011a; Pénault et Sénécal, 1982). Dès 1966, elle met sur pied de nombreux programmes dans trois secteurs (formation générale, formation professionnelle, éducation populaire) avec le souci de répondre aux besoins personnels et professionnels des adultes face aux changements du marché du travail et de la société moderne (Québec, MEQ, 1968).

En formation générale, la DGEP qui devient en 1973 la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) cherche à décroïsonner les programmes scolaires, alors basés sur l'enseignement régulier des jeunes, de manière à faciliter l'adaptation des contenus et des programmes de formation aux besoins des adultes. Un Comité est mis sur pied pour faire suite à l'*Opération éducation permanente* amorçant l'élaboration d'un régime pédagogique de formation des adultes (Québec, MEQ 1973, 1974). Suite à de nombreuses expérimentations, la programmation par objectif est officiellement adoptée en 1973 permettant entre autres d'individualiser l'enseignement, d'ajuster le rapport entre enseignants et apprenants adultes et d'adopter de nouvelles formes d'évaluation.

En formation professionnelle, la DGEP organise rapidement des programmes de pré-emploi voulant favoriser le recyclage des travailleurs sans emploi en leur fournissant la formation de base nécessaire à l'inscription à des formations professionnelles. Ces

⁴⁰ Avant de créer la DGEP, le MEQ a confié la responsabilité de l'EFA à trois unités administratives distinctes soit le Bureau de l'éducation des adultes, la Division des cours de formation professionnelle et le Service de l'Enseignement spécialisé (Québec, MEQ, 1967a).

dernières, alors offertes par les écoles de l'enseignement spécialisé et les écoles de métiers, sont bientôt intégrées au réseau d'établissements publics. Lors de cette centralisation, la DGEP met sur pied un Comité d'étude sur les programmes de formation professionnelle (composé de représentants du secteur de l'éducation des adultes et de l'entreprise) afin d'adapter les programmes aux exigences du marché du travail. À la suite de cette étude, la DGEA a redéfini les programmes de formation professionnelle à l'aide de la méthode d'objectif de comportement (*Block Concept*) et en a augmenté significativement le nombre en réponse aux besoins économiques (Québec, MEQ 1972, 1973, 1974). La DGEP puis la DGEA ont également participé activement à l'évaluation des besoins de main-d'œuvre en étroite collaboration avec le ministère du Travail et de la Main-d'œuvre et le gouvernement fédéral dans le cadre de l'Entente sur la formation professionnelle et technique adoptée en 1960, puis des trois accords prévus dans le Programme de formation de la main-d'œuvre du Canada adoptée en 1967, 1974 et 1979⁴¹.

En éducation populaire, la DGEP met sur pied un programme d'aide financière pour les organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP) afin de soutenir les activités susceptibles d'atteindre les objectifs de ses programmes. Elle met aussi en place

⁴¹ L'Entente sur la formation professionnelle et technique s'inscrit dans la *Loi sur l'assistance à la formation technique et professionnelle* (1960) et prévoit répondre à des enjeux économiques par le financement de la formation de la main-d'œuvre par le gouvernement du Canada (Paquet, 1993). Le Programme de formation de la main-d'œuvre du Canada s'inscrit quant à lui dans la *Loi nationale sur la formation professionnelle des adultes* (1967) qui remplace la loi précédente. Visant exclusivement la formation des adultes, le programme a comme principaux objectifs l'adaptation de la main-d'œuvre aux besoins du marché du travail et l'amélioration de l'équité pour les régions et travailleurs défavorisés (Paquet, 1992). Le programme comporte deux volets soit la formation en établissement (offerte par les établissements d'enseignement québécois) et l'aide à l'industrie (entente entre le gouvernement du Canada et les entreprises). Pour plus de détails sur les différentes lois et ententes Canada-Québec sur la formation professionnelle et la formation de la main-d'œuvre, voir Bérubé (2007), Paquet (1992, 1993) et Landry et Mazalon (1995).

un important nombre de programmes avec l'objectif de « sensibiliser les adultes et [de] développer leur sens des responsabilités par rapport aux divers rôles sociaux qu'ils seront appelés à jouer dans la société » (Québec, MEQ, 1972; 191). Une place importante est accordée à l'éducation dans le but d'aider les adultes à mieux jouer leur rôle dans la société (Québec, MEQ, DGEP, 1971). Ces programmes, axés sur la démocratisation et le développement culturel et social, participeront à l'instauration de nombreux services d'éducation pour les clientèles défavorisées (alphabétisation, défense des droits, préparation aux étapes de la vie, etc.). Les programmes d'éducation populaire se différencient passablement de la formule scolaire traditionnelle laissant une place importante à l'apprenant et ses expériences dans un contexte d'apprentissage axé sur la conscientisation des individus et l'exploration des moyens de répondre à leurs besoins de tous les jours (Doray et Bélanger, 2014, Québec, MEQ, 1974). En 1972, la DGEP amorce une restructuration du secteur de l'éducation populaire en l'intégrant à la formation générale des adultes. Elle est dès lors désignée sous le nom de formation socioculturelle et est intégrée aux responsabilités du MEQ.

En plus des ajustements pédagogiques en formation générale et professionnelle, un grand nombre d'ajustements structurels sont adoptés afin favoriser l'adaptation des programmes de formation aux besoins économiques des adultes et à ceux du marché du travail. En effet, de nombreux changements sont apportés à l'horaire scolaire traditionnel (temps plein de jour) pour accroître l'accès à l'EFA tels la création de cours intensifs, du soir, par correspondance, d'immersion, des programmes à temps partiel, des classes à multiples niveaux, l'implantation de la formation dans les pénitenciers et de la formation en industrie (Québec, MEQ, 1972, 1973, 1974, 1975, 1978). De même, les services éducatifs d'aide personnelle et d'animation communautaire (SEAPAC) (services d'accueil, d'informations, d'orientation professionnelle, etc.), sont progressivement mis en place afin de faciliter le rapprochement entre les adultes et les différents services de formation s'offrant à eux.

Les initiatives de la DGEP puis de la DGEA pour développer une offre publique d'EFA se sont réalisées avec les différents acteurs du réseau d'éducation public et du milieu associatif. D'abord, les commissions scolaires, déjà engagées en éducation des adultes, reçoivent, en 1966, le mandat d'assurer la formation de base des adultes (Chabot, 2002). En 1967, elles participent activement à l'*Opération Départ* afin de connaître les besoins de leur clientèle respective en plus de mettre sur pied les Services d'éducation des adultes (SEA) relevant de la DGEP (Bourgeault, 1992; Chabot, 2002). En 1971, la modification de la *Loi sur l'instruction publique* reconnaît aux commissions scolaires un statut et un mandat en éducation des adultes (Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, 1980). Les SEA sont au cœur des différentes expérimentations de la DGEP/DGEA et participent au développement d'une offre de services de formation pour les adultes tant en formation générale qu'en formation professionnelle et en éducation populaire.

Le réseau des collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP), créé en 1967 par la fusion des institutions d'enseignement spécialisé, des écoles normales et des collèges classiques, participe également au développement de l'offre de services d'EFA, particulièrement dans le secteur professionnel. En effet, dès leur création, les cégeps sont considérés comme des établissements à vocation d'éducation permanente et se dotent eux aussi de SEA (Québec, MEQ, 1968). Ils créent, en 1969, la Fédération de cégeps qui instaure une Commission des coordonnateurs d'éducation permanente pour faire le point sur l'éducation des adultes à ce niveau d'enseignement (Fédération des cégeps, 1972, 1973). La Commission élabore plusieurs projets expérimentaux dont celui de la formation dite sur mesure visant à définir un processus éducatif permettant de favoriser le « perfectionnement individuel et collectif [selon] une démarche autonome en progrès vers un épanouissement consciemment poursuivi » (Fédération des cégeps, 1973; 5).

Les universités contribuent également au développement de l'EFA⁴². De nombreux services voulant répondre aux besoins de promotion sociale de la population adulte y sont créés. En 1968, le réseau de l'Université du Québec est constitué de manière à permettre d'améliorer l'accessibilité aux études universitaires en réduisant à la fois les barrières sociales (en acceptant les adultes sur la base de l'expérience professionnelle) et les barrières géographiques (avec des établissements répartis aux quatre coins de la province et une filière de télé-université : la TÉLUQ). Par ailleurs, l'Université de Montréal se dote en 1968 d'un Service d'éducation permanente avec le mandat de mettre à la disposition des adultes les ressources l'Université et de promouvoir l'éducation permanente⁴³. D'autres unités administratives sont également mises en place avec un mandat similaire à l'Université Laval (Service de l'éducation permanente, puis Service de la promotion de l'éducation permanente) et l'Université de Sherbrooke (Direction générale de l'éducation permanente) tandis que l'UQAM opte plutôt pour l'intégration des adultes dans l'enseignement régulier (UQAM; 1974).

Les universités ont également investi l'éducation populaire notamment à l'UQAM avec l'adoption d'une politique institutionnelle de services aux collectivités qui veut accroître l'accès au savoir universitaire aux groupes communautaires et le mettre au service de leurs pratiques sociales (Blanc et *al.*, 2011). L'Université de Montréal s'est également dotée d'un service similaire : l'Atelier de promotion collective.

⁴² Les règles de fonctionnement et d'organisation des universités ont été modifiés durant la période permettant notamment d'assouplir les conditions d'accès, voir Lussier (2006).

⁴³ Le Service de l'éducation permanente a remplacé le Service de l'extension de l'enseignement institué en 1952 et est devenu la Faculté de l'éducation permanence en 1975.

Les OVEP ont joué un rôle tout aussi important dans le développement de l'EFA. Œuvrant essentiellement en éducation populaire, ces organismes profitent du soutien financier offert par la DGEP et la DGEA pour développer de nombreuses initiatives éducatives inspirées des travaux de Paolo Freire voulant faire de l'EFA un outil de mobilité sociale (Doray et Bélanger, 2014). Comme le remarque Baillergeau (2011), ces initiatives d'éducation populaire ont pénétré le champ de l'intervention sociale en portant une attention particulière aux compétences sociales des plus démunies. À ce titre, l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA)⁴⁴, créé en 1946, et regroupant un bon nombre de ces organismes et d'autres acteurs (syndicaux, institutionnels et du travail), devient un acteur primordial de ce secteur de l'EFA en faisant campagne pour la promotion de l'éducation populaire autonome et de la démocratisation des institutions publiques.

3.3 Synthèse

De manière générale, notre analyse a montré que la structuration du champ de l'EFA au cours des années 1961-1980 est fortement inspirée du référentiel social-démocrate. L'articulation globale-sectorielle exprimée par les référentiels de la Révolution tranquille et de démocratisation et de modernisation agence les valeurs de démocratisation, d'égalité et de justice sociale à la perspective philosophique de l'humanisme scientifique définie dans le projet d'éducation permanente de l'UNESCO lors de la CONFINTEA de Montréal. Les valeurs de modernisation et de

⁴⁴ L'Institut canadien d'éducation des adultes est aujourd'hui l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA).

progrès sont quant à elles inscrites à même les finalités de l'éducation qui est considérée un moyen de moderniser la société et de favoriser le progrès. Les actions publiques mises en œuvre au cours de la période ont permis d'opérationnaliser ces valeurs à l'intérieur du système d'éducation et de structurer le champ de l'EFA.

Des instruments d'action publique de type « informatif et communicationnel » tels l'instauration de nombreuses consultations publiques (comités d'études, Commission Parent, etc.) ont initié ces changements en permettant à divers groupes associatifs de participer à la planification, à l'administration et à la structuration de l'éducation et de l'EFA. Par la suite, un ensemble d'instruments de type « législatif et réglementaire » va être mis en place pour structurer le champ alors que l'État devient le garant de l'intérêt général et instaure une véritable structure éducative qui permet de progressivement substituer l'offre privée par une offre publique plus importante.

CHAPITRE 4

UN SECOND MOMENT : REPOSITIONNEMENT DES PROJETS ÉDUCATIFS ET RÉORIENTATION DES POLITIQUES D'EFA AU QUÉBEC (1980-1995)

4.1 Le repositionnement des projets éducatifs des organisations internationales

Au cours des 1980 et de la première moitié des années 1990, le CE, l'OCDE et l'UNESCO ont été plutôt discrets sur leurs projets d'éducation permanente et récurrente (Bélanger, P., 2016; Dehmel, 2006; Jakobi, 2007). Ce silence des organisations internationales a été l'occasion d'un repositionnement de leurs projets éducatifs face à d'importants changements de l'environnement politique et économique mondial à la suite de la chute du mur de Berlin et d'une récession économique généralisée (Lee et *al.*, 2004). Le CE, l'OCDE, l'UNESCO et la CCE, ont tenu de nombreuses réflexions sur le rôle et la fonction de l'éducation notamment dans le développement économique et social. Ces réflexions ont opéré un travail de médiation cognitive qui s'est soldé par une désagrégation progressive de l'articulation de l'idée d'apprentissage à vie au référentiel social-démocrate, puis à sa réticulation à un nouveau référentiel global, le référentiel de marché. Ce travail des organisations a participé à la remise en question des logiques d'action articulées aux projets d'éducation permanente et d'éducation récurrente.

L'UNESCO amorce une réorientation de son projet d'éducation permanente à la fin des années 1970 alors que l'organisation adopte un plan d'action visant à intégrer l'ensemble de ses actions sous une même orientation générale : *le Plan d'action à moyen terme 1976-1983*⁴⁵. L'adoption de ce plan, puis d'un deuxième en 1983 marque l'intégration des principes du projet d'éducation permanente à l'intérieur du cadre de développement économique, social et culturel alternatif promu par l'organisation (UNESCO, 1976a). De nombreux thèmes tels, la décolonisation, le développement endogène et la dimension culturelle du développement sont articulés au programme d'actions éducatives de l'organisation (Mundy, 1999; UNESCO, 1976a, 1983).

Au milieu des années 1980, cette approche est mise de côté au profit d'un recentrage sur la problématique d'adaptation aux changements socioéconomiques et aux progrès technologiques à la suite du retrait des États-Unis, du Royaume-Uni et de Singapour de l'organisation et de la « crise de l'UNESCO » qui s'en est suivie (Jones et Coleman, 2005; UNESCO, 1985b). L'organisation a tenu au cours des années 1990 une série de conférences internationales visant à établir les bases de nouvelles politiques éducatives afin de regagner une certaine crédibilité intellectuelle au niveau international (Jones et Coleman 2005; Lee et Friedrich, 2011). La quatrième CONFINTEA tenue, en 1985, à Paris est d'ailleurs marquée par des discussions sur les enjeux économiques et la réforme de l'UNESCO (Knoll, 2007; UNESCO, 1985a).

⁴⁵ Les principaux éléments d'orientation du Plan sont les suivants : les droits de l'homme et la paix, la promotion du développement de la personne et du développement social et le développement d'un nouvel ordre économique mondial plus équitable pour les individus et la nations (UNESCO, 1976a).

Pour l'OCDE, la réorientation de son projet d'éducation récurrente s'amorce au milieu des années 1970 alors que l'organisation adopte une démarche visant à identifier des solutions aux changements économiques et sociaux amenés par la récession (OCDE, 1975a, 1979). À ce titre, l'organisation a mis en place une série d'études sur le thème de l'éducation des adultes et des pratiques d'éducation récurrente visant à établir de nouvelles relations entre l'éducation et l'emploi (Schütze et Instance, 1987). Au cours de ces travaux, la formation professionnelle et le développement d'un marché de la formation sont rapidement devenus des solutions préconisées. Pour l'organisation internationale, l'acquisition de savoirs pratiques et de qualifications exigées sur le marché du travail par la formation professionnelle se présente comme un moyen efficace de mieux préparer les individus à l'emploi et les outiller pour affronter le chômage (OCDE, 1983a).

Dans cette perspective, l'OCDE propose en 1989 une nouvelle « stratégie en faveur du changement » qui veut favoriser le rapprochement entre l'économie et l'éducation. Devant ce que l'organisation désigne comme une « mutation des sociétés », on envisage d'améliorer la qualité de l'éducation, de réviser les rôles et les responsabilités des pouvoirs publics, employeurs et travailleurs et de mettre en place un marché de la formation (OCDE, 1989). Appuyé par des politiques micro-économiques, un tel marché est alors considéré comme apte à répondre aux besoins des entreprises, aux intérêts des individus et aux mutations sociales plus efficacement qu'une planification centrale effectuée par les systèmes éducatifs. Au début des années 1990, l'idée d'éducation récurrente est articulée autour de la formation professionnelle et du développement de marchés de la formation.

Le CE amorce la réorientation de son projet éducatif lors du Symposium *Une politique d'éducation permanente pour aujourd'hui* tenue à Sienne, en 1979. Abordant les thèmes du travail et l'économie, des systèmes d'éducation et du développement

local et régional, le Symposium est l'occasion de constater toute l'ampleur des répercussions de la crise économique mondiale sur l'éducation et de soulever la nécessité d'un nouveau projet éducatif (CE, 1982a). Pour le CE, il est impératif de revoir les « liaisons entre emploi-formation-qualification » et de mettre en place une stratégie d'actualisation du projet d'éducation permanente axée sur l'examen critique des pratiques éducatives en vigueur (Ibid.). Dans le cadre de cette stratégie, le CE met en place deux projets qui apportent des inflexions au projet d'éducation permanente⁴⁶.

Le premier, le « projet no. 9 » (1982-1986), introduit la notion de développement communautaire, c'est-à-dire de nouvelles modalités d'action axées sur la décentralisation des actions de l'État et des grands acteurs sociaux au profit de l'initiative des acteurs locaux et régionaux (CE, 1985c). Ces modalités ont pour objectif de créer une nouvelle dynamique sociale de croissance plus équilibrée (CE, 1985b, 1987). Le second *Éducation des adultes et mutations sociales* (1987-1993) introduit la notion de socialisation renvoyant à la nécessité de l'EFA d'autonomiser les adultes devant la reconfiguration des compétences de base nécessaires à l'intégration sociale et économique des individus (CE, 1991, 1992a). Pour le CE, l'éducation des adultes doit ainsi « procurer aux individus, au long de leur existence, une meilleure maîtrise de leur vie personnelle, professionnelle et collective, condition d'une contribution efficace au progrès social et économique de la collectivité » (CE, 1992a; 54).

⁴⁶ Au cours de ces deux projets, le CE se réfère de plus en plus à la notion d'éducation des adultes plutôt qu'à celle d'éducation permanente. Comme le remarque Bogard (1994a), cette transition s'explique essentiellement par le fait qu'à partir du « projet no. 3 Développement de l'éducation des adultes » (1977-1980), l'éducation permanente est considérée par le CE comme un ensemble de principes sur lesquels doivent s'appuyer tous les niveaux d'éducation.

Au même moment où il réoriente son projet d'éducation permanente, le CE perd progressivement son rôle d'instance privilégiée de coopération européenne en matière d'éducation au profit de la Communauté européenne (Pépin, 2007). En effet, dès la fin des années 1980, la CCE commence à s'impliquer activement dans le champ de l'éducation et la formation. Pépin (2007) souligne que la CCE, sensible aux problèmes de chômage particulièrement chez les jeunes, a progressivement considéré l'éducation professionnelle comme une politique active d'emploi et de développement économique et social. Avec l'élaboration de l'Acte unique européen en 1983 puis la signature du traité de Maastricht en 1992, la Commission européenne gagne des pouvoirs d'intervention en matière de développement de politiques d'éducation et de formation basées sur le principe de subsidiarité.

À ce titre, la CCE publie en 1993 le Livre blanc *Croissance, emploi et compétitivité : Les défis et pistes pour entrer dans le 21e siècle* dans lequel elle présente les bases d'un nouveau modèle de croissance économique à forte intensité en emploi et permettant de faire face à la concurrence internationale (CCE, 1993). L'éducation et la formation y sont présentées comme un moyen pour résoudre les problèmes de compétitivité des entreprises, d'emploi, d'exclusion sociale des sociétés européennes afin de leur permettre de maîtriser les mutations profondes des sociétés (Ibid.). Le document marque l'émergence de la Communauté européenne comme nouveau médiateur cognitif et pratique⁴⁷ des référentiels des politiques publiques en EFA.

En somme, le repositionnement des projets d'éducation permanente et récurrente au

⁴⁷ La Communauté européenne a certains pouvoirs en matière d'éducation et de formation en Europe contrairement à l'OCDE ou l'UNESCO ce qui en fait un médiateur à la fois cognitif et pratique.

cours des années 1980-1995 montre une désarticulation progressive de l'idée d'apprentissage à vie aux référentiels social-démocrate et de modernisation et de démocratisation. Cette désarticulation s'exprime à travers la remise en question de la capacité des politiques « d'éducation de masse » alliant les valeurs de justice sociale, de démocratisation et de développement économique à réduire les inégalités sociales et à concilier le développement économique et social avec le développement personnel. Devant les changements économiques et sociaux amorcés au cours des années 1970, les organisations internationales ont intégré de nouveaux cadres cognitifs et normatifs à leur projet avec le principe de marché comme référentiel commun articulant de nouvelles valeurs telles l'équité et l'initiative individuelle à de nouveaux modes d'action décentralisés. L'idée d'apprentissage à vie, incarnée dans les concepts d'éducation permanente et récurrente, devient dès lors un moyen de répondre aux problèmes économiques et sociaux des « sociétés en mutation ».

4.2 Réorientation des politiques d'EFA

Au courant des années 1980 et 1990, le Québec comme de nombreux pays occidentaux verra le référentiel de marché prendre de plus en plus d'importance dans ses politiques publiques. Si de manière générale, ce nouveau cadre cognitif et normatif n'a pas engendré de réformes majeures au Québec comme ce fut le cas en Grande-Bretagne, il n'en reste pas moins qu'il s'est retrouvé au centre d'une importante réflexion sur le rôle de l'État dans les différents champs économiques et sociaux (Gélinas, 2002; Rouillard et *al.*, 2008). Dans le champ de l'EFA, notre analyse nous a montré que ce nouveau référentiel s'est articulé à un nouveau référentiel sectoriel : le référentiel professionnel. Cette nouvelle désarticulation/articulation des référentiels globaux aux référentiels sectoriels s'est effectuée en deux temps. D'abord de 1980 à 1984, l'EFA fera l'objet d'un travail de médiation cognitive de nombreux acteurs

dans le cadre de l'élaboration d'une politique en la matière. De nouvelles représentations de la société et du rôle de l'éducation des adultes seront progressivement arrimées au concept d'éducation permanente. Ensuite de 1984 à 1995, ces nouvelles représentations vont être opérationnalisées par un travail de médiation pratique qui se traduit par une réorientation des politiques publiques dans le champ de l'EFA.

4.2.1 Le Référentiel global, le Québec inc.

Au début des années 1980, le Québec n'échappe pas à la baisse de la croissance et à l'augmentation du chômage et de l'inflation que connaît l'Occident. Après plus d'une décennie de politiques interventionnistes, le gouvernement du Québec revoit son approche en matière de développement économique et social. Critiqué d'un côté par les syndicats et les mouvements sociaux pour la hiérarchie et le manque de démocratie de ses politiques (Jetté, 2008) et de l'autre par les milieux d'affaires pour son envahissement de la vie quotidienne des entreprises, le gouvernement a progressivement réarticulé son approche en y incorporant différents mécanismes de marché sous un nouvel arrangement institutionnel, le Québec inc. (Bélanger, Y., 1994, 1998; Bourque, 2000). Bien qu'essentiellement économique, ce tournant a eu des répercussions dans d'autres champs.

Ce virage s'amorce par la publication en 1974 d'un rapport du ministère de l'Industrie et du Commerce (MIC), *Une politique économique québécoise* (aussi connu sous le nom de rapport Descôteaux). Reconnaisant certaines lacunes dans la gestion gouvernementale, le rapport suggère de favoriser les initiatives privées en concertation avec le gouvernement plutôt que la prise en charge directe du développement économique (Québec, MIC, 1974). Le rapport propose essentiellement de

mobiliser les ressources de l'État pour développer de grandes entreprises québécoises et leurs activités à l'étranger de manière à favoriser la croissance économique (Ibid.).

Suite à la publication de ce document, le gouvernement du Parti Québécois arrivé au pouvoir en 1976 instaure une série de sommets économiques ayant pour but d'établir une stratégie de développement économique en concertation avec les milieux d'affaires, les mouvements coopératifs et les syndicats (Lévesque, 2003; Québec, Sommet économique du Québec, 1977, 1979, 1982). Comme le souligne Bélanger, Y. (1998), ces sommets sont l'occasion d'un rapprochement des positions du gouvernement et celui de l'entreprise privée notamment sur la nécessité de réduire les déficits budgétaires, l'amélioration de la fiscalité et la déréglementation.

En effet, ces sommets donnent lieu à deux documents d'orientation du ministre d'État au Développement économique (MEDE); un énoncé de politique économique, *Bâtir le Québec* (1979) et un plan d'action *Le virage technologique* (1982). Ces documents redéfinissent la stratégie québécoise de développement économique selon l'« approche entreprise » consistant à apporter aux entreprises dynamiques et compétentes une aide leur permettant d'atteindre une taille efficace pour se tailler une place sur les marchés internationaux (Québec, MEDE, 1982). Ils amorcent également un virage important des politiques scientifiques vers l'application des technologies pour le développement économique, virage qui sera renforcé en 1988 avec l'adoption de l'énoncé de politique *La maîtrise de notre avenir technologique* (Gingras, 2011; Québec, ministère du Commerce extérieur et du Développement technologique, 1988).

Dans cette optique, le gouvernement prévoit de nombreuses mesures dont des programmes de financement pour les entreprises « leaders », d'amélioration de la gestion des entreprises, de soutien à la recherche et à l'innovation et un ajustement de la

fiscalité. On entend favoriser la capacité concurrentielle des entreprises par une réduction de la réglementation dans certains secteurs de manière à implanter des mécanismes de marché dans la fixation des taux et tarifs (Québec, MEDE, 1979). Les documents affirment le primat des entreprises dans le développement économique en les considérant comme le « véritable moteur de l'économie » et en faisant de leur dynamisation un objectif central de l'action du gouvernement :

[...] le gouvernement du Québec croit que la responsabilité d'assurer un développement suffisant et soutenu repose largement sur le secteur privé en tant qu'agent économique de premier plan. Il entend donc créer et maintenir des conditions favorables au développement et au dynamisme des initiatives privées, ceci sans sacrifier ses objectifs de justice sociale et de sauvegarde des intérêts collectifs (Québec, MEDE, 1979; 105).

Si les entreprises sont considérées comme le fer de lance de la reprise économique, l'État et, dans une moindre mesure, le milieu coopératif sont également reconnus comme des agents économiques importants. Les documents prévoient la mise en place de subventions spéciales pour le milieu coopératif et envisagent de faire de l'État le coordonnateur de l'action concertée entre les différents agents économiques. Ainsi, les documents d'orientation amorcent le passage d'une stratégie de développement économique axé sur l'appropriation de l'économie par l'entremise des sociétés d'État et de l'intervention directe à une approche axée sur le soutien du secteur privé chargé de compléter cette appropriation et de se positionner sur les marchés internationaux afin de faire face à l'importante récession des années 1980-1982.

En 1985, cette nouvelle orientation est réaffirmée et même accentuée avec l'élection du Parti libéral engagé à réduire la taille de l'État. À son arrivée au pouvoir, le gouvernement publie un document pré-budgétaire *Les finances publiques du Québec, l'urgence d'un redressement* qui fait état de la situation des finances publiques (Québec, MFQ, 1986). Le document trace un portrait plutôt sombre de la situation du

Québec soulignant entre autres une croissance « démesurée » des dépenses gouvernementales, un niveau d'endettement « inacceptable », un régime de sécurité du revenu n'incitant pas les gens à retourner sur le marché travail et un régime de fiscalité peu concurrentiel (Ibid.; 59-62). Il identifie des principes d'action pour une saine gestion des finances publiques soit le déplacement du fardeau fiscal vers des taxes, l'augmentation de l'incitation au travail, le recours à la tarification des services, réduire et simplifier le régime de taxation et stimuler l'entrepreneuriat (Ibid.). Contrairement aux différentes actions publiques mises en œuvre depuis les années 1960, celles présentées dans le document s'orientent en fonction du principe d'équité plutôt que de celui d'égalité des chances. La justice sociale n'est plus envisagée en termes de rattrapage collectif des francophones, mais plutôt en termes d'équité entre les générations dans le paiement de la dette du Québec. De même, on ne cherche plus à développer l'économie par des moyens collectifs, mais davantage à favoriser la contribution des individus et des entreprises au développement économique.

Cette nouvelle orientation est renforcée avec l'adoption de six principes directeurs en ce sens par le ministère des Finances (MFQ)⁴⁸. Elle est confirmée dans les travaux des groupes de travail et d'un comité sur les thèmes de la privatisation des sociétés d'État, de la révision des fonctions et de l'organisation gouvernementale et la déréglementation. Considérés comme des « comités de sages » (Gélinas, 2002; Bélanger, Y., 1998), ces travaux, dirigés respectivement par les ministres Pierre Fortier (délégué à la Privatisation), Paul Gobeil (délégué à l'Administration et président du Conseil du trésor) et l'adjoint parlementaire du premier ministre Reed Scowen, proposent

⁴⁸ Ces principes sont : faire une plus grande place au privé; faire des réformes structurelles; établir une approche pragmatique; répondre aux normes d'équité; établir une concurrence loyale (Québec, MFQ, Ministre délégué à la Privatisation, 1986).

une redéfinition des limites entre les secteurs public et privé (Bourque, 2000). Ils recommandent de réduire et de redéfinir les actions gouvernementales selon les mécanismes de marché pour redresser l'économie du Québec⁴⁹. Cette proposition sera surnommée « l'État-Provigo » en opposition à l'État-providence qu'elle entend démanteler (Boivert, 1999).

Ces trois rapports s'articulant étroitement au référentiel de marché proposent une véritable rupture avec les modalités d'action publique mises en œuvre depuis les années 1960. Or, comme le remarque Gélinas (2002), Beauregard (1994) et Côté (2003), bien qu'engagé à revenir à une forme d'État minimal, le gouvernement libéral a limité le désengagement de l'État devant la réaction négative de plusieurs groupes de pression, de leaders d'opinion, de syndicats, de membres du gouvernement et de la population en général, appréhendant un conflit social majeur. Ainsi, de l'ensemble des recommandations des trois rapports, le gouvernement s'est limité à en suivre quelques-unes des rapports Fortier et Gobeil en privatisant une vingtaine d'entreprises publiques et en réformant la Société de développement industriel de manière à ce qu'elle relève de mandats spéciaux du Conseil des ministres (Bélanger,

⁴⁹Le rapport Fortier souligne que l'émergence de grandes entreprises privées sous contrôle francophone fait en sorte que le recours aux sociétés d'État n'est plus nécessaire et recommande conséquemment la privatisation de l'ensemble des sociétés d'État à caractère industriel ou commercial de même que le réexamen des monopoles d'État (Comité sur la privatisation des sociétés d'État, 1986). Le rapport Gobeil recommande quant à lui la décentralisation de l'administration et de l'allocation des ressources pour les secteurs sociaux de même que l'abolition, le réaménagement ou la baisse de ressources pour de nombreux comités consultatifs, organismes publics, agences, organismes de régulation et sociétés administratives (Groupe de travail sur la révision des fonctions et des organisation gouvernementale, 1986). Le rapport Scowen affirme la nécessité de rendre la société québécoise concurrentielle avec d'autres sociétés sur les marchés internationaux et recommande à cet effet de créer un conseil chargé du contrôle des interventions et de la dérèglementation de la protection sociale, de libéraliser la réglementation des services professionnel, de réduire les normes environnementales, de dérèglementer des industries et d'évaluer l'ensemble des secteurs pour les dérèglementer (Groupe de travail sur la dérèglementation, 1986).

Y., 1998; Bourque, 2000). D'autres actions publiques s'articulant à ce référentiel ont été adoptées, notamment la création d'agences de prestation de services selon le modèle des *Next Step* du Royaume-Uni et des mesures visant à soumettre la fonction publique à des indicateurs de performance (Gélinas, 2002).

Au tournant des années 1990, le Québec se retrouve dans un nouveau marché nord-américain à la suite de la signature de l'Accord de libre-échange avec les États-Unis. Confronté de nouveau à une importante récession économique, le gouvernement et plus précisément le ministère de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie (MICT) fait sienne la stratégie de grappes industrielles de Porter (1991) en adoptant une nouvelle politique industrielle (Québec, MICT, 1992b). Ayant pour objectif de bâtir des secteurs d'activité dynamiques d'où pourraient émerger des entreprises de calibre international et un réseau de petites et moyennes entreprises (PME) soustraitantes, la stratégie veut favoriser le développement d'une économie à valeur ajoutée et la création d'emplois (Québec, MICT, 1994). Identifiant treize grappes dont cinq concurrentielles sur les marchés internationaux⁵⁰ et huit autres stratégiques par leur potentiel de développement⁵¹, le MICT relance le développement du Québec inc. par une nouvelle forme de concertation entre les milieux patronaux, syndicaux, certaines corporations professionnelles et les tables sectorielles. Créées sous l'égide de l'État, ces tables ont pour objectif de rassembler les différents acteurs d'un secteur de

⁵⁰ Les cinq grappes stratégiques identifiées sont : l'aérospatiale, l'industrie pharmaceutique, les technologies de l'information, les équipements de production, de transport et de distribution d'énergie électrique et la transformation des métaux et minéraux comme les grappes concurrentielles notamment grâce à la présence d'entreprises de calibre international.

⁵¹ Les huit grappes stratégiques identifiés sont : le transport terrestre, la pétrochimie et la plasturgie, l'industrie bioalimentaire, l'habitat et la construction, la mode et les textiles, l'industrie forestière, l'environnement et les industries culturelles.

manière à identifier ses enjeux et à mobiliser l'ensemble des acteurs afin de favoriser le renforcement du tissu industriel. Par la mise sur pied de ces tables, l'État prend le rôle de « facilitateur » d'initiatives sectorielles et de « catalyseur » des actions visant à augmenter la compétitivité des différentes grappes (Ibid.).

Au niveau social, la baisse des revenus de l'État et l'accumulation d'importants déficits budgétaires au tournant des années 1980 amènent le gouvernement à s'engager dans une stabilisation de la croissance des dépenses publiques (Beauregard, 1994). À ce titre, le gouvernement met en place en 1985 la Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux dont l'un des mandats porte sur la question du financement des services (Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux, 1988). Dans son rapport publié en 1988, la Commission affirme qu'il est nécessaire de développer un meilleur équilibre social selon le principe d'équité pour la réalisation de la mission du système de santé et de services sociaux. Elle recommande à cet effet l'adoption de la GAR, l'adaptation des objectifs aux réalités régionales et avalise une certaine ouverture à la tarification de certains services « non-essentiels » (Ibid.). Le gouvernement donne suite au rapport avec l'adoption de la Loi 120 en 1991 qui prévoit une importante décentralisation du système vers les régions (Bozzini et Bourgault, 1992). Cette décentralisation s'effectue au même moment où le gouvernement transfère d'importantes charges financières aux municipalités et aux commissions scolaires afin de réduire ses propres dépenses (Gélinas, 2001).

De manière générale, on remarque au cours de la période 1980-1995, un redéploiement de l'action publique au Québec. Devant les importants changements économiques à l'échelle mondiale et la remise en question de l'interventionnisme étatique, les politiques publiques ont cherché à renouer avec la croissance économique par l'ouverture de l'économie aux marchés internationaux et la création de conditions

favorables au développement de l'initiative privée. Comme le remarque Lévesque (2003), cette réorientation marque un important virage par rapport à la période de la Révolution tranquille durant laquelle les politiques avaient plutôt favorisé la création d'une économie autocentrée et diversifiée par l'entremise d'interventions directes de l'État. À ce titre, la mise en place de conditions favorisant le développement de grandes entreprises et de secteurs compétitifs caractérise bien cette nouvelle orientation de l'action publique et sa proximité avec le référentiel de marché.

Ces changements marquent le passage vers un nouveau référentiel global, le Québec inc. Ce dernier articule de nouvelles valeurs telles l'initiative privée, la compétitivité et l'équité avec celles de démocratisation, de modernisation et de justice sociale. Ce référentiel définit une nouvelle norme selon laquelle l'État ne doit pas prendre en charge directement le développement économique, mais plutôt coordonner et appuyer l'action des différents partenaires sociaux. Il demeure le fournisseur des services sociaux, mais doit les gérer selon en tenant compte de l'équité entre les générations pour favoriser la justice sociale. L'entrepreneuriat est considéré comme le véritable vecteur du développement économique et social et de la compétitivité sur les marchés internationaux. Le développement de secteurs d'activités dynamiques axés sur les technologies apparaît comme un moyen de moderniser la société en créant une économie à valeur ajoutée créatrice d'emplois. La démocratisation de la société prend essentiellement la forme d'une concertation entre les acteurs sociaux.

Ces valeurs s'expriment à travers un algorithme définissant une relation causale entre les mécanismes de marché et le redressement de l'économie du Québec. Un second algorithme définit une relation de cause à effet entre le soutien par l'État de l'initiative individuelle et de l'entreprise privée et la compétitivité de l'économie québécoise sur les marchés internationaux. Un autre algorithme établit un lien entre la réduction des dépenses publiques et l'équité entre les générations. L'« État-

Provigo » et le « Québec inc. » sont des images qui rendent compte des particularités de ce référentiel. Elles expriment une importante remise en question de l'État-providence et la transition souhaitée vers un nouveau mode de développement économique axé sur l'initiative privée.

On remarque dans le référentiel global du Québec inc. un certain prolongement des valeurs de la Révolution tranquille. Malgré l'introduction de valeurs liées au référentiel de marché, les valeurs de justice sociale, de démocratisation et de modernisation de la société associées au référentiel social-démocrate restent importantes dans le nouveau référentiel bien qu'elles soient opérationnalisées différemment. Le référentiel du Québec inc. traduit donc une articulation particulière de l'action publique au référentiel de marché avec des composantes sociales-démocrates.

4.2.2 L'élaboration d'un projet de politique d'éducation permanente (1980-1984)

Après une décennie d'actions publiques axées sur le développement et la structuration du champ de l'EFA, le Gouvernement du Québec cherche à clarifier les nouveaux contours de ce champ et à en apprécier l'apport économique et social (Québec, Commission d'étude sur la formation des adultes, 1982). À cet égard, il met sur pied, en 1980, la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA) avec le mandat de clarifier la situation de l'éducation des adultes et d'élaborer une proposition de politique dans une perspective d'éducation permanente.

Pendant les travaux de la CEFA, le Québec entre dans une profonde récession qui amène le gouvernement à apporter d'importantes compressions budgétaires à l'ensemble des ministères dont les plus imposantes furent imposées au MEQ (Québec, MFQ, 1981, 1982). À ce titre, le MEQ et la DGEA changent drastiquement

l'orientation de leurs actions vers la rationalisation des ressources et la gestion de l'impact des compressions budgétaires mettant fin à l'expansion des services d'EFA (Québec, MEQ, 1982). La DGEA entreprend notamment une révision de sa gestion interne, une modification de l'allocation des ressources pour les différents services d'EFA, explore les possibilités de recourir à l'autofinancement afin d'assurer le maintien du personnel et des services d'EFA en plus de participer aux travaux de la CEFA et d'en étudier les recommandations (Québec, MEQ, 1982, 1983).

En 1982, suite à d'importants travaux (plus de vingt journées régionales, deux cent quarante-quatre audiences et deux cent soixante-seize mémoires) la CEFA publie son rapport *Apprendre une action volontaire et responsable* dans lequel elle propose les bases d'une nouvelle approche large et intégrée de l'éducation permanente. Dans son rapport, la CEFA souligne que le nouveau contexte social des années 1980, caractérisé par la récession économique, les changements technologiques et les transformations sociales, exige une nouvelle approche de l'EFA pour que celle-ci puisse remplir sa mission de réponse aux changements économiques, culturels et sociaux. Pour la Commission, la récession économique et ses principales conséquences que sont le chômage et l'inflation aggravent la situation économique de plusieurs catégories de personnes vulnérables (chômeurs, assistés sociaux, retraités, jeunes, etc.) contribuant à l'amplification des inégalités sociales (CEFA, 1982). Les changements technologiques impulsant quant à eux d'importantes modifications du marché de l'emploi demandent un relèvement des compétences de la main-d'œuvre et une meilleure formation de base. Finalement, la CEFA souligne que les transformations sociales participent à la remise en question des grands mécanismes sociaux et à l'émergence d'une nouvelle conscience collective souhaitant de nouveaux modes d'organisation sociale pour assurer une cohérence entre la vie privée des individus et les projets collectifs (Ibid.).

Devant ce contexte, la Commission affirme que les interventions de l'État ne peuvent pas à elles seules régler les problèmes économiques et sociaux et qu'il faut par conséquent que les individus et les groupes exercent leurs responsabilités collectives. À ce titre, l'EFA apparaît comme l'un des moyens de répondre aux « besoins inhérents à l'évolution sociale » en outillant les individus et des groupes afin qu'ils puissent organiser et exercer un pouvoir sur leur vie de tous les jours (Ibid.; 58-59). La Commission propose une approche d'éducation permanente axée sur le développement du « potentiel humain », c'est-à-dire les capacités, l'autonomie et le sens des responsabilités des individus et des groupes leur permettant d'assumer leurs différents rôles dans la société (travailleur, citoyen, parent, etc.) et de participer activement au changement social (Ibid.). Pour la Commission, en optimisant les capacités humaines « non exploitées » de chacun, l'EFA est à même de contribuer significativement au développement économique, social et culturel du Québec.

Partant de ces considérations, la Commission propose de reconnaître le droit de chaque adulte à une formation de base adéquate et sa prise en charge par les adultes eux-mêmes selon le principe d'autoformation. Elle souligne que la formation de base⁵² est indispensable au développement du « potentiel humain » et qu'elle doit par conséquent être revue pour correspondre aux besoins des adultes plutôt que d'être organisée selon un découpage disciplinaire. Elle propose en ce sens une redéfinition

⁵² La formation de base était définie par la Commission comme une « formation permettant l'acquisition des outils fondamentaux nécessaires aux adultes pour l'exercice de leurs divers rôles sociaux et pour la poursuite d'études ultérieures » (CEFA, 1982; 95).

des objectifs et du contenu de la formation de base⁵³ et la reconnaissance d'un droit formel à ce type de formation pour les adultes.

La Commission réaffirme à cet égard toute l'importance de la démocratisation de l'éducation au Québec dans la reconnaissance de ce droit. Soulignant que malgré les progrès réalisés au cours des années 1970, plusieurs catégories de personnes avaient été négligées⁵⁴, la Commission propose d'actualiser la démocratisation de l'éducation en revoyant les structures, modalités et pratiques éducatives pour qu'elles soient plus près de la réalité des adultes et qu'elles permettent de les conscientiser, de les responsabiliser et de les outiller adéquatement face aux changements (Ibid.; 66-67). La CEFA propose dans son rapport une politique en continuité avec l'esprit du rapport Parent tout en intégrant de nouvelles considérations. Elle identifie, en ce sens, trois objectifs soit l'amélioration de l'accès à l'EFA, la transformation de son image et de ses pratiques et l'encouragement à la participation (Ibid.).

⁵³ La Commission proposait que la découverte des ressources individuelles, l'apprentissage des connaissances et habiletés de base, la maîtrise des langues, le développement de la créativité et de l'initiative et le développement du sens critique soient les cinq objectifs fondamentaux de la formation de base (CEFA, 1982). À ces cinq objectifs, elle ciblait plus précisément douze thématiques essentielles à la formation de base soit l'apprentissage (apprendre à apprendre), la compréhension du contexte social (temps et espace), la compréhension et la maîtrise des rôles sociaux, l'initiation aux sciences et technologies, l'ouverture aux dimensions métaphysiques et spirituelles, la compréhension de l'économie, la connaissance des institutions politiques, la connaissance du monde du travail, la prise de décision et le travail d'équipe, l'initiation aux arts, la prise de conscience de la santé et du corps et finalement, l'occupation de son temps de loisirs (Ibid.).

⁵⁴ La Commission identifiait notamment les personnes handicapées, les personnes âgées, les immigrants, la population des régions éloignées et des milieux urbains défavorisés, les travailleurs peu scolarisés, les chômeurs, les assistés sociaux et les salariés à faible revenu (Ibid.: 64).

Pour le premier objectif, la Commission prévoit notamment l'intégration de l'éducation des adultes à la mission des établissements d'enseignement publics et l'amélioration de leur financement, le changement de l'organisation et des modalités d'accès à l'éducation des adultes afin d'en faciliter l'accès pour les travailleurs, la collaboration entre les acteurs éducatifs et ceux du milieu du travail pour améliorer les liens entre la formation et la pratique professionnelle et enfin, l'amélioration des possibilités pour les adultes de compléter la formation de base, le recyclage ou l'apprentissage d'un nouveau métier (Ibid.).

Pour le second, la Commission prévoit le décloisonnement de l'éducation des adultes par l'adaptation des contenus de formation aux différentes situations de vie des adultes (travail, famille, loisirs, etc.) et du mode de formation par projet, la mise sur pied d'un système de crédits d'éducation continue, la reconnaissance des acquis d'expérience (professionnels, scolaires, sociaux, culturels ou associatifs) pour l'apprentissage d'un métier, la poursuite d'études supérieures ou la réalisation d'un projet de formation autre, la modification des pratiques pédagogiques des établissements d'enseignement par l'intégration à leur mission de services à la collectivité et au monde du travail (Ibid.).

Enfin pour le troisième objectif, la Commission prévoit la création de comités de formation à participation égale entre employeur et employés ou syndicat dans les entreprises et organismes publics de vingt employés ou plus avec le mandat de déterminer les besoins de formation, d'élaborer et mettre en œuvre des plans de formation répondant aux besoins identifiés, la diffusion d'informations sur l'éducation des adultes (programme, RAC, cheminement, etc.) de manière à ce que les adultes puissent faire des choix judicieux, la reconnaissance des OVEP comme acteur de l'éducation des adultes et leur soutien et finalement la mise sur pied de mécanismes de concertation et de participation des acteurs de l'éducation des adultes (Ibid.).

Pour mettre en œuvre toutes ses recommandations, la Commission propose une réorganisation progressive du système d'éducation de manière à instaurer progressivement un véritable système d'éducation permanente. Révélant un fouillis administratif et financier entre les différentes instances gouvernementales et les organismes œuvrant en EFA, la Commission recommande le rapatriement par le Gouvernement du Québec des fonds destinés à la formation professionnelle du gouvernement fédéral, la participation financière des entreprises à la formation de leurs employés et la mise en place progressive d'un organisme central d'éducation permanente et d'instances régionales de coordination des activités d'éducation des adultes dotés d'un pouvoir d'orientation et de décision. Tel que défini par la Commission, cette nouvelle structure de l'EFA veut permettre la concertation et la participation des différents acteurs impliqués dans l'EFA de manière à enclencher la dynamique et le réseau de relations capables de mener à bien les objectifs de décentralisation, de participation des adultes, la transparence du fonctionnement et la simplification des procédures (Ibid.). Ainsi, le projet d'une politique d'éducation permanente de la Commission est défini comme :

[...] un projet global qui vise aussi bien à restructurer le système éducatif existant qu'à développer toutes les possibilités formatives en dehors du système éducatif; dans un tel projet, l'homme est agent de sa propre éducation par l'interaction permanente entre ses actions et sa réflexion (Ibid.; 64).

Au moment même où la CEFA publie son rapport, le gouvernement fédéral adopte la *Loi nationale sur la formation* de manière à recentrer les programmes de formation professionnelle et de la main-d'œuvre qu'il subventionne sur ses nouveaux objectifs économiques (Paquet, 1992). La loi instaure le Programme national de formation visant à développer les compétences liées aux professions d'importance nationales établies selon les prévisions de besoins de main-d'œuvre du gouvernement du Canada. Reprenant les mêmes objectifs que ceux prévus par loi précédente (voir section 3.2.3), le nouveau Programme accorde une importance particulière à la formation en

industrie au détriment de la formation en établissement (Paquet, 1993). Quelques mois après l'adoption de la loi, le gouvernement du Québec signe une nouvelle entente avec son homologue fédéral reprenant les nouvelles orientations de ce dernier notamment au niveau des professions d'importance nationale, des pénuries de main-d'œuvre et de l'équité envers les groupes défavorisés (Ibid.).

En 1984, le gouvernement donne suite au rapport de la CEFA avec la publication de l'énoncé de politique *Un projet d'éducation permanente*. Définissant les nouvelles orientations de l'EFA, l'énoncé se veut une réponse aux attentes exprimées par la population lors des travaux de la CEFA. Toutefois, devant l'évolution de la situation économique, le gouvernement mentionne qu'il a été contraint de réévaluer les priorités et les modalités de fonctionnement et d'organisation avancées par la CEFA (Québec, MEQ, 1984b; v). Bien que l'énoncé adhère aux principes et orientations de la CEFA, il adopte néanmoins une approche bien différente.

En effet, l'énoncé reprend le principe de décloisonnement du système éducatif mis de l'avant par la CEFA en reconnaissant la pluralité des lieux de formation, des modes d'apprentissage et la contribution des différents acteurs de l'EFA (adultes, organismes d'éducation populaire, entreprises, syndicats, etc.). Il réaffirme également la prérogative du choix des individus sur les objectifs et les moyens de formation de même que l'importance d'inscrire les actions gouvernementales dans une perspective d'éducation permanente. Or, contrairement à la CEFA pour qui l'éducation permanente devait permettre d'intégrer « toutes les perspectives de la vie globale des individus » (CEFA, 1982; 61), l'énoncé fait des formations qualifiantes, c'est-à-dire les formations menant à une reconnaissance sociale, la priorité de son action. En fait, l'énoncé s'appuie sur plusieurs constats et orientations du programme d'action économique *Le virage technologique*, en plus de celles du rapport de la CEFA pour

identifier les nouveaux « besoins vitaux » des individus et les défis « d'une société en devenir »⁵⁵ auxquels l'EFA doit répondre (Québec, MEQ, 1984b).

D'une part, l'EFA doit permettre aux individus de développer leurs capacités d'apprentissage afin de pouvoir acquérir continuellement de nouvelles connaissances et compétences essentielles à leur intégration dans les différentes sphères de la société. D'autre part, elle doit contribuer à augmenter le niveau de compétences de la main-d'œuvre devant les changements technologiques, favoriser la décentralisation de l'initiative et le développement régional, faciliter la concertation entre les acteurs de l'EFA et favoriser la réduction des inégalités sociales (Ibid.).

Devant de tels enjeux, l'énoncé souligne, au même titre que la CEFA, qu'il est nécessaire de considérer les objectifs individuels et sociaux de l'EFA comme les différents aspects du développement éducatif de chaque adulte. Cependant, contrairement à la CEFA, ce rapprochement est mobilisé essentiellement pour faire valoir l'importance de la formation professionnelle, l'énoncé soulignant qu'elle permet de développer l'autonomie, la créativité, les possibilités d'insertion sociale et la qualité de la contribution sociale de chaque individu (Ibid.; 25). De la sorte, le développe-

⁵⁵ L'énoncé définit les « besoins vitaux » de la personne comme la capacité « d'acquérir des connaissances, habiletés et attitudes fondamentales applicables à des situation changeantes et multiples [pour parvenir à] s'assumer soi-même, à exercer ses rôles, à occuper sa place, d'une manière active et critique, dans la vie sociale, économique, culturelle et politique de la communauté » (Québec, MEQ, 1984b; 11). En plus de ces besoins, l'énoncé identifie sept défis pour la société dans son ensemble soit le virage technologique et le développement économique; le progrès social et l'égalité des chances; la déséxisation des pratiques éducatives; le développement culturel et la participation à la richesse culturelle; le développement des communautés régionales; la concertation des intervenants en éducation et la reconnaissance de la compétence du Québec (Ibid.; 19).

ment des ressources humaines apparaît comme un facteur essentiel et primordial du développement économique et social du Québec (Ibid.; 66).

Partant de ces considérations, l'énoncé propose un projet d'éducation permanente axé sur la qualification. Entendue comme l'acquisition de compétences fondamentales et professionnelles (formation de base et préparation à l'emploi) reconnues socialement, la qualification est considérée comme un moyen de concilier les besoins des adultes et ceux de la société dans son ensemble, d'assurer la qualité de l'EFA et de participer à l'amélioration des ressources humaines.

Pour ce faire, l'énoncé adopte une approche beaucoup plus modeste que celle préconisée par la CEFA, consistant essentiellement à orienter l'action des différents acteurs de l'EFA vers les priorités gouvernementales. Le gouvernement rejette ainsi la proposition de créer un organisme central d'EFA. Il propose plutôt une série de mesures visant à augmenter l'efficacité de l'utilisation des ressources humaines et financières disponibles en EFA.

Parmi ces dernières, l'énoncé prévoit un nouveau partage des responsabilités de l'éducation des adultes entre le MEQ et le ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu (MMSR). Le premier voit son rôle de fournisseur de services d'EFA confirmé et reçoit le mandat de faciliter son accès par plusieurs moyens, dont la mise sur pied d'un système de RAC, le développement d'une pédagogie adaptée aux adultes et une meilleure articulation entre les différents services offerts par les établissements. Le second devient quant à lui le maître d'œuvre des programmes de formation professionnelle et d'aide à l'emploi et obtient le mandat de développer la formation en entreprise et de faciliter une meilleure articulation entre la formation et les politiques économiques (Ibid.). Ce nouveau partage marque la fin du monopole dont bénéficiait le MEQ sur l'EFA depuis sa création.

L'énoncé prévoit également un « *partnership renouvelé* » avec les différents acteurs de l'EFA par le renouvellement des instances de consultation régionales, les Commissions de formation professionnelle (CFP) et l'introduction de mesures incitatives pour stimuler la formation en entreprise. On vise à instaurer une concertation entre le milieu de l'éducation et du travail. L'énoncé réaffirme également la nécessité de rapatrier les sommes du gouvernement fédéral prévues dans le programme de formation de la main-d'œuvre soulignée par la CEFA.

De manière générale, les différentes actions publiques mises en œuvre entre 1980 et 1984 ont contribué à redéfinir les objectifs et cadres normatifs du champ de l'EFA face au nouveau contexte socioéconomique des années 1980. La crise économique et ses conséquences (inflation, chômage, etc.), le développement des technologies, les changements du marché du travail et la remise en question des modes d'intervention de l'État se sont progressivement imposés comme les principaux enjeux de l'EFA alors que la décentralisation de l'initiative, le rapprochement entre l'éducation et l'économie, la déconcentration de l'éducation et la formation de la main-d'œuvre sont apparues comme des solutions à privilégier. Si les valeurs de démocratisation, de justice sociale et de modernisation qui ont prévalu pendant les années 1960 et 1970 sont toujours présentes, elles ont été reléguées au second rang par rapport aux nouveaux enjeux.

L'adoption de l'énoncé de politique *Un projet d'éducation permanente* marque l'émergence d'un nouveau référentiel sectoriel : le référentiel professionnel. Articulant les valeurs de démocratisation, d'équité, de compétitivité et d'initiative individuelle, ce référentiel définit les frontières du champ de l'EFA autour de la notion de qualification. Les activités d'éducation et de formation qui ne mènent pas à l'acquisition d'une certification de préparation à l'emploi en sont exclues, se retrouvant plutôt dans le champ de l'action communautaire. Le référentiel professionnel

exprime un rapport fonctionnel entre la société et l'éducation à l'intérieur duquel l'éducation doit répondre primordialement à des enjeux qui lui sont extérieurs, notamment le développement de la main-d'œuvre et des ressources humaines pour faire face à la « crise » du début des années 1980. Il définit une norme selon laquelle l'EFA doit soutenir la reprise économique en répondant aux besoins du marché du travail. Cette dernière s'appuie sur deux algorithmes. La première fait de la qualification la principale condition de la pertinence, de la qualité et de la rentabilité (économique et sociale) de l'EFA. La seconde définit un lien positif entre l'EFA et la compétitivité du Québec. En développant les qualifications, l'autonomie et l'initiative des individus, considérées comme essentielles à l'amélioration des ressources humaines, l'EFA est un moyen d'améliorer la main-d'œuvre et conséquemment la compétitivité de l'économie. L'expression la « formation qualifiante » utilisée maintes fois dans l'énoncé de politique est une image représentative de ce référentiel. Elle exprime ce lien fonctionnel l'EFA et la sphère économique.

4.2.3 Le « virage main-d'œuvre » de l'EFA (1984-1995)

La publication de l'énoncé de politique *Un projet d'éducation permanente* marque un important tournant dans le champ de l'EFA. En effet, à la suite de l'adoption de la nouvelle orientation axée sur les formations qualifiantes, de nombreuses actions publiques sont mises en œuvre afin de favoriser le développement de la formation de la main-d'œuvre et le rapprochement des champs de l'EFA et de l'économie pour soutenir le retour à la croissance (Doray, 2016). Cette nouvelle orientation de l'action publique introduit plusieurs changements tant organisationnels que pédagogiques, dont plusieurs réorganisations institutionnelles, une réforme de la formation professionnelle et technique (FPT), le développement d'un nouveau modèle éducatif et une diminution du soutien à l'éducation populaire.

4.2.3.1 Réorganisations institutionnelles : décentralisation et régionalisation

Dès 1984, une première phase de réorganisation du champ de l'EFA s'amorce avec le transfert de la responsabilité de la formation professionnelle du secteur de l'éducation vers celui de la main-d'œuvre. Le gouvernement crée la Direction générale de formation professionnelle (DGFP) au sein du MMSR et y transfère de nombreux programmes, services et ressources éducatives du MEQ (Paquet, 1993). Fort de son nouveau rôle en formation professionnelle, le MMSR met en place une série de programmes visant à favoriser le retour au travail à travers des activités de formation, dont le Programme québécois de recyclage et de perfectionnement de la main-d'œuvre (développement des professions d'importance nationale et recyclage des travailleurs des secteurs en perte de vitesse), le Programme de soutien à la formation aux entreprises (développement des ressources humaines) et le Programme Transition-travail (formation professionnelle des femmes visant un retour à l'emploi) (Québec, MMSR, 1986a, 1986b, 1987). Le MMSR est également chargé de la négociation des accords sur la formation professionnelle avec le gouvernement fédéral et de la gestion des programmes en découlant (Québec, MMSR, 1986). Le MMSR et la DGFP deviennent d'importants acteurs du champ de l'EFA, statut qui est confirmé en 1989, alors que le ministère change de nom pour le ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (MMSRFP).

En 1985, le gouvernement scinde le MEQ en deux entités distinctes : le ministère de l'Éducation préscolaire et de l'Enseignement primaire et secondaire (MEQ) et le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie (MESST). Alors que le premier est responsable de l'éducation de niveau primaire et secondaire (incluant la formation professionnelle), le second obtient la responsabilité de l'enseignement collégial et universitaire, de la recherche et du développement scientifiques.

La responsabilité ministérielle de l'EFA au niveau du MEQ est ainsi divisée en fonction du niveau d'enseignement et de leurs orientations respectives.

La première phase de réorganisation s'opère également par un mouvement de décentralisation des structures de planification et de services. À cet égard, les CFP (instances à composition paritaire) obtiennent le mandat de soutenir les entreprises dans l'identification des besoins et la réalisation d'activité de formation permettant le développement de leur main-d'œuvre (Doray et Bélanger, 2005b). Elles permettent d'intégrer des acteurs du milieu du travail dans la planification de la formation professionnelle de manière à faciliter son arrimage avec les besoins du marché du travail et du développement régional. Le gouvernement met également en place des services régionalisés d'accueil et de référence (SRAR) avec le mandat d'assurer la coordination et le développement des services d'EFA (RAC, information et orientation scolaire et professionnelle) en région (Québec, MEQ, 1986a).

En 1991, le MMSRFP publie l'énoncé de politique de développement de la main-d'œuvre *Partenaires pour un Québec compétent et compétitif* qui amorce une nouvelle phase de réorganisation du champ. Réaffirmant les orientations de *Un projet d'éducation permanente*, le nouvel énoncé prévoit la poursuite de la décentralisation de la formation de la main-d'œuvre vers les paliers régional et sectoriel à travers par un « véritable partenariat » des acteurs sociaux (Québec, MMSRFP, 1991c)⁵⁶. S'appuyant sur le constat que le Québec accuse un retard en matière d'investissement

⁵⁶ L'énoncé identifie quatre grands objectifs soit le développement d'une culture de la formation continue; l'amélioration des partenariats entre les acteurs sociaux dans le développement de la main-d'œuvre; la simplification des programmes de main-d'œuvre et leur arrimage avec les besoins du marché du travail (Québec, MMSRFP, 1991a, 1991b, 1991c).

dans la formation de la main-d'œuvre par rapport à ses concurrents sur les nouveaux marchés internationaux ouverts, l'énoncé projette de déployer d'importants efforts afin de placer le Québec « sur la voie de la réussite » en créant un crédit d'impôt remboursable pour la formation en entreprise et en mettant sur pied une nouvelle instance de concertation permanente : la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM) (Ibid.).

Mise sur pied en 1992, la SQDM, dont les membres du conseil d'administration proviennent des milieux gouvernementaux, patronaux, syndicaux, communautaires et de l'éducation, reçoit le mandat d'assurer la gestion de manière unifiée des services de développement de la main-d'œuvre y compris ceux découlant du fédéral à travers la concertation des différents milieux. Remplaçant les CFP, la SQDM est dotée d'instances régionales afin d'arrimer les programmes et services de main-d'œuvre aux besoins de développement régional et d'en faciliter l'accès. La SQDM reçoit également le mandat de développer une approche sectorielle de développement de la main-d'œuvre par la consolidation du modèle des comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO). Elle doit participer à la création de nouveaux CSMO dans les secteurs qui n'en ont pas et les intégrer dans la planification du développement de la main-d'œuvre. En 1995, le gouvernement adopte la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* (loi dite du 1 %) et charge la SDQM de sa mise en œuvre. Pour répondre au problème de la très faible utilisation du crédit d'impôt prévu dans la politique de développement de la main-d'œuvre par les entreprises, la Loi oblige les entreprises avec une certaine masse salariale à investir au moins 1 % de cette dernière dans la formation.

Fort de ces mandats, la SQDM adopte en 1995 une politique d'intervention sectorielle visant à développer des structures partenariales sectorielles et régionales (Québec, SQDM, 1995). Cette politique prévoit un rapprochement des CSMO avec les

acteurs du secteur de l'éducation pour la planification des programmes de formation. La politique d'intervention sectorielle accorde alors aux CSMO d'importantes responsabilités en formation de la main-d'œuvre telles que l'analyse des besoins de formation pour des métiers, professions et secteurs; la participation à la révision des programmes de formation professionnelle et technique; l'élaboration de mesures de stabilisation de l'emploi; le soutien aux entreprises dans la formation de leur main-d'œuvre (Ibid.). Par ces mandats, les CSMO deviennent des intermédiaires entre les différents acteurs des milieux de l'éducation, de l'emploi et de l'économie.

En 1993, le gouvernement réunit de nouveau le MEQ et le MESST, puis en 1994, il transfère la compétence de la Science de ce dernier vers le MIC. Au même moment, un régime pédagogique spécifique à la formation générale des adultes est adopté. Avec ces différents remaniements, le MEQ se voit confié de nouveau la responsabilité de la FPT qui fera l'objet d'une importante réforme sous son égide.

Ainsi, en l'espace d'un peu plus d'une décennie, le champ de l'EFA connaît deux vagues de réorganisation institutionnelle qui le changent de manière importante. Alors que l'organisation intra gouvernementale de l'EFA avait été empreinte, depuis la fin des années 1960, de la préséance du seul ministère à caractère éducatif (MEQ), elle se voit changée à la faveur d'une responsabilité conjointe entre deux ministères éducatifs (MEQ, MESST), un ministère à caractère économique et social (MMSR, MMSRFP), des instances de concertation (centrales, régionales et sectorielles) et des acteurs du milieu du travail et de l'éducation (CFP, SQDM, CSMO). De plus, on assiste à une reconnaissance officielle des différents secteurs de l'EFA.

4.2.3.2 La réforme de la formation professionnelle et technique

En 1986, le MEQ adopte un plan d'action pour la réforme de la formation professionnelle afin de revaloriser la formation professionnelle⁵⁷. Le plan a pour principal objectif d'améliorer la qualité et la correspondance de la formation professionnelle avec les besoins du marché du travail (Québec, MEQ, 1986b). Un plan d'action est mis sur pied pour restructurer les cheminements scolaires et la sanction des études, réformer l'approche pédagogique des programmes, rapprocher les acteurs socioéconomiques et harmoniser la formation des jeunes avec l'EFA (CSE, 1992; Québec, MEQ, 1986b).

La mise en œuvre de ce plan d'action se traduit au cours des années suivantes par une révision complète des programmes et de leur nombre dans les commissions scolaires alors en processus d'intégration (Québec, MEQ, 1987). Les contenus de ces derniers sont révisés selon des objectifs de formation axés sur l'acquisition de compétences liées à des fonctions de travail (Doray, 2010; Moncharte, 2011). L'approche par compétence (APC), développée au sein de la DGEA du MEQ au cours des années 1970⁵⁸, se veut un moyen d'améliorer l'adéquation de la formation aux besoins

⁵⁷ Il est à noter qu'à partir du début des années 1980, la formation professionnelle faisait l'objet d'une dévalorisation sociale et d'une importante diminution de ses effectifs. Comme le souligne Landry et Mazalon (1995; 789), les formations professionnelles courtes étaient considérées comme « une voie de garage où l'on « parque » les élèves qui éprouvent des difficultés d'adaptation à l'enseignement général » et les employeurs refusaient d'engager les jeunes issus de cette filière de la formation professionnelle. Voir Landry et Mazalon (1995), Doray (2010), Moncharte (2011), Doray et Bélanger (2014).

⁵⁸ Pour plus de détails sur l'élaboration de l'approche par compétence au sein de la DGEA et son institutionnalisation au sein du système d'éducation du Québec voir Moncharte (2011).

du marché du travail. La structure des diplômes est également réformée alors que les filières des programmes professionnels courts et longs sont remplacées par de nouvelles menant au diplôme d'études professionnelles (DEP) (Québec, MEQ, 1988).

Les exigences d'entrée de ces nouveaux programmes de formation sont augmentées par rapport aux précédentes dans le but de les valoriser socialement. L'accès aux programmes est dès lors réservé aux élèves détenant un diplôme d'études secondaires ou à ceux âgés de seize ans et plus. Ces nouvelles modalités d'accès redéfinissent par la même occasion les types d'étudiants dans le système scolaire : les « jeunes » étant ceux âgés de moins de seize ans et les adultes ceux âgés de seize ans et plus. Cette définition de l'étudiant « adulte » cadre avec la politique d'ouverture des services éducatifs aux adultes qui est mise en place suite à la publication du plan d'action. Cette dernière mène à l'intégration complète des adultes dans les services de formation professionnelle s'adressant aux jeunes. L'adoption d'une série de modifications à la *Loi sur l'instruction publique* en 1988 confirme cette intégration qui entre en vigueur l'année suivante.

En effet, les articles 2 et 3 de la Loi reconnaissent aux adultes le droit à des services de formation gratuits au même titre que les jeunes. Ils confirment la mission des commissions scolaires auprès des adultes et accordent un statut légal au centre d'éducation des adultes. Comme le souligne le CSE (1992; 20), la Loi modifie de manière significative l'EFA puisqu'elle devient une responsabilité officielle des commissions scolaires et reconnaît toute personne n'ayant plus l'obligation de fréquenter l'école comme un adulte. La Loi opère ainsi une institutionnalisation de l'EFA qui avait été jusque-là relativement distincte et autonome. Cela contribue à diluer la spécificité de ses pratiques (Solar, 1995).

Comme le remarque Bérubé et Beaudet (2005), la réforme de la formation professionnelle influence significativement le développement de la formation technique. En effet, à quelques années d'intervalle, le MESST devenu le ministère l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS)⁵⁹ met en œuvre des mesures similaires à celles du MEQ telles que la révision des programmes de formation technique, de leurs conditions d'accès et de leur sanction (Québec, MESS, 1987). En 1988, le gouvernement modifie la *Loi sur le régime pédagogique du collégial* pour tenir compte du nouveau régime de l'enseignement secondaire et élabore de nouveaux programmes courts sanctionnés par le Diplôme de perfectionnement d'enseignement collégial (DEPC) et le Certificat d'études collégial (CEC). Le MESS permet aux établissements d'enseignement d'élaborer des programmes de formation professionnelle dans leurs domaines techniques reconnus et de les sanctionner eux-mêmes par des Attestations d'études collégiales (AEC) (Québec, MESS, 1988). La coexistence de ces trois diplômes est de courte durée, les DEPC et CEC sont rapidement abandonnés au profit des AEC. En 1992, une nouvelle modification de la *Loi sur le régime pédagogique du collégial* change la distinction entre les étudiants « réguliers » et « adultes » par celle d'étudiants à temps plein et à temps partiel (CSE, 1996).

La même année, le MESS tient une importante consultation auprès des acteurs des milieux éducatifs et socioéconomiques pour une réforme de l'enseignement collégial qui mène à la réforme de l'enseignement collégial l'année suivante. Initiée avec la

⁵⁹ Le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie (MESST) est devenu le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) en 1985 à la suite du rapatriement de la compétence du domaine de la technologie par le ministère du Commerce extérieur et du développement technologique (Québec, MESS, 1987).

publication de l'énoncé *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, la réforme vise à adapter la formation collégiale à l'émergence d'une société :

[...] à valeur ajoutée et axée sur la connaissance et la créativité des individus, développement des compétences et des qualifications de la main-d'œuvre, développement technologique autour des grappes industrielles d'avenir [qui favorisent l'] engagement des communautés régionales dans leur propre développement et dans les nouveaux circuits internationaux (Québec, MESS, 1993c; 3).

L'énoncé marque l'adoption de l'APC dans les programmes de formations techniques désormais élaborés en fonction de compétences professionnelles recherchées sur le marché du travail (Québec, MESS, 1993b). Comme le souligne Doray (2010), une déscolarisation des formes pédagogiques est mise de l'avant dans la réforme alors que des stages en milieux de travail, l'alternance étude-travail et la formation à distance sont progressivement introduits dans les programmes de formation technique. L'accès aux programmes d'AEC est désormais réservé essentiellement aux adultes⁶⁰ et les établissements d'enseignement collégial obtiennent une plus grande marge de manœuvre pour les élaborer selon les enjeux du développement local, régional et sectoriel. À ce titre, l'énoncé prévoit la mise en place de comités collège-entreprise afin de favoriser la concertation et la collaboration entre les milieux éducatifs et économiques (Québec, MESS, 1993c).

⁶⁰ Suite à une modification au *Règlement sur le régime des études collégiales*, la personne ayant interrompu ses études pendant plus de deux sessions consécutives, détenant un DEC, ayant une entente avec un cégep et un employeur ou étant visé par un programme gouvernemental, est admissible aux programmes d'études menant à un AEC (C-29, r. 4). Ces conditions favorisent *de facto* les adultes qui sont plus propices à y répondre.

En 1993, le gouvernement adopte un plan d'orientation visant à harmoniser la FPT de manière à améliorer son accès, sa qualité et sa proximité avec les besoins du marché du travail (Québec, MEQ, 1993b). Ce plan vient arrimer l'orientation et les objectifs de la FPT dans un « nouvel engagement » du système scolaire envers le développement « du moteur du progrès » : la main-d'œuvre (Ibid.). Il marque également une certaine autonomisation de la FPT de l'EFA avec la création d'un véritable système de formation professionnelle intégrant les jeunes et les adultes (Payeur, 1994) qui est renforcé avec la réunification du MESS et du MEQ en 1994 et l'adoption d'un plan quinquennal de développement d'études professionnelles et techniques (Québec, MEQ, 1996c).

4.2.3.3 Le développement de la formation sur mesure

En 1987, les gouvernements du Canada et du Québec signent une nouvelle entente sur la formation professionnelle des adultes qui introduit un nouveau modèle éducatif dans le champ de l'EFA : la formation sur mesure (FSM)⁶¹. Définie comme « une série d'activités [de formation] spécifiquement adaptée aux besoins particuliers d'une entreprise, d'un organisme à but non lucratif ou d'un secteur d'activité économique » (Québec, MMSR, 1988; 40), la FSM consiste en des activités de formation élaborées à la suite d'une demande spécifique d'une entreprise ou organisation et réalisées directement sur les lieux de travail. L'entente prévoit la conversion de 40 % des

⁶¹ L'Accord se réfère au terme de formation sur mesure en établissement. Il est à noter que la formation sur mesure était initialement un mode de formation élaboré dans les cégeps qui avait des fondements pédagogiques différents. Voir Dubé (1991), Charest, (1999) et Doray et *al.* (Sous presses).

sommes normalement consacrées à la formation standardisée au financement de la FSM.

Comme le souligne Doray (2000), ce nouveau modèle éducatif consiste essentiellement en un arrangement institutionnel entre les deux paliers de gouvernement prévoyant un transfert du financement de la formation professionnelle du réseau scolaire vers les entreprises qui s'adressent elles-mêmes aux établissements d'enseignement pour l'élaboration et la réalisation d'activités de formation adaptées. Ce compromis politique permet d'une part au gouvernement fédéral d'ajuster le financement de la formation de la main-d'œuvre selon le principe d'ajustement de l'offre à la demande prévu dans sa stratégie de développement de la main-d'œuvre *La planification de l'emploi* adoptée en 1985 (Canada, 1986; Paquet, 1992)⁶². D'autre part, la FSM permet au gouvernement provincial d'assurer une partie du financement des activités des établissements d'enseignement qui font alors l'objet de réduction des ressources du fédéral en plus de rejoindre les orientations de son énoncé de politique sur la formation professionnelle, notamment en ce qui concerne le rapprochement avec les entreprises (CSE, 2010)⁶³.

L'entente institue le Programme de Formation sur mesure en établissement (FME) dont les conditions d'admissibilité au financement sont liées à celles prévues dans la *Planification de l'emploi* et dont la gestion est confiée aux CFP. Ce programme met

⁶² La stratégie prévoyait également la réduction du niveau global de financement de la formation dans les établissements d'enseignement. Dans cette optique, l'entente prévoyait le financement de la FSM pour trois ans seulement.

⁶³ Pour plus de détails sur les différents enjeux de ce compromis entre les deux paliers de gouvernement voir CSE (2010), Doray (2000), Doray et Rochon, (1993), Paquet (1992,1993) et Payeur (1994).

en place un cadre institutionnel à l'intérieur duquel de nouvelles relations marchandes se sont construites entre les acteurs du champ éducatif et celui de l'économie. En effet, le programme de FME est un incitatif pour les établissements d'enseignement à s'engager dans les services de formation aux entreprises. Ils ont d'ailleurs ajusté leur modèle pédagogique académique de formation standardisé pour répondre à des besoins de formation particuliers dont les enjeux étaient marchands dans le cadre du programme de FME. Les établissements d'enseignement se sont dotés de nouvelles unités administratives, les services aux entreprises (SAE), dédiées spécifiquement aux entreprises au sein de leurs services d'éducation aux adultes (Landry et Mazalon, 1995).

Ces nouvelles entités ont adopté de nouvelles pratiques et approches pour se positionner comme des organisations quasi privées dévouées à la formation pour les entreprises (Bernier, 2011a). Comme le soulignent Doray et Bélanger (2005b), le développement des SAE a introduit une réorganisation institutionnelle de la formation alors que le nombre d'établissements ayant un service dédié à l'éducation des adultes a diminué au profit du développement de SAE. Les ressources financières et humaines ont ainsi été déplacées du secteur des adultes vers celui des SAE et plusieurs experts de la formation des adultes sont alors devenus des « spécialistes du développement organisationnel et de la planification d'activités de formation à la pièce » (Ibid.; 104-105).

4.2.3.4 De l'éducation populaire au soutien à l'insertion professionnelle

À la suite de la publication de l'énoncé de politique *Un projet d'éducation permanente*, le secteur de l'éducation populaire a subi d'importants changements. Alors que son enveloppe budgétaire au MEQ fait l'objet de coupures successives après

avoir augmenté brièvement, de nombreuses mesures sont mises en œuvre afin de favoriser l'insertion professionnelle pour les chômeurs et les prestataires d'aide sociale au détriment de l'éducation à caractère social et culturel. Comme le remarque Bélanger, P. (2005), la formation de base et l'éducation populaire dans les réseaux publics ont souffert de cette réorientation se retrouvant marginalisée par rapport à la formation de la main-d'œuvre.

En effet, le Programme d'aide OVEP est remplacé par deux programmes : le Programme de soutien à l'éducation populaire autonome (PSEPA) et celui de soutien à l'alphabétisation populaire et autonome (PSAPA) qui introduisent une série de modifications quant aux modalités d'accréditation des organismes souhaitant recevoir du financement (Québec, MEQ, 1991a, 1992a). À la suite de cette modification, le nombre d'organismes ayant accès au financement diminue de même que l'enveloppe budgétaire des programmes (Québec, MEQ, 1993a). En 1991, l'ensemble des activités d'accueil et de références ainsi que son budget est transféré du MEQ vers le MMSRFP. Ce dernier finance désormais les organismes à but non lucratif par le Programme de subvention pour services externes de main-d'œuvre (SEMO) qui subventionne les services d'adaptation au travail et de développement de l'employabilité (MMSRFP, 1992). Comme le soulignent Doray et Bélanger (2005b), de nombreux organismes d'éducation populaire ont modifié leurs missions pour devenir des SEMO afin de bénéficier de financement.

Le MMSRFP met également en place plusieurs programmes de soutien à l'insertion professionnelle sur une base temporaire au début des années 1980 avant de les adopter de manière permanente au cours des années 1990. Le *Programme d'aide à l'intégration en emploi* (PAIE) de même que les mesures *Expérience au travail* (EXTRA), *Stages en milieu de travail* et *Rattrapage scolaire* prévoyant le financement de la formation et du retour en emploi des prestataires d'aide sociale sont pé-

rennisés (MMSRFP, 1991b). En 1995, les Carrefours Jeunesse-emploi sont mis en place afin d'offrir aux personnes de 16 à 35 ans des ressources d'orientation professionnelle et d'intégration à l'emploi.

4.3 Synthèse

En somme, notre analyse tend à confirmer ce que plusieurs auteurs considèrent comme un véritable virage de l'action publique en EFA vers la formation de la main-d'œuvre (Bernier, 2011a; Doray et Bélanger, 2014; Landry et Mazalon, 1995; Paquet, 1992, 1993). En effet, au cours de la période 1980-1995, de nombreuses actions publiques en EFA visent à favoriser le retour à la croissance économique continue. Ce virage donne également lieu à une compartimentation de l'EFA alors que ses différents secteurs (formation de base, formation professionnelle et technique, formation de la main-d'œuvre, éducation populaire, etc.) font l'objet d'importantes réorganisations.

Ce virage se traduit par l'émergence d'un nouveau rapport global-sectoriel entre la société et l'EFA exprimé par le référentiel global du Québec inc. et le référentiel sectoriel professionnel qui articulent la valeur de démocratisation à celles de compétitivité, d'initiative individuelle et d'équité. Il exprime une conception de la justice sociale où la responsabilité individuelle prime sur celle de l'État et où l'intervention étatique doit soutenir les initiatives privées plutôt que de prendre en charge le bien commun. La qualification de la main-d'œuvre devient le cœur de l'EFA et un moyen de retrouver une croissance économique durable. Cette articulation marque une rupture avec le référentiel social-démocrate auquel s'était articulée la structuration du champ au cours des années 1960 et 1970 et l'introduction d'éléments associés au référentiel de marché.

Dans les années 1960 et 1970, le concept d'éducation permanente a permis d'arrimer les différents services d'EFA à un projet de réforme de l'éducation axé sur la démocratisation et la modernisation. Son interprétation et son utilisation dans les années 1980 et 1990 expriment une réorientation de l'EFA vers le développement de la main-d'œuvre. Cette réorientation s'est traduite par une segmentation institutionnelle de ses secteurs (formation de base, FPT, éducation populaire, etc.) en fonction de leur contribution au développement des ressources humaines et à la croissance économique.

On remarque l'introduction d'instruments de type économique et fiscal qui visent à améliorer l'efficacité économique et sociale du Québec par plusieurs moyens, dont l'EFA avec l'introduction d'un quasi-marché de la formation dans le nouveau secteur de la FSM et le soutien financier à l'insertion professionnelle. D'autres instruments de type conventionnel et incitatif sont introduits avec l'implantation de nombreuses instances consultatives visant la concertation des grands acteurs sociaux à l'intérieur d'une approche sectorielle. Les instruments de type législatif et réglementaire demeurent importants alors que l'on procède à des réorganisations institutionnelles, à une réforme de la formation professionnelle et technique.

La période 1980-1995 est ainsi marquée par une imbrication de différents référentiels et types d'instruments d'actions publiques, ce qui correspond à la période de transition de référentiel global identifié par Lessard et Carpentier (2015) ou le « tournant néolibéral » de Jobert (1994).

CHAPITRE 5

UN TROISIÈME MOMENT : ÉMERGENCE DES PROJETS D'EFTLV ET LEUR TRADUCTION AU QUÉBEC (1995-2008)

5.1 Convergence des projets éducatifs internationaux vers l'EFTLV

Au cours de la seconde moitié des années 1990, après plus d'une décennie de réflexions sur le rôle de l'éducation et la formation face aux changements économiques et sociaux, la CCE, l'OCDE et l'UNESCO ont publié d'importants rapports dans lesquels ils présentent de nouveaux projets éducatifs mobilisant l'idée d'apprentissage à vie sous un concept commun : l'EFTLV (CCE, 1995; OCDE, 1996a; Delors et *al.*, 1996). S'appuyant sur de nouveaux cadres cognitifs et normatifs formalisés par les concepts d'économie et de société du savoir, ces projets ont comme but commun de répondre aux nouveaux impératifs technico-économiques de ces nouvelles sociétés en émergence (Hodgson, 2000; Schuetze, 2006; Tawil et Cougoureux, 2013).

Dès 1995, la CCE publie un second Livre blanc sur l'éducation et la formation intitulé *Enseigner et Apprendre : vers la société cognitive* dans lequel elle projette faire de l'Europe une « société cognitive ». Devant ce qu'elle identifie comme les « chocs

moteurs » de l'activité économique et du fonctionnement des sociétés européennes⁶⁴, la Commission veut renforcer la capacité de la main-d'œuvre à créer et exploiter le savoir nécessaire à la compétitivité économique et favoriser le partage des valeurs, la transmission du patrimoine culturel et l'autonomie des individus nécessaires à l'intégration sociale (CCE, 1995). Elle propose un cadre d'action pour le développement de la société cognitive⁶⁵ reposant sur l'articulation du concept d'EFTLV⁶⁶ aux différentes orientations prévues. Cela marque l'ancrage du concept dans les politiques de l'UE (Morgan-Klein et Osborne, 2007). En effet, l'année suivante est déclarée l'*Année européenne de l'éducation et la formation tout au long de la vie*. La CCE tient des réflexions sur le thème et le Conseil Européen adopte, en 2000, la *Stratégie de Lisbonne* visant à faire de l'Europe « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde » (CCE, 1997; Conseil Européen, 2000). La Stratégie fait de l'EFTLV une orientation stratégique pour la transition des pays européens vers des sociétés du savoir et la modernisation du modèle social européen vers un État social actif (CCE, 2000; Conseil européen, 2000). Dès lors, le projet d'EFTLV est au centre des réflexions, programmes et politiques au sein de l'UE et de ses pays membres (CCE, 2000, 2001, 2003 2005).

⁶⁴ La Commission identifie l'émergence des TIC, la mondialisation et l'accélération du développement scientifique et technique comme des phénomènes déterminant pour l'activité économique et sociale des pays européens (CCE, 1995).

⁶⁵ Les orientations d'action identifiées par la CCE étaient les suivantes : « encourager l'acquisition de connaissances nouvelles; rapprocher l'école et l'entreprise; lutter contre l'exclusion; maîtriser trois langues communautaires; traiter sur un plan égal l'investissement physique et l'investissement en formation » (CCE, 1995; 36).

⁶⁶ Le CCE définissait l'EFTLV comme « toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi », (CCE, 2000).

En 1996, l'OCDE publie le rapport *Apprendre à tout âge* dans lequel l'organisation présente sa stratégie pour promouvoir l'emploi, la prospérité économique, la démocratie et la cohésion sociale devant les défis majeurs du XXI^e siècle : l'EFTLV (OCDE, 1996a). Le projet a lui aussi l'ambition de créer des sociétés du savoir. Il insiste sur l'importance des activités d'apprentissage hors des systèmes éducatifs qui selon l'OCDE permettent de « renforcer l'équité, la cohérence, la flexibilité et l'efficacité des itinéraires et des articulations entre apprentissage à vie et emploi » (OCDE, 1996a; 99). Le projet d'EFTLV prévoit une réorganisation des rôles et responsabilités des pouvoirs publics et des acteurs du milieu éducatif et de celui de l'économie. L'OCDE propose aux pouvoirs publics de « fixer les conditions dans lesquelles les marchés de l'apprentissage peuvent aboutir à des formations efficaces et acceptables » de manière à répondre aux demandes des apprenants, des entreprises et de l'intérêt général (OCDE, 1996a; 201).

Le projet envisage une décentralisation et une déconcentration du secteur de l'éducation et la formation de manière à réduire le rôle de l'État au profit d'une responsabilisation des apprenants. Pour l'OCDE, cette nouvelle approche « active » est à même de favoriser l'autonomie des apprenants en leur permettant de « s'affranchir des démarches essentiellement passives fondées sur le transfert social » et de contribuer « à la formation de capital humain et au bien-être psychologique et social des individus » (Ibid.; 96). Comme le souligne Griffin (1999a, 1999b), l'adoption du projet d'EFTLV marque à l'OCDE le passage d'une approche axée sur la notion de « demande collective » à une approche axée sur la « demande individuelle ». Le concept d'EFTLV devient le « principe unificateur » des différentes actions de l'organisation au niveau de l'éducation, de l'emploi, de l'économie et des secteurs sociaux (Papadopoulos, 2002a). Dès lors, l'OCDE met en œuvre une série d'études et de rapports sur l'EFTLV (Behringer et Coles, 2003; OCDE, 1999, 2000, 2001, 2004).

En 1996, l'UNESCO publie le rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle⁶⁷ *L'école : Un trésor caché dedans* dans lequel est formalisé le concept d'EFTLV. La Commission reprend explicitement la perspective holiste et humaniste qui avait été élaborée dans le rapport *Apprendre à être* et souligne que :

Face aux multiples défis de l'avenir, l'éducation apparaît comme un atout indispensable pour permettre à l'humanité de progresser vers les idéaux de paix, de liberté et de justice sociale. La Commission tient donc, à l'issue de ses travaux, à affirmer sa foi dans le rôle essentiel de l'éducation dans le développement continu de la personne et des sociétés [...] [en étant] au service d'un développement humain plus harmonieux, plus authentique, afin de faire reculer la pauvreté, l'exclusion, les incompréhensions, les oppressions, les guerres... (Delors et al., 1996: 13).

La Commission souligne qu'avec l'émergence des sociétés du savoir de nouveaux risques d'exclusion sociale et économique émergent aussi (Ibid.). Devant ce monde « multirisque », elle évoque la nécessité de faire converger le monde vers une « société éducative » promouvant une compréhension mutuelle, un sentiment de solidarité, un sens des responsabilités et une acceptation des différences (Ibid.).

Dans cette perspective, le rapport souligne qu'il est nécessaire d'assigner de nouveaux objectifs à l'éducation de manière à rendre possible la poursuite de ses idéaux dans un monde en constant changement. Le concept EFTLV est considéré par la Commission comme la « clé de l'entrée dans le XXI^e siècle, ainsi que la condition, bien au-delà d'une adaptation nécessaire aux exigences du monde du travail, d'une

⁶⁷ Mis sur pied en 1993 avec le mandat d'étudier les défis de l'éducation pour les années à venir et de présenter des recommandations pour fonder un nouveau « programme de rénovation et d'action » en tenant compte de la pluralité des contextes des pays membres, la Commission a été présidée par Jacques Delors à sa sortie de la présidence de la Commission européenne.

maîtrise accrue des rythmes et des temps de la personne humaine » (Ibid.; 98). En tant que projet éducatif, l'EFTLV prévoit une diversification des trajectoires d'apprentissage par une meilleure reconnaissance de l'éducation non formelle et des curriculums plus variés de manière à offrir un plus grand choix aux individus dans leurs études postsecondaires (Power, 1997). La Commission recommande à cet égard une décentralisation des systèmes d'éducation de manière à responsabiliser les communautés et les individus dans leur processus d'apprentissage (Tawil et Cougoureux, 2013).

En 1997, l'UNESCO adopte officiellement le projet d'EFTLV lors de la cinquième CONFINTEA à Hambourg. La Conférence s'est soldée par l'adoption de *La déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes* qui reprend la perspective du rapport *L'école : Un trésor caché dedans* et reconnaît la nécessité de l'EFTLV face au développement des sociétés fondées sur le savoir (UNESCO, 1997). Cette déclaration consacre le concept d'EFTLV comme principe structurant le domaine de l'éducation des adultes dans les sphères du travail, de la famille et de la communauté (Ouane, 2009). Comme le remarque Elfert (2013), la conférence marque le passage formel pour l'UNESCO d'une approche traditionnellement axée sur l'offre éducative via les institutions d'enseignement à une approche sur la demande des apprenants.

En somme, le développement des projets d'EFTLV par la CCE, l'OCDE et l'UNESCO au cours de la seconde moitié des années 1990 a contribué à la médiation cognitive d'un nouveau rapport global-sectoriel où l'EFA est nécessaire à la production, la diffusion et l'utilisation du savoir considérées comme essentielles au développement économique et à l'intégration des individus dans les sociétés du savoir. Ils marquent la cristallisation du nouveau référentiel global de l'économie et de la société du savoir intégrant les principes du référentiel de marché et dans une moindre mesure celui social-démocrate à l'intérieur d'une nouvelle représentation du monde où

le savoir comme « capital humain s'acquiert par l'éducation, se préserve par la formation tout au long de la vie et rapporte des dividendes qui se mesurent par une augmentation de la productivité [et] de la performance économique » (Bernatchez, 2014b; 22). Ce nouveau rapport global sectoriel fait de l'EFTLV la condition de la mise en œuvre et du fonctionnement de ce type d'économie et de société et correspond étroitement au référentiel sectoriel de l'éducation comme production efficace et efficiente des connaissances et des compétences requises pour la société et l'économie du savoir identifié par Lessard et Carpentier (2015).

5.2 Des politiques d'EFTLV pour la société du savoir

À partir du milieu des années 1990, le référentiel de l'économie et de la société du savoir prendra de plus en plus d'importance dans les politiques publiques du Québec alors que l'innovation devient progressivement un élément clé de la stratégie de développement économique (Québec, ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation, 2005). Les circonstances politiques particulières de la période ont fait en sorte que ce référentiel s'est arrimé à une nouvelle tentative de réforme de l'État québécois qui a eu des effets relativement limités (Rouillard *et al.*, 2008).

Dans le champ de l'EFA, ce référentiel global s'est articulé à un référentiel sectoriel mixte intégrant au référentiel professionnel quelques éléments de celui de modernisation et démocratisation. Ce nouveau rapport global-sectoriel se traduit par l'adoption du projet de l'EFTLV dans les politiques d'EFA qui s'effectuent en trois temps. D'abord de 1995 à 1998, on assiste à un premier travail de médiation cognitive lors des consultations sur la réforme du système éducatif d'où émergera la mise à l'agenda d'une politique d'EFTLV. Ensuite de 1998 à 2002, ce travail cognitif se

poursuit pendant le processus d'élaboration de la politique par les différents acteurs impliqués. Finalement, de 2002 à 2008 un travail de médiation pratique est opéré par l'adoption de la politique, de son plan d'action et des différentes mesures prises en ce sens.

5.2.1 Référentiel global : la lutte au déficit et la « réingénierie » de l'État dans une société du savoir

En 1995, la question nationale prend une place centrale dans le débat public alors que le gouvernement du Parti Québécois fait la promotion d'un second projet de souveraineté misant sur un État interventionniste pour développer l'économie d'un nouveau pays à venir (Rouillard et *al.*, 2008). Or, suite à l'échec référendaire et à l'arrivée de Lucien Bouchard à la tête du gouvernement en 1996, un nouvel objectif va bientôt orienter l'action gouvernementale : la réduction des dépenses publiques. Suite à sa nomination, le premier ministre Bouchard met en place un important processus de concertation mobilisant les représentants du milieu des affaires, d'associations patronales, d'organisations syndicales, du milieu associatif et communautaire : le Sommet sur l'économie et l'emploi (Québec, MFQ, 1996). Dès l'ouverture du Sommet, le premier ministre donne le ton à la rencontre en affirmant que :

Le Québec a atteint la maturité économique. Il n'a plus besoin du tout à l'État. Il faut faire confiance à la société civile. Mais s'il doit redéfinir la façon de s'acquitter de ses rôles traditionnels, l'État doit se donner un rôle nouveau, adapté à la transition que nous vivons tous. L'État doit accompagner le changement vers l'économie nouvelle, le susciter lorsqu'il prend du retard et l'aménager au besoin. L'État doit aider l'étudiant, le salarié, l'entrepreneur, à acquérir les moyens de son autonomie et de sa flexibilité (Bouchard, 1996: 8).

Le Sommet se termine par un consensus relatif autour des objectifs de réduction des dépenses publiques, de modernisation de l'État québécois et de relance de

l'économie et de l'emploi⁶⁸. À ce titre, un ensemble de mesures viennent concrétiser ces orientations du Sommet, à commencer par la sanction de la *Loi sur la réduction du déficit budgétaire* en 1996 qui prévoit le retour à l'équilibre budgétaire en 2000. La lutte au déficit devient une composante importante de la révision du mode de gouvernance de l'État québécois qui s'amorce avec la mise sur pied du Groupe de travail sur l'examen des organismes gouvernementaux en 1997.

Le rapport du Groupe recommande une réduction substantielle du nombre d'organismes gouvernementaux de manière à alléger, rajeunir et dynamiser l'appareil de l'État pour qu'il puisse répondre aux impératifs de la mondialisation des marchés (Groupe de travail sur l'examen des organismes gouvernementaux, 1997). Outre cette réduction de la taille de l'État, le Groupe recommande également une augmentation de l'efficacité et de l'efficience des organismes d'État par de nouveaux mécanismes de reddition de compte et l'adoption de la GAR (Ibid.). Bien que le rapport n'a pas de réel impact, si ce n'est que l'abolition de trois comités et trois commissions qui ont été intégrés à d'autres structures existantes, il introduit dans le débat public de nombreuses idées inspirées du nouveau management public (NMP) (Gélinas, 2002; Roullard et al., 2008).

En effet, ces idées sont mobilisées par le gouvernement en 1999 dans l'énoncé de politique sur la gestion gouvernementale *Pour de meilleurs services aux citoyens. Un nouveau cadre de gestion pour la fonction publique*. L'énoncé veut augmenter la performance de la fonction publique par la responsabilisation des gestionnaires et l'introduction de la GAR (Québec, Conseil du trésor, 1999). Un ensemble de nou-

⁶⁸ Pour plus de détails sur le processus du Sommet économique, voir Raymond (2011).

velles modalités sont prévues afin d'améliorer le service aux citoyens, dont une réforme générale de l'encadrement administratif de la fonction publique⁶⁹, la publication par les ministères d'une déclaration de services aux citoyens et l'introduction de contrats de performance et d'imputabilités pour chaque unité administrative (Ibid.).

L'année suivante, le gouvernement adopte la *Loi de l'administration publique* qui met en place les mesures prévues dans l'énoncé de politique sur cinq ans⁷⁰. La gouvernance de la fonction publique est alors redéfinie sur une base managériale : les contrôles bureaucratiques font place à des indicateurs de performance tandis qu'on allège le contexte normatif et réglementaire au profit d'une augmentation de la reddition de compte (Rouillard et *al.*, 2008). Tous les ministères sont désormais tenus d'adopter la GAR. À ce titre, le MEQ, comme d'autres ministères, se dote en 2000 d'un secteur de planification stratégique pour répondre à ces nouveaux impératifs.

En 2003, le Parti libéral de Jean Charest est élu et s'engage dans une véritable « réingénierie » de l'État québécois. Considérant l'interventionnisme comme une stratégie de développement ruineuse, inefficace et contraire aux règles du jeu de l'économie de marché, le nouveau gouvernement annonce une révision complète du fonctionnement de l'État (Charest, 2003). Réaffirmant la nécessité de lutter contre le déficit budgétaire, le nouveau gouvernement adopte l'année suivante un Plan de modernisation pour la période 2004-2007 qui est suivi d'un deuxième deux ans plus tard. Ces

⁶⁹ Le nouveau cadre prévoyait que le ministère et les organismes se dotent de plans stratégiques pluriannuels et produisent annuellement un plan de gestion des dépenses et un rapport de gestion (Québec, Conseil du trésor, 1999).

⁷⁰ Comme le remarque Côté (2006), la Loi a modifié essentiellement le fonctionnement de l'appareil étatique et non pas le rôle de l'État.

plans prévoient notamment un changement dans la prestation des services aux citoyens et aux entreprises, un allègement des structures étatiques et une réévaluation des programmes et organismes (Québec, Secrétariat du Conseil du trésor, 2004a). Quelques semaines après la publication du premier plan de modernisation, le gouvernement publie un Plan de gestion des ressources humaines 2004-2007 visant à renouveler le cadre normatif et réduire la taille de la fonction publique de même qu'à y « implanter une culture de l'apprentissage » (Québec, Secrétariat du Conseil du trésor, 2004b). Le plan veut augmenter la flexibilité de la fonction publique par plusieurs mesures dont le développement des compétences du personnel, l'accroissement de la mobilité du personnel et l'assouplissement de la structure d'emploi.

Ces plans phares de la réingénierie de l'État donnent lieu à un ensemble de modifications législatives, administratives et normatives dont la création d'un guichet unique de services pour les citoyens (Service Québec), le développement de services en ligne, l'intégration des services administratifs dans une nouvelle structure, le Centre de services partagés et l'adoption d'une politique des gestions de la performance (Rouillard et *al.*, 2008; Pétry et *al.*, 2006). De plus, le gouvernement fait des partenariats publics-privé un nouveau mode de gestion privilégié avec la création de l'Agence des partenariats public-privé du Québec (APPPQ) et la modification du Code du travail permettant le recours à la sous-traitance (Côté, 2006; Pétry et *al.*, 2006).

La lutte au déficit et la réingénierie de l'État ont eu des effets différenciés dans les différents secteurs de l'activité gouvernementale. Bien qu'à différents moments la majorité des ministères voient leurs ressources réduites, l'application de la *Loi de l'administration publique* a eu un impact plus direct dans ceux ayant un caractère opérationnel de services directs aux citoyens tandis que ceux dont la principale acti-

tivité est l'élaboration de politiques ont été concernés essentiellement à travers les institutions sous leur tutelle (Côté, 2006).

Parallèlement à ces développements, le troisième objectif du Sommet sur l'économie et l'emploi, la relance de l'économie et de l'emploi, mène au développement d'une nouvelle stratégie de développement économique basée sur le savoir et les technologies : *Objectif emploi. Vers une économie d'avant-garde*. Stipulant que les « nouvelles sources de la création d'emplois sont celles d'une économie *postindustrielle*, fondée de plus en plus sur le savoir », la stratégie prévoit mettre en place les conditions propices au développement d'une telle économie (Québec, MFQ, 1998; 14). Considérant l'objectif de réduction des dépenses publiques du gouvernement, la stratégie mise à nouveau sur les entreprises pour créer des emplois et sur la concertation des acteurs du milieu du travail. Elle entend appuyer les entreprises en intervenant sur les facteurs clés de la compétitivité : la formation de la main-d'œuvre, l'innovation, le développement des marchés et l'investissement (Ibid.). Une stratégie fiscale adaptée à l'économie du savoir et une stratégie d'appui à la recherche et l'innovation sont mises sur pied en ce sens.

La première prévoit renforcer l'appui à la recherche et au développement, soutenir les entreprises dans l'adoption aux technologies et élargir les initiatives des entreprises dans la nouvelle économie à l'aide de différents mécanismes fiscaux, dont des crédits d'impôt, des congés fiscaux et des services d'aide aux entreprises (Québec, MFQ, 1999a).

La seconde prévoit quant à elle mettre en place un environnement favorisant l'émergence et le développement d'entreprises innovantes en aidant les entreprises à se doter des compétences et habilités nécessaires à l'innovation par leur mise en relation avec des établissements d'enseignement et de recherche, organismes gouverne-

mentaux, sociétés de financement (Québec, MFQ, 1999b). On planifie aussi de mettre à profit le système d'éducation pour contrer les pénuries de main-d'œuvre dans le domaine des technologies, orienter les jeunes dans les secteurs stratégiques et développer de nouvelles formations courtes (Ibid.).

La stratégie de recherche et d'innovation amorce une révision de la politique scientifique du Québec. En 2001, la politique gouvernementale de la science et de l'innovation *Savoir changer le monde* est adoptée. Cette dernière prévoit améliorer la position du Québec sur les marchés internationaux en renforçant sa compétitivité comme société du savoir (Québec, ministère de la Recherche de la Science et de la technologie, 2001). On entend augmenter la qualification de la main-d'œuvre, accroître la valorisation commerciale de la recherche et améliorer la performance du système d'innovation québécois (Ibid.). Une attention particulière est portée à l'innovation sociale et au partage démocratique des savoirs dans une perspective d'amélioration du niveau de vie des collectivités. Cette orientation est progressivement laissée pour compte au profit d'une intensification des efforts de commercialisation de la recherche annoncée dans un nouvel énoncé de politique en 2006 (Bernatchez, 2012; Québec, ministère du Développement économique de l'Innovation et de l'Exportation, 2006).

De manière générale, on remarque pour la période 1995-2008 une réorientation de l'action publique au Québec selon le référentiel de l'économie et de la société du savoir avec l'adoption d'une stratégie économique axée sur le développement de la nouvelle économie qui se conjugue à une réduction des dépenses publiques et à l'adoption d'une approche managériale de l'administration publique. La traduction québécoise de ce référentiel, que nous avons nommé la lutte du déficit et la réingénierie de l'État dans une société du savoir, articule les valeurs d'efficacité, et d'efficience, à celles de compétitivité, d'équité, de modernisation et de progrès. Ce

référentiel définit de nouvelles normes selon lesquels l'État doit réduire son déficit, adopter des pratiques de gestion issues de l'entreprise privée et s'investir dans l'économie du savoir.

D'un côté, la réduction du déficit s'impose, grâce à un important travail de médiation pratique d'acteurs politiques, notamment Lucien Bouchard, comme un objectif central de l'action publique au nom de l'équité entre les générations. De l'autre, le travail de médiation cognitive des grandes organisations internationales amène les impératifs de l'économie et de la société du savoir à orienter les grandes orientations du développement économique et social du Québec. Dans ce contexte, une modernisation de l'État inspirée des pratiques issues du NMP apparaît nécessaire pour réduire les dépenses budgétaires et améliorer la compétitivité du Québec sur les marchés internationaux. Le progrès scientifique et technologique de même que la formation de la main-d'œuvre s'arriment à cette recherche de compétitivité puisqu'ils sont considérés comme essentiels à l'économie du savoir.

On retrouve ici une série d'algorithmes qui désignent des relations causales entre la compétitivité du Québec, la réduction de son déficit, l'adoption de pratiques managériales et le développement d'une économie du savoir. Les expressions « déficit zéro » et « réingénierie de l'État » employées respectivement par Lucien Bouchard et Jean Charest de même que les concepts d'économie et de société du savoir sont des images qui expriment bien les liens entre les différentes composantes de ce nouveau référentiel. Ces images ont été mobilisées pour remettre en question certains legs institutionnels de la Révolution tranquille au profit d'une nouvelle vision plus près du modèle de l'entreprise privée.

L'émergence de ce référentiel s'accompagne d'instruments d'action publique de type « législatif et réglementaire » et « économique et fiscal » comme la *Loi sur*

l'équilibre budgétaire, la Loi de l'administration publique ou encore les mécanismes fiscaux pour stimuler la recherche. Ils visent à imposer les « bonnes orientations » aux différentes actions gouvernementales afin d'améliorer l'efficacité de la prestation des services aux citoyens et entreprises et d'accroître la compétitivité du Québec sur les marchés mondiaux. D'autres instruments de type « conventionnel et incitatif » tels les sommets économiques et les mécanismes de concertation visent à mobiliser l'ensemble des acteurs sociaux pour l'atteinte de l'équilibre budgétaire et la transition vers l'économie du savoir. Comme le remarquent plusieurs auteurs (Côté, 2006; Clark, 2002; Rouillard et al., 2008), les effets de cette réorientation seront relativement limités puisqu'il y a eu une forte opposition de différents groupes de pression à la « réingénierie de l'État ».

5.2.2 Émergence de l'enjeu d'accès à la formation continue (1995-1998)

Au début des années 1990, la question de la réussite scolaire a pris une place importante dans le débat public du Québec alors que l'on constate une augmentation importante du taux de décrochage scolaire⁷¹ (Québec, MEQ, 1991b, 1992a). Plusieurs acteurs du champ de l'éducation, dont le MEQ (1992b, 1993b), le CSE (1992, 1993) et des organisations syndicales, publient plusieurs documents de réflexion et d'orientation sur la question qui contribueront à élargir progressivement la réflexion au système d'éducation dans son ensemble (Proulx, 2007). En 1995, le gouverne-

⁷¹ Comme le remarque Tondreau et Robert (2011), l'émergence de la question de la réussite scolaire au cours des années 1990 peut être reliée à la décision en 1982 du ministre de l'Éducation de l'époque, Camille Laurin, de hausser le seuil de réussite des matières du secondaire de 50% à 60% et d'augmenter le nombre de crédits nécessaires à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.

ment instaure une vaste consultation publique sur le système d'éducation, les *États généraux sur l'éducation* et mandate la Commission du même nom (CEGE) de dégager des perspectives et des priorités d'action pour l'avenir de l'éducation au Québec⁷² (CEGE, 1996b).

Dans son rapport publié en 1996, la CEGE souligne que devant l'évolution de la conjoncture économique et sociale marquée notamment par la mondialisation, la complexification du marché du travail, l'émergence des technologies des TIC, la transformation de la famille et la « fin du règne de l'État-providence », l'école n'est plus en mesure de s'acquitter de sa mission de qualification professionnelle et sociale (CEGE, 1996a: 9). Elle adresse de sérieuses critiques au système scolaire affirmant qu'il ne favorise pas la démocratisation de l'éducation et l'égalité des chances puisque les besoins spécifiques des différentes clientèles scolaires ne sont pas pris en compte et que les inégalités de réussite sont importantes (CEGE, 1996b). Devant ces différentes problématiques, la CEGE propose une redéfinition des finalités de la mission éducative de l'école québécoise en fonction de trois axes structurants : instruire, socialiser et qualifier.

Pour mettre en pratiques ces nouvelles finalités, la CEGE identifie dix chantiers prioritaires pour une réforme du système d'éducation, dont un traitant spécifiquement de l'EFA. Étant donné le peu de reconnaissance accordée à l'éducation des adultes dans le système éducatif, la CEGE recommande un ensemble de mesures axées sur

⁷² Il est à noter que le mandat initial de la CEGE était de « préciser la situation de l'éducation au Québec et d'en analyser les principaux éléments, à partir de consultations » (CEGE, 1996b; 1). À la suite d'un décret gouvernemental le mandat de la Commission a été élargi afin qu'elle puisse émettre des recommandations. La Commission a publié un rapport correspondant à chacun de ces mandats. Afin de faciliter la lecture, nous les traitons comme un seul rapport.

l'harmonisation de l'EFA avec l'éducation initiale, la reconnaissance de la diversité des lieux de formation et l'adaptation des services éducatifs aux besoins des adultes (Ibid.). Affirmant que les milieux scolaire et économique s'entendaient pour reconnaître la nécessité de la formation tout au long de la vie, elle recommande également l'élaboration d'une nouvelle politique d'éducation permanente de manière à assurer une meilleure cohérence dans les mesures et l'organisation des services (Ibid.).

Suite aux travaux de la CEGE, le MEQ publie en 1997 le plan d'action ministériel *Prendre le virage du succès* qui initie la réforme du système d'éducation. Identifiant sept lignes d'action, le document prévoit élaborer une politique de la formation continue ayant pour but de donner un meilleur accès à la formation pour répondre à l'exigence sociale du « renouvellement continu des compétences » (Québec, MEQ, 1997b). Le document identifie huit thèmes sur lesquels la politique devra traiter : l'accessibilité de la formation; l'alphabétisation; les TIC, la RAC, les services d'aide et d'accueil; la lutte contre l'échec et l'abandon scolaires chez les adultes; le partage des responsabilités entre les acteurs impliqués; la reconnaissance du rôle des groupes populaires (Ibid.). Le plan d'action amorce les travaux d'élaboration d'un projet de politique par le MEQ et une équipe d'experts composée essentiellement de membres du réseau de l'éducation œuvrant en EFA.

La même année, Pauline Marois, alors ministre de l'Éducation et de la Famille, est à la tête de la délégation canadienne assistant la cinquième CONFINTEA de l'UNESCO tenue à Hambourg, en Allemagne. Ayant pour but de « souligner l'importance de l'éducation des adultes et de forger un engagement au plan mondial envers l'éducation des adultes et la formation continue dans la perspective de l'apprentissage à vie » (Marois, 1997), la conférence donne lieu à la signature de la *Déclaration d'Hambourg* sur l'éducation des adultes. Cette dernière vient définir officiellement l'éducation des adultes selon les principes de l'EFTLV, c'est-à-dire

comme un ensemble de processus d'apprentissage (formel, non formel et informel) qui s'échelonnent sur toute la vie permettant de développer des aptitudes, des connaissances et des qualifications en fonction des besoins individuels et collectifs (UNESCO, 1997).

La déclaration officialise par la même occasion l'*Agenda pour l'avenir* qui définit les engagements des différents pays signataires en matière de développement d'EFA. Parmi les engagements de l'*Agenda*, on retrouve notamment la responsabilisation et la participation d'ONG et de groupes communautaires; favoriser l'expression de la demande en matière d'apprentissage; reconnaître le nouveau rôle de l'État et des partenaires sociaux; favoriser l'alphabétisation des populations vulnérables; encourager les partenariats entre les individus et les employeurs; améliorer le financement de l'EFA par des partenariats entre le gouvernement, le secteur privé, la collectivité et les apprenants (Ibid.; 35). Suite à la signature de la déclaration, le gouvernement du Québec va progressivement intégrer plusieurs de ces engagements à même la planification de sa politique d'EFA.

Au même moment où la *Déclaration d'Hambourg* est signée, les gouvernements du Québec et du Canada concluent l'*Entente relative au marché du travail* qui prévoit le rapatriement par le gouvernement provincial de l'ensemble des pouvoirs liés à la formation de la main-d'œuvre et des ressources humaines et financières attirées. L'Entente vise à mettre en œuvre de mesures actives d'emploi telles l'intégration en emploi et la concertation entre les acteurs du milieu du travail (Canada, 1997). Elle se traduit par une importante réorganisation institutionnelle des instances partena-

riales du marché du travail. Le gouvernement provincial crée ainsi deux instances soit le ministère de l'Emploi et de la Solidarité (MESS)⁷³ et Emploi-Québec. Il transforme la SQDM en Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) dotée de Conseils régionaux (CRPMT). Ayant le mandat d'améliorer le fonctionnement du marché du travail, ces instances verront à l'essor d'une formation continue en adéquation avec les besoins du marché du travail notamment en produisant des normes de qualification et de formation ou en finançant des recherches ou des activités de formation (Bernier et *al.*, 2003). Ces nouveaux acteurs du marché du travail vont participer activement à l'élaboration de la politique d'EFA.

5.2.3 Élaboration d'une politique d'EFA (1998-2002)

En 1998, le MEQ publie le document de consultation *Vers une politique de la formation continue* afin d'engendrer une discussion avec les acteurs du milieu de l'EFA pour l'élaboration de la politique de la formation continue. Le MEQ y annonce que la politique gouvernementale mobilise les ministères de l'Emploi et de la Solidarité et celui des Relations avec le citoyen et de l'Immigration. Le document de consultation s'appuie explicitement sur la *Déclaration d'Hambourg* pour réaffirmer la nécessité pour les adultes d'avoir un accès aux savoirs et aux compétences tout au long de la vie afin de participer à l'amélioration de la prospérité économique et sociale du Qué-

⁷³ Le ministère de l'Emploi et de la Solidarité est devenu le Ministère de la Solidarité sociale en 1998, puis le Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) en 2003 et le Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et de la Famille en 2003 avant de redevenir le Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale en 2005. En 2015, il est devenu le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale. Afin de favoriser la clarté et la cohérence du texte nous nous référons au Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) pour désigner l'ensemble de ces ministères.

bec (Québec, MEQ, 1998b). Des huit thèmes identifiés dans le plan d'action *Prendre le virage du succès*, quatre « voies d'action pour accroître l'accessibilité à la formation continue » sont retenues pour consultation soit l'alphabétisation; les pratiques d'accueil et les besoins de formation; la diversification des lieux et modes de formation; la RAC (Ibid.).

À la suite de la publication du document de consultation, plus de cinquante-neuf organismes déposent un mémoire auprès du gouvernement et quarante-trois seront entendus en audience⁷⁴ (Inchauspé, 1999). Si, de manière générale, la plupart des acteurs adhèrent aux orientations générales du document de consultation⁷⁵, plusieurs d'entre eux lui reprochent un manque de perspective et des imprécisions tant au niveau de la présentation de la situation de l'EFA que des principes et moyens d'action prévus (Ibid.). On souligne notamment la nécessité de mieux définir les problématiques et les termes de la politique et de l'inscrire dans une perspective historique afin de mieux en saisir la portée (Ibid.).

Ces différentes interventions sont entendues par le gouvernement qui mandate Paul Inchauspé afin qu'il se penche sur la question. Ce dernier publie, en 2000, un rapport à cet effet intitulé *Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation de formation continue*. L'auteur y propose des principes directeurs rassembleurs s'inscrivant dans une perspective historique et accompagnés d'orientations

⁷⁴ Les élections de 1998 ont modifié l'agenda des consultations publiques prévues. Voir Inchauspé (1999).

⁷⁵ Notamment celle d'adopter une approche gouvernementale afin de faciliter la cohérence et la cohésion des différentes actions en EFA devant l'émergence des sociétés du savoir (Ibid.).

et de moyens d'action plus définis afin de répondre aux critiques adressées au premier document de consultation. Il propose également un ensemble de voies d'action pour adapter l'offre de formation aux nouvelles réalités de la société en suscitant l'expression de la demande de formation (Inchauspé, 2000).

En 2001, le MEQ et le MESS donnent suite à la proposition d'Inchauspé avec la publication du *Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*. Les ministères invitent à nouveau les acteurs concernés à formuler leurs commentaires en prévision de nouvelles consultations publiques (Québec, MEQ, 2001b). Reprenant en partie les propositions d'Inchauspé et s'appuyant explicitement sur la *Déclaration d'Hambourg*, le projet définit quatre orientations : maintenir et rehausser sans cesse le niveau de compétences des adultes; assurer une formation de base à tous les adultes; valoriser les acquis et les compétences; lever des obstacles à l'accessibilité et à la persévérance (Ibid.). On y prévoit le développement d'une véritable culture de la formation continue par un ensemble de mesures axées sur l'expression de la demande de formation et un nouveau partage des responsabilités de l'EFA entre les différents acteurs impliqués. Le projet reprend la majorité des thèmes ayant fait l'objet de discussions dans le premier document de consultation (alphabétisation, services d'accueil et de référence, RAC, diversité des lieux et des modes de formation, etc.) et envisage des mesures visant le développement de l'employabilité des adultes (Ibid.). Ces dernières suscitent d'ailleurs un important nombre de critiques lors des consultations publiques suivant la publication du projet de politique (Gagnon et al., 2007).

En effet, plusieurs acteurs dont le CSE et l'ICEA reprochent au projet du gouvernement d'être orienté principalement vers des objectifs liés à l'emploi au détriment d'objectifs visant le développement de la personne notamment en matière de formation de base (CSE, 2001; ICEA, 2001). On demande au gouvernement d'élargir son

approche « à la dimension pluridimensionnelle de l'éducation des adultes » de manière à ce que les moyens d'action prévoyant favoriser l'expression de la demande de formation permettent aux adultes d'exprimer tous leurs besoins éducatifs et non pas seulement ceux liés à l'employabilité (CSE, 2001; 5). On reproche également au projet de politique son manque de clarté pour les moyens d'intervention envisagés et l'absence d'échéancier de réalisation. D'autres acteurs, dont le Conseil du Patronat du Québec (CPQ), se montrent plutôt favorables au projet recommandant quelques ajustements mineurs (CPQ, 2001)⁷⁶.

5.2.4 Une politique d'EFTLV et un plan d'action (2002)

En 2002, le gouvernement publie la politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue *Apprendre tout au long de la vie*⁷⁷. Dernier jalon de la réforme de l'ensemble du système d'éducation axée sur l'accès à la réussite scolaire, la politique inscrit explicitement ses fondements dans le projet de l'EFTLV. Voulant permettre à la population de s'adapter aux rapides changements de la société du savoir⁷⁸, la politique a pour objectif principal de développer une véritable culture de la formation continue au Québec. Le développement de cette culture se veut un

⁷⁶ Pour plus de détails sur les différentes interventions des acteurs impliqués dans le processus d'élaboration de la politique, voir Gagnon et al. (2007).

⁷⁷ Il est à noter que la politique n'aborde pas les secteurs de l'EFA de niveau universitaire.

⁷⁸ La politique identifie notamment les changements suivants : « la mondialisation des marchés, la rapidité et la fluidité des communications, le renouvellement rapide des connaissances et des technologies, les changements sociaux accélérés, le maintien ou la réinsertion dans le marché du travail, la complexification de la vie sociale » (Québec, MEQ, 2002b).

moyen de renforcer à la fois la formation de base des adultes et la mise à jour des compétences de la main-d'œuvre de manière à ce que les citoyens puissent participer pleinement à la vie économique, sociale et culturelle du Québec et ainsi favoriser la cohésion sociale (Québec, MEQ, 2002b).

Dans cette optique, quatre principes structurent la politique soit l'accès au savoir par la formation initiale et la formation continue considérées comme les deux jalons d'un même processus d'apprentissage essentiel au développement économique et à la cohésion sociale; l'affirmation du droit à l'éducation par l'expression de la demande de formation; l'État doit assumer une responsabilité centrale en EFA à travers la concertation et le partenariat; la mise en œuvre de l'EFA est une responsabilité partagée entre l'ensemble des acteurs impliqués (adultes, acteurs du marché du travail, fournisseur de formation, associations professionnelles et socioéconomiques) et plus globalement de l'ensemble des citoyens (Ibid.).

Ces principes prennent forme à l'intérieur de l'approche partenariale centrée sur la personne adoptée dans la politique. Visant à créer des conditions propices à l'expression des besoins de formation des adultes dans leur caractère pluridimensionnel et à adapter l'offre en conséquence, l'approche consiste à mobiliser l'ensemble des acteurs impliqués en EFA de manière cohérente afin de permettre une diversification des lieux d'expression de la demande. (Ibid.). L'approche qui intègre explicitement une reconnaissance de la diversité des lieux et des modes de formation instaure une redistribution des rôles et responsabilités des différents acteurs de l'EFA.

L'adulte est reconnu comme le premier responsable et l'agent principal de sa formation devant exprimer son désir de développer des connaissances ou des compétences dans un domaine suscitant son intérêt. Les organismes communautaires de même que

les entreprises sont reconnus comme des acteurs importants de l'EFA et des fournisseurs de services au même titre que les établissements du réseau public sans toutefois pouvoir sanctionner des programmes d'études. Ils sont également considérés comme des lieux importants d'expression de la demande de formation des adultes. Le gouvernement assume quant à lui les rôles suivants à travers les réseaux de l'éducation et de la main-d'œuvre :

- maître d'œuvre dans l'élaboration des orientations, leur mise en application et l'évaluation qui s'ensuit;
- catalyseur auprès des différents acteurs et partenaires;
- gardien de l'équité en vertu de sa responsabilité fondamentale de redistribution et de protection du tissu social;
- défenseur de la qualité de la formation en raison de sa responsabilité par rapport aux dysfonctionnements du marché;
- fournisseur de services dans les types de formations plus générales et mieux transférables (Québec, MEQ, 2002b: 34).

La nouvelle approche partenariale instaurée par la politique implique un important changement par rapport aux orientations des politiques précédentes puisqu'elle vise non plus à développer des services d'EFA par l'entremise des établissements du réseau public et parapublic, mais plutôt à susciter l'expression de la demande de formation à travers une gestion décentralisée axée sur la concertation et la mise en place de réseaux afin de permettre une flexibilisation de l'offre pour une meilleure adaptation à la demande de formation.

Pour orienter son action partenariale, la politique prévoit quatre priorités d'action structurantes et mobilisatrices reprenant essentiellement celles du *Projet de politique*

soit : assurer une formation de base aux adultes; maintenir et rehausser le niveau de compétences des adultes; valoriser les acquis et les compétences par une reconnaissance officielle; lever des obstacles à l'accessibilité et à la persévérance⁷⁹. Un ensemble de mesures sont prévues pour chacune des priorités et précisées dans le plan d'action quinquennal qui accompagne la politique (Québec, MEQ, 2002c)⁸⁰.

Pour la première, la politique veut améliorer l'accès à la formation et adapter son contenu à la réalité des adultes dans une société du savoir. L'adaptation de l'offre et la prestation des services à la demande individuelle, la mise en place de mesures de soutien pour les adultes et la prévention du décrochage scolaire sont envisagées comme moyens de contribuer à l'augmentation du niveau de formation de base de la population. À ce titre, le plan d'action prévoit susciter la demande de formation en faisant la promotion de la formation de base et de l'alphabétisation et en élaborant des cibles d'augmentation des effectifs (augmentation de plus de 33 000 adultes, dont plus de 5000 en alphabétisation). Une seconde mesure prévoit l'amélioration de l'encadrement des adultes en formation par l'ajout de service de conseil et d'accompagnement au sein des services d'accueil et de référence dans les commissions scolaires. Le plan d'action prévoit également la mise à jour du curriculum de la formation de base, la reconnaissance officielle des organismes d'éducation populaire et une augmentation du soutien financier à la formation (Ibid.).

⁷⁹ À la différence du *Projet de politique* dont la première priorité d'action concernait le niveau de compétences des adultes, la politique *Apprendre tout au long de la vie* faisait de la formation de base sa première orientation structurante. Selon Bernier (2011a), ce changement exprime un compromis du gouvernement face aux critiques qu'avait suscité le *Projet de politique* en ce qui a trait à la préséance des mesures de développement de l'employabilité sur celles de développement de la personne.

⁸⁰ On retrouve ici une demande explicite de nombreux acteurs ayant participé à l'élaboration de la politique.

Pour la seconde priorité d'action, maintenir et rehausser le niveau de compétences des adultes, la politique veut rehausser les compétences de la main-d'œuvre en soutenant la formation parrainée par les employeurs considérés comme un véritable « pilier de la formation continue au Québec » (Québec, MEQ, 2002b). Afin de répondre aux besoins de formation des entreprises de manière cohérente, le renforcement de l'approche sectorielle est proposé de même que le soutien particulier aux très petites entreprises et aux travailleurs autonomes. La politique planifie actualiser le système de qualification et d'apprentissage dans une perspective d'adéquation formation-emploi de manière à améliorer la qualité et la transférabilité des formations. Une dernière mesure veut améliorer les mécanismes d'observation du marché du travail de manière à obtenir des informations plus précises pour orienter à la fois les individus et les entreprises dans l'expression de leurs besoins de formation (Ibid.). Pour mettre en place ces mesures, le plan d'action prévoit mobiliser l'ensemble des acteurs de l'EFA dans une campagne de promotion de la formation de la main-d'œuvre et de la FPT (Québec, MEQ, 2002c). De plus, le plan projette la mise sur pied d'outils de veille du marché du travail, de mécanismes de collaboration entre les acteurs et la restructuration de la formation de la main-d'œuvre dans son ensemble avec l'introduction de nouvelle formation courte au secondaire. Ces différentes mesures s'inscrivent dans une volonté d'assurer une meilleure adéquation de la formation aux besoins du marché du travail.

Pour la troisième priorité d'action, la politique veut relancer les services de RAC dans le réseau de l'éducation et le développement d'un système similaire dans le milieu du travail de même que des mécanismes d'harmonisation entre les deux secteurs. On cherche à améliorer l'efficacité dans les apprentissages des adultes en évitant les dédoublements. Le plan d'action prévoit à cet égard la mise sur pied d'une table interministérielle et un ensemble de modalités pour la favoriser la RAC en formation

de base en milieu de travail, un changement du régime pédagogique de l'éducation des adultes et l'introduction des bilans de compétences (Ibid.).

Pour la quatrième et dernière priorité d'action, la politique planifie une consolidation de différents incitatifs à la formation continue tels que la formation à distance, les services d'accueil et de références en plus de reconnaître les organismes communautaires œuvrant en éducation et de stimuler la recherche en EFA. Afin d'assurer le financement de la formation et son accès, la politique prévoit équilibrer les contributions respectives de l'État, l'individu et les entreprises. À ce titre, le plan d'action prévoit étudier le financement de l'EFA à l'aide de compte individuel de formation et de la mise sur pied d'un comité d'expert sur la question afin d'approfondir et d'élargir la réflexion (Ibid.).

Pour l'ensemble des priorités, la politique et le plan d'action accordent une attention particulière aux populations vulnérables⁸¹ prévoyant un ensemble de mesures et d'accommodements afin de favoriser leur participation. Cette attention se veut une façon de contribuer à la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale.

En somme, la politique et son plan d'action marquent l'adoption de l'EFTLV comme principe structurant le champ de l'EFA au Québec. Le processus d'élaboration de la politique concrétise l'engagement de mettre sur pied des « mécanismes de coopération avec tous les partenaires concernés afin de rendre plus aisé l'accès à l'éducation, de faciliter la participation des adultes aux activités éducatives dans l'enseignement

⁸¹ Les immigrants, les autochtones, les personnes handicapées, les agriculteurs et les jeunes adultes sans qualification ainsi que les personnes de plus de 45 ans qui sont sur le marché du travail étaient considérés dans la politique comme des populations à risque (Québec, MEQ, 2002b).

formel, sur le lieu de travail et au sein de la communauté » défini dans l'*Agenda pour l'avenir* de la *Déclaration d'Hambourg* (UNESCO, 1997; 16). Le rapport global-sectoriel présenté dans les projets d'EFTLV des organisations internationales (principalement celui de l'UNESCO) où l'EFA est essentiel à la mise en œuvre et au fonctionnement de l'économie et de la société du savoir permet de rapprocher plusieurs valeurs, normes et algorithmes de plusieurs référentiels.

Comme le remarque Gagnon et *al.* (2007), la politique concilie deux visions de l'EFA l'une économique et l'autre sociale. La première, partagée par les acteurs du milieu du travail (MESS, CPMT, CPQ, etc.), s'appuie largement sur le référentiel professionnel et priorise une adaptation de la formation aux besoins du marché du travail et un renforcement de l'employabilité des individus qui en sont éloignés (Ibid.). La seconde, partagée par les acteurs des milieux de l'éducation et associatif (ICEA, Fédération des commissions scolaires du Québec, etc.), s'appuie sur le référentiel de modernisation et de démocratisation et le référent intellectuel de l'éducation permanente pour faire valoir l'importance du développement du capital social, des compétences citoyennes, de la culture générale et de l'autonomisation des personnes (Ibid.).

On assiste alors à l'émergence d'un nouveau référentiel sectoriel mixte alliant le référentiel professionnel à celui de démocratisation et de modernisation. Les valeurs de démocratisation, d'équité, d'initiative individuelle et de justice sociale balisent le projet d'EFTLV dont la norme est l'adaptation à la société du savoir. Un ensemble d'algorithmes établissent des liens causals entre l'EFA, le développement économique, la cohésion sociale, le développement des personnes et plus généralement la modernisation de la société. L'EFTLV est une image porteuse de l'ensemble de ces valeurs, normes et algorithmes. La cohabitation de ces deux référentiels correspond au référentiel de l'éducation comme production efficace et efficiente des connais-

sances et des compétences requises pour la société et l'économie du savoir identifié par Lessard et Carpentier (2015) (voir section 2.1.3).

Si le référentiel mixte s'inscrit en continuité avec ceux qui l'ont précédé, son implantation, à l'aide d'une nouvelle approche de gestion partenariale du champ axée sur l'expression de la demande de formation dans le but de développer une culture de la formation continue, représente en soi une importante rupture avec les actions publiques s'articulant aux référentiels précédents.

5.2.5 L'EFTLV et l'expression de la demande de formation (2002-2008)

À la suite de la publication de la politique et du plan d'action, de nombreuses actions publiques se référant explicitement au projet d'EFTLV sont mises en œuvre afin de favoriser l'expression de la demande des adultes et de soutenir leur participation à la formation. Cette nouvelle orientation de l'action publique se traduit notamment par la promotion et la valorisation de la formation, la relance des mesures d'accompagnement des adultes, la reconnaissance de la pluralité des lieux de formation et une réflexion sur le financement d'EFA. En 2005, les objectifs de la politique et du plan d'action sont intégrés aux plans stratégiques du MEQ et du MESS qui doivent en assurer le suivi en fonction de la GAR.

5.2.5.1 Promotion et valorisation de la formation

Dès l'adoption de la politique et du plan d'action, le gouvernement adopte une importante stratégie de promotion et de valorisation de la FPT auprès des jeunes, des adultes et des employeurs tel que prévu dans le plan stratégique du MEQ (Québec,

MEQ, 2004a, 2004b). À ce titre, le MEQ, le ministère de la Santé et des Services sociaux et Emploi-Québec ont mis sur pied la campagne nationale de valorisation des métiers et des techniques. Visant à faire connaître les programmes de formation et leurs perspectives d'emploi, la campagne consiste essentiellement en une diffusion d'informations et de publicités sur la FPT à la télévision et à la radio, la création d'un site Internet (toutpoureuussir.com) et la réalisation d'activités de promotion en région (Ibid.). Une stratégie similaire est adoptée afin de sensibiliser la population à l'importance de l'alphabétisation alors que le MEQ fait la promotion de la ligne téléphonique d'aide et de référence « Info Alpha » de la Fondation québécoise pour l'alphabétisation (FPA) (Québec, MEQ, 2003). Une nouvelle ligne téléphonique d'aide et de référence, « Info Apprendre », est aussi mise sur pied pour l'ensemble des services d'EFA, sa gestion est confiée à la FPA (Ibid.).

En 2002, la Semaine québécoise des adultes en formation (SQAF) est inaugurée en collaboration avec l'ICEA qui organise l'évènement. Concrétisant un des engagements de l'*Agenda pour l'avenir*, la SQAF a pour objectif de favoriser l'émergence chez les adultes de perceptions et d'attitudes positives à l'égard de l'EFA et de forger la motivation à entreprendre des activités de formation (ICEA, 2003). Regroupant des acteurs des milieux de l'éducation, du travail, communautaire et associatif et des élus, la SQAF se veut également un moyen de contribuer au développement de l'EFA par la mise en valeur d'expériences d'adultes en formation: la diffusion et la valorisation des différentes ressources éducatives disponibles; la concertation des acteurs impliqués dans l'EFA (adultes, formateurs, professionnels, acteurs patronaux, syndicaux, associatifs, communautaires, institutionnels et élus); la création d'occasions pour les adultes d'exprimer leurs besoins de formation; la promotion des bénéfices de l'EFTLV pour le développement des adultes et la société dans son ensemble (Ibid.). Plus de trois cents activités telles des rencontres, conférences, colloques, témoignages, activités de réseautage et de promotion, etc. ont lieu dans plu-

sieurs régions du Québec lors de la première édition qui devient un rendez-vous annuel⁸².

La valorisation de la formation se traduit également par une importante opération de révision et d'actualisation des programmes de FPT. En 2002, les programmes sont progressivement révisés selon l'APC et le MEQ met au point une approche de veille sectorielle pour assurer leur actualisation aux « changements technologiques, réglementaires ou associés à l'organisation du travail » (Québec, MEQ, 2003, 2007a; 61). Dans plusieurs programmes, les compétences visées et les conditions d'admission sont modifiées. En 2006, le MEQ adopte de nouvelles approches d'actualisation des programmes ayant pour but de réduire les délais moyens de production des programmes à moins d'un an (Québec, MELS, 2008a). Les acteurs du marché du travail et ceux des réseaux d'enseignement sont impliqués. En 2008, ce sont les programmes ayant un faible taux de diplomation qui font l'objet d'une révision particulière. Parallèlement, de nouveaux programmes de formation professionnelle de courte durée visant à répondre rapidement aux besoins du marché du travail sont mis sur pied dès 2002 (Québec, MEQ, 2003). Après une période d'essai de quatre ans, ces formations ont une infrastructure bien établie sous la responsabilité des commissions scolaires qui les sanctionneront par une attestation d'études professionnelles (AEP), le MEQ et Emploi-Québec en assument les coûts (Québec, MELS, 2007).

⁸² Il est à noter que SQAQ n'a pas eu lieu depuis 2015, année où le Gouvernement du Québec a suspendu son financement.

5.2.5.2 Soutien et accompagnement

En 2004, le gouvernement amorce un important renouvellement des différents services d'orientation et d'accompagnement pour les adultes dans les commissions scolaires pour les adapter au contexte de la société du savoir (Québec, MEQ, Direction de la Formation générale des adultes, 2004). À la suite de travaux du MEQ et d'Emploi-Québec, les services de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) sont mis sur pied avec le mandat de « participer au développement de l'adulte, principalement en renforçant sa capacité d'agir sur sa propre vie [et de] contribuer à l'enracinement d'une culture d'apprentissage tout au long de la vie, notamment en favorisant l'expression de la demande des adultes » (Québec, MELS, 2006b; 12).

À ce titre, on prévoit que les SARCA offriront un support individualisé aux adultes dans la définition et la réalisation d'un projet de formation répondant à leurs aspirations professionnelles, personnelles, familiales ou sociales et favorisant leur persévérance et leur réussite (Québec, MELS, 2014a). Pour ce faire, les services ont la responsabilité d'être « proactif » en réalisant une « veille active » des enjeux de l'EFA et du marché du travail en facilitant l'accès aux services et en assurant leur promotion (Québec, MELS, 2006b). Ils se doivent d'agir en partenariat avec les acteurs du réseau de l'éducation et de la main-d'œuvre afin d'avoir une meilleure connaissance des enjeux de l'EFA et du marché du travail en plus de mobiliser l'ensemble des ressources disponibles pour la réalisation de projets de formation des adultes (Ibid.). Les SARCA vont également être un acteur de premier plan dans la RAC en offrant aux adultes des bilans des acquis relatifs à la formation générale.

Par ailleurs, plusieurs actions sont mises en œuvre en matière de RAC. La Table interministérielle de reconnaissance des acquis et des compétences est mise sur pied

avec le mandat de développer et d'harmoniser les mécanismes et outils de RAC. Cette table participe notamment à l'élaboration d'un site Internet permettant aux adultes de faire réaliser une première étape de reconnaissance des acquis à distance, à la production de documents de référence et à l'élaboration de nouvelles approches et outils de reconnaissance pour la formation générale et professionnelle (CSE, 2004; Québec, MELS, 2006a, 2006b). Le MEQ soutient aussi un grand nombre d'expériences de RAC dans les commissions scolaires et les cégeps qui mènent à l'adoption d'un cadre général et technique de la RAC pour les deux réseaux en 2005 (Québec, MELS, 2005b). Adoptant une « approche harmonisée », le cadre prévoit l'implantation d'une instrumentation adaptée au contexte de la RAC selon les critères d'accessibilité, de souplesse, d'harmonisation et de décloisonnement⁸³, l'amélioration des fonctionnalités du site Internet et la simplification de la démarche pour les adultes faisant une demande de RAC (Ibid.). Le cadre définit également plusieurs actions visant à rendre disponibles et à faire connaître les services de RAC, à améliorer les outils d'évaluation et à soutenir les partenaires impliqués.

D'autres programmes visant à favoriser le retour aux études et l'intégration en emploi pour des catégories d'adultes jugées prioritaires sont aussi adoptés. Nous retrouvons notamment le Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans et le Programme « Ma place au soleil » offrant des services aux mères monoparentales désirant reprendre leurs études secondaires (Québec, MEQ, 2004b; MELS, 2006a). Ces programmes s'inscrivent dans un ensemble d'actions spécifiques pour contrer le décrochage scolaire et favoriser le raccrochage, considérés comme

⁸³ L'instrumentalisation a été mise à jour en 2014 avec la publication du « Guide d'élaboration de l'instrumentation dans le cadre de l'approche harmonisée en reconnaissance des acquis et des compétences » (Québec, MELS, 2014b).

des défis d'envergure pour l'action gouvernementale à la suite de la publication d'un rapport sur l'accès à l'éducation publié en 2005 (Québec, MELS, 2005c). D'ailleurs en 2009, le gouvernement publie un plan d'action sur la réussite scolaire *L'école j'y tiens* qui entend mobiliser directement les centres d'éducation des adultes des commissions scolaires pour lutter contre le décrochage chez les jeunes adultes sans qualification et favoriser leur raccrochage (Québec, MELS, 2009c). Plusieurs mesures y sont prévues, dont un accompagnement pédagogique dans les commissions scolaires pour les passages de la formation régulière des jeunes à la formation des adultes. Cette mesure contribue, par ailleurs, à renforcer l'harmonisation entre les deux secteurs amorcée à la fin des années 1980.

5.2.5.3 Pluralité des lieux de formation

En 2003, le gouvernement renouvelle son aide aux OVEP en mettant en place le Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE)⁸⁴. Prévoyant reconnaître et promouvoir les activités des organismes, le PACTE consiste en plusieurs modalités de soutien financier⁸⁵ pour appuyer les organismes offrant des services éducatifs externes au réseau public répondant aux priorités du MEQ soit l'alphabétisation; la lutte contre le décrochage scolaire; le raccrochage scolaire; la formation continue, la recherche et le développement destinés aux organismes ; le

⁸⁴ Le programme s'inscrit également dans les orientations de la Politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire intitulée « L'action communautaire, une contribution à l'exercice de la citoyenneté et au développement social du Québec » (Québec, MESS, 2001).

⁸⁵ Trois modalités sont prévues dans le programme soit le soutien à la mission globale des organismes, le financement de projets spécifiques ou des ententes de services (Québec, MELS, 2009b).

regroupement d'organismes reconnus à titre de représentation par le ministère (Québec, MELS, 2009b). On assiste d'ailleurs à une augmentation du nombre de places en formation de base notamment en alphabétisation, en mise à niveau scolaire et en francisation pour les personnes immigrantes (Doray et Bélanger, 2014).

La reconnaissance de l'entreprise comme milieu de formation se traduit par l'adoption par la CPMT du *Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences*⁸⁶ dont l'adhésion est volontaire. Ce dernier veut créer un « dispositif intégré d'apprentissage, de qualification et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre » axé sur la formation en emploi (CPMT, 2007a; 1). Le cadre prévoit l'élaboration de normes professionnelles définissant les compétences à maîtriser pour l'exercice d'un métier, d'une profession ou d'une fonction de travail selon des standards du marché du travail (CPMT, 2004). Les CSMO, en collaboration avec l'industrie, sont chargés de l'élaboration de ces normes et de programmes, outils d'apprentissage et instruments d'évaluation y correspondant tandis qu'Emploi Québec et la CPMT sont responsables de leur sanction par l'octroi d'un certificat de qualification professionnelle ou d'une attestation de compétences qui donnent accès à des métiers réglementés. Le Cadre est appliqué à travers le Programme d'apprentissage en milieu de travail (PAMT) créé en 2002. Basé sur le compagnonnage comme mode d'apprentissage, le PAMT prévoit plusieurs mesures incitatives, dont un crédit d'impôt pour les entreprises afin de susciter leur engagement, du soutien logistique d'Emploi Québec et du financement de projet visant à développer des

⁸⁶ Il est à noter que le Cadre a été adopté en 2001. La politique va en faire un moyen d'action pour actualiser les systèmes de qualification et d'apprentissage de la main-d'oeuvre (Québec, MEQ, 2002b).

normes professionnelles et des outils d'évaluation et d'apprentissage (Québec, Emploi Québec, CPMT, 2002).

En 2007, le Cadre est intégré à même à la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre* qui remplace la *Loi sur le développement de la formation de la main-d'œuvre*. La nouvelle loi vient modifier les dispositifs réglementaires obligeant les entreprises à dépenser en formation de la main-d'œuvre de manière à les recentrer vers les objectifs du Cadre (CPMT, 2007b). La loi amène des changements similaires au Fonds national de formation de la main-d'œuvre qui devient le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre.

5.2.5.4 Une réflexion sur le financement

En 2002, le gouvernement met en place le Comité d'expert sur le financement de la formation continue qui publie son rapport en 2004. À l'instar de la documentation gouvernementale qui l'a précédé, le rapport réaffirme l'importance primordiale du savoir dans la croissance économique et sociale et la nécessité de mises à jour continues des connaissances et qualifications. Faisant état de la situation québécoise en matière d'offre et de demande de services d'EFA, le Comité fait une longue démonstration de la nécessité d'investir davantage en EFTLV. Se référant à la théorie du capital humain, les auteurs démontrent toute l'importance des bénéfices d'un investissement en formation continue pour les individus et les employeurs en l'opposant au poids de son financement pour le gouvernement du Québec. Ils mentionnent, entre autres, que l'augmentation de la valeur de l'aide fiscale peut neutraliser les effets d'une hausse des droits de scolarité, que les individus et entreprises contribuent de manière moindre au financement des services de formation continue que leurs homo-

logues canadiens et que l'intervention publique québécoise domine largement tous les autres modes de financement (Pagé et *al.*, 2004).

Le Comité propose un nouveau partage du financement entre l'État, les individus et les entreprises selon la rentabilité de la formation pour chacun d'entre eux. Les auteurs invitent les adultes à contribuer les premiers à la formation continue puisqu'ils en tirent d'importants avantages privés. Les entreprises qui en tirent des gains de productivité liés à l'augmentation de la qualification de leur main-d'œuvre sont également invitées à investir davantage dans la formation continue. Finalement, dans la mesure où la société dans son ensemble bénéficie des *ouputs* de la formation, le gouvernement est convié à assurer le financement de la formation générale de base de même que celle des clientèles particulières tout en mettant en place des incitatifs pour appuyer le financement postsecondaire. Ce partage doit assurer l'augmentation de la participation à la formation continue et permettre d'assurer son financement en mobilisant les ressources de l'ensemble des acteurs (Ibid.). Plusieurs recommandations formulées par le Comité sortent du cadre établi par le plan d'action de la politique faisant en sorte qu'elles resteront sans réponse. La question du financement de la formation continue reste donc ouverte.

5.3 Synthèse

En somme, notre analyse montre un certain nombre de continuités et de ruptures de l'action publique en EFA pour la période 1995-2008. Avec l'adoption de l'EFTLV comme principe structurant, on assiste à un prolongement de la logique du référentiel professionnel visant à soutenir le développement économique par la formation de la main-d'œuvre et à un renouvellement de la logique du référentiel de modernisation et de démocratisation alors que les enjeux de cohésion sociale et de développement des

personnes (formation de bases, alphabétisation, etc.) font l'objet d'une attention particulière. Ces continuités s'inscrivent à l'intérieur d'une nouvelle approche axée sur l'expression de la demande qui représente en soi une importante rupture avec les actions publiques s'articulant à ces deux référentiels. En fait, l'EFTLV devient, à la suite d'un travail de médiation cognitive des acteurs internationaux et de médiation pratique des acteurs nationaux, un cadre cognitif permettant la convergence de plusieurs enjeux et logiques d'action de l'EFA vers un seul et même objectif général : l'adaptation à la société du savoir.

À ce titre, on remarque l'introduction de nouveaux instruments d'action publique du type « normes et standards » avec la reconnaissance de l'entreprise et des organismes communautaires comme lieux de formation. Ils instaurent une mise en concurrence des différents acteurs afin d'obtenir une plus grande clientèle d'apprenants en EFA. D'autres instruments « conventionnel et incitatif » tels les services d'accompagnement sont mis en place de manière à solidifier le rôle de l'État comme « coordonnateur » de l'action des acteurs du champ. On retrouve également des instruments « communicationnels et informatifs » avec la mise en place de nombreux services visant spécifiquement à informer et à responsabiliser les individus et les entreprises par rapport à la formation continue. Finalement, on retrouve toujours des instruments de type « législatifs et réglementaires » et « économiques et fiscaux » alors que l'État contraint certaines entreprises à investir dans la formation de la main-d'œuvre et encourage les individus par différents incitatifs, dont les crédits d'impôt. Ces différents instruments s'inscrivent de manière générale dans un redéploiement de l'action publique au Québec sous le NMP par le passage des politiques axées sur l'offre vers celles axées sur la demande.

CONCLUSION

Dans la présente recherche, nous avons cherché à comprendre en quoi l'adoption du projet éducatif d'EFTLV dans des politiques publiques québécoises avait une influence sur l'action publique dans le champ de l'EFA. Notre démarche sociohistorique se voulait un moyen d'aborder la question en retraçant le développement de l'EFA pour contextualiser la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, son plan d'action et les actions publiques mises en œuvre à la suite de son adoption. En réalité, notre démarche nous a amené à analyser plus largement le développement du champ de l'EFA.

Notre analyse nous a permis d'identifier dans le temps trois configurations du champ de l'EFA qui expriment des articulations particulières entre des référentiels globaux et des référentiels sectoriels. Ces configurations s'inscrivent plus largement dans des périodes historiques (1961-1980, 1980-1995, 1995-2008) qui ont été des moments de réorientation de l'action publique au Québec. Les référentiels globaux que nous avons identifiés pour chaque période (Révolution tranquille, Québec inc., lutte au déficit et la réingénierie de l'État dans une société du savoir) et l'articulation globale-sectorielle qu'ils expriment à travers leur référentiel sectoriel (modernisation et démocratisation, professionnel et mixte) montrent que les actions publiques dans le champ de l'EFA se sont inscrites à l'intérieur de différentes logiques d'action publique.

La première période (1961 à 1980) voit l'EFA se structurer institutionnellement à même le développement de l'État providence québécois et de son système scolaire⁸⁷. L'articulation du référentiel global de la Révolution tranquille (fortement inspiré de celui social-démocrate) à celui sectoriel de démocratisation et modernisation s'exprime à travers le projet d'éducation permanente qui regroupe l'ensemble des secteurs du champ autour des valeurs de justice sociale, d'égalité des chances, de démocratisation et de modernisation. L'EFA y est considérée comme une partie intégrante du développement social, économique et culturel du Québec d'où la nécessité d'en élargir l'accès particulièrement pour les francophones. Les différents types d'action publique mis en œuvre durant cette période contribueront au développement d'une offre de formation publique et associative regroupant la formation de base et la formation professionnelle dans une perspective de rattrapage scolaire.

La seconde période (1980 à 1995) voit une importante réorientation de l'EFA vers la formation de la main-d'œuvre alors qu'on assiste au développement d'un véritable réseau de formation de la main-d'œuvre composé d'un ensemble d'acteurs paragouvernementaux, syndicaux et patronaux. L'articulation du référentiel global du Québec inc. (inspiré du référentiel de marché) au référentiel professionnel redéfinit l'EFA dont les secteurs sont segmentés en fonction de leur contribution à la croissance économique. Les valeurs de compétitivité, d'équité et d'initiative individuelle s'arriment à ce nouveau référentiel. Une seconde version du projet d'éducation permanente exprime ce nouveau rapport en faisant de la qualification à l'emploi l'objectif fondamental de l'EFA. Les différents types d'actions publiques mis en

⁸⁷ Bien que nous n'ayons pas abordé la question directement, la structuration du champ de l'EFA et de manière plus générale le développement d'un État-providence au Québec durant les années 1960 représente une importante rupture par rapport à la période des années 1940 et 1950.

œuvre pendant la période ont contribué à rapprocher les acteurs du marché du travail et de l'éducation à l'intérieur de nouvelles structures partenariales, à développer un quasi-marché dans le secteur de la FSM et à favoriser l'intégration à l'emploi.

La troisième période (1995 à 2008) voit l'EFA renouer avec les préoccupations d'inégalités sociales et d'accès à la formation de la première période tout en prolongeant l'objectif développement de l'emploi et de l'économie de la seconde période. L'articulation du référentiel global de lutte au déficit et de réingénierie de l'État dans une société du savoir au référentiel sectoriel mixte alliant référentiels professionnel et de démocratisation et de modernisation témoigne d'une cohabitation de deux logiques d'action à l'intérieur d'un même projet éducatif, l'EFTLV. Ce dernier fait de l'EFA le principal moyen pour assurer le passage du Québec vers l'économie et la société du savoir en arrimant le développement des compétences de la main-d'œuvre et celui des individus. Les différents types d'actions publiques mis en œuvre pendant la période introduisent une réorientation du développement du champ qui passe de l'offre vers l'expression de la demande de formation. Cela se traduit par la création ou la modification d'un ensemble de services d'information, de RAC et d'intégration à l'emploi de même qu'un soutien à la formation de base et l'alphabétisation dans une perspective de mobilité professionnelle.

L'analyse de ces périodes nous permet de conclure que l'adoption de l'EFTLV dans les politiques d'EFA s'inscrit à la fois en continuité et en rupture avec les actions publiques mises en œuvre depuis les années 1960. D'abord, nous remarquons des continuités dans le temps par superposition des référentiels sectoriels à l'intérieur d'un référentiel mixte qui s'articule au référentiel global de l'économie et la société du savoir. D'une part, on envisage toujours l'EFA comme moyen de développement de la main-d'œuvre alors que l'on cherche à développer en collaboration avec les membres du réseau de la main-d'œuvre, des outils de RAC et de certification de

compétences selon les normes du marché du travail. Le rapprochement entre les champs de l'éducation et de l'emploi initié par le virage main-d'œuvre des années 1980-1995 est ainsi prolongé alors que l'on vise, après la publication du plan d'action de 1984, à créer une culture de la formation continue. D'autre part, on reconnaît de nouveau l'EFA comme un moyen de réduire les inégalités sociales et on revient sur les enjeux d'égalité des chances et d'accès à la formation qui ont été centraux à la structuration du champ au cours de la période 1961-1980. Bien que ces enjeux s'inscrivent dans la perspective d'un retour à l'emploi, ils renouent néanmoins avec le premier projet d'éducation permanente.

Notre analyse montre également que le projet d'EFTLV introduit une réorganisation du rôle et des responsabilités des acteurs du champ de l'EFA, ce qui représente une importante rupture par rapport aux deux premières périodes. Pendant ces dernières, le champ a été marqué par le développement d'une offre de formation dans les établissements d'enseignement publics (et dans une moindre mesure dans les milieux associatifs pour la période 1961-1980) en réponse aux besoins collectifs des adultes (développement intégral pour la période 1961-1980 et développement des qualifications de la main-d'œuvre pour la période 1980-1995). Ce type de développement a donné lieu à de nombreuses réorganisations institutionnelles sous la responsabilité des ministères responsables de l'Éducation et de l'Emploi.

Or, au cours de la troisième période, le champ se développe plutôt par l'adaptation de l'offre aux besoins particuliers des adultes et des entreprises alors que les ministères de l'Éducation et de l'Emploi adoptent un ensemble de mesures indirectes visant favoriser l'expression de la demande de formation. Les acteurs du réseau de l'éducation et plus particulièrement ceux de la main-d'œuvre occupent une place centrale dans le processus d'adaptation de la formation qui doit contribuer à augmenter le niveau de la formation de la main-d'œuvre. La politique *Apprendre tout au*

long de la vie marque ainsi une redistribution des rôles et responsabilités des acteurs de l'EFA et l'adoption de nouvelles modalités d'action publique à l'intérieur du projet d'EFTLV.

L'analyse des continuités et des ruptures dans les trois périodes nous permet également de tirer des conclusions plus générales sur le champ. Nous remarquons une continuité au niveau des valeurs de démocratisation et de justice sociale qui occupent une place centrale pendant les trois périodes. Ces valeurs liées étroitement à celles d'égalité des chances et d'équité définissent le sens et l'orientation générale des actions publiques du champ : l'EFA participe à la réduction des inégalités sociales et économiques en outillant les adultes pour les différentes sphères sociales. Toutefois, il est à noter que l'introduction des valeurs d'initiative individuelle, de compétitivité et d'équité pendant la deuxième période amène un changement important dans la façon dont les inégalités sociales et économiques sont considérées. La valeur de modernisation est elle aussi présente au cours des trois périodes et investit le champ de l'EFA d'une mission de changement social. L'EFA apparaît ainsi comme un moyen de développer l'État-providence et la société moderne au cours de la première période, un moyen de répondre à la « crise » des années 1980 par l'adaptation aux besoins économiques pendant la seconde et comme un moyen de développer l'économie et la société du savoir dans la troisième.

On remarque également une continuité au niveau des actions publiques par le recours presque systématique à des instruments de types « législatif et réglementaire » et « économique et fiscal » pendant les trois périodes. Cela tend à montrer que l'État intervient de manière importante dans le champ par des mesures directes (réformes, lois, règlements, etc.) et indirectes (incitatifs, subventions, crédits d'impôt, etc.).

Une autre continuité dans les actions publiques se remarque dans l'utilisation de mécanismes de consultation et de concertation. Les trois périodes s'amorcent avec des exercices de consultation publique qui cherchent à définir les grands enjeux de l'EFA. Pendant les deuxième et troisième périodes, des instruments d'action publiques de type « conventionnel et incitatif » visant à mobiliser directement les différents acteurs sociaux dans la définition des enjeux du champ ont été mis en place à cet effet. Le champ est ainsi structuré autour d'un certain nombre de mécanismes de concertation entre les différents acteurs. Ces mécanismes ne réduisent pas l'importance de l'intervention de l'État dans le champ puisque ce dernier y participe activement.

Ces continuités dans les valeurs et les actions publiques indiquent qu'il y a eu, au cours des trois périodes, une institutionnalisation de l'intervention étatique, de la concertation et des valeurs de démocratisation, de modernisation et de justice sociale dans le champ de l'EFA. Elles tendent à montrer un effet de dépendance de sentier dans la mesure où elles correspondent étroitement aux particularités institutionnelles des réseaux de l'éducation et de la main-d'œuvre. Cela tend à confirmer les considérations exprimées par Lessard (2006) quant au poids contraignant des institutions, des politiques et des façons de penser les problèmes hérités du passé.

À la lumière de ces résultats, il est possible de faire un certain nombre de constats quant à nos interrogations secondaires. En ce qui a trait à la question de l'articulation de l'EFTLV aux politiques publiques, notre sociohistoire de l'EFA au Québec renforce l'hypothèse selon laquelle l'EFTLV permet l'existence d'une pluralité de logiques d'action politique. En effet, elle démontre la coexistence de logiques d'action s'articulant à la fois au référentiel de marché (traduit dans référentiel sectoriel professionnel) et du référentiel social-démocrate (traduit dans le référentiel sectoriel de démocratisation et de modernisation) à la fois dans le processus d'élaboration de la

politique et dans la politique elle-même qui les regroupe sous un référentiel sectoriel mixte qui s'apparente au référentiel de l'éducation comme production efficace et efficiente des connaissances et des compétences requises, identifié par Lessard et Carpentier (2015).

En ce qui concerne notre hypothèse de travail sur l'inscription de la politique d'EFTLV dans une reconversion de l'État fondée sur le modèle néo-étatique du NMP, notre recherche nous amène à la reconsidérer en termes d'hybridation des logiques d'action. Il y a effectivement une reconversion managériale du rôle de l'État en EFA qui vise l'efficacité administrative, les besoins des utilisateurs et la légitimité démocratique auprès des usagers avec l'adoption d'une approche axée sur l'expression de la demande de formation, la redistribution des rôles et responsabilités des acteurs du champ et l'adoption de nouvelles modalités de gestion inspirées de la GAR par le MEQ et le MESS. Cependant, ces changements s'accompagnent d'un ensemble de mesures visant à implanter une approche basée sur le marché et à réduire la différence entre les pratiques du secteur public et du secteur privé qui s'apparentent au modèle néolibéral tel que défini par Clark (2002). On retrouve également d'autres mesures qui s'apparentent à de l'interventionnisme étatique.

D'une part, la politique vient appuyer les mécanismes d'intervention de l'État mis en place dans les années 1990 avec la création d'un réseau d'instances gouvernementales et partenariales (Emploi Québec, CSMO, CPMT, etc.) pour la planification de la formation de la main-d'œuvre. Cette approche partenariale contribue au renforcement de la légitimité de l'action publique en EFA. La politique réaffirme également la pertinence de la Loi dite du 1% qui contraint les entreprises à investir dans la formation de leur main-d'œuvre et incite la mise en place de projets de formation de la main-d'œuvre via le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre. Étant l'acteur principal de ce réseau, l'État cherche ici à renfor-

cer l'efficacité du système de formation de la main-d'œuvre en participant à la définition des objectifs de la formation de la main-d'œuvre, en contraignant et en incitant les entreprises à investir dans celle-ci et en orientant le développement de la formation de la main-d'œuvre par des subventions et des programmes ciblés. Ces différentes mesures agencent à la fois un interventionnisme étatique et NMP de type néo-étatique.

D'autre part, la politique confirme un certain désengagement de l'État en EFA et favorise l'implantation de mécanismes de marché dans le champ. Elle définit l'EFA comme une responsabilité individuelle et instaure une approche d'action qui repose fondamentalement sur l'idée de l'offre et la demande du marché. La politique réaffirme notamment la place du quasi-marché en FSM et cherche explicitement à stimuler l'initiative des adultes et des entreprises par différentes mesures visant à promouvoir et à valoriser la formation (campagnes publicitaires, SQAF, etc.) ou à accompagner et soutenir les adultes et les entreprises dans la formation (SARCA, RAC, PAMT, etc.).

La reconversion de l'État dans le champ de l'EFA qui s'est ainsi effectuée ne peut être qualifiée uniquement de néo-étatique puisqu'elle incorpore également des éléments du modèle néolibéral et de l'interventionnisme étatique.

Cette cohabitation de plusieurs valeurs et logiques d'action exprimée par le référentiel sectoriel mixte indique qu'il y a hybridation des logiques d'action publique et reconversion fondée sur le néo-statismisme. Ce constat correspond à ceux de plusieurs autres recherches traitant du système de santé (Bourque et Leruste, 2010), des politiques de recherche universitaire (Bernatchez, 2012) ou du modèle de développement économique (Rigaud et *al.*, 2008, 2010) du Québec. Notre recherche tend à confirmer l'affirmation de Bourque (2000: 4) selon laquelle « par son histoire et sa mor-

phologie, le Québec a toujours donné lieu à des combinaisons hybrides [...] porteur[se]s de nouvelles représentations, de nouvelles logiques et de nouveaux projets ». À cet égard, notre hypothèse gagnerait à être précisée dans le cadre de recherches ultérieures pour identifier plus précisément l'influence des modalités d'action publiques liées au néo-étatisme sur les pratiques en EFA.

Bien qu'intéressantes, ces différentes conclusions présentent toutefois certaines limites. D'abord, elles reposent sur l'analyse d'un corpus relativement limité quant à l'ensemble des ressources disponibles. Pour des raisons de faisabilité, il a dû être composé à partir de la littérature existante et n'a pu intégrer d'entrevues d'acteurs qui ont participé directement à l'élaboration ou à la mise en œuvre des politiques d'EFA pour les trois périodes identifiées ce qui nous prive d'éléments d'interprétation contextuelle additionnels. Une seconde limite tient au caractère général de nos conclusions. Si elles permettent de faire des liens entre différents phénomènes au niveau macro, méso et microsociologique, pour expliquer les changements dans le champ de l'EFA, elles doivent être prises en considération pour ce qu'elles sont, c'est-à-dire des reconstitutions historiques de connexions causales qui définissent une série limitée de causalité. Malgré ces limites, les conclusions de la présente recherche permettent d'exprimer toute la complexité derrière les changements de l'action publique.

Par ailleurs, bien que la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* soit la dernière action publique structurante pour le champ, quelques changements importants ont été opérés depuis la fin de son plan d'action (2008). En 2007, le gouvernement du Québec a amorcé une consultation auprès des acteurs du milieu de l'EFA en vue de faire un bilan de la mise en œuvre du plan d'action de la politique et d'identifier les priorités pour un nouveau plan d'action pour la période 2008-2013 (CSQ, 2007; Fédération des cégeps, 2007; TRÉAQFP,

2007). Bien que de nombreux acteurs aient répondu à l'appel du gouvernement, la démarche est restée lettre morte.

Le gouvernement a plutôt publié l'année suivante deux documents d'orientation en EFA, *Le Pacte pour l'emploi* et le *Plan d'action éducation, emploi et productivité* ayant comme objectif explicite de favoriser l'adéquation formation-emploi pour améliorer la productivité et la compétitivité du Québec (Québec, MESS, MELS, 2008; Québec, MESS, 2008). Présentés comme une occasion « de mettre à profit et de dynamiser l'offre de formation qualifiante des commissions scolaires, des cégeps et de leurs SAE, et de resserrer leurs liens avec les milieux du travail » (Québec, MESS, MELS, 2008: 9), ces documents ne font pas mention de l'EFTLV et prévoient rapprocher davantage les milieux de l'éducation et du travail afin d'améliorer la productivité des entreprises en misant sur la formation de la main-d'œuvre. L'importance de ce rapprochement entre les champs de l'EFA et de l'emploi a été réaffirmée en 2010 lors de la Rencontre économique de Lévis qui a fait de l'adéquation l'un des principaux défis économiques du Québec (Québec, 2011). Depuis, le MEQ et le MESS ont le mandat d'améliorer l'adéquation entre l'enseignement et les besoins de main-d'œuvre des entreprises, d'augmenter le nombre de personnes formées dans les domaines d'emploi à haute valeur ajoutée et de revoir l'offre de formation continue (Ibid.).

Ces récents changements interrogent les développements actuels et futurs du champ de l'EFA d'autant plus que depuis son élection en 2014, l'actuel gouvernement s'est engagé à répondre au « défi de l'adéquation entre les besoins de main-d'œuvre, la formation et la pleine participation au marché du travail » (Couillard, 2014). Si la recherche d'adéquation entre la formation et l'emploi semble être l'objectif central de l'EFA, qu'en est-il de tous les autres objectifs définis par la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* ?

ANNEXE A

DÉFINITIONS

A-1. Société et économie du savoir

Selon Doray et Bélanger (2005a; 119), les notions d'économie et de société du savoir sont devenues au cours des années 1990 de véritables « catégories immédiates de perception de la réalité » expliquant les changements économiques et sociaux des dernières décennies. Telle que présentée par l'OCDE (1996b) et les économistes Foray et Lundvall (1998) qui en sont les principaux promoteurs, l'économie du savoir fait référence à l'émergence d'un nouveau régime de croissance économique basé essentiellement sur la production, le traitement et la diffusion du savoir. Les TIC procurement aux connaissances et à l'information de nouvelles possibilités économiques qui seraient des éléments clés de la croissance. Le savoir également essentiel à l'innovation deviendrait ainsi la ressource première de ce nouveau régime de croissance procédant à une intellectualisation progressive du travail (Bouchez, 2014). Au-delà de la sphère économique, les TIC serviraient bientôt de support à l'ensemble de l'activité humaine de sorte qu'émergerait une véritable société du savoir où se développeraient de nouveaux rapports sociaux (Ibid.).

À ce titre, l'UNESCO a formalisé le concept de société du savoir en le définissant comme un espace social où les liens entre savoir et développement économique, social et humain sont intrinsèques, « le savoir étant à la fois un instrument de la satis-

faction des besoins économiques et une composante à part entière du développement » (UNESCO, 2005: 28). Dans ces sociétés, « la capacité d'identifier, de produire, de traiter, de transformer, de diffuser et d'utiliser l'information en vue de créer et d'appliquer les connaissances » est primordiale à l'autonomisation des individus, leur intégration économique et sociale (Ibid.; 27). Bien que ces concepts sont aujourd'hui mobilisés par les grandes organisations internationales (BM, CCE, CE, OCDE, FMI, UNESCO, etc.) et les gouvernements nationaux, ils font tout de même l'objet d'un débat dans la littérature scientifique alors que certains auteurs remettent en question leur scientificité et leur pertinence (Bouchez, 2014; Garnham, 2000; Godin, 2006; Milot, 2003).

Par ailleurs, il est à noter que l'on retrouve dans la littérature différentes appellations des concepts d'économie et de société du savoir. Par exemple, l'OCDE se réfère de manière plus ou moins différenciée à l'économie fondée sur le savoir, l'économie du savoir, l'économie de la connaissance, l'économie apprenante, la nouvelle économie ou l'économie à forte intensité de savoir et de haute technologie. Nous retrouvons également dans le langage d'autres organisations internationales telles la BM, le CCE ou l'UNESCO les termes « société de l'information », « société de l'apprentissage », « société cognitive », « société créative » ou encore « société fondée sur le savoir ». Dans notre recherche, nous les avons considérés de manière équivalente en nous référant au terme « société du savoir ».

A-2. Nouveau management public (NMP)

Le nouveau management public (NMP) aussi appelé nouvelle gestion publique (NGP) se réfère généralement à un ensemble plus ou moins cohérent de principes, de valeurs et de préceptes inspirés à la fois des théories économiques néoclassiques, de

l'*agency* et du *Public Choice* et de pratiques managériales issues du secteur privé qui ont été à la base des réorganisations de l'administration publique dans les pays de l'OCDE à partir de la fin des années 1970 (Gangloff, 2009; Hood, 1991). Comme l'indique (Hood, 1991), le NMP est un concept relativement large dont le sens et la portée font l'objet de débats. Dans le cadre de notre recherche, nous avons adopté la définition et la position de Demazière, Lessard et Morrissette :

[la NGP] a été constituée comme doctrine de référence pour orienter et configurer de nombreuses réformes introduites dans les administrations et secteurs publics, en Amérique du Nord, dans les pays anglo-saxons et en Europe continentale. Elle désigne un mouvement d'ampleur visant la réorganisation en profondeur des systèmes administratifs, par transfert des méthodes de management traditionnellement réservées aux firmes privées et implantation d'instruments managériaux, comme la culture du résultat, la mesure de la performance, la contractualisation, l'imputabilité, l'approche-client, etc. [...] La NGP n'est pas une entité homogène, mais résulte de la sédimentation progressive de nouvelles manières de penser l'organisation administrative issues de pratiques du management importées des firmes privées, d'enseignements tirés d'expérimentations conduites dans les pays anglo-saxons, de préconisations d'organismes internationaux comme l'OCDE, etc. [...] [La NGP] ne doit pas être trop rapidement interprétée comme l'indice d'une convergence croissante des organisations administratives et de leur pilotage et, moins encore, comme le signe d'une coordination des réformes au plan international (Demazière et al., 2013: 5-6-7).

En s'appuyant sur les travaux de Hood (1991), Merrien (1999) et de Bezes (2005), Demazière et al. définissent six principes génériques du NMP :

1. la dissociation des fonctions de mise en œuvre et des fonctions de pilotage et de contrôle;
2. la fragmentation des bureaucraties et leur ouverture aux demandes et exigences des usagers;
3. la mise en concurrence des acteurs publics avec le secteur privé et l'externalisation des services;
4. le renforcement des responsabilités et de l'autonomie des échelons mettant en œuvre l'action publique;
5. la gestion par les résultats et la contractualisation, fondée sur la réalisation d'objectifs et l'évaluation de performances;
6. la normalisation, voire la standardisation, des pratiques professionnelles par le recours aux données probantes et aux pratiques exemplaires (Ibid.: 7).

Selon les auteurs, les réformes qui s'inspirent du NMP s'articulent à un ou à plusieurs de ces principes. Ces réformes remettent profondément en question le fonctionnement du secteur public tel qu'il s'est institué, c'est-à-dire en tant qu'organisation bureaucratique hiérarchique dotée de valeurs institutionnelles axées sur l'égalité et sont « porteuses d'une critique explicite des groupes professionnels du secteur public » (Ibid.). Elles supposent que la structure bureaucratique est lourde, inefficace et non innovante et que la rationalité des fonctionnaires ferait en sorte qu'ils agiraient avant tout selon leur propre intérêt au détriment de celui de l'ensemble.

Partant de cette définition du NMP, Demazière et *al.* soulignent que dans les faits, le NMP

fait l'objet d'appropriations partielles, de compositions nationales et locales (parfois parallèlement à d'autres réformes), de traductions pragmatiques par les acteurs de terrain et de mises en œuvre dans des technologies concrètes qui en façonnent les orientations et les enjeux. Pour être opératoire et produire des effets au sein des services publics, [il] s'incarne dans des dispositifs et instruments (indicateurs de performance, nouveaux systèmes de comptabilité et d'audit, focalisation sur les coûts, mise en concurrence, etc.) (Ibid.;10).

L'implantation du NMP peut ainsi être variable selon plusieurs facteurs contextuels, dont le pays, le secteur d'activités, le groupe professionnel ou encore les enjeux locaux. Cela crée une variété de mise en œuvre de du NMP qui « inaugurent, assez logiquement, des effets plurivoques, qui lui donnent une coloration ambivalente » (Ibid.;14). En ce sens, la mise en place du NMP « affronte[] des configurations multiples d'acteurs et de règles et l'analyse de ces traductions localisées donne à voir une dimension paradoxale ou ambivalente d[u] [NMP] (Ibid.; 9).

ANNEXE B

DÉCOUPAGE DU CORPUS D'ÉTUDE INITIAL

	Corpus initial	Corpus d'étude	Sous-corpus 1		Sous-corpus 2
Critères de sélection	Configuration des médiateurs de 1960 à aujourd'hui	Configuration des principaux médiateurs de 1960 à aujourd'hui (141 documents)	Médiateurs et types de rapport		Périodes
Documentation des médiateurs	<ul style="list-style-type: none"> Documentation des organisations internationales sur l'EFTLV; documentation des consultations publiques sur l'EFA au Québec; documentation des ministères provinciaux et fédéraux de la Main-d'œuvre et celui de l'Éducation depuis 1960. 	<ul style="list-style-type: none"> Documentation de l'UNESCO, l'OCDE, le CE et le CCE sur l'EFTLV; documentation des commissions d'enquête et comité d'étude sur l'EFA au Québec; documentation du ministère de l'Éducation sur les politiques d'EFA depuis 1960. 	UNESCO, OCDE, CE, CCE	Rapports « conceptuels » (68)	1960-1980 (24)
					1980-1995 (25)
					1995-2008 (19)
			Commissions d'enquête et comités d'étude	Rapports « consultatifs » (10)	1960-1980 (7)
					1980-1995 (1)
					1995-2008 (2)
			Ministère de l'Éducation	Rapports « descriptifs » (63)	1960-1980 (16)
					1980-1995 (18)
					1995-2008 (28)

ANNEXE C

CORPUS D'ÉTUDE FINAL

- Comité d'étude sur l'éducation des adultes. (1964). *Rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes*. Québec : Gouvernement du Québec, l'auteur.
- Comité sur la privatisation des sociétés d'État. (1986). *De la Révolution tranquille... à l'an deux mille : rapport du Comité sur la privatisation des sociétés d'État*. Québec : Gouvernement du Québec, ministère des Finances, ministre délégué à la Privatisation, l'auteur.
- Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux. (1988). *Rapport de la Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux*. Québec : Gouvernement du Québec, l'auteur.
- Commission d'étude sur la formation des adultes. (1982). *Apprendre une action volontaire et responsable : énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*. Québec : Gouvernement du Québec, l'auteur.
- Commission des Communautés européennes. (1993). *Croissance, compétitivité, emploi. Les défis et les pistes pour entrer dans le XXIe siècle : Livre blanc*. Luxembourg : Office des publications officielles des communautés européennes.
- Commission des Communautés européennes. (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation : Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Commission des Communautés européennes. (1997). *Pour une Europe de la connaissance. Communication de la Commission*. Bruxelles : COM (97) 563 final.
- Commission des Communautés européennes. (2000). *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruxelles : SEC (2000) 1832.

- Commission des Communautés européennes. (2001). *Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie*. Bruxelles : COM (2001) 678 final.
- Commission des Communautés européennes. (2003). « *Éducation et formation 2010* ». *L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne*. Bruxelles : COM (2003) 685 final.
- Commission des Communautés européennes. (2005). *Recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruxelles : COM (2005) 548 final.
- Commission des Communautés européennes. (2006). *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation : comment l'Europe se construit, un exemple*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Commission des États généraux sur l'éducation. (1996a). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : Exposé de la situation*. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, l'auteur.
- Commission des États généraux sur l'éducation. (1996b). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires : rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, l'auteur.
- Commission européenne. Direction générale de la presse et de la communication. (2003). *Vers une Europe de la connaissance : l'Union européenne et la société de l'information*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 1: Les structures supérieures du système scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec, l'auteur.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 2: Les structures pédagogiques du système scolaire A. Les structures et les niveaux de l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec, l'auteur.

- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.
(1966a). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Tome 2 : Les structures pédagogiques du système scolaire B. Les programmes d'études et les services éducatifs*. Québec : Gouvernement du Québec, l'auteur.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.
(1966b). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Tome 3 : L'administration de l'enseignement A. Diversité religieuse, culturelle, et unité de l'administration*. Québec : Gouvernement du Québec, l'auteur.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.
(1966c). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome 3 : L'administration de l'enseignement B. Le financement C. Les agents de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec, l'auteur.
- Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels. (1956). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels*. Québec : Gouvernement du Québec, l'auteur.
- Conseil de l'Europe. Assemblée parlementaire. Trente-huitième session ordinaire.
(1986). *Document de séance*. Strasbourg : Les Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération culturelle. (1963). *L'Éducation en Europe*. Paris : A. Colin.
- Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération culturelle. (1970). *Éducation permanente un recueil d'études commanditées par le Conseil de la coopération culturelle. Une contribution à " l'Année Internationale de l'Éducation " des Nations Unies*. Strasbourg : l'auteur.
- Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération culturelle. (1973). *Éducation permanente principes de base*. Strasbourg : l'auteur.
- Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération culturelle. (1975). *L'éducation permanente, un cadre pour l'éducation récurrente théorie et pratique*. Strasbourg : l'auteur.

- Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération culturelle. (1978). *Éducation permanente, Rapport final*. Strasbourg : l'auteur.
- Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération culturelle. (1980). *Rapport final du projet no 3 du CDCC. "Développement de l'éducation des adultes"*. Strasbourg : l'auteur.
- Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération culturelle. (1982a). *Contribution au développement d'une nouvelle politique d'éducation*. Strasbourg : l'auteur.
- Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération culturelle. (1982b). *Développement, politique régionale de formation et éducation des adultes*. Strasbourg : l'auteur.
- Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération culturelle. (1985a). *Les 14 expériences pilotes projet no 9 du CDCC : éducation des adultes et développement communautaire*. Strasbourg : l'auteur.
- Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération culturelle. (1985b). *Quelques conclusions tirées de la coopération entre 14 projets de développement projet no 9 du CDCC : éducation des adultes et développement communautaire*. Strasbourg : l'auteur.
- Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération culturelle. (1985c). *Synthèse comportant des propositions d'actions pour la mise en œuvre des projets intégrés de développement projet no 9 du CDCC : éducation des adultes et développement communautaire*. Strasbourg : l'auteur.
- Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération culturelle. (1987). *Éducation des adultes et développement communautaire*. Strasbourg : l'auteur.
- Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération culturelle. (1991). *Éducation des adultes et mutations sociales rapport intérimaire de l'activité : (1989-1990)*. Strasbourg : l'auteur.
- Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération culturelle. (1992a). *Pour une éducation socialisatrice des adultes*. Strasbourg : l'auteur.
- Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération culturelle. (1992b). *Rapport de la conférence sur l'éducation des adultes et mutations sociales*. Strasbourg : l'auteur.

- Conseil européen. (2000). *Conseil européen Lisbonne 23 et 24 mars 2000. Conclusions de la présidence*. Lisbonne : l'auteur. Récupéré le 10 mars 2015 de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., al-Mufti, I.A., Padrón Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. et Nanzhao, Z. (1996). *L'éducation un trésor est caché dedans : Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : Éditions UNESCO.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A.V., Rahnama, M. et Champion Ward, F. (1972). *Apprendre à être*. Paris : Fayard, UNESCO.
- Groupe de travail sur l'examen des organismes gouvernementaux. (1997). *Rapport Groupe de travail sur l'examen des organismes gouvernementaux*. Québec : Gouvernement du Québec, ministère du Conseil exécutif, l'auteur.
- Groupe de travail sur la déréglementation. (1986). *Réglementer moins et mieux rapport final du groupe de travail sur la déréglementation*. Québec : Gouvernement du Québec, Conseil exécutif, l'auteur.
- Groupe de travail sur la révision des fonctions et des organisations gouvernementales. (1986). *Rapports Groupe de travail sur la révision des fonctions et des organisations gouvernementales* Québec : Gouvernement du Québec, Conseil du trésor, l'auteur.
- Inchauspé, P. (1999). *Vers une politique de formation continue. Rapport final*. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- Inchauspé, P. (2000). *Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- OCDE. (1962). *Politiques de croissance économique et d'investissement dans l'enseignement*. Paris : l'auteur.
- OCDE. (1975a). *Éducation et vie active dans la société moderne*. Paris : l'auteur.
- OCDE. (1975b). *L'éducation récurrente tendances et problèmes*. Paris : l'auteur.
- OCDE. (1977a). *Éducation et vie active*. Paris : l'auteur.

- OCDE. (1977b). *Politiques d'éducation et tendances dans le contexte des perspectives de développement économique et social. Rapport préparé par un Groupe d'Experts*. Paris : l'auteur.
- OCDE. (1979). *Les politiques futures d'éducation et l'évolution économique et sociale*. Paris : l'auteur.
- OCDE. (1983a). *Le devenir de l'enseignement et de la formation professionnels*. Paris : l'auteur.
- OCDE. (1983b). *La planification de l'enseignement vers une réévaluation*. Paris : l'auteur.
- OCDE. (1985a). *L'enseignement dans la société moderne*. Paris : l'auteur.
- OCDE. (1987). *Ajustement structurel et performance de l'économie*. Paris : l'auteur.
- OCDE. (1992). *Une éducation et une formation de qualité pour tous*. Paris : l'auteur.
- OCDE. (1996a). *Apprendre à tout âge. Réunion du Comité de l'éducation au niveau ministériel, 16-17 janvier 1996*. Paris : l'auteur.
- OCDE. (1996b). *L'économie fondée sur le savoir*. Paris : l'auteur.
- OCDE. (2000). *Where are the Resources for Lifelong Learning? Education and Skills*. Paris : l'auteur.
- OCDE. (2001). *Economics and Finance of Lifelong Learning*. Paris : l'auteur.
- OCDE. (2004). *Co-financing Lifelong Learning. Towards a Systemic Approach*. Paris : l'auteur.
- OCDE. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). (1971). *Égalité devant l'éducation*. Paris : l'auteur.
- OCDE. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). (1973). *L'éducation récurrente une stratégie pour une formation continue*. Paris : l'auteur.
- OCDE. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). (1986). *Les nouvelles technologies de l'information un défi pour l'éducation*. Paris : l'auteur.

- OCDE. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). (1987). *Les adultes et l'enseignement supérieur*. Paris : l'auteur.
- OCDE. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). (1988). *Ressources humaines et stratégies des entreprises : changements technologiques dans les banques et assurances : Allemagne, États-Unis, France, Japon, Suède*. Paris : l'auteur.
- OCDE. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). (1992). *Écoles et entreprises un nouveau partenariat*. Paris : l'auteur.
- OCDE. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) (1999). *Education Policy Analysis 1999. Ressources for Lifelong Learning*. Paris : l'auteur.
- OCDE. Comité de l'éducation. (1989). *L'éducation et l'économie dans une société en mutation*. Paris : l'auteur.
- OCDE. Comité de la main-d'œuvre et des affaires sociales. (1985). *Croissance de l'emploi et mutations structurelles*. Paris : l'auteur.
- Pagé, C., Bérubé, C., Lemelin, C. et Saint-Pierre, C. (2004). *Cap sur l'apprentissage tout au long de la vie. Rapport du comité d'experts sur le financement de la formation continue*. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, l'auteur.
- Québec. Commission des partenaires du marché du travail. (2004). *Le Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences*. Montréal : l'auteur.
- Québec. Commission des partenaires du marché du travail. (2007a). *Implantation de la loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre et de ses règlements. Le Cadre de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*. Montréal : l'auteur.
- Québec. Commission des partenaires du marché du travail. (2007b). *Implantation de la loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre et de ses règlements. Une Loi qui se renouvelle*. Montréal : l'auteur.
- Québec. Commission des partenaires du marché du travail. (2008). *Politique d'intervention sectorielle de la Commission des partenaires du marché du travail. Agir en concertation : un atout pour l'avenir*. Montréal : l'auteur.

- Québec. Conseil du trésor. (1999). *Pour de meilleurs services aux citoyens. Un cadre de gestion pour la fonction publique. Énoncé de politique sur la gestion gouvernementale*. Québec : l'auteur.
- Québec. Emploi-Québec. Commission des partenaires du marché du travail. (2002). *Le programme d'apprentissage en milieu de travail : pour le développement et la reconnaissance des compétences dans votre secteur*. Montréal : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1965). *Premier rapport du ministre de l'Éducation*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1967a). *Rapport du ministère de l'Éducation 1964/65 1965/1966*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1967b). *Rapport du ministère de l'Éducation 1966/67*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1968). *Rapport du ministère de l'Éducation 1967/68*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1969). *Rapport du ministre de l'Éducation 1968/69*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1970). *Rapport du ministre de l'Éducation 1969/70*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1972). *L'Éducation au Québec en 1971. Rapport des activités du ministère de l'Éducation en 1971*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1973). *L'Éducation au Québec. Rapport des activités du ministère de l'Éducation en 1972*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1974). *L'Éducation au Québec. Rapport des activités du ministère de l'Éducation en 1973*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1975). *L'Éducation au Québec en 1974. Rapport des activités du ministère de l'Éducation*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1978). *L'Éducation au Québec en 1976. Rapport annuel du ministère de l'Éducation*. Québec : l'auteur.

- Québec. Ministère de l'Éducation. (1979a). *L'Éducation au Québec. Rapport des activités du ministère de l'Éducation pour 1976-1977 et 1977-1978. Rapport des activités du Haut-Commissariat à la Jeunesse et aux Sports pour 1976-1977 et 1977-1978*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1979b). *L'Éducation au Québec. Rapport des activités du ministère de l'Éducation 1978-1979*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1980). *L'Éducation au Québec. Rapport des activités du ministère de l'Éducation 1979-1980*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1982). *Rapport annuel 1980-1981 du ministère de l'Éducation*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1983). *Rapport annuel 1982-1983*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1984a). *Rapport annuel 1983-1984*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1984b). *Un Projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1985). *Rapport annuel 1984-1985*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1986a). *Rapport annuel 1985-1986*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1986b). *La formation professionnelle au secondaire plan d'action*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1987). *Rapport annuel 1986-1987*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1988). *Rapport annuel 1987-1988*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1989). *Rapport annuel 1988-1989*. Québec : l'auteur.

- Québec. Ministère de l'Éducation. (1991a). *Rapport annuel 1989-1990*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1991b). *Rapport annuel 1990-1991*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1991c). *Notre force d'avenir l'éducation : orientations 1991-1993*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1992a). *Rapport annuel 1991-1992*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1992b). *Chacun ses devoirs plan d'action sur la réussite éducative*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1993a). *Rapport annuel 1992-1993*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1993b). *Faire avancer l'école l'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions, questions*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1994). *Rapport annuel 1993-1994*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1996a). *Rapport annuel 1994-1995*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1996b). *Rapport annuel 1995-1996*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1996c). *Plan quinquennal de développement des programmes d'études professionnelles et techniques 1994-1999*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1997a). *Rapport annuel 1996-1997*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1997b). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : l'auteur.

- Québec. Ministère de l'Éducation. (1998a). *Rapport annuel 1997-1998*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1998b). *Vers une politique de la formation continue. Document de consultation*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (1999). *Rapport annuel 1998-1999*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (2000). *Rapport annuel 1999-2000*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (2001a). *Rapport annuel 2000-2001*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (2001b). *Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (2002a). *Rapport annuel de gestion du ministère de l'Éducation 2001-2002*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (2002b). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (2002c). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (2003). *Rapport annuel de gestion du ministère de l'Éducation 2002-2003*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (2004a). *Rapport annuel de gestion du ministère de l'Éducation 2003-2004*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. (2004b). *Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005a). *Rapport annuel de gestion 2004-2005 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : l'auteur.

- Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005b). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique. Cadre général - Cadre technique*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005c). *L'éducation : l'avenir du Québec. Rapport sur l'accès à l'éducation*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006a). *Rapport annuel de gestion 2005-2006 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport* Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006b). *Les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement dans les commissions scolaires. Cadre général*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Rapport annuel de gestion 2006-2007 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008a). *Rapport annuel de gestion 2007-2008 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008b). *Éducation, emploi et productivité. Plan d'action*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009a). *Rapport annuel de gestion 2008-2009 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009b). *Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE). Document administratif*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009c). *L'école j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Rapport annuel de gestion 2009-2010 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport* Québec : l'auteur.

- Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Rapport annuel de gestion 2010-2011 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport Québec* : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Orientations ministérielles sur l'avenir de l'enseignement collégial québécois*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014a). *L'accompagnement de l'adulte dans sa démarche de projet. Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA)*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014b). *Guide d'élaboration de l'instrumentation dans le cadre de l'approche harmonisée en reconnaissance des acquis et des compétences*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation, et de l'Enseignement supérieur. (2016a). *Pour une politique de la réussite éducative. L'éducation parlons d'avenir. Document de consultation septembre 2016*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation, et de l'Enseignement supérieur. (2016b). *Pour une politique de la réussite éducative. L'éducation parlons d'avenir. Complément d'information septembre 2016*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. Direction de la Formation générale des adultes. (2004). *Vers un renouvellement des services. Accueil, référence, conseil et accompagnement dans les commissions scolaires*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale de l'Éducation permanente. (1967). *Opération départ*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale de l'Éducation permanente. (1971). *L'Opération Départ (Montréal) : rapport final*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Éducation. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. (1993). *Investir dans la compétence orientations et actions ministérielles en formation professionnelle et technique*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2001). *L'action communautaire, une contribution à l'exercice de la citoyenneté et au développement social du Québec*. Québec : l'auteur.

- Québec. Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Le pacte pour l'emploi : le Québec de toutes ses forces*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. (1987). *Rapport annuel 1985-1986*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. (1988). *Rapport annuel 1986-1987*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. (1989). *Rapport annuel 1987-1988*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. (1990a). *Rapport annuel 1988-1989*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. (1990b). *Rapport annuel 1989-1990*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. (1992). *Rapport annuel 1990-1991*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. (1993a). *Rapport annuel 1991-1992*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. (1993b). *Rapport annuel 1992-1993*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. (1993c). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie. (1992a). *La Stratégie de développement économique du Québec*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie. (1992b). *La Stratégie industrielle du gouvernement du Québec rétrospective et perspectives*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie. (1994). *La stratégie industrielle du Québec "le point" 10 mars 1994*. Québec : l'auteur.

Québec. Ministère de l'Industrie et du Commerce. (1974). *Une politique économique québécoise. Document de travail*. Québec : l'auteur.

Québec. Ministère de la Jeunesse. (s. d.). *Rapport du ministre de la Jeunesse 1960-1964*. Québec : l'auteur.

Québec. Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle. (1991a). *Rapport annuel 1989-1990*. Québec : l'auteur.

Québec. Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle. (1991b). *Rapport annuel 1990-1991*. Québec : l'auteur.

Québec. Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle. (1991c). *Partenaires pour un Québec compétent et compétitif énoncé de politique sur le développement de la main-d'œuvre*. Québec : l'auteur.

Québec. Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle. (1992). *Rapport annuel 1991-1992*. Québec : l'auteur.

Québec. Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle. (1993). *Rapport annuel 1992-1993*. Québec : l'auteur.

Québec. Ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu. (1984). *Rapport annuel 1982-1983*. Québec : l'auteur.

Québec. Ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu. (1986a). *Rapport annuel 1984-1985*. Québec : l'auteur.

Québec. Ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu. (1986b). *Rapport annuel 1985-1986*. Québec : l'auteur.

Québec. Ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu. (1987). *Rapport annuel 1986-1987*. Québec : l'auteur.

Québec. Ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu. (1988). *Rapport annuel 1987-1988*. Québec : l'auteur.

Québec. Ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu. (1989). *Rapport annuel 1988-1989*. Québec : l'auteur.

- Québec. Ministère de la Recherche de la Science et de la technologie. (2001). *Politique québécoise de la science et de l'innovation*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère des Finances. (1981). *Budget 1981-1982. Discours sur le budget*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère des Finances. (1982). *Budget 1982-1983. Discours sur le budget*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère des Finances. (1986). *Les finances publiques du Québec l'urgence d'un redressement : document pré-budgétaire*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère des Finances. (1996). *Pour un Québec économiquement solide et socialement solidaire document de réflexion*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère des Finances. (1998). *Objectif emploi, vers une économie d'avant-garde. Une stratégie de développement économique créatrice d'emploi*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère des Finances. (1999a). *Objectif emploi, vers une économie d'avant-garde. Une stratégie fiscale intégrée pour l'économie du savoir*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère des Finances. (1999b). *Objectif emploi, vers une économie d'avant-garde. Accélérer la recherche et l'innovation*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère des Finances. Ministre délégué à la Privatisation. (1986). *Privatisation de sociétés d'État orientations et perspectives*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère du Commerce extérieur et du Développement technologique. (1988). *La maîtrise de notre avenir technologique : un défi à relever : plan d'action Québec 1988-1992 : document de consultation*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère du Développement économique de l'Innovation et de l'Exportation. (2005). *L'avantage québécois. Stratégie gouvernementale de développement économique*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère du Développement économique de l'Innovation et de l'Exportation. (2006). *Un Québec innovant et prospère. Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation*. Québec : l'auteur.

- Québec. Ministre d'État au Développement économique. (1979). *Bâtir le Québec. Énoncé de politique économique*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministre d'État au Développement économique. (1982). *Le virage technologique bâtir le Québec, phase 2. Programme d'action économique : 1982-1986*. Québec : l'auteur.
- Québec. Secrétariat du Conseil du trésor. (2004a). *Moderniser l'État. Pour des services de qualité aux citoyens. Plan de modernisation 2004-2007*. Québec : l'auteur.
- Québec. Secrétariat du Conseil du trésor. (2004b). *Moderniser l'État. Pour des services de qualité aux citoyens. Plan de gestion des ressources humaines 2004-2007. Prendre en main l'avenir de notre fonction publique*. Québec : l'auteur.
- Québec. Société québécoise de développement de la main-d'œuvre. (1995). *Se prendre en main. Politique d'intervention sectorielle*. Québec : l'auteur.
- Québec. Sommet économique du Québec. (1977). *Rapport Sommet économique*. Québec : l'auteur.
- Québec. Sommet économique du Québec. (1982). *La conférence au sommet, Québec 1982 : rapport*. Québec : Secrétariat permanent des conférences socio-économiques du Québec.
- Québec. Sommet économique du Québec. (1979). *Conférence au sommet de Montebello : rapport*. Québec : Secrétariat permanent des conférences socio-économiques du Québec.
- UNESCO. (1960). *Rapport final. Conférence mondiale sur l'éducation des adultes. Montréal - 21-31 août 1960*. Paris : l'auteur.
- UNESCO. (1961). *Actes de la conférence générale. Onzième session*. Paris : l'auteur.
- UNESCO. (1962). *International Yearbook of Education*. (Vol. XXIV). Paris : International Bureau of Education, l'auteur.
- UNESCO. (1972a). *L'éducation des adultes dans le contexte de l'éducation permanente*. Paris : l'auteur.
- UNESCO. (1972b). *Rapport final, troisième Conférence internationale sur l'éducation des adultes. Tokyo, 25 juillet - 7 août 1972*. Paris : l'auteur.

- UNESCO. (1972c). *L'école et l'éducation permanente quatre études*. Paris : l'auteur.
- UNESCO. (1972d). *Rétrospective internationale de l'éducation des adultes Montréal, 1960 - Tokyo, 1972*. Paris : l'auteur.
- UNESCO. (1976a). *Plan à moyen terme (1977-1982)*. Paris : l'auteur.
- UNESCO. (1976b). *Recommandations sur le développement de l'éducation des adultes*. Paris : l'auteur.
- UNESCO. (1983). *Second Medium Term Plan 1984-1989*. Paris : l'auteur.
- UNESCO. (1985a). *Collecte d'informations sur le développement de l'éducation des adultes synthèse des réponses fournies par les états membres*. Paris : l'auteur.
- UNESCO. (1985b). *Rapport final. Quatrième Conférence internationale sur l'éducation des adultes*. Paris : l'auteur.
- UNESCO. (1997). *La déclaration d'Hambourg. L'agenda pour l'avenir : 5e Conférence internationale sur l'éducation des adultes 14-18 juillet 1997*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'Éducation.
- UNESCO. (2002a). *Integrating lifelong learning perspectives*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'Éducation.
- UNESCO. (2002b). *L'éducation tout au long de la vie : défis du vingt et unième siècle*. Paris : Éditions UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Vers les sociétés du savoir. Rapport mondial de l'UNESCO*. Paris : Éditions UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.

BIBLIOGRAPHIE

- Alheit, P. et Dausien, B. (2002). The "Double Face" of Lifelong Learning : Two Analytical Perspectives on a "Silent Revolution". *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 3-22.
- Alheit, P. et Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *Orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 57-83.
- Allmendinger, J. et Leibfried, S. (2003). Education and the Welfare State: The Four Worlds of Competence Production. *Journal of European Social Policy*, 13(1), 63-81.
- Alves, M.G., Neves, C. et Gomes, E.X. (2010). Lifelong Learning : Conceptualizations in European Educational Policy Documents. *European Educational Research Journal*, 9(3), 332-344.
- Ambroise, A. et Jacques, J. (1980). L'appareil administratif. Dans Bergeron, G. et Pelletier, R. (dir.), *L'État du Québec en devenir* (p. 109-141). Montréal : Boréal Express.
- Antonius, R. (2007). *Ce que doit inclure un projet de mémoire ou de thèse*. Montréal : Département de sociologie. Université du Québec à Montréal.
- Antunes, F. et Guimarães, P. (2014). Lifelong Education and Learning, Societal Project and Competitive Advantage: Tensions and Ambivalences in Policy and Planning of Educational Change in Portugal. *Globalisation, Societies and Education*, 12(1), 71-91.
- Aspin, D., Chapman, J., Hatton, M. et Sawano, Y. (dir.). (2001). *International Handbook of Lifelong Learning*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Aspin, D.N. (dir.). (2007). *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning* Dordrecht : Springer.
- Aspin, D.N. et Chapman, J. (2001). Towards a Philosophy of Lifelong Learning : the Concept of Lifelong Learning for all. Dans Aspin, D. N. (dir.), *International handbook of lifelong learning* (p. 3-33). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.

- Aspin, D.N., Chapman, J., Evans, K. et Bagnall, R. (dir.). (2012). *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Dordrecht : Springer.
- Audet, C. (1995). *Vers un nouveau parcours de formation professionnelle au secondaire contexte et enjeux : étude exploratoire*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Audet, L.-P. (1969). *Bilan de la réforme scolaire au Québec 1959-1969*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Audet, L.-P. et Gauthier, A. (1967). *Le système scolaire du Québec : organisation et fonctionnement*. Montréal : Beauchemin.
- Baillergeau, É. (2011). Éducation populaire et intervention sociale au Québec. *Agora débats/jeunesses*, 58(2), 73-88.
- Barros, R. (2012). From Lifelong Education to Lifelong Learning : Discussion of Some Effects of Today's Neoliberal Policies. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119-134.
- Barrow, R. et Keeney, P. (2000). Lifelong Learning : A North American perspective. Dans Field, J. et Leicester, M. (dir.), *Lifelong learning : Education Across the Lifespan* (p. 191-200). London : RoutledgeFalmer.
- Basharat, T., Iqbal, H.M. et Bibi, F. (2011). The Confucius Philosophy and Islamic Teachings of Lifelong Learning: Implications for Professional Development of Teachers. *Bulletin of Education & Research*, 33(1), 31-46.
- Beacco, J.-C. (2004). Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif. *Langages*, 153(1), 109-119.
- Beauregard, C. (1994). Les finances publiques du Québec et le désengagement de l'État au cours des années 1980. Dans Bernier, R. et Gow, J. I. (dir.), *Un état réduit? = A down-sized state?* (p. 35-52). Sainte-Foy Montréal : Presses de l'Université du Québec. Université de Montréal. École nationale d'administration publique.
- Beck, U. (2008). *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité*. (nouv. éd.). Paris : Flammarion.
- Beck, U., Giddens, A. et Lash, S. (1994). *Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge : Polity Press.

- Behringer, F. et Coles, M. (2003). The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning. *OECD Education Working Papers*(3).
- Bélanger, J.-P. (1992). De la Commission Castonguay à la Commission Rochon... Vingt ans d'histoire de l'évolution des services de santé et des services sociaux au Québec. *Service social*, 41(2), 49-70.
- Bélanger, P. (1977). L'éducation des adultes au Québec ou le difficile projet d'une éducation permanente. *Éducation permanente* (38), 45-66.
- Bélanger, P. (2016). Le Rapport Parent et le projet d'éducation tout au long de la vie : la situation 50 ans plus tard. Dans Doray, P. et Lessard, C. (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 126-132). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, P. et Federighi, P. (2001). *Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes : la libération difficile des forces créatrices*. Paris : L'Harmattan. Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- Bélanger, P., Doray, P. et Levesque, M. (2008). *De la pyramide à l'iceberg : Les réalités de la formation des adultes en 2002*. Montréal : Université du Québec à Montréal, ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.
- Bélanger, Y. (1989). L'État québécois et l'administration de la main-d'œuvre. Dans Bélanger, Y. L., Laurent (dir.), *L'administration publique québécoise : évolutions sectorielles 1960-1985* (p. 129-172). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, Y. (1994). Québec inc. : la dérive d'un modèle? Dans Gagnon, A.-G. (dir.), *État et société. Tome I* (p. 443-459). Montréal : Les Éditions Québec/Amérique.
- Bélanger, Y. (1998). *Québec Inc. l'entreprise québécoise à la croisée des chemins*. Montréal : Hurtubise HMH.
- Bélanger, Y. et Lepage, L. (1989). *L'Administration publique québécoise : évolutions sectorielles : 1960-1985*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Bengtsson, J. (2013). National Strategies for Implementing Lifelong Learning (LLL) – the gap Between Policy and Reality: An International Perspective. *International Review of Education*, 59(3), 343-352.

- Bergeron, G. et Pelletier, R. (1980). *L'État du Québec en devenir*. Montréal : Boréal Express Montréal.
- Bernatchez, J. (2012). De la république de la science à l'économie du savoir : 50 ans de politiques publiques de la recherche universitaire au Québec. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* (11), 55-72.
- Bernatchez, J. (2014a). Introduction. Les enjeux du modèle des sociétés du savoir tels qu'ils sont vécus au Québec. *Globe*, 17(2), 13-20.
- Bernatchez, J. (2014b). Le rapport mondial de l'UNESCO sur les sociétés du savoir. Un état des lieux au Québec, dix ans plus tard. *Globe*, 17(2), 21-43.
- Bernatchez, J. (2015). Le libre accès aux articles scientifiques : référentiels, principes, normes et modalités. *Documentation et bibliothèques*, 61(1), 6-14.
- Bernier, C. (2011a). *Formation et employabilité : regard critique sur l'évolution des politiques de formation de la main-d'œuvre au Québec*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bernier, C. (2011b). Quels droits développer face à la politique d'éducation tout au long de la vie? Dans Bernier, C., Caron, L., Pépin, N. et Racine, M. (dir.), *Diversification des mains-d'œuvres, mobilisation des savoirs et formation* (p. 173-194). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Bernier, C., Frappier, M. et Moisan, K. (2003). *Repenser l'offre de formation publique pour développer la formation de la main-d'œuvre dans les PME du Québec*. Montréal : Centrale des syndicats du Québec. Confédération des syndicats nationaux.
- Bérubé, C. et Beaudet, G. (2005). *La formation continue dans les cégeps depuis 1990 : individus et entreprises dans la relation formation-emploi*. Montréal : Université du Québec à Montréal. Service aux collectivités.
- Bérubé, M. (2007). *Petite histoire des relations Canada-Québec autour des politiques sur la formation de la main-d'œuvre*. Québec : Alliance de recherche universités-communautés Innovations, travail et emploi.
- Biesta, G. (2006). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning has no Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), 169-180.

- Billett, S. (2010). The Perils of Confusing Lifelong Learning With Lifelong Education. *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 401-413.
- Blanc, M., Fontaine, C., Kurtzman, L., Lizée, M., Vanier, C. et van Schendel, V. (2011). *L'UQAM dans la Cité : la contribution du Service aux collectivités*. Montréal : Université du Québec à Montréal; Service aux collectivités.
- Bogard, G. (1991). *Éducation des adultes et mutations sociales rapport intérimaire de l'activité : (1989-1990)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Bogard, G. (1994a). *L'éducation des adultes un pari progressiste du Conseil de l'Europe : les étapes d'un projet : (1960-1993)*. Strasbourg : Les éditions du Conseil de l'Europe.
- Bogard, G. (1994b). Éducation des adultes et mutations sociales : reconstruire l'éducation des adultes. *Actualité de la formation permanente* (129), 26-36.
- Boisvert, Y. (1999). La dimension politique de l'éthique des affaires. *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 1(2), 1-12.
- Borg, C. et Mayo, P. (2005). The EU "Memorandum on Lifelong Learning". Old Wine in New Bottles? *Globalisation, Societies and Education*, 3(2), 203-225.
- Boshier, R. (1998). Edgar Faure After 25 Years: Down but not out. Dans Holford, J., Jarvis, P. et Griffin, C. (dir.), *International Perspectives on Lifelong Learning*. London : Kogan Page.
- Boshier, R. (2000). Running to win: The Contest Between Lifelong Learning and Education in Canada. *New Zealand Journal of Adult Learning*, 28(2), 6-28.
- Boshier, R. (2011). Better City, Better Life! Lifelong Learning With Canadian Characteristics. Dans Yang, J. et Valdés-Cotera, R. (dir.), *Conceptual Evolution and Policy Developments in Lifelong Learning*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Bouchard, L. (1996, 29 octobre). *Ouverture du Sommet sur l'économie et l'emploi*. Montréal, 29 octobre 1996. Récupéré de <http://www.archivespolitiquesduquebec.com/discours/p-m-du-quebec/lucien-bouchard/autres-discours-officiels-1996-1998/>.
- Bouchez, J.-P. (2014). Autour de « l'économie du savoir » : ses composantes, ses dynamiques et ses enjeux. *Savoirs*, 34(1), 9-45.

- Bourgeault, G. (1992). *L'éducation des adultes, 10 ans plus tard ! et après ? : résumé*. Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes.
- Bourque, G.L. (2000). *Le modèle québécois de développement de l'émergence au renouvellement*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bourque, M. et Avignon, P. (2015). Le recours aux commissions d'enquête et aux groupes de travail dans les secteurs de la santé et de l'éducation : 1960-2014. *Bulletin d'histoire politique*, 23(3), 82-104.
- Bourque, M. et Leruste, G. (2010). La transformation des idées sur la privatisation du système de santé québécois depuis 1970 : le passage à un nouveau référentiel sectoriel ? *Politique et Sociétés*, 29(2), 105-129.
- Bozzini, L. et Bourgeault, J. (1992). La décentralisation après la loi de 1991 sur les services de santé et les services sociaux au Québec. *Service Social*, 41(2), 87-114.
- Braun, D. et Papadopoulos, Y. (2001). Niklas Luhmann et la gouvernance. *Politix*, 15-24.
- Bezes, P. (2005). Le renouveau du contrôle des bureaucraties. L'impact du New Public Management. *Informations sociales*, 126(6), 26-37.
- Brine, J. (2006). Lifelong Learning and the Knowledge Economy: Those That Know and Those That do not : the Discourse of the European Union. *British Educational Research Journal*, 32(5), 649-665.
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur. *Revue française de pédagogie* (130), 43-55.
- Brown, P. (1999). Globalisation and the Political Economy of High Skills. *Journal of Education and Work*, 12(3), 233-251.
- Brown, P., Lauder, H. et Ashton, D. (2008). Education, Globalisation and the Future of the Knowledge Economy. *European Educational Research Journal*, 7(2), 131-156.
- Brunelle, D. (1978). *La désillusion tranquille*. LaSalle, Québec : Hurtubise HMH.
- Brunelle, D. (2003). *Dérive globale*. Montréal : Boréal.

- Brunelle, D., Bédard, S. et Harvey, P.-A. (2005). La nouvelle gestion publique en contexte. Dans Brunelle, D. (dir.), *Main basse sur l'État : les partenariats public-privé au Québec et en Amérique du Nord* (p. 25-65). Montréal : Fides.
- Bruno, I. et Laval, C. (2010). *La grande mutation : néolibéralisme et éducation en Europe*. Paris : Les Lilas, Institut de recherche de la FS, Éditions Syllepse.
- Buisson - Fenet, H. (2007). L'éducation scolaire au prisme de la science politique : vers une sociologie politique comparée de l'action publique éducative ? *Revue internationale de politique comparée*, 14(3), 385-397.
- Buton, F. et Mariot, N. (dir.). (2009). *Pratiques et méthodes de la socio-histoire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. *L'Année sociologique*, 36, 169-208.
- Canada. Développement des ressources humaines. Commission de l'assurance-emploi du Canada. (1997). *Entente de principe Canada-Québec relative au marché du travail*. Ottawa : l'auteur. Récupéré le 10 octobre 2015 de http://www.edsc.gc.ca/fr/accords_formation/edmt/qc_entente.page
- Canada. Emploi et Immigration Canada (ministère). (1986). *La planification de l'emploi : pour réaliser notre plein potentiel*. Ottawa : l'auteur.
- Canada. Industrie Canada. (2001). *Atteindre l'excellence : investir dans les gens, le savoir et les possibilités*. Ottawa : l'auteur.
- Canada. Industrie Canada. (2002). *La stratégie d'innovation du Canada*. Ottawa : l'auteur.
- Carlsen, A. et Haddad, G. (2013). Introduction. *International Review of Education*, 59(3), 311-318.
- Carneiro, R. et Draxler, A. (2008). Education for the 21st Century: Lessons and Challenges. *European Journal of Education*, 43(2), 149-160.
- Carpentier, C. (2012). L'éducation face au défi de la globalisation : entre local et global. *Carrefours de l'éducation*, 34(2), 7-13.
- Castles, F.G. (1993). *Families of Nations : Patterns of Public Policy in Western Democracies*. Aldershot : Dartmouth.

- Cefai, D. (1996). La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques. *Réseaux*, 75(1), 43-66.
- Centeno, V. (2011). Lifelong Learning: A Policy Concept with a Long Past but a Short History. *International Journal of Lifelong Education*, 30(2), 133-150.
- Centrale des syndicats du Québec (CSQ). (2007). *Augmenter l'offre en éducation des adultes. Consultation en vue d'un bilan synthèse consolidé de la mise en œuvre du plan d'action 2002-2007 et pour la détermination de priorités à retenir dans le cadre de l'élaboration du plan d'action 2008-2013*. s.l. : l'auteur.
- Chabot, M. (2002). *L'éducation des adultes au Québec (1930-1980). Témoignages*. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Charest, J. (1999). Articulation institutionnelle et orientations du système de formation professionnelle au Québec. *Relations Industrielles*, 54(3), 439-471.
- Charlier, J.-É. (2003). L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation. La douce violence de la "Méthode ouverte de coordination" et de ses équivalents. *Éducation et sociétés*, 12(2), 5-11.
- Charlot, B. et Beillerot, J. (1995). *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clark, D. (2002). Neoliberalism and Public Service Reform : Canada in Comparative Perspective. *Canadian Journal of Political Science / Revue canadienne de science politique*, 35(4), 771-793.
- Colin, L. et Le Grand, J.-L. (2008). *L'éducation tout au long de la vie*. Paris : Économica.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2005). *Élaboration d'un cadre stratégique pour l'éducation des adultes terminologie, typologie et meilleures pratiques*. Toronto : l'auteur.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2008a). *Évolution de l'éducation et des apprentissages des adultes. Rapport du Canada*. Toronto : l'auteur.

- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2008b). *L'éducation au Canada - Horizon 2020. Déclaration conjointe ministres provinciaux et territoriaux de l'Éducation*. Toronto : l'auteur. Récupéré le 10 avril 2016 de http://phase2.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/187/CME C-2020-DECLARATION_fr.pdf.
- Conseil du patronat du Québec. (2001). *Avis et commentaires du conseil du patronat du Québec sur le projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue, soumis à la consultation par le gouvernement du Québec*. Montréal : l'auteur. Récupéré le 10 octobre 2015 de https://www.cpq.qc.ca/wp-content/uploads/files/memoires/2001/01-09educadultes_formcontinue.pdf.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1992). *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation l'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*. Québec : Gouvernement du Québec, l'auteur.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1993). *Le défi d'une réussite de qualité rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec, l'auteur.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1994). *Un régime pédagogique pour l'éducation des adultes dans les commissions scolaires. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec, l'auteur.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1996). *Pour un accès réel des adultes à la formation continue. Avis à la ministre de l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec, l'auteur.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2001). *Mémoire sur le projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*. Québec : Gouvernement du Québec, l'auteur.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2003-2004. L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues*. Québec : Gouvernement du Québec, l'auteur.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Les services offerts aux entreprises par le réseau de l'éducation : pour un meilleur accès aux ressources collectives : avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : Gouvernement du Québec, l'auteur.

- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Les services offerts aux entreprises par le réseau de l'éducation : pour un meilleur accès aux ressources collectives. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : Gouvernement du Québec, l'auteur.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *L'éducation populaire : mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et à la ministre responsable de l'Enseignement supérieur*. Québec : Gouvernement du Québec, l'auteur.
- Corbo, C. (2002). *L'éducation pour tous : une anthologie du Rapport Parent*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Côté, L. (2003). L'étude des modèles nationaux de gouvernance : le cas québécois. *Économie et Solidarités*, 34(2), 95-117.
- Côté, L. (2006). L'expérience québécoise en matière de réforme administrative : la loi sur l'administration publique. *Canadian Public Administration*, 49(1), 1-22.
- Côté, L., Lévesque, B. et Morneau, G. (2007). L'évolution du modèle québécois de gouvernance : le point de vue des acteurs. *Politique et Sociétés*, 26(1), 3-26.
- Couillard, P. (2014, 23 avril). *Discours d'assermentation du Conseil des ministres du gouvernement du premier ministre Philippe Couillard*. Québec, le 23 avril 2014. Récupéré le 13 juin 2016 de <https://www.premier-ministre.gouv.qc.ca/actualites/allocutions/details.asp?idAllocutions=854>
- Cruikshank, J. (2002). Lifelong Learning or Re-training for life: Scapegoating the Worker. *Studies in the Education of Adults*, 34(2), 140-155.
- Cruikshank, J. (2008). Lifelong Learning and the new Economy: Limitations of a Market Model. *International Journal of Lifelong Education*, 27(1), 51-69.
- d'Iribarne, A. (1996). Une lecture des paradigmes du Livre blanc sur l'éducation et la formation : éléments pour un débat. *Revue européenne de formation professionnelle*, 8/9, 23-32.
- Daun, H. (2002). *Educational Restructuring in the Context of Globalization and National Policy*. New York : RoutledgeFalmer.

- Dehmel, A. (2006). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality? Some Critical Reflections on the European Union's Lifelong Learning Policies. *Comparative Education*, 42(1), 49-62.
- Demazière, D., Lessard, C. et Morrissette, J. (2013). Introduction. Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences. *Education et sociétés*, 32(2), 5-20.
- Derouet Jean, L. (2003). Du temps des études à la formation tout au long de la vie. À la recherche de nouvelles références normatives. *Éducation et sociétés*, 11(1), 65-86.
- Desbiens, J.-P. (1960). *Les insolences du frère Untel*. Montréal : Éditions de l'Homme.
- Desbiens, J.-P. (2003). Le grand tournant de l'éducation. *Cap-aux-Diamants*, (75), 50-55.
- Deslaurier, J.-P. (1997). L'induction analytique. Dans Poupart, J. (dir.), *La recherche qualitative enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 293-308). Montréal : G. Morin.
- Désy, M. (1980). *La Conjoncture au Québec au début des années 80 : les enjeux pour le mouvement ouvrier et populaire*. (2e éd.). Rimouski : Librairie socialiste de l'Est du Québec.
- Doray, P. (2000). Les politiques récentes de formation professionnelle au Québec : les logiques sociales à l'œuvre. Dans Tremblay, D.-G. et Doray, P. (dir.), *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle ? Rôles des acteurs et des collaborateurs* (p. 37-58). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Doray, P. (2010). Autonomisation et professionnalisation de la formation professionnelle et technique au Québec. Dans Papinot, C. et Vultur, M. (dir.), *Les jeunes au travail : regards croisés France-Québec* (p. 153-182). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Doray, P. (2016). 50 ans de formation professionnelle et technique au Québec : entre scolarisation et professionnalisation. Dans Doray, P. et Lessard, C. (dir.), *50 ans d'éducation au Québec*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Doray, P. et Bélanger, P. (2005a). Société de la connaissance, éducation et formation des adultes. *Éducation et sociétés*, 15(1), 119-135.
- Doray, P. et Bélanger, P. (2005b). Vers une nouvelle régulation de la formation continue dans la société québécoise. Dans Guyot, J.-L., Mainguet, C. et Van Haepere, B. (dir.), *La formation professionnelle continue. Enjeux sociétaux* (p. 89-115). Bruxelles : De Boeck.
- Doray, P. et Bélanger, P. (2014). Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre ! Le développement de la formation générale des adultes au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 215-251.
- Doray, P., Solar-Pelletier, L. et B. Simoneau, F. (Sous presse). *L'adéquation entre la formation et l'emploi : le cas de la formation sur mesure dans l'enseignement supérieur à Montréal*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Doray, P. et Lessard, C. (2016). *50 ans d'éducation au Québec*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Doray, P. et Maroy, C. (dir.). (2003). *Les relations entre économie et éducation, vers de nouvelles régulations ?* Paris : L'Harmattan.
- Doray, P., Ménard, L. et Adouane, A. (2008). *La prise en charge des transitions éducation-travail (école-emploi) au Québec*. Ottawa : Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.
- Doray, P. et Rochon, L. (1993). La formation professionnelle dans les cégeps : vers des nouvelles relations formation-travail. Dans Dandurand, P. (dir.), *Enjeux actuels de la formation professionnelle* (p. 87-121). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Dumont, F. et Martin, Y. (1990). *L'Éducation 25 ans plus tard ! Et après ?* Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Dutercq, Y. et van Zanten, A. (2001). Présentation : l'évolution des modes de régulations de l'action publique en éducation. *Éducation et sociétés*, 8(2), 5-10.
- Edwards, R. (2000). Lifelong Learning, Lifelong Learning, Lifelong Learning : a Recurrent Education? Dans Field, J. et Leicester, M. (dir.), *Lifelong Learning : Education Across the Lifespan* (p. 3-11). London : RoutledgeFalmer.

- Edwards, R. (2002). Mobilizing Lifelong Learning: Governmentality in Educational Practices. *Journal of Education Policy*, 17(3), 353-366.
- Elfert, M. (2013). Six Decades of Educational Multilateralism in a Globalising World: the History of the UNESCO Institute in Hamburg. *International Review of Education*, 59(2), 263-287.
- Elfert, M. (2015). UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning. *European Journal of Education*, 50(1), 88-100.
- Elias, N. (1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?* La Tour-d'Aigues : Éditions de l'Aube.
- Elliott, B. et MacLennan, D. (1994). Education, Modernity and Neo-Conservative School Reform in Canada, Britain and the US. *British Journal of Sociology of Education*, 15(2), 165-185.
- Enslin, P., Pendlebury, S. et Tjittas, M. (2001). Political Inclusion, Democratic Empowerment and Lifelong Learning. Dans Aspin, D. N., Chapman, J., Hatton, M. et Sawano, Y. (dir.), *International handbook of lifelong learning* (p. 61-78). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Enslin, P. et Tjiattas, M. (2012). Democratic Inclusion and Lifelong Learning in a Globalising World. Dans Aspin, D. N., Chapman, J., Evans, K. et Bagnall, R. (dir.), *Second International Handbook of Lifelong Learning* (p. 77-91). Dordrecht : Springer.
- Esping-Andersen, G. (1990). *Les trois mondes de l'État-providence : essai sur le capitalisme moderne*. Paris : Presses universitaires de France.
- Estevez-Abe et al. (2001). Social protection and the formation of skills: a reinterpretation of the welfare state. Dans Hall, P. A. et Soskice, D. W. (dir.), *Varieties of capitalism : the institutional foundations of comparative advantage*. Oxford : Oxford University Press.
- Fairclough, N. (2005). Critical discourse analysis. *Marges linguistiques*, 9, 76-94.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis : the Critical Study of Language*. (2e éd.). London : Routledge.
- Fairclough, N. (2012). Critical Discourse Analysis. Dans Gee, J. P. et Handford, M. (dir.), *The Routledge handbook of discourse analysis*. Abingdon : Routledge.

- Faure, M. et Massacret, M. (1997). Le Livre blanc sur l'éducation et la formation
Revue internationale d'éducation de Sèvres, (16), 113-118.
- Fédération des cégeps. (1972). *La formation sur mesure pour les adultes*. Montréal : l'auteur.
- Fédération des cégeps. (1973). *La formation sur mesure après un an. Bilan et prospective*. Montréal : l'auteur.
- Fédération des cégeps. (2007). *Bilan du plan d'action 2002-2007 de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et priorités pour le plan d'action 2008-2013*. Montréal : l'auteur.
- Fejes, A. et Nicoll, K. (dir.). (2008). *Foucault and Lifelong Learning : Governing the Subject*. London : Routledge.
- Fenwick, T. (2011). Policies for the Knowledge Economy: Knowledge Discourses at Play. Dans Malloch, M. (dir.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (p. 319-330). London : SAGE.
- Fenwick, T.J., Spencer, B. et Nesbit, T. (dir.). (2006). *Contexts of Adult Education : Canadian Perspectives*. Toronto : Thompson Educational Publishing.
- Field, J. (2000). Governing the Ungovernable: Why Lifelong Learning policies promise so much yet deliver so little. *Educational Management & Administration*, 28(3), 249-261.
- Field, J. (2001). Lifelong Education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1/2), 3-15.
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. (2e éd.). Stoke-on-Trent : Trentham Books.
- Field, J. et Leicester, M. (dir.). (2000). *Lifelong Learning : Education Across the Lifespan*. London : RoutledgeFalmer.
- Foray, D. et Lundvall, B.-Å. (1998). The Knowledge-Based Economy: From the Economics of Knowledge to the Learning Economy. Dans Neef, D., Siesfeld, A. G. et Cefola, J. (dir.), *The Economic Impact of Knowledge* (p. 115-121). Boston : Butterworth-Heinemann.

- Forquin, J.-C. (2002). *Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente : analyse thématique d'un corpus international*. UNESCO. Paris : L'Harmattan.
- Forquin, J.- C. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs*, 6(3), 9-44.
- Fournier, P. (1979). *Les sociétés d'État et les objectifs économiques du Québec : une évaluation préliminaire*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Fryer, R.H. (2010). *Promises of Freedom : Citizenship, Belonging, and Lifelong Learning*. Leicester : NIACE.
- Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population : cours au Collège de France, 1977-1978*. Paris : Gallimard, Seuil.
- Gagnon, A.-G. et Montcalm, M. B. (1992). *Québec : au-delà de la Révolution tranquille*. Montréal : VLB Éditeur.
- Gagnon, F., Michaud, M. et Garant, S. (2007). *La politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Étude de cas. Résumé*. Québec : Groupe d'études sur les politiques publiques et la santé.
- Gagnon, N. (1972). L'éducation des adultes : dix ans de travaux. *Recherches sociographiques*, 13(2), 173-229.
- Gangloff, F. (2009). Le nouveau management public et la bureaucratie professionnelle. *IDEAS Working Paper Series from RePEc, 2009*, s. p.
- Garnham, N. (2000). La théorie de la société de l'information en tant qu'idéologie : une critique. *Réseaux*, 101(3), 53-91.
- Garraud, P. (1990). Politiques nationales : l'élaboration de l'agenda. *L'Année sociologique*, 40, 17-41.
- Gaskell, J.R., Kjell. (2004). *Educational Outcomes for the Canadian Workplace: New Frameworks for Policy and Research*. Toronto : University of Toronto Press.

- Gauthier, J. (2001). *La remise en question de l'État-providence par les décideurs politiques québécois. Une analyse des discours budgétaires de la période 1976-2000*. Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Mémoire de maîtrise.
- Gélinas, A. (2002). *L'intervention et le retrait de l'État. L'impact sur l'organisation gouvernementale*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Gérin-Lajoie, P. (1989). *Combats d'un révolutionnaire tranquille propos et confidences*. Montréal : Centre éducatif et culturel.
- Gibb, T. et Walker, J. (2011). Educating for a High Skills Society? The Landscape of Federal Employment, Training and Lifelong Learning Policy in Canada. *Journal of Education Policy*, 26(3), 381-398.
- Giddens, A. (2002). *La troisième voie : le renouveau de la social-démocratie. The third way and its critics*. Paris : Éditions du Seuil.
- Gingras, Y. (2011). Des politiques scientifiques aux stratégies d'innovation. Dans Fahmy, M. (dir.), *L'État du Québec 2011* (p. 318-322). Montréal : Boréal.
- Glastra, F.J., Hake, B.J. et Schedler, P.E. (2004). Lifelong Learning as Transitional Learning. *Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory*, 54(4), 291-307.
- Godin, B. (2006). The Knowledge-Based Economy: Conceptual Framework or Buzzword? *The Journal of Technology Transfer*, 31(1), 17-30.
- Gorard, S. et Rees, G. (2002). *Creating a Learning Society? Learning Careers and Policies for Lifelong Learning*. Bristol : Policy Press.
- Gosselin, G. et Lessard, C. (dir.). (2007). *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne : témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Gow, J.I. (1975). L'histoire de l'administration publique québécoise. *Recherches sociographiques*, 16(3), 385-411.
- Gow, J.I. (1986). *Histoire de l'administration publique québécoise 1867-1970*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

- Gow, J.I. (1990). L'administration publique dans le discours politique au Québec, de Lord Durham à nos jours. *Canadian Journal of Political Science / Revue canadienne de science politique*, 23(4), 685-711.
- Gow, J.I. (2007). Le rôle des commissions d'enquête dans le système parlementaire. *Bulletin d'histoire politique*, 16(1), 84-104.
- Gow, J.I. et Dufour, C. (2000). Is the new Public Management a Paradigm? Does it Matter? *International Review of Administrative Sciences*, 66, 573-597.
- Green, A. (2002). The many faces of Lifelong Learning : Recent Education Policy Trends in Europe. *Journal of Education Policy*, 17(6), 611-626.
- Green, A. (2006a). Models of Lifelong Learning and the "Knowledge Society". *Compare : A Journal of Comparative Education*, 36(3), 307-325.
- Green, A. (2006b). *Education, Globalisation and the Role of Comparative Research. A Professorial lecture*. London : Institute of Education University of London.
- Green, A. (2011). Lifelong learning, Equality and Social Cohesion. *European Journal of Education*, 46(2), 228-243.
- Green, A. (2013). Education and State Formation. Dans *Education and State Formation : Europe, East Asia and the USA*. London : Palgrave Macmillan.
- Green, A., Preston, J. et Janmaat, J.G. (2006). *Education, Equality and Social Cohesion : A Comparative Analysis*. London : Palgrave Macmillan.
- Grek, S. (2010). International Organisations and the Shared Construction of Policy 'Problems': Problematisation and Change in Education Governance in Europe. *European Educational Research Journal*, 9(3), 396-406.
- Griffin, C. (1999a). Lifelong Learning and Social Democracy. *International Journal of Lifelong Education*, 18(5), 329-342.
- Griffin, C. (1999b). Lifelong Learning and Welfare Reform. *International Journal of Lifelong Education*, 18(6), 431-452.
- Griffin, C. (2006). Research and Policy in Lifelong Learning. *International Journal of Lifelong Education*, 25(6), 561-574.

- Grosjean, É. (1997). *Quarante ans de coopération culturelle au Conseil de l'Europe 1954-1994*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Grubb, W.N. et Lazerson, M. (2004). *The Education Gospel : the Economic Power of Schooling*. Cambridge : Harvard University Press.
- Guilbeault-Cayer, É. et Lapointe-Gagnon, V. (2015). Faire l'histoire du Québec et du Canada une commission d'enquête à la fois. *Bulletin d'histoire politique*, 23(3), 13-20.
- Guimarães, P. (2013). Reinterpreting Lifelong Learning: Meanings of Adult Education Policy in Portugal, 1999-2010. *International Journal of Lifelong Education*, 32(2), 135-148.
- Haddad, G. et Aubin, J.-P. (2013). Towards a Humanism of Knowledge, Action and Cooperation. *International Review of Education*, 59(3), 331-341.
- Hager, P.J. (2011). Concepts and Definitions of Lifelong Learning. Dans London, M. (dir.), *The Oxford handbook of lifelong learning* (p. 12-25). New York : Oxford University Press.
- Hains-Pouliot, J. (2012). *La restructuration de la fonction publique québécoise : vers un nouveau modèle de prestation des services publics?* (Mémoire de maîtrise). Université Laval.
- Hake, B.J. (1999a). Lifelong Learning Policies in the European Union: Developments and Issues. *Compare*, 29(1), 53-69.
- Hake, B.J. (1999b). Lifelong Learning in Late Modernity: The Challenges to Society, Organizations, and Individuals. *Adult Education Quarterly*, 49(2), 79-90.
- Hake, B.J. (2015, janvier). *Much in Little? Revisiting 'lifelong education', 'recurrent education', and 'de-schooling' in the age of 'lifelong learning'*. Communication présentée au 4e Forum mondial des apprentissages tout au long de la vie, Maison de l'UNESCO.
- Hall, P.A. et Soskice, D.W. (dir.). (2001). *Varieties of Capitalism : the Institutional Foundations of Comparative Advantage*. Oxford : Oxford University Press.
- Hamilton, M. (2014). Global, Regional and Local Influences on Adult Literacy Policy in England. *Globalisation, Societies and Education*, 12(1), 110-126.

- Hardy, M. (2003). *Concertation éducation travail : politiques et expériences*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Hasan, A. (1997). La formation tout au long de la vie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 16, 35-47.
- Hassenteufel, P. (2010). Les processus de mise sur agenda : sélection et construction des problèmes publics. *Informations sociales*, 157(1), 50-58.
- Hassenteufel, P. (2011). *Sociologie politique : l'action publique*. (2e éd.). Paris : Armand Colin.
- Hega, G.M. et Hokenmaier, K.G. (2002). The Welfare State and Education: A Comparison of Social and Educational Policy in Advanced Industrial Societies. *German Policy Studies/Politikfeldanalyse*, 2(1), 143-173.
- Hodgson, A. (dir.). (2000). *Policies, Politics and the Future of Lifelong Learning*. London : Kogan Page.
- Holford, J., Jarvis, P. et Griffin, C. (dir.). (1998). *International Perspectives on Lifelong Learning*. London : Kogan Page.
- Holford, J., Milana, M. et Mohorčič Špolar, V. (2014). Adult and Lifelong Education: the European Union, its Member States and the World. *International Journal of Lifelong Education*, 33(3), 267-274.
- Hood, C. (1991). A Public Management for all Seasons? *Public Administration*, 69(1), 3-19.
- Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA). (2001). *Investir dans le potentiel des Québécoises et des Québécois : pour une politique d'éducation tout au long de la vie : mémoire de l'Institut canadien d'éducation des adultes sur le projet de politique d'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*. Montréal : l'auteur.
- Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA). (2003). *Bilan de la première édition de la Semaine québécoise des adultes en formation*. Montréal : l'auteur.
- Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA). (s. d.). *Vers une nouvelle Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Historique des interventions de l'ICÉA en lien avec la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Montréal : l'auteur.

- Istance, D., Schuetze, H.G. et Schuller, T. (dir.). (2002). *International Perspectives on Lifelong Learning : From Recurrent Education to the Knowledge Society*. Philadelphía : Society for Research into Higher Education, Open University.
- Jakobi, A.P. (2007). The Knowledge Society and Global Dynamics in Education Politics. *European Educational Research Journal*, 6(1), 39-51.
- Jakobi, A.P. (2009a). Global Education Policy in the Making: International Organisations and Lifelong Learning. *Globalisation, Societies and Education*, 7(4), 473-487.
- Jakobi, A.P. (2009b). *International Organizations and Lifelong Learning : From Global Agendas to Policy Diffusion*. New York : Palgrave Macmillan.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning Theory and Practice*. (3e éd.). London : RoutledgeFalmer.
- Jarvis, P. (2006). *From Adult Education to the Learning Society: 21 Years From the International Journal of Lifelong Education*. Abingdon : Routledge.
- Jarvis, P. (2014). From Adult Education to Lifelong Learning and Beyond. *Comparative Education*, 50(1), 45-57.
- Jeanpierre, L. (2006). Une sociologie foucauldienne du néolibéralisme est-elle possible ? *Sociologie et sociétés*, 38(2), 87-111.
- Jetté, C. (2008). *Les organismes communautaires et la transformation de l'État-providence : trois décennies de co-construction des politiques publiques dans le domaine de la santé et des services sociaux*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jobert, B. (1992). Représentations sociales, controverses et débats dans la conduite des politiques publiques. *Revue française de science politique*, 42(2), 219-234.
- Jobert, B. (dir.). (1994). *Le Tournant néo-libéral en Europe idées et recettes dans les pratiques gouvernementales*. Paris : L'Harmattan.
- Jobert, B. et Muller, P. (1987). *L'État en action. Politiques publiques et corporatismes*. Paris : Presses universitaires de France.

- Jones, P.W. et Coleman, D. (2005). *The United Nations and Education : Multilateralism, Development and Globalisation*. London : RoutledgeFalmer.
- Kallen, D. (1996). Lifelong-learning in Retrospect. *European Journal of Vocational Training*, 8/9, 16-22.
- Kallen, D. (2002). Lifelong Learning Revisited Dans Istance, D., Schuetze, H. G. et Schuller, T. (dir.), *International Perspectives on Lifelong Learning : From Recurrent Education to the Knowledge Society* (p. 32-38). Philadelphia : Society for Research into Higher Education, Open University.
- Kasworm, C.E. (2012). US Adult Higher Education : One Context of Lifelong Learning. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, 5(1), 1-19.
- Kleibrink, A. (2011). The EU as a Norm Entrepreneur: The Case of Lifelong Learning. *European Journal of Education*, 46(1), 70-84.
- Knoll, J.H. (2007). The History of the UNESCO International Conferences on Adult Education from Helsingör (1949) to Hamburg (1997): International Education Policy Through People and Programs. *Convergence*, 40(3/4), 21-41.
- Labonté, A., Doray, P. et Bélanger, P. et Motte, A. (2004). *Une analyse comparative Québec-Canada de la participation à la formation des adultes*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Gouvernement du Québec, ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.
- Laforest, R. (2000). La consultation publique et les formes d'action collective. *Politique et Sociétés*, 19(1), 27-47.
- Landry, C. et Mazalon, É. (1995). Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec : du flirt à la réconciliation. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(4), 781-808.
- Langlois, C.-V. et Seignobos, C. (2014). *Introduction aux études historiques*. Lyon : ENS Éditions. Récupéré le 5 juin 2015 de OpenEdition book <http://books.openedition.org/enseditions/273?lang=en>.
- Lascoumes, P. (2007). Les instruments d'action publique, traceurs de changement : L'exemple des transformations de la politique française de lutte contre la pollution atmosphérique (1961-2006). *Politique et Sociétés*, 26(2-3), 73-89.

- Lascoumes, P. et Le Galès, P. (dir.). (2005). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Science Po.
- Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2012). *Sociologie de l'action publique* (2e éd.). Paris : Armand Colin.
- Lauder, H., Brown, P. et Ashton, D. (2008). Globalisation, Skill Formation and the Varieties of Capitalism Approach. *New Political Economy*, 13(1), 19-35.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P. et Dreux, G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.
- Laval, C. et Weber, L. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial : OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Paris : Syllepse.
- Lee, M. et Friedrich, T. (2011). Continuously Reaffirmed, Subtly Accommodated, Obviously Missing and Fallaciously Critiqued: Ideologies in UNESCO's Lifelong Learning Policy. *International Journal of Lifelong Education*, 30(2), 151-169.
- Lee, M., Thayer, T. et Madyun, N.i. (2008). The Evolution of the European Union's Lifelong Learning Policies: An Institutional Learning Perspective. *Comparative Education*, 44(4), 445-463.
- Lendaro, A. (2012). Revisiter l'analyse sociétale aujourd'hui. *Terrains & travaux*, 21, 109-124.
- Lengrand, P. (1970). *Introduction à l'éducation permanente*. Paris : UNESCO.
- Lepage, L. (1989). La construction de l'édifice scolaire québécois. Dans Bélanger, Y. L., Laurent (dir.), *L'administration publique québécoise : évolutions sectorielles 1960-1985* (p. 85-104). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C. (2006). La "gouvernance" de l'éducation au Canada : tendances et significations. *Éducation et sociétés*, 18(2), 181-201.
- Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives : La mise en œuvre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Levesque, M., Doray, P. et Diallo, B. (2009). *L'évolution de la formation des adultes entre 1997 et 2002*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Gouvernement du Québec, ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.

- Linteau, P.-A. (1989). *Le Québec depuis 1930*. (nouv. éd.). Montréal : Boréal Express.
- Lucier, P. (2006). *L'université québécoise : figures, missions, environnements*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Lynch, J. (1978). *Éducation permanente et la formation du personnel de l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Mahieu, C. et Moens, F. (2003). De la libération de l'homme à la libéralisation de l'éducation. *Éducation et sociétés*, 12(2), 35-55.
- Mangez, É. (2001). Régulation de l'action éducative dans les années quatre-vingt-dix. *Éducation et sociétés*, 8(2), 81-96.
- Marcella, M. (2012). Political Globalization and the Shift From Adult Education to Lifelong Learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 103-117.
- Marois, P. (1997). *Rapport de la délégation canadienne à la cinquième Conférence de l'UNESCO sur l'éducation des adultes (CONFINTEA V) Hambourg (Allemagne) 14-18 juillet 1997*. s.l. : Délégation canadienne à la cinquième Conférence de l'UNESCO sur l'éducation des adultes. Récupéré le 12 octobre 2015 de <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/42/adult-ed.fr.pdf>
- Maroy, C. (2000a). Politiques sociales et régulation de la formation en Europe : conceptions sociales-démocrates, libérales et libérales-sociales. Dans Tremblay, D.-G. et Doray, P. (dir.), *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle ? Rôles des acteurs et des collaborateurs* (p. 11-26). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Maroy, C. (2000b). Une typologie des référentiels d'action publique en matière de formation en Europe. *Recherches sociologiques*, 2, 45-59.
- Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : Presses universitaires de France.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 31-55.

- Maroy, C. et Doray, P. (2003). Vers un nouveau mode de régulation de la formation professionnelle? Dans Doray, P. et Maroy, C. (dir.), *Les relations entre économie et éducation, vers de nouvelles régulations?* (p. 9-30). Paris : L'Harmattan.
- Maroy, C. et Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires : proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue française de pédagogie*, 130, 73-87.
- Maroy, C., Mathou, C., Vaillancourt, S., Voisin, A., Brassard, A. et Lessard, C. (2013). *La trajectoire de la « Gestion axée sur les résultats » au Québec : récits d'action publique, intérêts des acteurs et médiations institutionnelles dans la fabrication d'une politique éducative*. Montréal : Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives (CRCPE), Université de Montréal.
- Martens, K. (2010). *Transformation of education policy*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Masschelein, J., Simons, M., Bröckling, U. et Pongratz, L. (2006). The Learning Society from the Perspective of Governmentality. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 415-415.
- Maurice, M., Sellier, F. et Silvestre, J.-J. (1982). *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne : essai d'analyse sociétale*. Paris : Presses universitaires de France.
- McRoberts, K. et Posgate, D. (1983). *Développement et modernisation du Québec*. Montréal : Boréal Express.
- Merle, V. (2006). La formation tout au long de la vie : un projet pour les sociétés démocratiques. Dans Morvan, Y. (dir.), *La formation tout au long de la vie : nouvelles questions, nouvelles perspectives : colloque Rennes Métropole, 6 et 7 mars 2006* (p. 27-37). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Merrien, F.-X. (1999). La Nouvelle Gestion publique : un concept mythique. *Lien social et Politiques*, 41, 95-103.
- Merrien, F.-X. (2000). La restructuration des États-providence : "sentier de dépendance", ou tournant néo-libéral ? *Recherches sociologiques*, 2, 29-44.
- Meyer, J.W., Ramirez, F.O. et Soysal, N. (1992). World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65(2), 128-149.

- Milot, P. (2003). La reconfiguration des universités selon l'OCDE. Économie du savoir et politique de l'innovation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 148(3), 68-73.
- Mischi, J. (2009). Faire la socio-histoire d'une institution "en crise". Enjeux et techniques d'une socio-genèse du déclin du PCF. Dans Buton, F. et Mariot, N. (dir.), *Pratiques et méthodes de la socio-histoire* (p. 87-106). Paris : Presses universitaires de France.
- Mitchell, K. (2006). Neoliberal Governmentality in the European Union: Education, Training, and Technologies of Citizenship. *Environment and Planning D: Society and Space*, 24(3), 389-407.
- Moncharte, S. (2011). À l'interface des systèmes éducatif et productif : l'approche par compétence. Dans Bernier, C., Caron, L., Pépin, N. et Racine, M. (dir.), *Diversification des mains-d'œuvres, mobilisation des savoirs et formation* (p. 151-172). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Montpetit, É. et Rouillard, C. (2011). La Révolution tranquille et le réformisme institutionnel. Pour un dépassement des discours réactionnaires sur l'étatisme québécois. *Globe : revue internationale d'études québécoises*, 4(1), 119-139.
- Morgan-Klein, B. et Osborne, M. (2007). *The Concepts and Practices of Lifelong Learning*. Abingdon : Routledge.
- Mousny, C. (2002). La politique européenne d'éducation et de formation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 29, 145-151.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches Qualitatives, Hors Série*, 3, 1-27.
- Muller, P. (1995). Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde. Dans Faure, A., Pollet, G. et Warin, P. (dir.), *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel* (p. 153-179). Paris : L'Harmattan.

- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50(2), 189-208.
- Muller, P. (2005). Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Structures, acteurs et cadres cognitifs. *Revue française de science politique*, 55(1), 155-187.
- Muller, P. (2013). *Les politiques publiques*. (10 éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Muller, P. (2015). *La société de l'efficacité globale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Muller, P. et Surel, Y. (1998). *L'analyse des politiques publiques*. Paris : Montchrestien.
- Mundy, K. (1999). Educational Multilateralism in a Changing World Order: UNESCO and the Limits of the Possible. *International Journal of Educational Development*, 19(1), 27-52.
- Murphy, M. (2000). Adult Education, Lifelong Learning and the end of Political Economy. *Studies in the Education of Adults*, 32(2), 166-180.
- Nahrath, S. (2010, janvier). *Les référentiels de politiques publiques*. Communication présentée au Congrès annuel de l'Association Suisse de Science Politique (ASSP), Université de Genève.
- New Brunswick. (2005). *Lifelong Learning : Quality Adult Learning Opportunities. Policy Statement on Adult and Lifelong Learning*. Fredericton : l'auteur.
- Nicoll, K. (2006). *Flexibility and Lifelong Learning. Policy, Discourse and Politics*. Abingdon : Routledge.
- Nova Scotia. Department of Education Skills and Learning. (2002). *Skills Nova Scotia. Framework and 2002-2003 Action Plan*. Halifax : l'auteur.
- Olssen, M. (2006). Understanding the Mechanisms of Neoliberal Control: Lifelong Learning, Flexibility and Knowledge Capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 213-230.

- Olszen, M., Codd, J.A. et O'Neill, A.-M. (2004). *Education Policy : Globalization, Citizenship and Democracy*. London : Sage.
- Ouane, A. (2009). UNESCO's Drive for Lifelong Learning. Dans Jarvis, P. (dir.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (p. 302-311). Abingdon : Routledge.
- Palier, B. (2009). L'Europe et les États-providence. *Sociologie du Travail*, 51(4), 518-535.
- Palier, B. et Bonoli, G. (1999). Phénomènes de 'Path Dependance' et réformes des systèmes de protection sociale. *Revue française de science politique*, 49(3), 399-420.
- Papadopoulos, G. (1994). *L'OCDE face à l'éducation 1960-1990*. Paris : OCDE.
- Papadopoulos, G. (2002a). Les politiques d'éducation permanente : panorama des tendances internationales. Dans UNESCO, *L'éducation tout au long de la vie : défis du vingt et unième siècle*. Paris : Éditions UNESCO.
- Papadopoulos, G. (2002b). Lifelong Learning and the Changing Policy Environment Dans Istance, D., Schuetze, H. G. et Schuller, T. (dir.), *International Perspectives on Lifelong Learning : From Recurrent Education to the Knowledge Society* (p. 29-36). Philadelphia : Society for Research into Higher Education, Open University.
- Paquet, G. (2003). La méso-économie : l'homme de Buridan et ses demi-mesures. Dans Lachapelle, G., Comeau, R. et Colas, V. (dir.), *Robert Bourassa : un bâtisseur tranquille*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Paquet, P. (1992). De la formation des adultes à l'adaptation de la main-d'œuvre. *Possibles*, 16(4), 15-34.
- Paquet, P. (1993). L'évolution des politiques canadiennes et québécoises de formation des adultes depuis 1960. Dans Dandurand, P. (dir.), *Enjeux actuels de la formation professionnelle* (p. 225-258). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Paquin, S., Bernier, L. et Lachapelle, G. (dir.). (2010). *L'analyse des politiques publiques*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

- Parkyn, G.W. (1973). *Vers un modèle conceptuel d'éducation permanente*. Paris : UNESCO.
- Patrick, F. (2013). Neoliberalism, the Knowledge Economy, and the Learner : Challenging the Inevitability of the Commodified Self as an Outcome of Education. *ISRN Education*, 2013, 1-8.
- Payeur, C. (1994). Les récentes politiques de formation professionnelle au Québec : vers un nouveau rapport éducatif ? *Cahiers de sociologie et d'économie régionale*, 23(24), 87-104.
- Payre, R. (2009). Les institutionnalisations improbables. Une sociologie historique des sciences du gouvernement. Dans Buton, F. et Mariot, N. (dir.), *Pratiques et méthodes de la socio-histoire* (p. 69-86). Paris : Presses universitaires de France.
- Payre, R. et Pollet, G. (2005). Analyse des politiques publiques et sciences historiques : quel(s) tournant(s) socio-historique(s) ? *Revue française de science politique*, 55(1), 133-154.
- Payre, R. et Pollet, G. (2013). *Socio-histoire de l'action publique*. Paris : La Découverte.
- Pelletier, R. (1992). La Révolution tranquille. Dans Daigle, G. et Rocher, G. (dir.), *Le Québec en jeu. Comprendre les grands défis* (p. 609-624). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Pénault, A.-H. et Sénécal, F. (1982). L'éducation des adultes au Québec depuis 1850 : point de repère, annexe 1. Dans Commission d'étude sur la formation des adultes, *Apprendre une action volontaire et responsable : rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal : Gouvernement du Québec, Direction générale des publications du ministère des Communications.
- Pepin, L. (2007). The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: How Lifelong Learning Became a Strategic Objective. *European Journal of Education*, 42(1), 121-132.
- Peters, M. (2001). National Education Policy Constructions of the 'Knowledge Economy': Towards a Critique. *Journal of Educational Enquiry*, 2(1), 1-22.

- Peters, M. (2002). Education Policy Research and the Global Knowledge Economy. *Educational Philosophy and Theory*, 34(1), 91-102.
- Petit, I. (2005). Agir par mimétisme : la Commission européenne et sa politique d'éducation. *Canadian Journal of Political Science / Revue canadienne de science politique*, 38(3), 627-652.
- Piron, F. (2003). La production politique de l'indifférence dans le nouveau management public. *Anthropologie et Sociétés*, 27(3), 47-71.
- Porter, M.E. (1991). *Canada at the Crossroads the Reality of a new Competitive Environment*. Ottawa : Business Council on National Issues.
- Prémont, K. et Boisvert, Y. (2004). *Les méthodes de consultations publiques. Analyse et description*. Québec : École nationale d'administration publique (ÉNAP). Laboratoire d'éthique publique. Institut national de la recherche scientifique (INRS).
- Proulx, J.-P. (2007). La genèse des états généraux sur l'éducation. Dans Gosselin, G. et Lessard, C. (dir.), *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne : témoignages de ceux et celles qui les ont initiées* (p. 135-150). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Prud'homme, J. (2012). *De la commission Parent aux réformes de la santé et au Code des professions. Les continuités de la 'longue' Révolution tranquille, 1961-1974. Recherches sociographiques*, 53(1), 83-102.
- Rasmussen, P. (2014). Lifelong Learning Policy in two National Contexts. *International Journal of Lifelong Education*, 33(3), 326-342.
- Raymond, G. (2011). *Le "partenariat social" et le sommet socio-économique de 1996*. Mémoire de maîtrise. Département de Science politique, Université du Québec à Montréal, Montréal. Récupéré le 10 octobre 2015 de <http://www.archipel.uqam.ca/4458/>.
- Rees, G. (2013). Comparing Adult Learning Systems: An Emerging Political Economy. *European Journal of Education*, 48(2), 200-212.
- Regmi, K.D. (2015). Lifelong learning: Foundational Models, Underlying Assumptions and Critiques. *International Review of Education*, 61(2), 133-151.

- Renaud, M. (1995). Les réformes québécoises de la santé ou les aventures d'un État "narcissique". Dans Keating, P. et Keel, O. (dir.), *Santé et société au Québec XIXe-XXe siècle* (p. 189-208). Montréal : Les Éditions du Boréal.
- Riddell, S., Markowitsch, J. et Weedon, E. (dir.). (2012). *Lifelong Learning in Europe Equity and Efficiency in the Balance*. Bristol : Policy Press at the University of Bristol.
- Rigaud, B., Bernier, L., Côté, L., Facal, J. et Lévesque, B. (2008). *La politique économique québécoise entre libéralisme et coordination*. Québec : L'Observatoire de l'administration publique-ENAP.
- Rigaud, B., Côté, L., Lévesque, B., Facal, J. et Bernier, L. (2010). Les complémentarités institutionnelles du modèle québécois de développement. *Recherches sociographiques*, 51(1-2), 13-43.
- Rinne, R., Kallo, J. et Hokka, S. (2004). Too Eager to Comply? OECD Education Policies and the Finnish Response. *European Educational Research Journal*, 3(2), 454-485.
- Rizvi, F. (2007). Lifelong Learning: Beyond Neo-Liberal Imaginary. Dans Aspin, D. N. (dir.), *Philosophical perspectives on lifelong learning* Dordrecht : Springer.
- Rizvi, F. et Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. Abingdon : Routledge.
- Robertson, S.L. et Dale, R. (2015). Towards a "Critical Cultural Political Economy" Account of the Globalising of Education. *Globalisation, Societies and Education*, 13(1), 149-170.
- Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent: vers la démocratisation. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 117-128.
- Rollings-Magnusson, S. (2001). Legislation and Lifelong Learning in Canada : Inconsistencies in Implementation. *Canadian Journal of Higher Education / La revue canadienne d'enseignement supérieur*, 31(3), 23-48.
- Room, G. (2002). Education and Welfare: Recalibrating the European Debate. *Policy Studies*, 23(1), 37-50.
- Ross, E.W. et Gibson, R.J. (2007). *Neoliberalism and Education Reform*. Cresskill : Hampton Press.

- Ross, W.E. et Gibson, R. (dir.). (2007). *Neoliberalism and Education Reform*. Cresskill : Hampton Press.
- Rouillard, C. (1998). La révolution tranquille, rupture ou tournant ? *Journal of Canadian Studies/Revue d'études canadiennes*, 32(4), 23-51.
- Rouillard, C., Fortier, I., Monpetit, É. et Gagnon, A.-G. (2008). *De la réingénierie à la modernisation de l'État Québécois*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Rubenson, K. (2006). Constructing the Lifelong Learning Paradigm: Competing Visions From the OECD and UNESCO. Dans Ehlers, S. (dir.), *Milestones Towards Lifelong Learning Systems* (p. 151-170). Copenhagen : Danish University of Education.
- Rubenson, K. (2008). OECD Educational Policies and World Hegemony. Dans Mahon, R. et McBride, S. (dir.), *The OECD and Transnational Governance* (p. 242-259). Vancouver : UBC Press.
- Rubenson, K. et Desjardins, R. (2009). The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education: A Bounded Agency Model. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 187-207.
- Rubenson, K.W., Judith. (2006). The Political Economy of Adult Education. Dans Fenwick, T. N., Tom; Spencer, Bruce (dir.), *Contexts of Adult Education. Canadian Perspectives* (p. 173-186). Toronto : Thompson Educational Publishing.
- Sacomanno, B. (2013). *La formation professionnelle pour adultes : de l'éducation pour tous à la gestion individuelle des carrières*. Paris : L'Harmattan.
- Schuetze, H.G. (2006). International Concepts and Agendas of Lifelong Learning. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 36(3), 289-306.
- Schuetze, H.G. et Casey, C. (2006). Models and Meanings of Lifelong Learning: Progress and Barriers on the Road to a Learning Society. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(3), 279-287.
- Schütze, H.G. et Istance, D. (dir.). (1987). *Recurrent Education Revisited: Modes of Participation and Financing*. Stockholm : Almqvist & Wiksell International.

- Simon, L. et Carroll, J. (1991). Historique des interventions du gouvernement du Québec dans le domaine de la main-d'œuvre : une politique en panne. *Relations industrielles*, 46(4), 766-802.
- Simons, M. et Masschelein, J. (2006). The Learning Society and Governmentality: An introduction. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 417-430.
- Solar, C. (1995). Nouvelles tendances en éducation des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(3), 443-472.
- Suchodolski, B. (1976). Lifelong Education - Some Philosophical Aspects. Dans Dave, R. H. (dir.), *Foundations of Lifelong Education* (p. 57-96). Oxford : Pergamon Press.
- Suspitsyna, T. (2010). Accountability in American Education as a Rhetoric and a Technology of Governmentality. *Journal of Education Policy*, 25(5), 567-586.
- Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TRÉAQFP). (2007). *Avis de la TRÉAQFP. Consultation en vue d'un bilan synthèse consolidé de la mise en œuvre du plan d'action 2002-2007 et pour la détermination de priorités à retenir dans le cadre de l'élaboration du plan d'action 2008-2013*. Québec : l'auteur. Récupéré le 2 novembre 2016 de http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/105024.pdf
- Tahira, B. (2011). The Confucius Philosophy and Islamic Teachings of Lifelong Learning: Implications for Professional Development of Teachers. *Bulletin of Education and Research*, 33(1), 33-56.
- Tahon, M.-B. (1975). *Éducation populaire au Québec quelques expériences*. Bruxelles : Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française. Direction générale de la jeunesse et des loisirs.
- Tanguy, L. (1999). Introduction. *Sociétés contemporaines*, 35, 7-17.
- Tardif, M. et Balleux, A. (2003). Un système d'éducation en quête de succès. Le cas du Québec. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 34, 53-62.
- Tate, P., Klein-Collins, R. et Steinberg, K. (2011). Lifelong Learning in the USA: A Focus on Innovation and Efficiency for the 21st Century Learner. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, 4(1), 1-23.

- Tawil, S. et Cougoureux, M. (2013). Revisiting Learning: the Treasure Within. Assessing the Influence of the 1996 Delors Report. *UNESCO Education Research and Foresight Occasional Papers* (04 January 2013).
- Taylor, M., Trurnpower, D. et Pavic, I. (2013). Unravelling the Lifelong Learning Process for Canadian Workers and Adult Learners Acquiring Higher Skills. *Journal of Research & Practice for Adult Literacy, Secondary & Basic Education*, 2(2), 101-113.
- Teodoro, A. (2007). Nouvelles modalités de régulation transnationale des politiques éducatives. *Carrefours de l'éducation*, 24(2), 201-215.
- Tondreau, J. et Robert, M. (dir.). (2011). *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales* (2e éd.). Anjou : Éditions CEC.
- Tremblay, A. (1989). *Le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Tremblay, P. P. (1989). L'organisation de l'intervention de l'État québécois en matière sociale de 1960 à nos jours. Dans Bélanger, Y. et Lepage, L. (dir.), *L'Administration publique québécoise : évolutions sectorielles : 1960-1985* (p. 105-128). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Tuckett, A. (2013). Towards a Lifelong Learning Target for 2015. *International Review of Education*, 59(3), 383-397.
- Tuijnman, A. (2003). Measuring Lifelong Learning for the New Economy. *Compare*, 33(4), 471-482.
- Tuijnman, A. et Boström, A.-K. (2002). Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning. *International Review of Education*, 48(1), 93-110.
- Turgeon, J., Bourque, L. et Thibault, D. (2007). *Une histoire de l'éducation des adultes*. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Tuschling, A. et Engemann, C. (2006). From Education to Lifelong Learning: The Emerging Regime of Learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 451-469.

- Université du Québec à Montréal. (1974). *L'Éducation permanente à l'UQAM. Aperçu préliminaire : Structure démographique de la population étudiante et problèmes d'organisation*. Montréal : l'auteur.
- Usher, R. et Edwards, R. (2007). *Lifelong Learning : Signs, Discourses, Practices*. Dordrecht : Springer.
- Valiquette, G. (2014). Les premières lois scolaires (survol) 1841-1960. *Histoire Québec*, 19(3), 21-27.
- Van Haecht, A. (1998). Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques? *Éducation et sociétés*, 1, 21-46.
- van Zanten, A. (2003). Dynamiques multiculturelles et politiques scolaires en Europe - Modèles nationaux et dynamiques multiculturelles dans les établissements scolaires en Europe : présentation. *Revue française de pédagogie*, 144, 5-8.
- van Zanten, A. (2014). *Les politiques d'éducation*. (3e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Verdier, É. (2000). La certification de la formation professionnelle des jeunes : des régimes nationaux mis à l'épreuve. Dans Tremblay, D.-G. et Doray, P. (dir.), *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle ? Rôles des acteurs et des collaborateurs* (p. 65-90). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Verdier, É. (2008). L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 195-225.
- Verdier, É. (2009). Éducation et formation tout au long de la vie : une rhétorique européenne, cinq régimes d'action. Dans Derouet, J.-L. et Derouet-Besson, M.-C. (dir.), *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation* (p. 209-226). Bern et Lyon : Peter Lang, Institut national de recherche pédagogique.
- Vinokur, A. (2003). De la scolarisation de masse à la formation tout au long de la vie : essai sur les enjeux économiques des doctrines éducatives des organisations internationales. *Éducation et sociétés* 2, 91-104.
- Vinokur, A. (2012). Réflexions sur la place du marché dans l'éducation. *Carrefours de l'éducation* 2, 15-27.

- Voyer, B., Potvin, M. et Bourdon, S. (2014). Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 191-213.
- Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon.
- White, D. (1992). La santé et les services sociaux : réformes et remises en question. Dans Daigle, G. et Rocher, G. (dir.), *Le Québec en jeu. Comprendre les grands défis* (p. 225-247). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Williams, G. (1978). *Vers l'éducation permanente : un rôle nouveau pour les établissements d'enseignement supérieur*. Paris : UNESCO.
- Yang, J. et Valdés-Cotera, R. (dir.). (2011). *Conceptual Evolution and Policy Developments in Lifelong Learning*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Zepke, N. (2009). A Future for Adult Lifelong Education in Aotearoa New Zealand: Neoliberal or Cosmopolitan? *International Journal of Lifelong Education*, 28(6), 751-761.