



Équipe de recherche  
sur les transitions et l'apprentissage

**La formation  
des intervenantes et  
intervenants en  
reconnaissance des acquis  
et des compétences :  
un enjeu pour  
le développement des services**

Rapport de recherche pour soutenir la réflexion collective

Une étude réalisée par  
**Rachel Bélisle, Manon Gosselin et Guylaine Michaud**

Professeures au Département d'orientation professionnelle  
de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et membres de  
l'Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA)

Coordination du projet et rédaction : Rachel Bélisle

Analyse : Rachel Bélisle, Manon Gosselin et Guylaine Michaud

Recherche documentaire : Sophie Brassard, Isabelle Rioux et Rachel Bélisle

Figures : Nathalie-Édith Bocquet, Julie Raymond et Rachel Bélisle

Révision linguistique : Marie-Denise Leblanc

Participation à la finalisation du document : Marie Cardinal-Picard et Julie Raymond, ÉRTA.

© Bélisle, Gosselin et Michaud, 2010

ISBN 978-2-9809916-3-9

Une production de l'Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA)  
<http://erta.ca>



Comment citer :

Bélisle, R., Gosselin, M. et Michaud, G. (2010). *La formation des intervenantes et intervenants en reconnaissance des acquis et des compétences : un enjeu pour le développement des services. Rapport de recherche pour soutenir la réflexion collective.* Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage.  
<http://erta.ca/publications.html?controller=publications&task=show&id=333>

Les Faits saillants sont disponibles sur le site de l'ÉRTA :  
<http://erta.ca/publications.html?controller=publications&task=show&id=334>

## TABLE DES MATIÈRES

<b>LISTE DES ACRONYMES.....</b>	<b>5</b>
<b>NOTES SUR L'INTÉRÊT DES AUTEURS DU RAPPORT FACE À LA RAC .....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>7</b>
<b>CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>11</b>
1. L'ESSOR DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES.....	11
2. L'ÉMERGENCE DE PRÉOCCUPATIONS CONCERNANT LE PERSONNEL ACTIF EN RAC .....	13
3. LES LIENS ENTRE ORIENTATION ET RECONNAISSANCE D'ACQUIS ET DE COMPÉTENCES.....	15
4. LA FORMATION EN RAC DE SPÉCIALISTES DE L'ORIENTATION .....	17
5. BUT, OBJECTIFS ET PERTINENCE.....	19
<b>CHAPITRE 2 : CADRE D'ANALYSE.....</b>	<b>21</b>
1. ÉLABORATION DES POLITIQUES PUBLIQUES .....	21
2. BESOINS, DEMANDE ET OFFRE DE FORMATION .....	22
3. FORMATION DES CONSEILLÈRES ET CONSEILLERS D'ORIENTATION .....	24
3.1 <i>Cadre législatif de la profession.....</i>	<i>24</i>
3.2 <i>Formation formelle en orientation professionnelle .....</i>	<i>25</i>
4. FORMATION QUALIFIANTE DE NIVEAU UNIVERSITAIRE .....	27
<b>CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>28</b>
1. COLLECTE DE DOCUMENTS.....	28
2. ENTRETIENS SEMI-STRUCTURÉS.....	29
3. QUATRE ACTEURS-CLÉS .....	30
4. GUIDE D'ENTRETIEN .....	31
5. ANALYSE ET PRÉPARATION DE FICHES SYNTHÈSES (FS) .....	31
<b>CHAPITRE 4 : RÉSULTATS DE RECHERCHE .....</b>	<b>33</b>
1. DÉVELOPPEMENT DE LA RAC OFFICIELLE EN 2009 (OBJECTIF 1) .....	33
1.1. <i>Mise en œuvre selon les huit mesures du plan d'action gouvernemental .....</i>	<i>34</i>
1.1.1 Coordination interministérielle .....	35
1.1.2 Droit à la reconnaissance des acquis et des compétences .....	36
1.1.3 Instauration du Bilan des acquis relatifs à la formation générale de base (BARFGB).....	37
1.1.4 Consolidation du système de certification professionnelle .....	38
1.1.5 Relance majeure de la reconnaissance des acquis et des compétences en milieux scolaires.....	39
1.1.5.1 Formation professionnelle et technique.....	39
1.1.5.2 Formation générale des adultes .....	41
1.1.6 Mécanisme conjoint école-industrie.....	46
1.1.7 Intensification des opérations à l'intention des personnes immigrantes .....	47
1.1.8 Référence accrue aux formations qualifiantes et transférables .....	49
1.2 <i>Autres actions significatives.....</i>	<i>49</i>
1.3 <i>Personnels actifs en RAC officielle.....</i>	<i>51</i>
1.3.1 Les personnels œuvrant en RAC officielle en formation générale des adultes .....	52
1.3.2 Les personnels œuvrant en RAC officielle en formation professionnelle et technique .....	54
1.3.3 Les personnels œuvrant en RAC officielle dans le système professionnel.....	56

1.4 Place de l'information et de l'orientation scolaire et professionnelle dans le développement actuel.....	58
1.4.1 Information.....	59
1.4.2 Counseling de carrière et RAC officielle.....	60
1.5 Retour sur la section.....	63
2. BESOINS, DEMANDE ET OFFRE ACTUELLE DE FORMATION (OBJECTIF 2).....	63
2.1 Les besoins et la demande de formation.....	63
2.1.1 Les connaissances sur les environnements et les systèmes.....	64
2.1.2 Des connaissances en mesure et évaluation.....	66
2.1.3 Des connaissances en andragogie et sur l'apprentissage à l'âge adulte.....	67
2.1.4 Des connaissances relatives à la mobilité de la main-d'œuvre.....	69
2.1.5 Des connaissances sur le rôle des autres acteurs et un réseau de contacts.....	70
2.1.6 Des connaissances sur des outils spécialisés.....	70
2.1.7 Des connaissances linguistiques.....	71
2.1.8 Une compétence à intervenir dans la complexité.....	71
2.1.9 Une étude canadienne qui porte sur des besoins de formation.....	73
2.2 L'offre de formation actuelle au Québec, ses forces et ses limites.....	74
2.2.1 L'offre de formation accessible aux personnels externes et internes : les colloques.....	75
2.2.2 L'offre de formation accessible aux personnels internes : les journées de formation et le soutien à distance.....	76
2.3 Les forces et les limites de l'offre de formation en RAC au Québec.....	78
2.4 L'offre de formation qualifiante des universités.....	79
2.4.1 L'inclusion de la RAC officielle dans les contenus de formation au 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycle en orientation.....	79
2.4.2 Le développement d'un programme universitaire plus spécialisé.....	81
2.5 Retour sur la section.....	83
3. MISE EN CORRESPONDANCE ENTRE LA DEMANDE DE FORMATION ET LE PROFIL DE COMPÉTENCES GÉNÉRALES DES CONSEILLERS D'ORIENTATION (OCCOPPQ, 2004) (OBJECTIF 3).....	84
4. EXPLORATION DES PARTICULARITÉS D'UNE OFFRE DE FORMATION UNIVERSITAIRE.....	85
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>89</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>91</b>
<b>ANNEXE 1</b> Grille d'analyse de la recherche documentaire.....	<b>98</b>
<b>ANNEXE 2</b> Lettre d'information et formulaire de consentement.....	<b>101</b>
<b>Liste des figures</b>	
Figure 1 : Positions internes et externes des conseillères et conseillers d'orientation dans le champ de la RAC officielle au Québec.....	14
Figure 2 : Étapes d'élaboration des politiques publiques.....	21
Figure 3 : Mise en œuvre de la priorité sur la RAC officielle au Québec.....	34
Figure 4 : Étapes du processus de RAC en formation professionnelle et technique (FPT).....	40
Figure 5 : Univers de compétences génériques (UCG).....	43
Figure 6 : Les GED-TS au Québec.....	44
<b>Liste des tableaux</b>	
Tableau 1 : Phases de la reconnaissance des acquis et des compétences.....	12
Tableau 2: Offre actuelle de formation non formelle au Québec.....	75

## Liste des acronymes

CEA	Centre d'éducation des adultes
CEREQ	Centre d'étude et de recherche sur les qualifications
CIQ	Conseil interprofessionnel du Québec
C. O.	Conseillère d'orientation, conseiller d'orientation
CPMT	Commission des partenaires du marché du travail
DEAAC	Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire
DFGA	Direction de la formation générale des adultes (avant 2008)
DFPT	Direction de la formation professionnelle et technique
ÉRA	Évaluation et reconnaissance des acquis (terminologie canadienne)
ÉRTA	Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage
FGA	Formation générale des adultes
FPT	Formation professionnelle et technique
FS	Fiche synthèse (voir chapitre méthodologique)
ICCDP	International Centre for Career Development and Public Policy
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec (avant février 2005)
MESS	Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles
OCCOPPQ	Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec
PAMT	Programme d'apprentissage en milieu de travail
PSRA	Programme de soutien à la recherche appliquée
RAC	Reconnaissance des acquis et des compétences (terminologie québécoise)
SARCA	Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement
SIPMR	Service d'information sur les professions et métiers réglementés
TRÉAQFP	Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec
VAE	Validation des acquis de l'expérience (terminologie française)

## Notes sur l'intérêt des auteurs du rapport face à la RAC

Rachel Bélisle, chercheuse principale du projet menant au présent rapport, est formée en andragogie et est active dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) depuis la fin des années 1980. Comme professeure au Département d'orientation professionnelle (DOP) de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, elle a introduit en 2004 un volet sur la RAC dans le cours Éducation et emploi, cours à l'origine d'une étude publiée en 2006 (Bélisle, 2006a), elle a coordonné une journée de formation sur la RAC officielle (Bélisle, 2006b; Département d'orientation professionnelle, 2006) et est professeure responsable du cours de premier cycle Reconnaissance des acquis et des compétences (CCO 130) qui s'est donné une première fois à l'hiver 2010. Comme chercheuse, elle a notamment réalisé une étude sur les pratiques des conseillères et conseillers d'orientation dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences (Bélisle, 2006a), elle est la chercheuse principale d'un projet de recherche financé par le Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) (Bélisle, Michaud, Bourdon, Garon et Chanoux, 2008), elle participe à différents événements scientifiques et professionnels relevant de la reconnaissance des acquis extrascolaires au Québec, au Canada et en France, elle a dirigé un ouvrage collectif (Bélisle et Boutinet, 2009) et publié des textes divers sur la question.

Manon Gosselin, professeure au Département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke, a obtenu une maîtrise en orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke et un doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal. Elle donne les cours d'information sur le monde scolaire et du travail ainsi qu'un cours qui traite des politiques publiques dans les mêmes domaines. Manon Gosselin a œuvré pendant quelques années comme conseillère d'orientation et conseillère en reconnaissance des acquis dans le milieu collégial au cours des années 90. Elle a à ce moment-là participé à des recherches action sur le financement de la reconnaissance des acquis en milieu collégial et sur le traitement des demandes d'évaluation de dossier en reconnaissance des acquis formulées par des personnes immigrantes dans les cégeps (Gouvernement du Québec, 1992). Elle contribue à mieux faire connaître les pratiques de la reconnaissance officielle des acquis et des compétences, notamment par l'inclusion dans ses cours des politiques publiques de la RAC et des pratiques en vigueur dans le milieu de l'éducation et celui du travail.

Guyline Michaud, conseillère d'orientation et professeure agrégée au Département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke, est active dans le domaine large de la RAC depuis le début des années 1990, principalement dans des activités relevant de la reconnaissance non formelle. Comme conseillère d'orientation, elle a travaillé de 1994 à 2001 à temps plein, et à temps partiel dans un service de bilan de compétences. En 2007, elle a publié à titre de première auteure un ouvrage sur le bilan de compétences qui lui a valu avec ses collègues d'écriture le prix scientifique de l'OCCOPPQ (Michaud, Dionne et Beaulieu, 2007a). De 2007 à 2010, elle a mené plusieurs études évaluatives portant sur des démarches de bilan de compétences auprès de personnes en emploi et sans emploi. Outre l'ouvrage mentionné plus haut, ces travaux sur le bilan de compétences ont permis de produire différentes publications (Michaud, Dionne, Beaulieu 2007b); Michaud, Dionne et Brien, 2008; Michaud, Savard, Leblanc et Paquette, 2010) alors que d'autres sont en cours de production. La professeure Michaud est coresponsable avec la professeure Bélisle du cours de premier cycle intitulé Reconnaissance des acquis et des compétences (CCO 130). Elle est aussi cochercheuse dans le projet de recherche de l'ÉRTA dans le domaine de la RAC (Bélisle, Michaud, Bourdon, Garon et Chanoux, 2008).

## Introduction

Ce rapport de recherche a d'abord été préparé pour soutenir les activités de formation dont les trois auteures, professeures au Département d'orientation professionnelle (DOP) de l'Université de Sherbrooke, ont la responsabilité. Il s'agit de cours touchant la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) aux 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles, de direction d'essais, mémoires et thèses ainsi que de la formation continue en RAC officielle. Quatre objectifs ont guidé le travail de recherche :

1. Décrire le développement actuel de la RAC officielle;
2. Décrire les besoins de formation et l'offre actuelle de formation en accompagnement ou conseil en reconnaissance officielle des acquis et des compétences au Québec;
3. Identifier dans ces besoins de formation et cette offre de formation ce qui est apparenté à la formation en orientation professionnelle et aux compétences des conseillères et conseillers d'orientation;
4. Explorer les particularités d'une offre de formation qualifiante, de niveau universitaire.

Ce rapport a été réalisé dans le cadre du Projet exploratoire sur la formation en reconnaissance des acquis et des compétences (PEFRAC) qui a obtenu un financement de base du Département d'orientation professionnelle en 2008. Nous avons prévu publier une note de recherche, qui est généralement un document un peu moins élaboré qu'un rapport de recherche. Toutefois, au fil du travail d'analyse, nous avons jugé préférable de publier un rapport complet et des faits saillants. Nous rendons ces documents publics, afin d'en faire bénéficier dès maintenant les étudiantes et les étudiants dont nous soutenons la formation, mais aussi pour lancer et soutenir une réflexion collective sur la formation des intervenantes et des intervenants en RAC officielle, celles et ceux formés en orientation, mais aussi les autres. Ainsi, ce document est destiné à quatre sous-groupes :

1. Aux collègues du Département d'orientation professionnelle, de l'ÉRTA et autres universitaires interpellés par la formation d'intervenantes et d'intervenants en reconnaissance officielle d'acquis extrascolaires ou par l'étude des politiques publiques dans le domaine;
2. Aux étudiantes et étudiants en orientation de fin de 1<sup>er</sup> cycle et des cycles supérieurs appelés à se former en RAC;
3. Aux praticiennes et praticiens déjà actifs dans les mondes de l'orientation, l'éducation, de la formation ou du travail et interpellés par la RAC officielle ainsi qu'aux organismes appelés à soutenir leur formation;
4. Aux acteurs des divers ministères et organisations de la société civile engagés dans l'une ou l'autre des politiques publiques concernées par la RAC officielle, notamment la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002a).

Ce document peut être vu comme une réponse à l'invitation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) qui laissait supposer dans l'analyse de l'activité de travail des conseillères et conseillers en RAC en formation professionnelle et technique (FPT) que les universités pouvaient jouer un rôle dans la formation de deuxième cycle en RAC (MELS, 2006a, p. 45).

Le présent rapport est constitué d'une liste d'acronymes, d'une présentation des trois auteures, d'une introduction, de quatre chapitres, d'une conclusion, de références bibliographiques ainsi que d'une annexe. Le premier chapitre porte sur la problématique de la formation des personnels de l'orientation à cette nouvelle donne dans les mondes de l'éducation et du travail qu'est la reconnaissance officielle des acquis extrascolaires. Le deuxième chapitre porte sur le cadre d'analyse et met l'accent sur le processus d'élaboration des politiques publiques, les notions de besoins, demande et offre de formation, des points de repère sur la profession et la formation actuelle des conseillères et conseillers d'orientation et sur la formation qualifiante universitaire. Le troisième chapitre porte sur la méthodologie de recherche, soit la recherche documentaire et les entretiens semi-dirigés auprès de quatre acteurs-clés. Le quatrième chapitre est composé de quatre grandes sections, chacune répondant à l'un des objectifs de l'étude.

La réalisation de ce document a exigé plus de temps que prévu, puisque contrairement à ce qui avait été annoncé, le gouvernement n'a pas publié en 2008 le bilan du plan d'action 2002-2007 (Gouvernement du Québec, 2002b) et qu'il a fallu faire un travail de recherche documentaire plus important. Aussi, l'analyse des propos des acteurs-clés a entraîné des prises de conscience majeures au sein de notre équipe et soulevé des discussions de fond entre nous. Bien que celles-ci soient loin d'être terminées, il nous paraissait intéressant de diffuser dès 2010 ce rapport, associant ainsi plus de gens à la réflexion engagée, tout en rappelant ses limites.

La première limite de ce rapport est que nous avons dû concentrer notre travail sur les milieux intervenant en RAC officielle qui semblaient interpeller davantage les conseillères et conseillers d'orientation présents à une rencontre de l'OCCOPPQ (Noël, 2009). Il s'agit de la formation générale au secondaire, de la formation professionnelle et technique et du système professionnel. Nous n'avons pu réaliser des entrevues auprès d'une instance pouvant nous parler des changements en cours dans les milieux universitaires, dans le système de l'emploi et au ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. Nous avons toutefois consulté des documents disponibles sur le Web concernant la RAC dans ces milieux. Par ailleurs, les besoins de formation et l'offre actuelle touchant l'intervention en RAC dans ces trois milieux n'y sont pas traités. Une autre limite repose sur la difficulté de trouver des documents sur le Web concernant la RAC officielle dans certains secteurs. Il est donc possible que des données soient absentes de ce rapport, que notre compréhension de documents officiels soit teintée de notre culture ou que dans l'effort de synthèse nous ayons omis des informations jugées importantes par les acteurs. Finalement, le cadre de notre étude ne permettait pas de faire une analyse de la demande individuelle de formation (voir p. 25), de faire une analyse en profondeur du profil général



de compétences (voir p. 88) ou de faire un travail théorique sur l'orientation et sa place dans les mondes de l'éducation et du travail.

Nous espérons ne pas avoir introduit de malentendus et nous invitons nos lectrices et nos lecteurs à nous indiquer si des informations sont erronées ou déjà obsolètes. Il faut bien voir le présent texte comme une base appelée à se bonifier au fil des années, une fois exposée à la lecture des acteurs engagés en RAC officielle ou dans le domaine de l'orientation.

Nous souhaitons ici remercier les personnes et organismes qui ont rendu possible la réalisation de ce rapport de recherche. Tout d'abord, nous voulons remercier les quatre acteurs-clés qui ont accepté généreusement de revoir notre liste de documents consultés, de nous rencontrer, puis de valider la fiche synthèse sur notre rencontre avec eux (voir chapitre méthodologique). Il s'agit de madame Sonia Fradette, du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et de messieurs Marc Leduc, également du MELS, Jean-François Thuot du Conseil interprofessionnel du Québec (CIQ) et Richard Locas de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPPQ). Leur participation à cette étude est particulièrement précieuse pour comprendre une bonne partie des besoins actuels de formation des intervenantes et intervenants en RAC officielle au Québec.

Merci également au personnel de recherche : Sophie Brassard et Isabelle Rioux pour la recherche documentaire; Nathalie-Édith Bocquet pour le travail de schématisation; Marie-Denise Leblanc pour la révision; Marie Cardinal-Picard et Julie Raymond pour leur contribution à la finalisation; Caroline Roy pour le soutien à la diffusion. Merci aussi au Département d'orientation professionnelle de nous avoir accordé le financement de base qui nous a permis d'embaucher du personnel à certaines étapes du projet et d'avoir accepté nos nombreux reports de fin de projet. Merci aussi à l'Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA), un centre de recherche qui s'intéresse notamment au développement de la RAC et au développement des personnes et des collectifs dans un contexte de RAC, qui a accepté d'être éditeur de ce document, de nous accorder un soutien financier et humain pour les dernières étapes de production et d'assurer la mise en ligne du présent document. De façon plus personnelle, la chercheuse principale tient à remercier ses collègues français du collectif publié en 2009 (Bélisle et Boutinet, 2009), notamment Bernard Prot, pour les échanges divers sur les liens entre VAE et orientation, ainsi que les instances de l'Université de Sherbrooke qui, en lui accordant un congé d'éducation continue en 2009-2010, lui ont permis de travailler à ce rapport dans de relatives bonnes conditions.

Nous voulons aussi remercier les étudiantes et les étudiants, dont certains sont aujourd'hui diplômés, qui depuis quelques années suivent nos enseignements en RAC ou qui, dans le cadre de leur essai, mémoire ou thèse, s'intéressent à la RAC officielle.

Merci aussi aux conseillères et conseillers d'orientation ainsi qu'aux instances de l'OCCOPQ qui, dans le cadre d'ateliers ou lors de discussions informelles, ont engagé avec nous une réflexion de fond sur l'intégration de la RAC dans le soutien à l'orientation de la population québécoise, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Leurs questions, leurs observations nourrissent notre engagement dans ce dossier de grande complexité et où l'interdisciplinarité, voire la transdisciplinarité, est loin d'aller de soi.

Merci et bonne lecture,

Rachel Bélisle  
Manon Gosselin  
Guylaine Michaud

## Chapitre 1 : Problématique

La problématique de cette recherche s'appuie en grande partie sur le rapport de recherche publié en 2006 portant sur la place des conseillères et conseillers d'orientation (c. o.) dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) (Bélisle, 2006a), que l'on désignera ici comme le rapport Bélisle. Ce domaine comprend des activités de reconnaissance formelle ou officielle et d'autres non formelles qui ne donnent pas lieu à une sanction reconnue par l'État, mais qui sont historiquement, empiriquement et scientifiquement liées au développement de la reconnaissance officielle (Bélisle, 2006a).

Toutefois, la présente recherche porte spécifiquement sur la formation des personnels de l'orientation à la reconnaissance officielle des acquis et des compétences dans la double perspective d'apprentissage tout au long de la vie et de mobilité de la main-d'œuvre caractéristique de la société contemporaine. Ce chapitre débute par un exposé rapide de l'essor au Québec de la reconnaissance officielle des acquis et compétences, suivi d'une mise en contexte des préoccupations collectives à l'égard de la formation des personnels appelés à intervenir à une ou l'autre des phases du processus, soit l'information, l'identification, l'évaluation et la sanction<sup>1</sup>. Puis, nous établissons quelques liens entre l'intervention ou la recherche en orientation et le développement des mesures et dispositifs de reconnaissance ou validation officielles d'acquis extrascolaires et faisons quelques constats quant à la formation en reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) de spécialistes de l'orientation. Finalement, le but, les objectifs et la pertinence de cette recherche sont présentés.

### *1. L'essor de la reconnaissance des acquis et des compétences*

Le grand domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) est en pleine effervescence au Québec et dans la plupart des pays de l'OCDE. Au Québec, le lancement de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002a) et de huit mesures de reconnaissance officielle prévues dans le Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002b) marque le début de l'essor de la RAC officielle. Cette politique s'inscrit dans un processus à l'échelle internationale d'élaboration de politiques publiques d'apprentissage tout au long de la vie (*lifelong learning*) pour faire face aux défis du 21<sup>e</sup> siècle (Bélisle, 2009).

Ainsi, depuis 2002, le Québec voit se développer plusieurs chantiers de travail en reconnaissance officielle visant à développer la RAC et en favoriser l'accès. Ces chantiers sont particulièrement actifs en formation professionnelle et technique (FPT), en formation générale des adultes (FGA) de niveau secondaire, dans le programme d'apprentissage en

---

<sup>1</sup> Ces deux sections sont intentionnellement courtes, car une partie de la recherche met à jour les informations que nous avons au début de ce projet, en 2008. Pour des détails sur la reconnaissance officielle au Québec, il faut donc se rapporter au chapitre sur les résultats.

milieu de travail (PAMT) et au sein des ordres professionnels (Bélisle, 2006a). Au Canada, et dans la même période, une attention particulière est apportée à l'établissement de normes de qualité des interventions dans le domaine de l'Évaluation et reconnaissance des acquis (ÉRA) (Day, 2000a, 2000b), proche parent de la RAC québécoise. Aussi, les acteurs politiques canadiens ou québécois font des annonces régulières relevant de la reconnaissance officielle d'acquis extrascolaires dans un contexte de mobilité et de pénurie de la main-d'œuvre dans certains secteurs. Dans la société civile, on insiste sur l'importance d'établir des passerelles entre divers univers de formation et de reconnaissance officielle et on souhaite que les mesures de reconnaissance officielle agissent comme catalyseur à l'apprentissage tout au long de la vie et à la justice sociale dans un monde en profond changement.

L'analyse de différentes mesures en Amérique du Nord et en Europe (Bélisle, 2004) permet d'identifier quatre grandes phases au processus de reconnaissance ou de validation, peu importe la mesure (voir Tableau 1) : la phase d'information, celle d'identification, celle d'évaluation et finalement, la sanction. L'accompagnement peut se faire à chacune de ces quatre phases (Bélisle, 2006a).

**Tableau 1 : Phases de la reconnaissance des acquis et des compétences**

<b>ACCOMPAGNEMENT</b>	<b>INFORMATION</b> sur la reconnaissance des acquis et compétences
	<b>IDENTIFICATION</b> des apprentissages, des compétences, des expériences ou autres
	<b>ÉVALUATION</b> des acquis ou des compétences
	<b>SANCTION</b>

© 2006a, Rachel Bélisle, p. 35.

Depuis la publication du rapport Bélisle en 2006, on constate l'importance, à l'externe des établissements et en amont du processus, du relais-conseil dirigeant les gens vers les bonnes ressources (Mayen, 2007a, 2007b) et, à l'interne, une fois le processus officiel engagé, de l'étude de recevabilité du dossier (Centre INFFO, 2007). On peut considérer que l'étude de recevabilité est un moment clé de la phase générale d'identification<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Le terme « identification », bien qu'utilisé par de nombreux acteurs, peut poser problème, comme le souligne Bernard Prot (Prot, 2009). Des résultats de recherches empiriques en France permettent de voir que cette phase du processus peut être assez complexe.

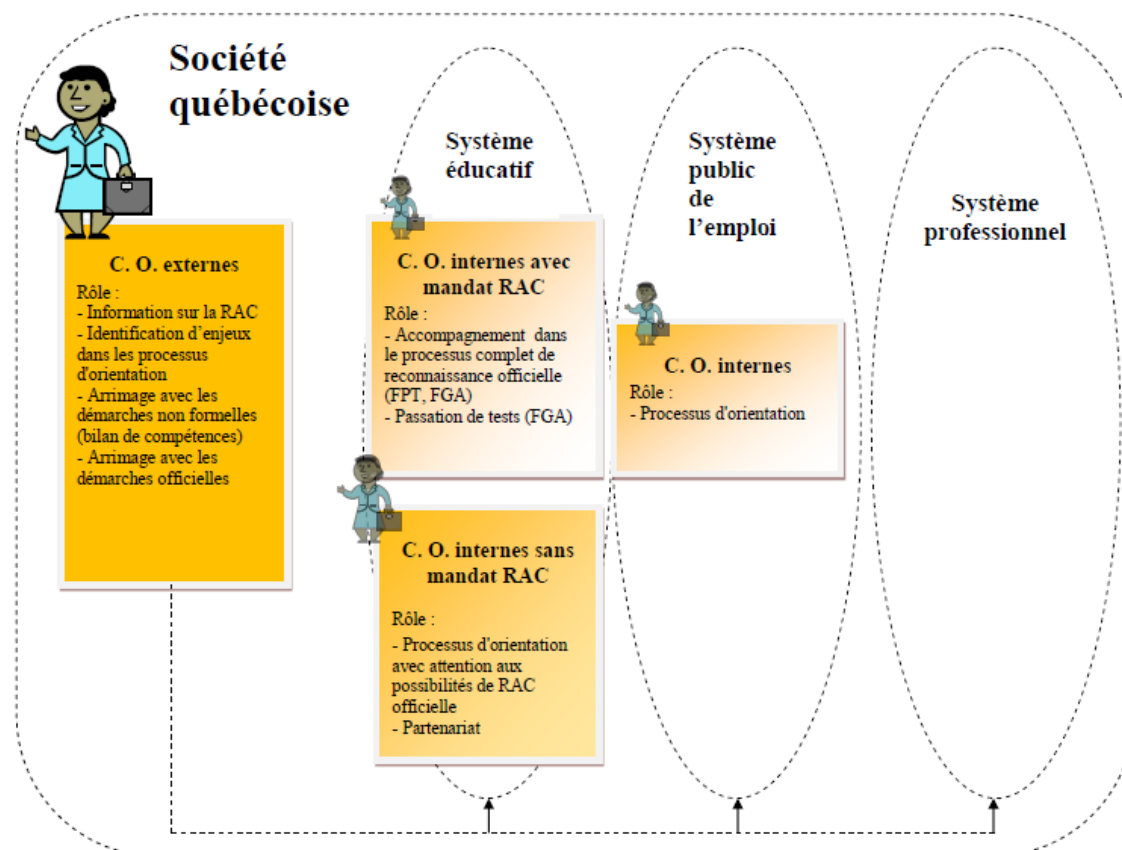
## ***2. L'émergence de préoccupations concernant le personnel actif en RAC***

Tel que le montre le rapport de recherche sur les pratiques des conseillères et conseillers d'orientation (N=53) œuvrant auprès d'adultes, en matière de reconnaissance des acquis et des compétences (Bélisle, 2006a), leurs activités relevant de la reconnaissance officielle sont « fréquentes chez un petit nombre de répondantes et de répondants » (p. 62). Si leur présence dans la phase d'information est plus fréquente que dans les autres phases, plusieurs personnes se jugent mal outillées pour donner une information ajustée aux personnes aidées et, s'il y a lieu, les orienter correctement vers des services de RAC officielle. Plusieurs réponses indiquent une connaissance très limitée des nouvelles pratiques des mondes de la formation et du travail en matière d'apprentissage tout au long de la vie et de reconnaissance officielle, de partenariat et du rôle des différents acteurs.

L'analyse attire l'attention sur les rôles distincts des conseillères et conseillers d'orientation qui travaillent à l'interne ou à l'externe des services de RAC des établissements ou d'autres organismes qui accordent des sanctions officielles (Bélisle, 2006a). Les conseillers qui œuvrent à l'externe sont, en matière de reconnaissance officielle, concernés par la phase d'information et les arrimages avec les démarches non formelles, comme le bilan de compétences, et les démarches officielles. Ceux travaillant à l'interne sont concernés par le travail d'accompagnement des adultes dans le processus complet de reconnaissance officielle. Par ailleurs, certains répondants externes travaillant dans le milieu communautaire voient la RAC comme une opportunité pour plus de reconnaissance et promotion sociale de la profession. Ils manifestent le souhait de faire de la RAC un domaine d'expertise et de se positionner avantageusement pour obtenir d'éventuels postes de conseillère ou conseiller en RAC dans les établissements.

La Figure 1 propose une schématisation des positions occupées, à partir de données de 2006 (Bélisle, 2006a), en rappelant que les conseillères et conseillers d'orientation appelés à faire de l'information sur la RAC semblent beaucoup plus nombreux à l'extérieur des organismes qui accordent la sanction officielle. À notre connaissance, aucun d'entre eux n'est embauché dans le système professionnel et aucune recherche ne permet de savoir si, au sein du système public de l'emploi, certains travaillent directement sur des mandats de reconnaissance officielle, comme le PAMT. On sait par ailleurs que quelques-uns accompagnent des gens en démarche d'orientation et que des personnes formées en orientation participent activement au développement de la RAC dans leur région.

Figure 1 : Positions internes et externes des conseillères et conseillers d'orientation dans le champ de la RAC officielle au Québec



Sensiblement en même temps que la publication du rapport Bélisle (2006a), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) publie son analyse de la situation de travail des personnes jouant un rôle de conseillère ou de conseiller en RAC en formation professionnelle ou technique (MELS, 2006a). Dans le groupe de 12 participantes et participants, l'un d'eux est identifié comme conseiller d'orientation. Les propos rapportés dans cette analyse indiquent que les connaissances en orientation, parmi des connaissances diversifiées comme celles en mesure et évaluation, en administration et en communication, « concernent la psychologie et développement vocationnel, l'établissement d'un plan de carrière et les techniques liées à la formulation des besoins » (MELS, 2006a, p. 40). Il s'agit là d'une première mention directe à la formation en orientation professionnelle dans les textes officiels québécois sur la RAC.

Au moment où les acteurs sont confrontés aux défis de la mise en œuvre, on constate l'importance pour les personnels appelés à travailler aux différentes phases du processus d'être outillés et formés pour ces nouveaux services en développement (MELS, 2005, 2006a). Toutefois, la question de la formation des personnels semble, notamment dans les

colloques québécois en RAC<sup>3</sup>, encore secondarisée à celle de la création de référentiels et d'outils jugée particulièrement pressante. On parle davantage de perfectionnement ponctuel et fort peu de programmes universitaires de formation initiale ou de formation continue en accompagnement en RAC officielle. Toutefois, dans l'analyse de la situation de travail des conseillères et conseillers en RAC en FPT (MELS, 2006a), les responsables lancent un appel aux universités pour une formation qualifiante, avec reconnaissance des acquis des conseillères et conseillers déjà actifs en RAC. Mais la forme que pourrait prendre celle-ci reste imprécise et aucun incitatif n'est annoncé pour une formation universitaire spécialisée.

Ainsi, au moment où nous entreprenons ce projet de recherche, en 2008, il n'est pas du tout certain que le développement de la reconnaissance officielle des acquis et des compétences, au Québec, sera soutenu par la création de postes dans les établissements, les ordres professionnels ou autres. Il n'est pas sûr que les milieux souhaitent embaucher ou aient les moyens d'embaucher des professionnels en mesure de travailler, avec efficacité et confort, dans la complexité à titre de conseillère ou conseiller en RAC officielle. Toutefois, compte tenu des besoins des milieux et des adultes, il paraît important de donner des bases en RAC officielle aux personnels de l'orientation appelés à œuvrer en établissements et qui pourraient occuper des fonctions de conseillère ou de conseiller en RAC. Il paraît également nécessaire, pour une qualité de services à la population, d'inscrire la nouvelle perspective d'apprentissage tout au long de la vie et les possibilités de RAC officielle dans le curriculum en orientation, de s'assurer que les spécialistes de l'orientation peuvent donner une information ajustée et, s'il y a lieu, faire des liens avec d'autres pratiques, par exemple le bilan de compétences.

### ***3. Les liens entre orientation et reconnaissance d'acquis et de compétences***

En France, c'est en 2003 que des liens explicites, quoiqu'encore fort modestes, entre orientation et mesures officielles de validation des acquis de l'expérience sont abordés (Clot et Prot, 2003, dans Bélisle, 2006a). Dans la revue *Orientation scolaire et professionnelle*, les auteurs établissent une relation entre l'orientation et le travail d'accompagnement des candidates et candidats à la validation des acquis et de l'expérience (VAE)<sup>4</sup>. Ce numéro fait état de résultats de recherches empiriques sur le travail réel des personnels qui travaillent dans « trois registres d'action (analyse du travail, évaluation et orientation) » (Clot et Prot, 2003, dans Bélisle, 2006a, p. 190). En 2004, le Centre d'études et de recherche sur les qualifications (CÉREQ) publie une étude de Chantal Labruière et José Rose avec une section qui traite du conseil et de l'orientation (Labruière et Rose, 2004). Le rapport de l'OCDE, *Orientation professionnelle et politique publique* (OCDE, 2004), fait une brève allusion à ce nouvel élément de contexte dans le travail des

---

<sup>3</sup> Voir notamment les colloques de 2005 et 2007 organisés par le MELS : <http://www.rac2007.org/colloque/2007/colloque-national-2005/>.

<sup>4</sup> On postule que les accompagnateurs français en VAE et les conseillères et conseillers RAC ont des activités apparentées, quoique les recherches en cours, en France comme au Québec, nous incitent à la prudence, car les systèmes semblent fort différents (Bélisle et Boutinet, 2009).

spécialistes de l'orientation. En 2005, Jacques Aubret publie un texte dans la revue *Psychologie du travail et des organisations* qui s'appuie sur une des premières recherches empiriques alliant les deux domaines d'intervention. Depuis 2008, l'orientation est davantage mise en valeur dans les politiques publiques d'apprentissage tout au long de la vie, ce qui touche la reconnaissance des acquis extrascolaires. Par exemple, à l'automne 2008, le CÉREQ publie un nouveau document sur l'orientation (Perez et Personnaz, 2008). Une loi relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie, et donnant droit à l'information, à l'orientation et à la qualification professionnelle, est adoptée à l'automne 2009<sup>5</sup> en France, attirant l'attention sur l'orientation professionnelle dans la mise en œuvre des politiques relevant de la formation tout au long de la vie (Assemblée nationale et Sénat, 2009). La question de la validation des acquis de l'expérience, tout comme celle du bilan de compétences, y est très présente.

Les résultats de recherches empiriques françaises récentes sur les personnels actifs en VAE permettent de mieux saisir la complexité de leur travail, qu'il précède la démarche de VAE ou qu'il s'inscrive dans celle-ci. S'il y a démarche d'accompagnement dans les Points relais conseil (PRC), devenus les Points information conseil (PIC) (Labruyère et Rose, 2004; Mayen, 2007a, 2007b), ou dans des organismes certificateurs en amont de la démarche VAE (INFFO, 2007), ce n'est pas ce qu'on appelle officiellement « accompagnement VAE », mais bel et bien un accompagnement d'adultes en démarche d'orientation cherchant des conseils pour trouver l'organisme et le diplôme qui correspondent le plus à leur projet et se préparer à passer à l'action. On parle ici de conseil et de conseillers. Le travail vise à aider à préciser le projet de l'adulte, à le guider vers l'organisme certificateur et la certification appropriés, ce qui comprend les établissements de formation et des organismes du monde du travail dont les formations sont inscrites au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP).

Ce qui est désigné formellement comme accompagnement VAE « n'est ni un poste ni un titre, mais une fonction qui se réalise à travers de nombreuses autres » (Bélisle, 2006a, p. 37). Les pratiques semblent varier significativement selon les ministères, les ordres d'enseignement, le type d'organismes certificateurs et les régions. Certains associent ce travail à celui d'un formateur d'adultes, puisque le travail de formalisation de l'acquis amène l'adulte à consolider ses apprentissages (Lainé, 2005). Des recherches-action-formation, notamment par la Clinique de l'activité, ont aussi été mises en place, car la connaissance de l'activité même des accompagnateurs est embryonnaire (Prot, 2009). Quelques universités offrent des formations aux « professionnels de la VAE » ou « accompagnateurs VAE ». Par exemple, l'Université de Provence offre une licence (équivalent du 1<sup>er</sup> cycle universitaire québécois)<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Cette loi entraîne la modification du Code du travail dans lequel on précise que « toute personne dispose du droit à être informée, conseillée et accompagnée en matière d'orientation professionnelle, au titre du droit à l'éducation » (art. L6111).

<sup>6</sup> Mais ce programme semble peu stabilisé, puisque le titre de 2007 : *Formation des professionnels de la VAE*, devient *Formations d'adultes dans la VAE et l'insertion*. Voir [http://intranet.educaix.com/dossier\\_pdf/plaquettes/Licence\\_VAE.pdf](http://intranet.educaix.com/dossier_pdf/plaquettes/Licence_VAE.pdf) Voir aussi [http://gipfcip.scola.ac-paris.fr/Doc/21\\_CAT\\_2005.pdf](http://gipfcip.scola.ac-paris.fr/Doc/21_CAT_2005.pdf)



Au Québec, les structures et les rôles de chacun des acteurs semblent encore moins définis qu'en France et la distinction semble relever davantage de leur position face au service spécialisé de reconnaissance officielle, à savoir s'ils relèvent de l'interne ou de l'externe de celui-ci. Ainsi, les conseillères et les conseillers d'orientation<sup>7</sup> externes font de l'accompagnement d'adultes en processus d'orientation incluant l'information sur la RAC et l'inclusion, dans le travail autour du projet de l'adulte, des enjeux pour celui-ci d'entreprendre ou non une démarche de RAC (Bélisle, 2006a; 2006b), alors que les conseillères et conseillers d'orientation internes aux services de RAC accompagnent les adultes ainsi que les spécialistes de contenu dans la démarche de RAC officielle (Bélisle, 2006a) et dans l'établissement de la formation à compléter. Par ailleurs, au Québec, les liens entre la reconnaissance des acquis et des compétences et l'intervention en orientation semblent établis pour la première fois, dans les écrits officiels, en 2006 (Bélisle, 2006a; MELS, 2006a), bien que l'on sache que plusieurs personnes actives, dès les années 1980, dans le domaine large de la reconnaissance des acquis, sont formées en orientation. Ceci s'explique, notamment, par le fait que le bilan de compétences prend tout juste son essor en orientation au moment des consultations publiques sur la reconnaissance des acquis et des compétences (1996-2001); que les modèles de bilan de compétences qui semblent les plus connus en orientation au Québec ne sont pas d'emblée associés, par leurs auteurs, au domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences; que la reconnaissance officielle d'acquis par les établissements d'enseignement est perçue par certains conseillers et conseillères d'orientation comme une démarche technique (Bélisle, 2006a).

Le déclencheur de l'enquête auprès des conseillères et des conseillers d'orientation, menée en collaboration avec l'OCCOPPQ (Bélisle, 2006a), a été un débat dans un cours de la maîtrise en orientation de l'Université de Sherbrooke, en 2004. Par la suite, une journée de formation, précolloque de l'OCCOPPQ, a eu lieu le 6 juin 2006, à laquelle participaient plus de 100 personnes (Bélisle, 2006b; Département d'orientation professionnelle, 2006), puis un atelier du colloque de l'OCCOPPQ (Bélisle, 2008) auquel participaient quelques dizaines de conseillères et conseillers d'orientation. Dans toutes ces activités, les acteurs soulignent la nécessité d'une meilleure formation pour y intervenir adéquatement. En mars 2009, lors d'un symposium organisé par l'OCCOPPQ et portant sur le domaine large de la RAC, la demande de formation est à nouveau à l'ordre du jour (Noël, 2009) et paraît particulièrement forte chez des personnes œuvrant à l'externe des services spécialisés.

#### ***4. La formation en RAC de spécialistes de l'orientation***

Selon que la conseillère ou le conseiller occupe une position interne dans un service spécialisé en RAC ou qu'elle occupe une position externe à celui-ci, les besoins de formation ne sont évidemment pas les mêmes. Cependant, qu'ils soient internes ou externes, les conseillères et conseillers d'orientation ont un besoin important de formation, non seulement sur les mesures maintenant en vigueur, mais aussi sur ce que chaque

---

<sup>7</sup> Ce projet de recherche porte spécifiquement sur les conseillères et les conseillers d'orientation, en continuité avec le rapport publié en 2006 (Bélisle, 2006). Toutefois, nous savons que des personnes bachelères en orientation interviennent aussi en RAC, à l'externe ou à l'interne.

système reconnaît, sur la façon de travailler avec les partenaires et sur les enjeux pour les adultes de s'engager dans une telle démarche (Bélisle, 2006a, 2006b; Noël, 2009). À ces besoins généraux de formation s'ajoutent des besoins de formation spécialisée pour les fonctions de conseillère ou de conseiller en RAC en établissement d'enseignement.

Présentement, les spécialistes de l'orientation donnant de l'information sur la RAC, à l'extérieur des services spécialisés (position externe), peuvent, dans certaines régions, comme en Estrie, avoir bénéficié d'une présentation sur les nouveautés avec obtention d'un matériel de base. Ceux intervenant dans les services spécialisés (position interne) en formation professionnelle et technique (FPT) ont accès à une formation du MELS et à un groupe d'intervenants réseau qui peuvent les soutenir dans l'action.

Les besoins sociaux et l'intérêt pour la RAC au sein de la profession incitent le Département d'orientation de l'Université de Sherbrooke à créer un cours de troisième année de baccalauréat. Il est donc donné pour la première fois à l'hiver 2010. D'autres cours dans la formation en orientation de l'Université de Sherbrooke traitent aussi de RAC officielle, par exemple les cours en information et communication ou ceux sur l'interculturalité<sup>8</sup>. Par ailleurs, l'introduction de cours traitant de RAC pose quelques défis, notamment à cause de l'état des connaissances dans le domaine où très peu de données empiriques sur les pratiques sont disponibles.

De plus, si l'orientation tout au long de la vie fait l'objet d'un discours fort de la part de l'OCCOPPQ, de différents chercheurs et chercheuses dans le domaine et de plusieurs praticiennes et praticiens, la perspective d'apprentissage tout au long de la vie est encore assez peu intégrée au sein de la profession (Bélisle, 2006a; Bélisle et Cardinal-Picard, accepté) et même rapidement confondue avec l'orientation tout au long de la vie. Rappelons que dans les écrits officiels, par exemple à l'OCDE ou à l'ICCDP, l'orientation tout au long de la vie est notamment en appui à l'apprentissage ou la formation tout au long de la vie (*lifelong learning*). De plus, bien que le projet de loi 21 qui modifie le champ d'exercice des conseillères et conseillers d'orientation<sup>9</sup> ait été sanctionné depuis 2009 et reconnaît officiellement les enjeux d'orientation tout au long de la vie, le Code des professions n'a pas encore été modifié et présente encore la mission de l'ordre des conseillères et conseillers d'orientation dans une logique d'appariement (*matching*): « guider les individus dans le choix d'une profession et des études qui y préparent, de manière que ce choix soit fait à la lumière d'une analyse systématique et d'une évaluation objective de leurs aptitudes et de leurs goûts » (Québec, 2010, art. 37g). Cet écart entre les

---

<sup>8</sup> Pour le moment, l'Université de Sherbrooke est la seule université québécoise offrant explicitement aux étudiantes et étudiants en orientation un cours sur la RAC (<http://www.usherbrooke.ca/fiches-cours/co130>). La vérification, faite en novembre 2009, s'appuie sur les titres et descriptifs officiels des programmes des quatre universités dont le diplôme est reconnu automatiquement par l'OCCOPPQ. L'UQAM offre un cours qui concerne la reconnaissance des acquis et des compétences ([http://www.websysinfo.uqam.ca/regis/PKG\\_WPUB.AFFICHE\\_cours\\_desc?P\\_sigle=CAR3330](http://www.websysinfo.uqam.ca/regis/PKG_WPUB.AFFICHE_cours_desc?P_sigle=CAR3330)), mais utilise la terminologie européenne, préférant parler de VAE même si la RAC québécoise a de grandes différences avec la VAE française (Bélisle et Boutinet, 2009).

<sup>9</sup> Ce nouveau champ est présenté dans la partie 4.1 de ce document.

publications officielles et l'évolution des connaissances dans le domaine de l'orientation dont les théories récentes situent pleinement l'orientation dans un processus complexe, singulier, voire chaotique tout au long de la vie, soit une logique davantage de « cocréation de sens » (*meaning making*), peut contribuer à la création de tensions entre la conception que les conseillères et conseillers d'orientation ont de leur profession et de la RAC et la conception que la société ou les décideurs ont de l'intervention en orientation et de ses proximités avec la RAC. De plus, d'autres documents normatifs de la profession, comme le Profil des compétences générales des conseillers d'orientation (OCCOPPQ, 2004) ou la liste des cours exigés pour être admis à l'Ordre (OCCOPPQ, s. d.), traitent des attentes de formation de façon très générale et les attentes concernant la RAC peuvent ainsi passer facilement inaperçues. Il nous est apparu pertinent, afin de soutenir nos enseignements en orientation professionnelle qui sont concernés par la RAC et aussi soutenir la formation continue en RAC des divers intervenants et intervenantes, d'entreprendre le présent projet de recherche.

### **5. But, objectifs et pertinence**

Le but premier de ce projet de recherche est de soutenir nos activités d'enseignement aux 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles et la formation des personnes engagées dans des activités d'apprentissage, formelles, non formelles ou informelles, concernées par la RAC officielle. Nous visions aussi soutenir le travail d'intégration de cette nouvelle réalité sociale, qu'est la reconnaissance officielle des acquis et des compétences, dans les programmes qui se trouvent sous notre responsabilité.

Nous souhaitons établir des liens explicites entre Le profil de compétences générales des conseillers d'orientation (OCCOPPQ, 2004), le développement des services de RAC au Québec, les besoins de formation en accompagnement dans un contexte de reconnaissance des acquis et des compétences, mais nous avons rencontré divers obstacles, notamment au plan des ressources, car tout le travail réalisé a mobilisé beaucoup plus de temps que ce dont nous disposions. De plus, le caractère très général du profil de compétences générales rendait l'exercice difficile et nous y avons renoncé. Il faut donc voir le présent travail comme une amorce qui pourra donner lieu à des recherches ultérieures.

Les quatre objectifs spécifiques sont de :

1. Décrire le développement actuel de la RAC (généralement, en date de la fin 2009);
2. Décrire les besoins de formation et l'offre actuelle de formation en accompagnement ou conseil en reconnaissance officielle des acquis et des compétences au Québec;
3. Identifier dans ces besoins de formation et cette offre de formation ce qui est apparenté à la formation en orientation professionnelle et aux compétences des conseillères et conseillers d'orientation;
4. Explorer les particularités d'une offre de formation qualifiante, de niveau universitaire.

Les résultats de la recherche seront présentés à partir de ces objectifs spécifiques.

Ainsi, les retombées visées de ce projet concernent tout d'abord les cours et enseignements aux 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles dont les trois membres de l'équipe de recherche sont responsables et qui sont concernés, d'une façon ou d'une autre, par la reconnaissance des acquis et des compétences. En décidant de rendre public ce rapport de recherche, même s'il ne prétend pas faire le tour de la question, nous souhaitons aussi soutenir le travail des différents acteurs interpellés par la formation en reconnaissance des acquis et des compétences. Ainsi, les lectrices et les lecteurs à qui ce rapport est destiné sont les professeures et les professeurs de notre département, les étudiantes et les étudiants en orientation de fin de 1<sup>er</sup> cycle et des cycles supérieurs appelés à se former en RAC, les praticiennes et les praticiens déjà actifs dans les mondes de l'éducation ou du travail et interpellés par la RAC officielle ainsi que les organismes appelés à soutenir leur formation, les acteurs des divers ministères et organisations de la société civile engagés dans l'une ou l'autre des politiques publiques concernées par la RAC officielle. Notre souhait est de contribuer, du lieu de notre propre expertise soit la recherche et l'enseignement universitaire, aux échanges collectifs et à la formation, informelle, non formelle et formelle, pour un développement cohérent et adapté de l'offre de formation. Selon nous, cette offre de formation doit permettre au Québec de compter sur du personnel professionnel compétent pour accompagner, dans une ou plusieurs phases du processus de reconnaissance officielle, incluant l'information et le conseil en amont des démarches officielles, les citoyennes et les citoyens engagés dans l'apprentissage tout au long de la vie.

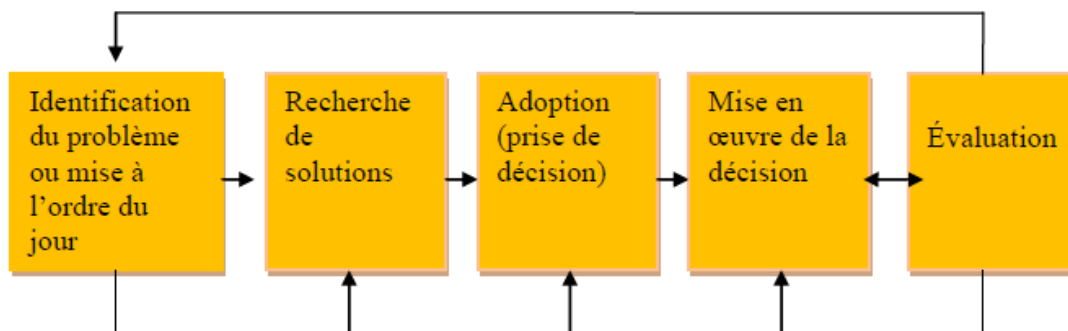
## Chapitre 2 : Cadre d'analyse

Notre cadre d'analyse est présenté assez rapidement, puisque ce rapport est plutôt destiné à soutenir le travail des acteurs qu'à développer de nouvelles connaissances. Nous traitons dans ce chapitre du processus d'élaboration des politiques publiques, de la demande et de l'offre de formation, de la formation en orientation professionnelle et de la formation qualifiante de niveau universitaire.

### 1. *Élaboration des politiques publiques*

Pour parler du développement de la RAC officielle au Québec, il est utile de situer ce développement dans une demande sociale menant à l'élaboration de politiques publiques mettant en place différentes mesures de RAC. On peut définir une politique publique « comme étant faite d'activités orientées vers la solution de problèmes publics dans l'environnement, et ce, par des acteurs politiques dont les relations sont structurées, le tout évoluant dans le temps » (Lemieux, 2009, p. 7). Ainsi, le vocable « politique publique » peut désigner une politique, comme la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue adoptée en 2002, mais aussi une loi, un plan d'action, une stratégie, un programme gouvernemental ou autres (MELS, 2006b). Pour traiter du développement actuel de la RAC, nous mobilisons des outils de l'analyse des politiques publiques, notamment le processus d'élaboration de ces politiques (voir figure 2) (Bélisle, 2006a, 2009; Bouchard, 2001; Lemieux, 2009). Dans le présent rapport, nous portons attention à la période de mise en œuvre depuis 2002, à l'évaluation, à l'identification de nouveaux problèmes, la recherche de solutions, ce qui est parfois désigné comme la recherche d'alternatives, et l'adoption de nouvelles politiques qui concernent aussi la RAC officielle.

Figure 2 : Étapes d'élaboration des politiques publiques



Adaptation de Bouchard, 2001

Déjà, en 2006, une analyse sommaire du développement de la RAC avait été faite à partir de ces cinq étapes (Bélisle, 2006a). D'autres notions de l'étude des politiques publiques sont aussi utilisées dans le présent rapport. Le vocabulaire de base, comme acteurs, décideurs et agents, relève de l'étude des politiques publiques (Lemieux, 2009). Nous conservons aussi les qualificatifs « interne » et « externe » pour désigner les acteurs selon qu'ils sont dans un système de RAC officielle ou à l'extérieur de celui-ci (Bélisle, 2006a). Cet élément du cadre sera utile pour situer le développement actuel de la RAC officielle (notre objectif 1).

## ***2. Besoins, demande et offre de formation***

Même si dans la perspective d'apprentissage tout au long de la vie à l'âge adulte il est de plus en plus courant de parler de demande et d'offre de formation, nous avons conservé, dans le deuxième objectif de cette recherche, la terminologie plus répandue de besoins de formation. Toutefois, en toute cohérence avec la perspective dans laquelle s'inscrit la RAC, nous attirerons l'attention sur ce qui relève plus spécifiquement de la demande de formation.

Dans le dictionnaire Legendre (2005), les « besoins de formation » sont associés à la formation professionnelle dans le sens large de développement de compétences professionnelles. La définition adoptée s'appuie sur celle du Bureau international du travail (BIT). Les besoins de formation sont un « ensemble des demandes et des priorités nationales ou individuelles, dans un ou plusieurs secteurs, en matière de formation professionnelle, déterminées dans une large mesure par le marché de l'emploi » (Legendre, 2005, p. 171). La problématique exposée dans les pages précédentes fait état d'un certain nombre de besoins de formation sur les mesures en RAC officielles et sur les arrimages entre la RAC et l'intervention en orientation. Les politiques d'apprentissage tout au long de la vie, adoptées au cours des dernières années, entraînent des changements fondamentaux dans la façon de penser l'éducation, la formation et l'apprentissage. Un de ces changements est l'inversion entre demande et offre et la mise en place de mesures favorisant « l'expression de la demande éducative »<sup>10</sup> (Doray et Bélanger, 2005). La mise en place du modèle SARCA, (Services d'accueil, référence, conseil et accompagnement) dans les commissions scolaires correspond bien à ce mouvement fondamental<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Plusieurs publications récentes en éducation et formation des adultes au Québec portent sur l'expression de la demande, dont un avis du Conseil supérieur de l'éducation (2006).

<sup>11</sup> La présente recherche porte sur la formation des conseillères et conseillers d'orientation. Une autre recherche pourrait porter sur leur rôle dans l'expression de la demande éducative des adultes dans le contexte actuel d'apprentissage tout au long de la vie, un aspect étroitement lié au travail des c. o. externes des services de RAC.

La demande de formation comprend une dimension collective et une dimension individuelle (Bélanger et Federighi, 2001). Dans le cas de la formation des conseillères et conseillers d'orientation, au moins six niveaux de la dimension collective peuvent être identifiés :

1. La société québécoise;
2. L'État québécois;
3. L'OCCOPPQ;
4. Les autres groupes d'appartenance des conseillères et conseillers d'orientation;
5. Les organisations qui embauchent les conseillères et conseillers d'orientation;
6. Les groupes de défense des droits et intérêts des usagers des services.

Souvent, une demande de formation apparaît pour répondre aux exigences d'une organisation confrontée à des changements. La demande de formation, qu'elle soit collective ou individuelle, ne s'exprime pas toujours directement et un travail d'analyse peut être nécessaire de la part des acteurs qui veulent développer une offre de formation adaptée à la demande.

La demande de formation de la part de la société pour que les conseillères et conseillers d'orientation se forment en matière de RAC peut s'exprimer dans les journaux, des organismes représentant la population ou dans des événements collectifs. Celle de la part de l'État s'exprime dans des politiques publiques, incluant les différents cadres normatifs, les études et les déclarations publiques. Celle de l'OCCOPPQ se trouve aussi dans les documents normatifs pour l'admission et le renouvellement du permis, dont le profil de compétences générales et les normes d'équivalence de diplôme, et aussi dans des textes et des prescriptions destinés aux membres. Celle d'autres groupes d'appartenance est généralement plus informelle, comme peuvent le faire des collègues qui jugent qu'un de leurs pairs aurait avantage à se former sur tel sujet. La demande des organisations de travail se trouve dans des documents internes comme un code d'éthique ou la planification annuelle, mais elle peut aussi relever d'une demande d'une instance comme un conseil d'administration. Celle qui viendrait des usagers pourrait s'exprimer dans les journaux, des rassemblements ou autres activités de la société civile. Dans le cadre de la présente recherche, nous pourrions documenter la dimension collective de la demande de formation au travers de la demande sociale, de celle de l'État et de l'OCCOPPQ.

La dimension individuelle peut aussi être reliée aux transformations dans le domaine de travail et le groupe professionnel, mais aussi à « des aspirations, perceptions et contraintes » (Larivière, 2007, p. 30) de la personne. La présente recherche et notre objectif 2 ne pourront toutefois pas la documenter. Il s'agit d'une des limites de cette étude.

Quant au vocable « offre de formation », il réfère à un ensemble d'activités, actions, programmes, projets de formation offerts dans des établissements publics ou privés dédiés à l'enseignement, mais aussi en entreprises, en milieux communautaires ou ailleurs. Ce terme est particulièrement fréquent en formation continue liée au travail rémunéré (Doray, 2000; Roegiers, 2003). Nous nous intéressons ici à l'offre de formation faite, au Québec, aux étudiantes et étudiants en orientation, aux conseillères et conseillers d'orientation en

exercice et aux autres personnels intervenant en RAC que cette offre vienne d'un organisme responsable d'une mesure de RAC officielle, de l'OCCOPPQ ou des universités.

Dans le contexte de cette recherche, il est pertinent de se demander quel mandat (*mandate*), dans le sens de la sociologie des professions (Dubar et Tripier, dans Bélisle, 2006a), donne le législateur à la profession et quelle formation sanctionnée et reconnue par l'État est mise en place pour réaliser ce mandat. C'est ce qui sera exposé dans la prochaine section.

### ***3. Formation des conseillères et conseillers d'orientation***

Cette section présente différents points de repère pour connaître le mandat qui délimite formellement la profession de conseillère et conseiller d'orientation au Québec.

#### **3.1 Cadre législatif de la profession**

Le 19 juin 2009, l'Assemblée nationale a sanctionné le projet de loi 21 modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. Aucune des nouvelles dispositions n'est en vigueur au 31 mars 2010<sup>12</sup>, ce qui explique que le Code des professions, dans sa version du 1<sup>er</sup> avril 2010, maintienne la définition suivante du mandat social donné aux conseillers et conseillères d'orientation : « guider les individus dans le choix d'une profession et des études qui y préparent, de manière que ce choix soit fait à la lumière d'une analyse systématique et d'une évaluation objective de leurs aptitudes et de leurs goûts » (Québec, 2010, art. 37).

Toutefois, la définition du champ d'exercice qui entrera sous peu en vigueur et qui guide déjà l'OCCOPPQ et les différents acteurs en orientation<sup>13</sup> est celle du projet de loi 21 :

« évaluer le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions du milieu, intervenir sur l'identité ainsi que développer et maintenir des stratégies actives d'adaptation dans le but de permettre des choix personnels et professionnels tout au long de la vie, de rétablir l'autonomie socioprofessionnelle et de réaliser des projets de carrière chez l'être humain en interaction avec son environnement » (Assemblée nationale, 2009, art. 4.3.g.i).

---

<sup>12</sup>Aucun calendrier précis n'avait été annoncé au moment de la finalisation de la rédaction de ce rapport en juin 2010.

<sup>13</sup> Comme en témoigne le Colloque des conseillères et conseillers d'orientation qui a eu lieu à Québec du 2 au 4 juin 2010 et dont plusieurs interventions ont porté sur le projet de loi 21 et les conséquences pour la profession. Le sujet était au cœur de la conférence d'ouverture du Dr Jean-Bernard Trudeau, président du Comité d'experts sur la modernisation de la pratique professionnelle en santé mentale et en relations humaines, l'activité de clôture et différents ateliers.



De plus, le projet de loi 21 prévoit que l'article 37 du Code des professions soit modifié et comprenne les activités réservées et partagées suivantes concernant les conseillères et conseillers d'orientation :

- « A) Évaluer une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic ou par une évaluation effectuée par un professionnel habilité;
- « B) Évaluer les troubles mentaux, lorsqu'une attestation de formation lui est délivrée par l'Ordre dans le cadre d'un règlement pris en application du paragraphe o de l'article 94;
- « C) Évaluer le retard mental;
- « D) Évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique (Assemblée nationale, 2009, art. 5.1.3.1). »

Ces nouveaux mandats donnés à la profession et ce cadre législatif font partie de l'environnement actuel de la profession et doivent être pris en compte dans la réflexion en cours sur la formation en reconnaissance des acquis et des compétences et la participation à la mise en œuvre de la politique d'apprentissage tout au long de la vie.

Il paraît également intéressant de mentionner, même si ce texte n'a pas de valeur légale au sein de la profession, que suite à une consultation de deux ans auprès des membres, un énoncé de pertinence sociale a été adopté au sein de l'OCCOPPQ. Cet énoncé se lit comme suit : « Les c. o., par leur expertise de la relation individu-travail-formation, visent le mieux-être personnel et professionnel en mobilisant le potentiel des personnes et en les aidant à prendre leur place dans la société tout au long de leur vie. » (OCCOPPQ, 2010). On remarque ici une mention explicite à la formation.

### **3.2 Formation formelle en orientation professionnelle**

La formation formelle en orientation professionnelle au Québec est une formation spécialisée de niveau universitaire de 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycle. Il est également possible de poursuivre des études de 3<sup>e</sup> cycle, par exemple en éducation, en réalisant une thèse qui relève du domaine de l'orientation. Au Québec, quatre universités offrent des programmes de formation reconnus par l'OCCOPPQ comme permettant une admission automatique : l'Université Laval, l'Université McGill, l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et l'Université de Sherbrooke. Cette formation

porte notamment sur la psychologie, le développement de la personnalité et des fonctions intellectuelles, cognitives et affectives, la psychométrie et l'évaluation du fonctionnement psychologique des personnes, le counseling individuel et de groupe, la psychopathologie, les théories du développement vocationnel, le développement de l'identité, l'apprentissage, etc., et elle inclut au moins un stage pratique de 400 heures (OCCOPPQ, 2009).

De façon plus spécifique, les programmes doivent inclure 96 sur 135 crédits de cours de 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles fixés par l'OCCOPPQ (OCCOPPQ, s. d.). Dans le profil de compétences

générales (OCCOPPQ, 2004), que l'on peut considérer comme le référentiel du groupe professionnel, la compétence professionnelle est définie comme

la capacité d'agir de manière efficace, opportune et éthique, en mobilisant ses propres ressources et celles disponibles dans son environnement. La compétence se situe à l'intersection des trois pôles que sont le professionnel lui-même, le mandat qu'on lui confie et le contexte immédiat. Juger de la compétence professionnelle demande une considération à la fois des ressources personnelles, des possibilités du milieu et des conditions contextuelles qui permettent, à des degrés divers, l'actualisation des compétences énoncées dans le présent profil (OCCOPPQ, 2004, p. 2).

Quant aux compétences, elles sont définies comme des

actions, observables et concrètes, attendues des conseillers d'orientation et qui supposent la maîtrise de connaissances et d'habiletés, de même que la présence d'attitudes susceptibles de qualifier ces actions et responsabilités. Ces connaissances, habiletés et attitudes sont acquises et développées dans le cadre d'activités de formation, initiale et continue, de même que par la réflexion sur ses expériences (OCCOPPQ, 2004, p. 2).

Dans le profil de compétences, six champs de compétence sont identifiés, chacun se décomposant dans une série d'énoncés de compétence et qui se conclut par des indications sur les connaissances attendues. Pour le champ 1, « Évaluer la situation de manière rigoureuse », la conseillère ou le conseiller « doit posséder des connaissances approfondies et à jour, notamment de la psychométrie et de l'évaluation, du développement de la personne, de la psychopathologie, du développement vocationnel et de l'insertion professionnelle » (OCCOPPQ, 2004, p. 3).

Pour le champ 2, « Évaluer la situation de manière rigoureuse », la conseillère ou le conseiller « doit posséder des connaissances approfondies et à jour, notamment des modèles d'intervention individuelle et de groupe, des approches et des programmes, des caractéristiques des diverses clientèles, des organisations et de leurs ressources » (OCCOPPQ, 2004, p. 4).

Pour le champ 3, « Concevoir l'intervention en orientation », la conseillère ou le conseiller « doit posséder des connaissances approfondies et à jour, notamment du counseling individuel et de groupe, de l'animation, du traitement de l'information, des processus de prise de décisions, des transitions de carrière, de l'intervention auprès de clientèles difficiles, des ressources informatisées » (OCCOPPQ, 2004, p. 4).

Pour le champ 4, « Intervenir directement », la conseillère ou le conseiller « doit posséder des connaissances approfondies et à jour, notamment des approches en consultation, de la gestion de projets » (OCCOPPQ, 2004, p. 4).

Pour le champ 5, « Exercer un rôle-conseil auprès d'autres acteurs », la conseillère ou le conseiller « doit posséder des connaissances approfondies et à jour, notamment des méthodes d'analyse des pratiques, des méthodes de recherche, de la statistique descriptive et inférentielle » (OCCOPPQ, 2004, p. 5).

Pour le champ 6, « Gérer sa pratique de manière à en assurer la rigueur et la pertinence, conformément aux normes en vigueur », la conseillère ou le conseiller « doit posséder des connaissances approfondies et à jour, notamment de l'organisation professionnelle et de l'éthique, de la tenue de dossiers, du code de déontologie et d'autres règlements, ainsi que des normes relatives à la profession » (OCCOPPQ, 2004, p. 5).

#### ***4. Formation qualifiante de niveau universitaire***

Notre quatrième et dernier objectif nous amènera à explorer les particularités d'une offre de formation qualifiante, de niveau universitaire. Par formation qualifiante de niveau universitaire, nous entendons une formation initiale ou continue, donnant lieu à l'obtention d'un diplôme, d'un certificat ou autre forme de certification reconnue par les employeurs et l'État québécois. Une formation qualifiante peut être créditée ou non créditée. Si elle est non créditée, il peut être avantageux d'accorder des unités d'éducation continue (UEC), une forme de reconnaissance à partir de critères précis, de formation non créditée (SOFEDUC, s. d.). De plus, la formation qualifiante intègre des attentes des organismes qui embauchent les conseillères et conseillers d'orientation, celles d'organismes gouvernementaux responsables de la demande étatique à l'égard de la profession et du développement de la RAC ainsi que celles d'organismes ou regroupements professionnels comme l'OCCOPPQ. Il s'agit d'une formation contribuant à la professionnalisation.

## Chapitre 3 : Méthodologie

Ce projet relève de la recherche exploratoire et elle s'appuie sur deux méthodes de collecte de données. Il s'agit de la collecte de documents publics ou semi-publics et d'entretiens semi-structurés auprès de quatre acteurs-clés reconnus comme influents en RAC officielle. L'analyse est thématique. La dimension exploratoire de la recherche « est souvent justifiée pour approfondir la complexité d'une situation ou d'un processus ou découvrir l'émergence d'une réalité sociale nouvelle » (Groulx, 1998, p. 33).

### 1. Collecte de documents

L'objectif 1 exigeait une recherche documentaire à partir de la publication du plan d'action gouvernemental qui a mis la RAC dans les priorités d'action du gouvernement en matière d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002b). Ainsi, les documents recensés sont ceux publiés depuis 2002. La collecte de ces documents a eu lieu à l'automne 2008 et au début de l'hiver 2009. Nous nous sommes intéressées aux écrits administratifs, règlementaires et législatifs en vigueur au Québec abordant le développement des services de RAC; communiqués de presse gouvernementaux; programmation de colloques ou autres événements de formation continue offerts au Québec et au Canada; rapports de recherche; articles de presse disponibles dans la banque de données Eureka. Il s'agit donc d'une recherche de documents publics qui sont des documents élaborés en vue d'être examinés par d'autres. L'Annexe 1 présente la grille préparée pour guider l'analyse des documents trouvés par une auxiliaire de recherche sur le Web ou dans la base Eureka. Pour éviter les dédoublements, nous avons repris des éléments d'une autre recherche documentaire réalisée à peu près à la même période dans le travail préliminaire d'un premier projet de recherche québécois avec collecte de données auprès d'adultes ayant obtenu une RAC officielle (Bélisle *et al.*, 2008). Des fiches détaillées de lecture ont été préparées sur une douzaine de documents qui sont apparus les plus pertinents.

Nous avons classé ces documents par niveaux de pertinence par rapport à notre objet de recherche, soit la formation en RAC des conseillères et conseillers d'orientation. Ainsi, nous constatons qu'il y avait, au moment de la recherche documentaire, très peu de documents relevant directement de notre objet de recherche : aucun document recensé ne porte sur la formation des professionnelles et des professionnels en RAC présentant des liens avec l'orientation professionnelle. On trouve par ailleurs quelques documents sur la reconnaissance des acquis et des compétences traitant des personnels en RAC (incluant l'information préalable sur la RAC), dont leur formation. Mais le plus grand nombre de documents recensés traitent de la RAC sans mention des personnels qui pourraient être appelés à y œuvrer, en amont ou en aval. Une liste des documents recensés a été constituée et nous avons demandé aux personnes rencontrées en entretien d'identifier des documents publics ou semi-publics qui mériteraient d'être ajoutés et de commenter la pertinence, pour la formation du personnel en RAC, des documents de cette liste.

Par document semi-public, on entend des documents qui sont diffusés dans un sous-groupe (p. ex. les personnes invitées à participer à une formation en RAC). De nouveaux documents nous ont été remis par les quatre acteurs-clés ou ils ont attiré notre attention sur des nouveautés qui avaient échappé à la collecte de données initiale. De plus, la chercheuse principale a fait des recherches ponctuelles sur le Web au moment de la rédaction de la description de l'état du développement de la RAC, soit à l'automne 2009.

## ***2. Entretiens semi-structurés***

Un certificat d'éthique de la recherche auprès des êtres humains a été obtenu et une lettre d'information ainsi qu'un formulaire de consentement ont été utilisés (Annexe 2). Les entretiens de recherche de ce projet sont semi-structurés (Mayer et Saint-Jacques, 2000) et réalisés à l'aide d'un guide d'entretien. Les entretiens ont eu lieu à l'automne 2009 et ont été menés par la chercheuse principale, enregistrés, mais sans transcription intégrale. Plutôt, la chercheuse principale a préparé une fiche synthèse à partir d'une réécoute intégrale des enregistrements et de la consultation de documents cités par les acteurs-clés.

Compte tenu de la nature exploratoire de ce projet, nous avons choisi de rencontrer des acteurs-clés reconnus comme jouant un important rôle d'influence en RAC officielle selon la technique des « cas politiquement importants » (Patton dans Deslauriers, 1991, p. 58). Comme il nous était impossible de rencontrer des acteurs dans tous les réseaux actifs en RAC, nous avons choisi de privilégier les réseaux qui, au colloque de mars 2009 (Noël, 2009), semblaient interpeler plus particulièrement les conseillères et conseillers d'orientation présents. Il s'agit en fait des réseaux qui semblent les plus actifs en ce moment : le secteur de la formation professionnelle et technique (FPT) au MELS; le secteur de la formation générale des adultes (FGA) au MELS; le système professionnel représenté ici par un mandataire du Conseil interprofessionnel du Québec (CIQ).

Les personnes rencontrées dans ces trois réseaux jouent toutes un rôle stratégique majeur dans le développement de la RAC officielle au Québec. Elles occupent un poste de responsabilités et ont une certaine marge de manœuvre pour orienter le développement des mesures de RAC officielle de leur réseau, elles sont présentes sur de nombreuses tribunes lorsqu'il est question de RAC officielle, au Québec, mais aussi dans des communications lors d'événements canadiens ou internationaux; elles traitent aussi de questions courantes propres à la période actuelle de développement des services où s'imbriquent souvent les étapes de mise en œuvre et de recherche de solutions. Nous avons aussi jugé pertinent de rencontrer le chargé d'affaires professionnelles de l'OCCOPPQ associé aux réflexions sur le rôle des conseillères et conseillers d'orientation dans la RAC officielle. Ces quatre personnes ont été identifiées par les trois chercheuses et recrutées suite à un appel téléphonique de la chercheuse principale puis de l'envoi de la lettre d'information et du formulaire de consentement. Toutes les personnes contactées ont accepté de participer à la recherche. La durée des entretiens a varié, selon les personnes et leur disponibilité, d'un peu moins d'une heure à un peu plus de deux heures.

### 3. *Quatre acteurs-clés*

Comme prévu dans le protocole et la lettre d'information (Annexe 2), les acteurs-clés sont identifiés publiquement, notamment parce qu'il serait facile de les reconnaître, que leur participation à cette recherche donnait de la crédibilité à nos travaux, mais aussi parce que nous avons fait l'hypothèse que leur parcours personnel influençait, d'une manière ou d'une autre, le développement actuel de la RAC officielle. Trois des personnes rencontrées, madame Fradette et messieurs Leduc et Thuot, sont les rédacteurs de plusieurs documents de base en RAC dans leur organisation, ils coordonnent ou animent depuis plusieurs années différents groupes de travail internes et externes concernant la RAC ainsi que des activités de sensibilisation dans des événements divers. Ils étaient, par exemple, personnes-ressources lors de la journée de formation du 6 juin 2006 organisée par le Département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke (Bélisle, 2006b, DOP, 2006). La formation en RAC des quatre personnes est informelle, étroitement liée à l'action, s'appuyant sur des lectures, des discussions et la résolution de problèmes divers.

Sonia Fradette du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, coordonnatrice en RAC en formation professionnelle et technique (ordres secondaire et collégial), est détentrice d'une licence en orientation et a aussi une formation universitaire en sociologie. Elle a travaillé comme conseillère d'orientation, a été membre de l'OCCOPPQ et était active en reconnaissance des acquis dans une commission scolaire lorsque le MELS l'a recrutée pour le développement des services de RAC à travers le Québec. Aujourd'hui, elle travaille à temps plein sur ce dossier en FPT dans une équipe de quatre personnes.

Marc Leduc, du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, coordonnateur du dossier de la reconnaissance des acquis extrascolaires en formation générale des adultes (ordre secondaire), travaille sur ce dossier depuis son arrivée à la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA)<sup>14</sup>. Monsieur Leduc commence à enseigner en sciences en 1969, puis il fait un retour aux études et complète une maîtrise en mesure et évaluation en 1978, soit une maîtrise *ès arts* de type recherche. Il est successivement conseiller pédagogique, conseiller en évaluation puis chef de projets avant d'arriver au ministère de l'Éducation en 1987. Monsieur Leduc s'occupe aussi « des programmes d'études actuels et du renouveau pour la formation de base diversifiée, de l'évaluation de la formation de base, de la formation à distance, parfois du réseau de détention et des dossiers des écoles de rattachés » (FS-Leduc, p. 16).

Jean-François Thuot est directeur général du Conseil interprofessionnel du Québec (CIQ) depuis juin 2007. Il était, depuis août 1999, chargé d'affaires professionnelles au CIQ avec différentes responsabilités relevant de la RAC dans le système professionnel. Sa formation universitaire initiale est en science politique, du baccalauréat au doctorat. Il est détenteur d'un doctorat de type Ph.D. en science politique (UQAM, 1996). Il a travaillé quelques

---

<sup>14</sup> Cette direction a changé de nom à deux reprises depuis. En 2002, elle s'appelle la Direction de la formation générale des adultes (DFGA), aujourd'hui, la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DEAAC).

années à la Télé-Université. Il est membre depuis l'hiver 2008 de l'Ordre des administrateurs agréés suite à une demande d'admission sur la base d'équivalences de formation.

Richard Locas a assumé différentes responsabilités relevant de la RAC à l'OCCOPPQ depuis 2005, moment où des étudiantes le sollicitent pour élaborer leur prise de position dans un débat en classe (Bélisle, 2006a), débat qui est à l'origine de la collaboration entre l'OCCOPPQ et la professeure-chercheuse. À titre de chargé d'affaires professionnelles, il a été le répondant de l'OCCOPPQ pour la recherche de la professeure Bélisle (2006a), il a mis sur pied le symposium de 2009 intitulé Les c. o. et la reconnaissance des acquis et des compétences, y a joué un rôle de coordination et participe au groupe de travail qui y a été créé. Il est détenteur d'un baccalauréat spécialisé en psychologie et d'une maîtrise en counseling, une maîtrise qui donnait (elle n'existe plus) accès à la profession de conseiller d'orientation et de psychologue. Monsieur Locas est membre des deux ordres professionnels.

#### ***4. Guide d'entretien***

L'entretien de recherche visait, d'une part, à connaître les perceptions de quelques personnes influentes sur les besoins de formation de professionnelles et professionnels appelés à intervenir dans un ou plusieurs volets de la RAC officielle au Québec et, d'autre part, à connaître l'offre actuelle de formation dans les organismes responsables de mesures de RAC officielle et chez leurs partenaires. Le guide d'entretien, préparé par les trois chercheuses, est structuré autour de six thèmes : 1) les personnes œuvrant en RAC; 2) les besoins de formation; 3) l'offre actuelle de formation dans son réseau; 4) l'offre de formation universitaire; 5) quelques caractéristiques personnelles; 6) les documents complémentaires; et enfin, la conclusion. Ce guide a permis de générer des données que nous considérons d'une grande richesse et pertinence.

#### ***5. Analyse et préparation de fiches synthèses (FS)***

L'analyse de premier niveau des documents et des entretiens a été faite à partir de thèmes identifiés préalablement à la collecte de données et s'appuyant sur le cadre d'analyse et les huit mesures du plan d'action gouvernemental. Ces thèmes ont servi à la préparation des instruments puis à l'analyse.

La plupart des documents de notre corpus sont disponibles en fichier PDF et n'ont pas été imprimés. Ils ont été analysés à l'aide des outils du logiciel Adobe, notamment avec la recherche d'occurrences. Une base de données documentaires a été constituée dans le logiciel End Note. Des fiches de lecture ont été préparées par des auxiliaires de recherche sur les documents traitant plus directement de l'objet de la recherche afin de faciliter le travail de rédaction.

Les fiches synthèses ont été préparées par la chercheuse principale et chacune d'elles a été validée par la personne concernée rencontrée en entrevue. Des modifications, généralement

des nuances, ont été apportées. Ces fiches constituent le matériau brut de l'analyse de deuxième niveau faite par les chercheuses pour répondre à l'un ou l'autre des objectifs de la recherche. Ces fiches ne sont pas publiées, mais elles sont citées abondamment dans le prochain chapitre, car elles nous permettent de garder les nuances propres à chacun des réseaux. Les extraits de ces fiches sont mis entre guillemets français sauf dans le cas d'une citation en retrait. À l'intérieur de ces extraits, on trouve aussi des extraits du propos des personnes rencontrées. Dans ce cas, les guillemets anglais sont utilisés – ceux-ci (parce que guillemets de deuxième rang) sont conservés dans les citations en retrait. L'extrait est suivi de la référence à la fiche synthèse concernée et du numéro de page de celui-ci, ce qui permet aux chercheuses de le retrouver aisément. Voici un exemple d'un extrait de la fiche synthèse de l'entretien avec Sonia Fradette : « Une première phase de travaux d'organisation régionale des services de RAC a été faite et le MELS fait présentement le point avant de planifier les prochaines années. Le rôle des chargés de projets pourrait "être précisé et prendre une couleur un petit peu différente". » (FS-Fradette, p. 5) Dans cet extrait de la fiche synthèse, l'énoncé « "être précisé et prendre une couleur un peu différente" » se rapporte aux paroles mêmes de madame Fradette.



## Chapitre 4 : Résultats de recherche

Maintenant que les grandes lignes de notre méthodologie sont exposées, le présent chapitre fait état des résultats de recherche. La première section dresse un portrait du développement de la RAC officielle en 2009 (objectif 1). La deuxième fait état de l'analyse de la demande et de l'offre de formation en accompagnement ou conseil en RAC officielle au Québec (objectif 2). La troisième établit une mise en correspondance entre les champs de compétence du profil de compétences de l'OCCOPPQ et les propos rapportés dans les deux sections précédentes (objectif 3). Finalement, la quatrième section fait état de quelques constats concernant la formation universitaire qualifiante en RAC officielle (objectif 4).

### *1. Développement de la RAC officielle en 2009 (objectif 1)*

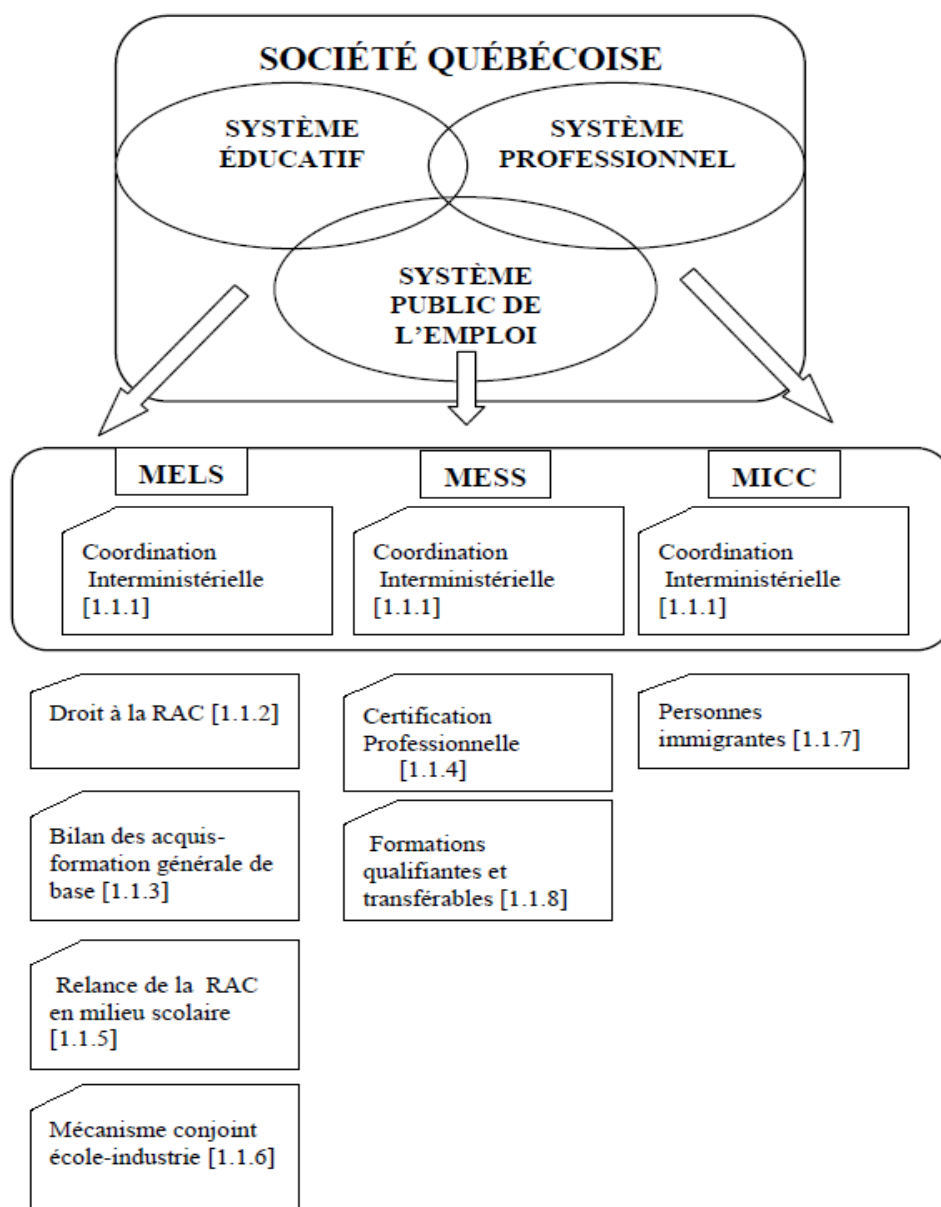
La présente section vise à répondre au premier objectif de recherche qui est de « décrire le développement actuel de la RAC tel que mis en valeur, notamment dans les textes officiels, les médias et la recherche au Québec et au Canada ». Comme mentionné plus haut, les entretiens de recherche permettent de compléter certaines informations. Dans ce projet de recherche, nous nous intéressons plus spécifiquement au développement des services en reconnaissance officielle des acquis et des compétences relevant de politiques publiques de l'État québécois à partir de 2002, date d'adoption de la politique et du plan d'action du gouvernement du Québec et du début de la mise en œuvre par les ministères et les partenaires. On trouve, à la fin de la présente section, divers éléments concernant les personnels actifs en RAC officielle et la place de l'information et de l'orientation scolaire et professionnelle dans le développement actuel de la RAC officielle. Les constats qui y sont faits sont nécessaires à l'analyse qui suivra à la section 2 sur la demande et l'offre de formation en conseil et accompagnement en RAC officielle.

Nous nous appuyons sur les cinq grandes étapes de l'élaboration de politiques publiques (voir cadre d'analyse) à partir de l'adoption en 2002 pour, dans un premier temps, exposer l'avancement du travail autour des huit mesures en RAC du plan d'action (Gouvernement du Québec, 2002b), tout en détaillant celles qui concernent les services. Dans un deuxième temps, nous exposons des éléments qui ne sont pas couverts directement dans le Plan d'action, comme l'Entente France-Québec. Dans un troisième temps, nous faisons le point sur les personnes actives en RAC dans le système scolaire (FGA et FPT) et dans le système professionnel. Finalement, nous traitons de la place de l'orientation professionnelle ou du développement de carrière dans le développement actuel des services en RAC officielle. Par ailleurs, il est important de noter, et c'est là une autre limite de cette recherche, que sauf pour de rares mesures de RAC dont les médias se font largement l'écho, comme l'Entente France-Québec, certaines des huit mesures du plan d'action sont peu documentées sur le Web. Il faut donc voir le présent texte comme une base appelée à se bonifier une fois exposée à la lecture des partenaires engagés en RAC officielle.

### 1.1. Mise en œuvre selon les huit mesures du plan d'action gouvernemental

Dans la politique gouvernementale de 2002, la RAC est l'une des « quatre orientations structurantes et mobilisatrices » (Gouvernement du Québec, 2002a, p. 6). Les autres orientations concernent la formation de base des adultes; le maintien et le rehaussement du niveau de compétence des adultes; les obstacles à l'accessibilité et la persévérance. Dans le plan d'action, cette orientation prioritaire en RAC se décompose en huit mesures. La figure 3 les rappelle succinctement. On fera le point sur chacune d'elles dans les pages suivantes.

Figure 3 : Mise en œuvre de la priorité sur la RAC officielle au Québec



L'objectif poursuivi est, en matière de reconnaissance des acquis et des compétences, de « mettre en place un ensemble diversifié de moyens structurants pour assurer l'accès à des services de reconnaissance des acquis et des compétences dans chaque région du Québec » (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 26). Le gouvernement prend deux engagements qu'il entend réaliser de 2002 à 2007. Il s'agit à la fois de « mener une action vigoureuse en faveur de la reconnaissance officielle des acquis et des compétences des adultes » (*Ibid.*) et de faire en sorte que la reconnaissance officielle des acquis et des compétences devienne un « service régulier en éducation des adultes et en formation continue au Québec » (*Ibid.*). Toutefois, le plan d'action guide toujours le travail des acteurs en 2010 au moment où nous nous préparons à publier ce rapport de recherche. Les prochaines sous-sections présentent l'avancement de travaux, de 2002 à 2009 sur les huit mesures.

### *1.1.1 Coordination interministérielle*

La première mesure concernant la RAC en est une de coordination interministérielle. Ainsi, au lendemain de l'adoption de la politique et du plan d'action, une table interministérielle est créée et des travaux divers avec réciprocité de deux mondes, celui de l'enseignement et celui du travail, sont lancés. En fait, trois systèmes sont engagés (Bélisle, 2006a, 2009) : le système éducatif, le système public de l'emploi et ses partenaires et le système professionnel. Trois ministères jouent un rôle clé dans la coordination : le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. Plusieurs dossiers seront traités par cette table ou les comités qui en découlent.

Plusieurs travaux relevant de la recherche de solutions se poursuivent sur des questions précises après l'adoption de la politique et de son plan d'action. Par exemple, en 2004, un comité d'experts en administration publique et en formation des adultes est chargé par la Table interministérielle de se prononcer notamment sur le financement des services de la RAC. Dans son rapport, le comité insiste sur l'importance de définir un cadre réglementaire spécifique de la reconnaissance des acquis et des compétences (Pagé, Bérubé, Lemelin et Saint-Pierre, 2004). La question du financement des services a donné lieu par la suite à du travail spécifique dans la plupart des secteurs concernés par la RAC, soit dans les ordres secondaire et collégial et à Emploi-Québec.

La Table interministérielle engagera des travaux d'évaluation de l'atteinte des objectifs du plan d'action. Un bilan synthèse, non publié, est réalisé et une première consultation est réalisée à l'automne 2007 auprès des organismes membres des réseaux du MELS et du MESS ainsi qu'auprès de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) et « d'autres organismes et ministères, dont le ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation du Québec, le ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine, et le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles » (MELS, 2008a). La TRÉAQFP met en ligne l'avis déposé au MELS (Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec, 2007, p. 3). Le MELS annonce la production d'un plan d'action 2008-

2013 (MELS, 2008a), mais ce projet ne s'est pas concrétisé et le Plan d'action 2002-2007 sert toujours de référence.

Par ailleurs, en 2008, le gouvernement lance le Pacte pour l'emploi, et la huitième action de ce plan touche directement la reconnaissance de compétences. On y annonce un renforcement du travail d'« harmonisation et [de] complémentarité des dispositifs de reconnaissance des acquis et des compétences entre les services publics d'emploi et les réseaux de l'éducation » (Gouvernement du Québec, 2008a, p. 28). De plus, le gouvernement s'engage à prendre « les moyens nécessaires pour favoriser l'acquisition de compétences non maîtrisées » (*Ibid.*). Son objectif est que la reconnaissance d'acquis et de compétences rejoigne « 12 825 personnes, dont 8 760 en emploi et 4 065 sans emploi » (*Ibid.*). Le Pacte pour l'emploi est cosigné par le premier ministre, Jean Charest, et les ministres de l'Emploi et de la Solidarité sociale, Sam Hamad, et de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Michelle Courchesne.

### *1.1.2 Droit à la reconnaissance des acquis et des compétences*

La deuxième mesure du plan d'action de 2002 vise la clarification du droit à la reconnaissance officielle des acquis extrascolaires dans les régimes pédagogiques (secondaire) et le régime des études (collégial). Quant aux universités, qui ont plus d'autonomie que les deux autres ordres d'enseignement, le gouvernement les invite à se doter de règles publiques et de faire un portrait d'ensemble du développement universitaire de la RAC. Quelques articles de la Loi de l'instruction publique (LIP) (Gouvernement du Québec, 2008b), dont l'article 250, constituent les balises législatives du droit à la reconnaissance des acquis et des compétences au niveau secondaire. Dès le début de la période de mise en œuvre, en 2002, le ministère de l'Éducation s'assure de traiter de la reconnaissance des acquis et des compétences, en formation générale des adultes et en formation professionnelle, dans sa Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003). La reconnaissance des acquis extrascolaires, expression utilisée en formation générale des adultes, y est définie comme un « principe selon lequel les compétences antérieures formelles, non formelles et informelles d'un adulte méritent d'être valorisées et peuvent être reconnues au regard d'un programme de formation, d'un programme d'études ou d'un référentiel approuvé » (*Ibid.*, p. 56). Des dispositifs qui existent depuis déjà un moment sont réaffirmés dans la version 2005 du Régime pédagogique (MELS, 2006c), un texte officiel d'encadrement, et dans divers documents : la formule « examen seulement », les tests d'équivalence de niveau de scolarité (TENS), le test de développement général (TDG), le Prior Learning Examination, un test d'anglais langue seconde, et son équivalent pour le français (épreuve synthèse), les tests du General Educational Development Testing Service (GED-TS) et les Univers de compétences génériques. À l'ordre collégial, un nouvel article du règlement sur le régime des études collégiales (article 2.2. du LRQ, c. C-29, a.18) a été ajouté en 2008 pour permettre une admission sur la base d'une formation et une expérience que le collège jugerait suffisantes. L'article stipule que cette clause s'adresse aux personnes qui ont interrompu leurs études à temps complet depuis une période cumulative d'au moins six mois. Alors que les établissements des ordres secondaire et collégial sont soutenus par des actions diverses du MELS, les suites dans les universités sont timides et, dans une

période de sous-financement des universités, celles-ci ne parviennent pas à reconnaître significativement les acquis de l'expérience, jugés comme la « bête noire » par l'ACDEAULF (Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française, 2006, p. 82). L'ACDEAULF réalise une étude qui dresse un portrait d'ensemble mettant en lumière de nombreux défis pour les institutions (*Ibid.*) et quelques universités clarifient leur politique institutionnelle en RAC, dont l'Université de Sherbrooke (Université de Sherbrooke, 2007).

### *1.1.3 Instauration du Bilan des acquis relatifs à la formation générale de base (BARFGB)*

Le plan d'action de 2002 inscrit dans sa troisième priorité le bilan des acquis, à la suite d'une recommandation du Conseil supérieur de l'éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 2000; Bélisle, 2006a). Mais au cours de la mise en œuvre, ce bilan est plutôt travaillé autour de la première priorité qui vise à augmenter la formation de base de la population (Gouvernement du Québec, 2002b). Il est traité comme un des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement, les SARCA (MELS, 2006b) et ne donne pas lieu à de la reconnaissance officielle.

La formule de bilan des acquis est nouvelle et le ministère de l'Éducation prend quelques années pour développer le dispositif et en faire l'implantation progressive. La recherche de solutions s'amorce dès 2003 avec la mise sur pied d'un groupe d'experts de démarches apparentées au bilan de compétences. Un prototype est développé et mis à l'essai (Goyer et Grimard, 2005). Des ajustements suivront. Le cadre général des SARCA (MELS, 2006b) précise qu'il s'agit d'« une démarche qui favorise, chez l'adulte, l'exploration et l'identification de ses acquis en matière de formation et d'expérience. Le BARFGB contribue au développement de l'autonomie de l'adulte, en facilitant l'expression de ses intentions au regard de son projet » (*Ibid.*, p. 23).

Dans la perspective d'apprentissage tout au long de la vie, les adultes peuvent faire un bilan d'acquis en SARCA sans être inscrits dans une formation de la commission scolaire et, au terme du bilan, peuvent être dirigés vers d'autres milieux de formation que scolaire, comme les organismes communautaires. Il s'agit d'un changement important pour le milieu scolaire. Le bilan peut les aider à préciser un projet de formation scolaire, mais aussi un autre type de projet de formation. Le bilan des acquis semble aujourd'hui connaître un certain succès dans les commissions scolaires qui l'utilisent. Plusieurs d'entre elles le mentionnent dans leurs activités de promotion sur le Web.

Toutefois, les liens de ce dispositif avec la reconnaissance officielle sont restés ténus même si le Plan d'action les mentionne à quelques reprises. Au plus, on indique que la démarche d'exploration « peut conduire, lorsque pertinent, vers la reconnaissance des acquis » (MELS, 2006b, p. 23). On ne sait pas, pour le moment, combien d'adultes ayant réalisé un Bilan des acquis relatifs à la formation générale de base ont été dirigés vers les services spécialisés de reconnaissance des acquis et dans quelles circonstances.

#### *1.1.4 Consolidation du système de certification professionnelle*

La quatrième mesure du plan d'action de 2002 concerne les travailleuses et les travailleurs en emploi, le réseau public de l'emploi et les partenaires du marché du travail. Cette mesure s'appuie sur le Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences adopté en 2001 (Commission des partenaires du marché du travail, s.d.) de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT)<sup>15</sup>. La CPMT est une instance nationale de concertation qui regroupe des représentants des employeurs, des travailleuses et travailleurs, du milieu de l'enseignement, d'organismes communautaires et d'organismes gouvernementaux. Cette commission a des pouvoirs d'élaboration et d'application de règlements par délégation de pouvoir conférée par la loi. La quatrième mesure en RAC du plan d'action met l'accent sur le Programme d'apprentissage en milieu de travail, le PAMT, avec formation en entreprise et compagnonnage (Gouvernement du Québec, 2002b). Le PAMT est donc à la fois un dispositif de développement de compétences en situation de travail et de reconnaissance de celles-ci à partir de référentiels basés sur les normes professionnelles convenues au sein des travaux des comités sectoriels. Aux termes d'un processus réussi, le travailleur obtient un certificat de qualification professionnelle. Les compétences évaluées en situation de travail par le compagnon ainsi que la certification correspondante sont consignées dans un registre d'État. La CPMT s'engage à soutenir les comités sectoriels dans le développement de normes professionnelles et des stratégies diverses d'apprentissage en milieux de travail.

Les premières normes sont approuvées en 2003 et des dispositifs pancanadiens de reconnaissance de qualifications se développent en lien avec le Cadre général, notamment le dispositif Sceau rouge et des ententes entre comités sectoriels provinciaux. En date du 26 novembre 2009, 40 normes professionnelles étaient en ligne sur le site d'Emploi-Québec.

En 2007, la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre est modifiée, puis mise à jour dans les années suivantes (Gouvernement du Québec, 2009). On parle dorénavant de la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre. La reconnaissance des compétences y est vue comme un facteur contribuant à la qualification et au développement de compétences (Commission des partenaires du marché du travail, 2008). Le Pacte pour l'emploi et la huitième action qui porte spécifiquement sur la reconnaissance des acquis et des compétences indiquent que l'évaluation et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre sont des « étapes cruciales dans le développement continu des personnes en réponse aux exigences sans cesse croissantes du marché du travail » (Gouvernement du Québec, 2008a, p. 28).

Le système de certification est consolidé et sa promotion bénéficie de l'expérience des uns et des autres<sup>16</sup>. Quelques recherches, financées par le Programme de subvention à la recherche appliquée (PSRA), sur les conditions d'application de la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre permettent de

---

<sup>15</sup> Ce document date probablement du début de l'année 2006. À la page 14, on mentionne des données du 1<sup>er</sup> janvier 2006.

<sup>16</sup> Voir notamment <http://emploi.quebec.net/entreprises/formation/services-quebec/programmes.asp>

mieux comprendre les défis de la mise en œuvre et saisir comment les compétences peuvent se développer en emploi. Les organismes d'employabilité et les personnels de l'orientation sont davantage sensibilisés à l'existence du PAMT et à sa pertinence, notamment pour soutenir le maintien en emploi (Département d'orientation professionnelle, 2006; Regroupement québécois des organismes pour le développement de l'employabilité, 2008).

#### *1.1.5 Relance majeure de la reconnaissance des acquis et des compétences en milieux scolaires*

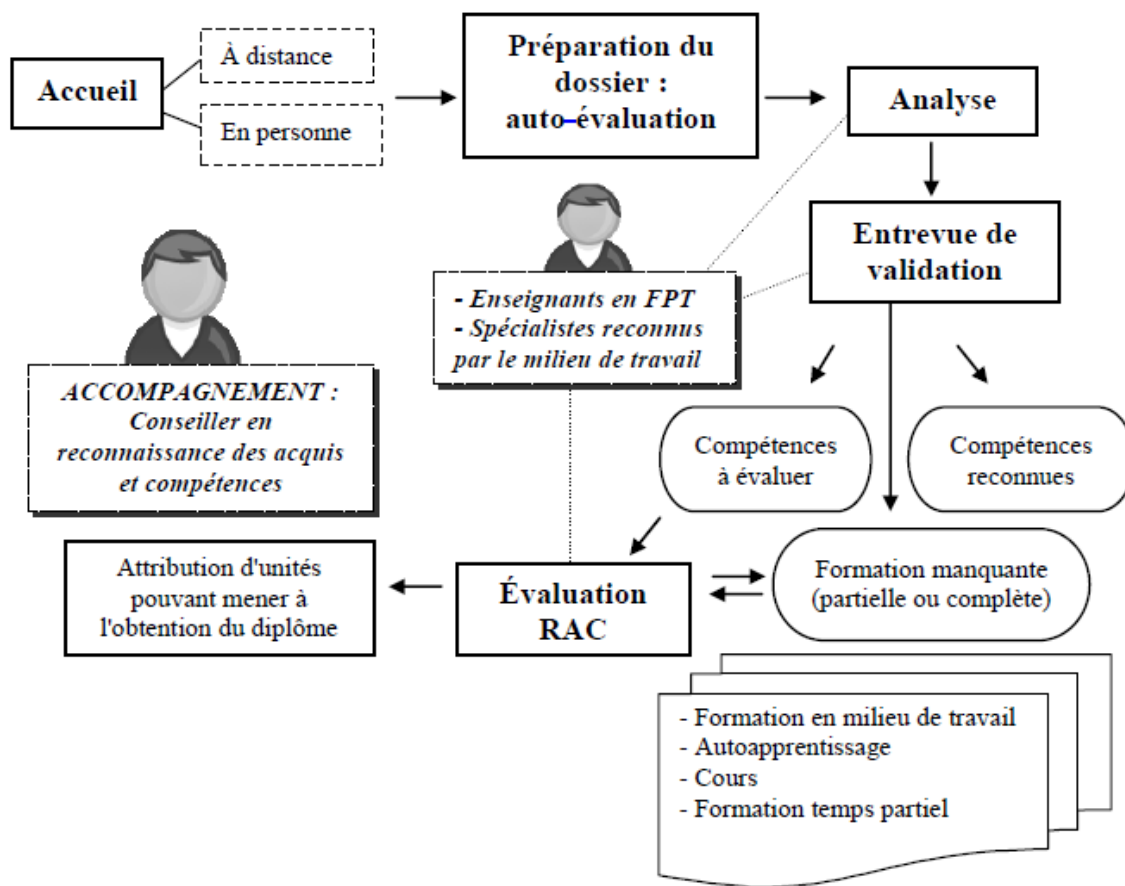
La cinquième mesure du plan d'action annonce une « relance majeure » dans le milieu de l'éducation. En fait, cette relance concerne la formation professionnelle et technique et la formation générale des adultes. En 2008, le MELS publie le Plan d'action Éducation, emploi et productivité (MELS, 2008b) dans lequel il rappelle différents engagements financiers pour soutenir les « avancées » (*Ibid.*, p. 8) en reconnaissance des acquis et des compétences.

##### *1.1.5.1 Formation professionnelle et technique*

En formation professionnelle et technique (FPT), le MELS s'est engagé dans la révision de l'ensemble du processus de reconnaissance des acquis. Une approche harmonisée est développée et « vise à offrir un service de qualité qui soit à la fois accessible et ouvert, harmonisé et intégré, tout en demeurant centré sur la personne et ses besoins » (MELS, 2005, p. 1). L'objectif global poursuivi par le MELS est de « mettre en place des moyens structurants pour permettre et accroître l'accès aux services » (*Ibid.*, p. 9). Les outils de l'approche harmonisée s'articulent autour d'un dispositif composé de trois éléments : une instrumentation (ex. : fiches descriptives et d'évaluation), un site Internet logé sur l'Inforoute FTP et une démarche commune. Par ailleurs, « dans les programmes où le matériel en approche harmonisée n'est pas disponible, une commission scolaire peut développer son instrumentation locale » (FS-Fradette, p. 8) ou utiliser celle développée dans les années passées. Lorsque l'instrumentation repose sur le portfolio, on parle d'approche traditionnelle.

Les étapes de la démarche en formation professionnelle sont l'accueil à distance (dans l'approche harmonisée seulement) ou en personne, la préparation du dossier par autoévaluation, l'analyse du dossier, l'entrevue de validation qui permet d'établir les compétences reconnues sur présentation du dossier, les compétences à évaluer dans un autre cadre (p. ex. en situation de travail), la formation manquante à compléter. Cette dernière étape peut exiger de suivre un ou plusieurs cours, mais il est aussi possible d'acquérir sa formation en milieu de travail ou par autodidactie. La formation manquante peut être partielle, lorsque certains éléments de la compétence sont jugés d'un bon niveau de maîtrise, ou complète, lorsque les évaluateurs jugent que la compétence du référentiel n'est pas d'un niveau de maîtrise suffisant. L'accompagnement dans la démarche de RAC en FPT est assuré par une conseillère ou un conseiller en reconnaissance des acquis et des compétences. La figure 4 présente chacune de ces étapes.

Figure 4 : Étapes du processus de RAC en formation professionnelle et technique (FPT)



Pour mieux comprendre les exigences de cette fonction, les responsables de la RAC en formation professionnelle et technique du MELS s'engagent dans une analyse de situation de travail, publiée en 2006 (MELS, 2006a), dont nous avons parlé dans la problématique. Des spécialistes de contenu sont aussi au cœur de la démarche de RAC en FPT. Il s'agit d'enseignantes ou d'enseignants en FPT ou de spécialistes du domaine reconnus par le milieu de travail. Ce sont eux qui valident l'acquisition des compétences lors de l'entrevue de validation et qui procèdent aux évaluations subséquentes.

Une des difficultés souvent mentionnée par les acteurs sociaux est celle du développement des outils de l'approche harmonisée qui prend du temps. En 2007, la TRÉAQFP insiste pour qu'on intensifie la « création de nouveau matériel et d'outils spécifiques pour la reconnaissance des acquis et des compétences » (Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec, 2007, p. 8). La porte d'entrée de l'approche harmonisée en FPT est le site Internet du MELS. Au fur à mesure que les outils sont disponibles, ils sont mis en ligne sur ce site. En date du 1<sup>er</sup> décembre 2009, 19 programmes en formation professionnelle, 16 en français, trois en anglais et cinq en formation technique sont disponibles (MELS, 2009a), ce qui est encore



bien peu, puisqu'il y a plus de 140 programmes de formation professionnelle et 110 programmes d'études techniques (MELS, 2009b). Mais « compte tenu du contexte social et économique récent, il y a une pression pour répondre plus rapidement aux divers besoins de développement de l'instrumentation. Produire cette instrumentation dans des délais acceptables est un défi majeur » (FS-Fradette, p. 3).

On constate aussi d'importantes difficultés à offrir aux candidates et candidats, dans des délais raisonnables, des activités de formation manquante. Les défis de constituer des groupes de personnes ayant à développer des compétences souvent très différentes sont connus avant 2002 et le plan d'action prévoit le développement ou la consolidation de formules : « formation à distance, autoapprentissage, formations à temps partiel, regroupements de services et de clientèles, etc. » (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 30). De nouvelles formules de financement ont été adoptées et permettent la formation de plus petits groupes. Ainsi, en formation professionnelle, si la formation manquante exige une participation de l'élève « égale ou supérieure à 33 p. 100 de la durée normative du cours » (MELS, 2009c, p. 35) la commission scolaire peut obtenir du financement<sup>17</sup>. Par exemple, les règles de financement y ont été précisées et un « montant de 400 \$ par élève est alloué lorsque l'entrevue de validation et l'inscription à la reconnaissance des acquis et des compétences dans un programme d'études sont réalisées » (MELS, 2009c).

Le MELS accorde une grande importance au développement des services dans chacune des régions, au soutien à la concertation régionale pour le développement et les références et à la diffusion de la RAC sur le Web (MELS, 2007a). Ainsi, un portail sur la RAC en FPT est lancé en 2008, permettant l'accès à des documents, aux nouveautés dans le domaine et aux sites des différentes régions<sup>18</sup>. Depuis 2005, c'est 6 M\$ qui ont été attribués « pour l'organisation de services régionaux et interordres dans les 17 régions du Québec » (MELS, 2008b, p. 8). « Une première phase de travaux d'organisation régionale des services de RAC a été faite et le MELS fait présentement le point avant de planifier les prochaines années. » (FS-Fradette, p. 5) Quant à la promotion des services de RAC en FPT, elle est encore assez discrète puisqu'on manque d'instrumentation dans plusieurs programmes et que les défis pour établir la formation manquante sont nombreux.

#### *1.1.5.2 Formation générale des adultes*

Comme mentionné plus haut, en formation générale des adultes (FGA), plusieurs actions sont mises en œuvre pour clarifier les cadres législatifs, politiques et réglementaires et les faire mieux connaître au réseau et aux partenaires. Le Ministère publie un document qui résume ses actions dans le domaine (MELS, 2007b). L'implantation des univers de compétences génériques et des GED-TS, la préparation d'instruments et la formation du personnel sont au cœur des travaux des dernières années. Les instruments produits pour soutenir ces mesures « sont des instruments édictés [...] c'est-à-dire que "les commissions

<sup>17</sup> L'annexe G de ce document présente les règles budgétaires en reconnaissance d'acquis en formation générale et l'annexe J présente les montants pour les évaluations en RAC par programme.

<sup>18</sup> Il s'agit de <http://reconnaissanceacquis.ca/>

scolaires doivent les prendre tels quels” » (FS-Leduc, p. 4). Ils doivent donc être accompagnés d’un guide administratif à l’intention du personnel.

Les Univers de compétences génériques, au nombre de quatre en 2002 (MEQ, 2002) sont passés à 11 (MELS, 2008c)<sup>19</sup>. Chaque univers réussi permet d’acquérir quatre unités de matière à option de cinquième secondaire. En 2002, les adultes pouvaient réaliser jusqu’à quatre univers. Depuis le 1<sup>er</sup> juillet 2007, il est possible de n’en réaliser que deux (MELS, 2007c). Pour être admissible à cette mesure, il faut avoir 16 ans et plus, posséder une maîtrise suffisante de sa langue maternelle, française ou anglaise, soit l’équivalent de la troisième secondaire. Chaque univers se déroule en trois étapes : la banque de renseignements, qui peut être réalisée à la maison ou en classe; le carnet de réalisations effectué pendant un maximum de trois heures en salle d’examen, valant 40 % de la note finale; le questionnaire rempli pendant un maximum de trois heures en salle d’examen, valant 60 % de la note finale. Le centre d’éducation des adultes met à la disposition des candidates et candidats « un certain nombre de jours pour des rencontres avec des personnes-ressources, des suivis téléphoniques, électroniques ou autres » (Direction de la formation générale des adultes, 2006, p. 2). La figure 5 présente les étapes de réalisation d’un univers de compétences génériques.

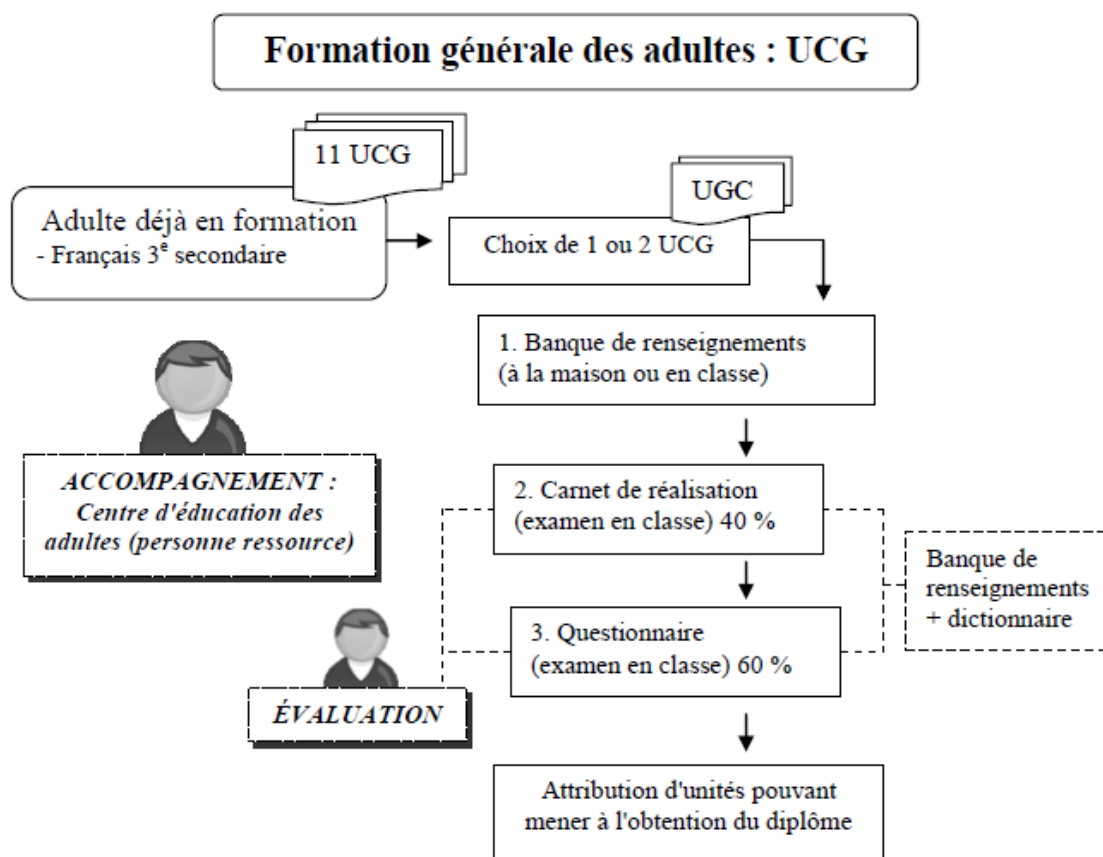
Dans ce dispositif, on demande aux adultes d’exposer des « résultats d’apprentissage » à partir d’habiletés spécifiques « à tout le moins observables » (DEAAC, s.d., p. 5). « L’enjeu de l’évaluation devient donc une démonstration suffisante pour permettre la sanction par le système scolaire au regard des programmes d’études. » (*Ibid.*)

Les résultats d’apprentissage attendus, au nombre de cinq, permettent de démontrer que la candidate ou le candidat est capable : d’expliquer les différentes composantes des thèmes abordés; de rechercher, de trouver et de traiter l’information touchant l’ensemble des compétences de l’univers en question; de se situer comme personne dans ses compétences; d’effectuer un choix dans ses compétences; d’évaluer une action accomplie concernant ses compétences. À chacun de ces résultats viennent se juxtaposer les cinq grandes habiletés de base, extraites de l’ensemble des habiletés énoncé au régime pédagogique du secteur des jeunes de 1981, auxquelles sont attribuées des valeurs caractéristiques : reconnaître; interagir; communiquer; organiser; accomplir. (DEAAC, s.d., p. 6)

---

<sup>19</sup> La section sur les Univers de compétences génériques est davantage développée étant donné que le MELS n’a pas rendu public de documents sur ce dispositif et que les informations qui nous ont été données sont difficiles d’accès. À notre connaissance, c’est un dispositif qui mobilise un nombre significatif de personnes formées en orientation professionnelle.

Figure 5 : Univers de compétences génériques (UCG) en formation générale des adultes



Selon monsieur Leduc, il y a rarement des échecs, puisque les gens bénéficient d'accompagnement.

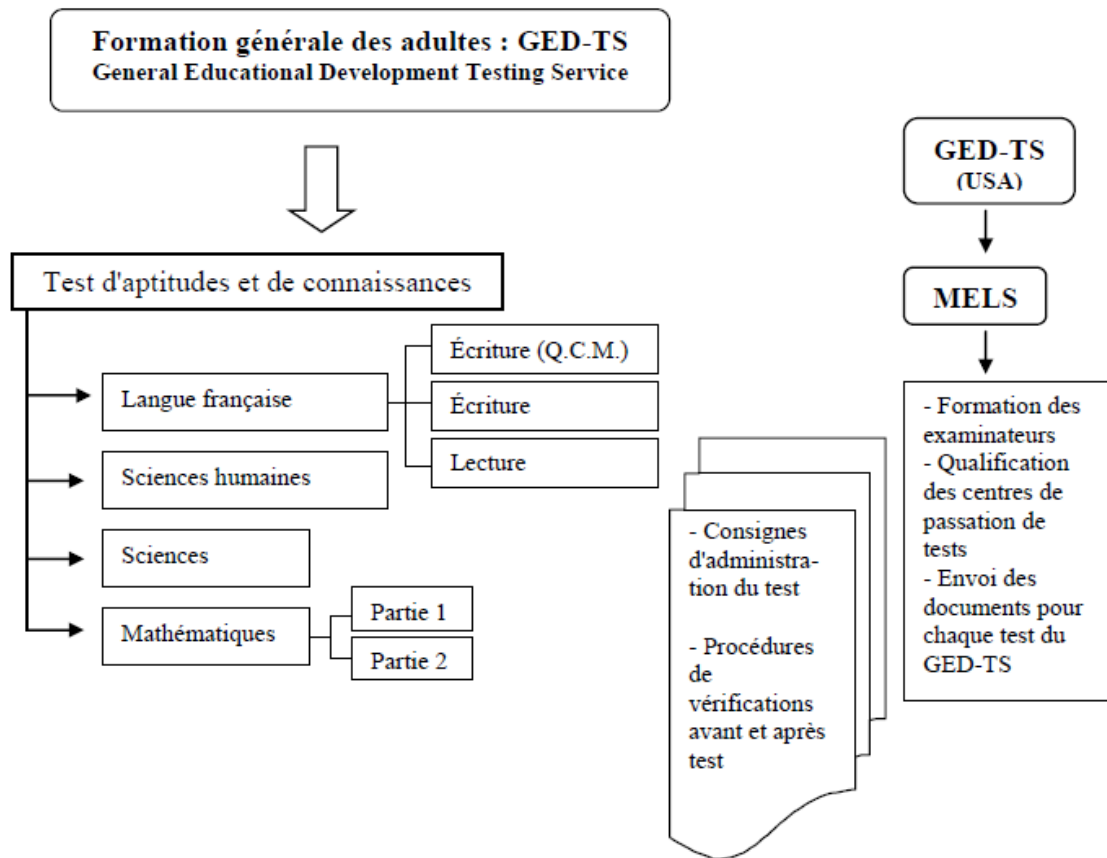
Il faut effectivement que quelqu'un dans le centre, ça peut être quelqu'un de l'accueil, c'est la personne que la commission scolaire va nommer et qui recevra la formation spécifique du ministère à cet effet, ça peut être un prof, un conseiller pédagogique, un orienteur, il faut que cette personne soit initiée par nous à l'utilisation de la banque et du carnet, à la bonne façon d'amener l'élève à s'apercevoir de son potentiel et, à un moment donné, à juger sur la base de la qualité de la banque si cet élève est prêt à passer une étape qui compte, soit le carnet. (FS-Leduc, p. 6)

Les Univers de compétences génériques, créés par Marc Leduc avec l'aide de Marcel d'Amboise de la Commission scolaire de Rivière-du-Loup, ne sont pas documentés sur le Web, comme le MELS l'a fait pour d'autres travaux relevant de la politique de 2002. Monsieur Leduc rapporte que « les premiers instruments, tout à fait originaux au Québec, ont été créés en 1996-1997 » (FS-Leduc, p. 4). Ils s'inscrivent dans une recherche de « nouvelles voies d'obtention du DES » (DEAAC, s.d., p. 4) et puisent à différentes sources. On s'appuie aussi sur des concepts théoriques de Louis d'Hainaut qui ont été

utilisés pour les recherches sur la voie alternative d'accès au DES et sur certaines pratiques américaines, telle celle du New York External Diploma Program (DEAAC, s.d., p. 4).

L'histoire de l'adoption du GED-TS au Québec commence, également, bien avant l'adoption de la politique de 2002. « Lorsqu'en 1978 le Ministère a instauré les TENS, il y avait eu une exploration des tests du GED-TS. Politiquement, le Québec n'avait pas voulu les adopter et on avait créé les TENS » (FS-Leduc, p. 4). Le contexte a changé et l'idée d'avoir des instruments créés aux États-Unis, adaptés au contexte québécois et reconnus internationalement ne rebute plus, d'autant plus que la politique gouvernementale entend contribuer à favoriser la mobilité de la main-d'œuvre. En 2009, monsieur Leduc estime qu'il y a, au Québec, « environ 200 passations GED-TS par année » (FS-Leduc, p. 4) au Québec. La figure 6 rappelle les grandes lignes des GED.

Figure 6 : Les GED-TS au Québec



Le GED fonctionne avec deux groupes de normes, des normes nord-américaines et des procédures centralisées québécoises. Le MELS a le devoir par contrat de former les futurs examinateurs à l'utilisation du guide d'administration de GED-TS (Washington) adapté pour le Québec. La norme doit être appliquée rigoureusement afin de « faire en sorte qu'un document officiel du GED-TS passé au Québec ait la même valeur qu'en Floride »

(FS-Leduc, p. 10). Ces tests évaluent « les aptitudes et connaissances » (General Educational Development Testing Service, s.d., p. 2) dans cinq matières et se présentent sous forme de sept tests : langue française : écriture (questions à choix multiples); langue française : écriture (rédaction); sciences humaines; sciences; langue française : lecture; mathématiques, partie I, mathématiques, partie II. « À l'exception de la deuxième partie du test de la langue française : écriture, qui exige une composition, et du test de mathématiques, qui requiert que quelques-unes des réponses soient inscrites dans un tableau, les questions sont à choix multiples. » (*Ibid.*, p. 3)

Du matériel est disponible pour la préparation de ces tests et le bulletin d'informations (*Ibid.*) donne des informations générales, des exemples et des explications sur ce que les réponses exigent comme connaissances et aptitudes. La Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec (SOFAD) vient de publier du matériel pour faciliter la préparation au GED et des commissions offrent des activités préparatoires. Les centres qui offrent les GED doivent obtenir une qualification du MELS, lui-même organisme reconnu par le GED-TS.

Le personnel des commissions scolaires qui suit la formation au GED est inscrit sur une liste du ministère. Suite à la formation, les personnes « repartent avec le guide d'administration et ont une consigne sur comment débiter. Elles peuvent recruter leurs deux ou trois premiers candidats, un suffit, puis jouer le jeu une première fois » (FS-Leduc, p. 10). Au moment de l'entretien de recherche, 35 centres étaient qualifiés pour offrir le GED-TS au Québec et monsieur Leduc s'attendait à ce qu'une dizaine de centres s'ajoute à la prochaine formation. L'administration du GED est particulièrement contrôlée et comporte des règles strictes. Les tests doivent se faire sur deux jours consécutifs. Pour chaque passation d'un GED, il faut s'adresser au MELS qui envoie une boîte dont l'ouverture

exige des vérifications, l'administration exige de noter des informations sur les feuilles mécanographiques, la fermeture de la boîte a aussi sa procédure. "Toute information défectueuse sur les feuilles mécanographiques coutent de une à deux semaines, sinon trois". Ces informations erronées sont diverses, par exemple, l'absence d'une date de naissance, un numéro de centre erroné, etc. Les directions de centres, les conseillers et les profs ne sont pas habitués à gérer autant d'exigences administratives pour un seul instrument, ce qui demande de trouver des ressources capables de beaucoup de minutie. De plus, si le service n'est pas rendu correctement, on s'expose à des plaintes, voire des poursuites (FS-Leduc, p. 10).

Outre le GED et les UCG, les autres dispositifs de RAC en FGA sont bonifiés. Au cours des dernières années, des travaux ont été réalisés sur les épreuves déjà bien implantées. Par exemple, une mise à jour et une simplification du guide d'administration de l'Épreuve synthèse en français langue seconde et du Prior Learning Examination ont été faites « profitant de la mutation du système de sanction du ministère de Sage en Charlemagne » (FS-Leduc, p. 3).

Dans sa réponse à l'OCDE, le MELS (MELS, 2007a) produit un exercice mathématique comparant les coûts de chacun de ses dispositifs de reconnaissance d'acquis extrascolaires

avec ceux de l'enseignement régulier et conclut que la reconnaissance officielle « représente une économie des coûts de la formation continue; [qu'elle] est un accélérateur en vue de l'obtention de documents officiels et de titres, en particulier le diplôme d'études secondaires (DES) (*Ibid.*, p. 51). Le MELS précise que son système de sanction des études ne distingue pas dans les documents officiels le fait qu'une personne candidate ait obtenu ses unités ou crédits via la RAC (MELS, 2007c). En 2007, le Ministère publie un document sur l'histoire de l'éducation des adultes au Québec (Turgeon, Bourque et Thibeault, 2007) dans lequel on peut retracer les grands moments de l'évolution de la reconnaissance des acquis en FGA.

Depuis peu, l'importance de la reconnaissance des acquis extrascolaires est mise de l'avant pour permettre aux adultes de répondre aux nouvelles exigences relatives à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES). Ces exigences, entrées en vigueur au secteur des jeunes le 1<sup>er</sup> juillet 2007 mais reportées, suite aux pressions des acteurs de l'éducation des adultes, au 1<sup>er</sup> juillet 2010 en formation générale des adultes, sont l'objet d'un projet de règlement. Déjà, en 2008, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) avait donné un avis sur la question en précisant que la reconnaissance des acquis extrascolaires en formation générale des adultes devait permettre d'aller chercher des unités pour l'obtention d'un diplôme (Conseil supérieur de l'éducation, 2008, p. 37)<sup>20</sup>. Toutefois, les mesures en FGA sont en majorité basées sur des tests et elles semblent encore insuffisantes pour reconnaître les acquis des adultes relevant des attentes sociales en matière de formation de base, et le référentiel du MELS pourrait ne pas tenir compte de l'ensemble de celles-ci (Garon et Bélisle, 2009).

La cinquième mesure du plan d'action ne traite pas de la formation collégiale préuniversitaire ou d'une éventuelle relance dans les universités. Aussi, le développement de la RAC en formation collégiale préuniversitaire est discret bien que la reconnaissance d'acquis ou de compétences y soit possible. Dans les universités, l'absence de nouvelles ressources semble ralentir sérieusement une éventuelle « relance ». Il semble que seuls quelques programmes destinés spécifiquement à des adultes expérimentés, comme le programme en enseignement en formation professionnelle pour lequel les universités ont obtenu du soutien du MELS, ou des programmes de formation continue, ont fait des avancées significatives.

#### *1.1.6 Mécanisme conjoint école-industrie*

La sixième mesure du plan d'action de 2002 concerne l'établissement d'un mécanisme conjoint école-industrie associant le MELS, Emploi-Québec, le MICC, les comités sectoriels de main-d'œuvre, les entreprises et autres organismes concernés, « permettant de répondre de façon efficiente à des besoins de reconnaissance des acquis et des compétences, ainsi qu'au perfectionnement et à la formation manquante de groupes de personnes occupant des fonctions de travail analogues » (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 31). Les travaux sur cette mesure sont difficiles à retracer dans les sites web

<sup>20</sup> Son nouvel avis du 10 mars 2010 insiste davantage sur l'importance de la RAC pour l'obtention du DES. Nous n'avons toutefois pas pu en faire une analyse détaillée.

gouvernementaux et il n'en est pas fait mention sur le portail de la RAC en FPT. Par ailleurs, on sait que le MELS et Emploi-Québec travaillent maintenant ensemble pour les études sectorielles, que dans certaines commissions scolaires, la RAC fait partie de l'offre des services aux entreprises et que des travaux sont en cours pour faciliter l'arrimage entre certains DEP et certains PAMT.

### *1.1.7 Intensification des opérations à l'intention des personnes immigrantes*

La septième mesure du plan d'action donne lieu à un chantier majeur et des développements substantiels. Au cours des années 2002-2007, la question devient de plus en plus sensible politiquement et on en traite sur plusieurs tribunes publiques, notamment lors des audiences de la commission Bouchard-Taylor en 2007.

Sans prétendre faire ici une recension systématique des débats et nouveautés en la matière, signalons les nombreuses actions du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) dont l'objectif est d'améliorer le processus de reconnaissance des acquis afin d'assurer qu'il soit le plus équitable, transparent et efficace possible, particulièrement dans le contexte de l'accès aux professions et métiers réglementés. Dès 2002, le MICC met en place un service spécialisé connu maintenant sous le nom de Service d'information sur les professions et métiers réglementés, le SIPMR. Ce service, destiné aux personnes immigrantes et à celles candidates à l'immigration, offre du soutien durant les démarches (MICC, 2008) souvent complexes pour qui ne connaît pas le système éducatif et le système professionnel québécois.

Le MICC a orienté les actions en fonction de trois objectifs : mieux informer les personnes immigrantes, mieux reconnaître la formation et les acquis de l'expérience et mieux assurer l'accès à la formation d'appoint (formation manquante). Un groupe de travail, constitué de parlementaires, fait plusieurs recommandations qui seront reprises par une équipe spéciale. Ces recommandations touchent l'accompagnement des candidats, la disponibilité de l'information, les mesures pour améliorer le processus, la délivrance des autorisations d'exercer une profession ou un métier, le financement du processus, la médiation, l'Évaluation comparative des études effectuées hors Québec, l'offre de formation d'appoint, le suivi des actions, les pratiques en matière de RAC des ordres professionnels, les normes d'équivalence et la révision des décisions en matière d'équivalence de diplôme et de formation, la connaissance de la langue française des personnes immigrantes engagées dans un processus de reconnaissance des acquis (Équipe de travail sur la reconnaissance des diplômes et des compétences des personnes formées à l'étranger, 2005; Groupe de travail sur l'accès aux professions et métiers réglementés, 2005). Le Conseil interprofessionnel du Québec (CIQ), regroupement des 45 ordres professionnels, et l'Office des professions du Québec (OPQ) participent activement à ce vaste chantier de travail.

Ainsi, le MICC va, au cours des années, soutenir son SIPMR, publier et mettre en ligne de nombreux documents d'information pour aider notamment à comprendre le système des professions québécois, les exigences pour obtenir un permis d'exercice et les nouveautés dans le domaine. Un document est publié en 2008 faisant état de différentes actions pour

favoriser l'accès aux professions et métiers réglementés (MICC, 2008). Par exemple, des projets facilitent la mise à niveau de compétences dans des professions en pénurie. Plusieurs ordres professionnels adoptent au cours de la période 2002-2007 un profil de compétences qui sert de référentiel lors de l'étude de dossiers de demande d'admission. Certains ordres développent des outils d'autoévaluation en ligne pour accélérer le processus (*Ibid.*).

Outre les actions du MICC et de ses partenaires, le Code des professions est modifié en 2006 pour permettre la délivrance de permis restrictifs temporaires et favoriser l'entrée progressive dans la profession (Assemblée nationale, 2006). La signature de l'Entente Québec-France, en octobre 2008 (Québec-France, 2009) permet de faciliter et accélérer les procédures par des ententes préalables entre des instances officielles des deux pays, dans certaines professions. On engage un travail de soutien aux ordres professionnels pour la mise en œuvre d'un Arrangement de reconnaissance mutuelle (ARM) avec une autorité compétente française et pour l'évaluation des acquis de l'expérience au regard du référentiel de la profession. Quelques ententes sur la formation d'appoint ou la formation manquante entre des ordres professionnels, le MELS et des établissements d'enseignement contribuent aussi au développement de la reconnaissance des acquis et des compétences. Par exemple, un ordre professionnel peut établir une entente avec un collège ou une université pour faciliter l'accès à la formation d'appoint (MICC, 2008).

Au CIQ, de nombreuses activités de représentation dans le dossier de la RAC se font « auprès des décideurs politiques ou d'organisations telle la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) » (FS-Thuot, p. 3). Par exemple, un accord de principe en négociations avec la CREPUQ vise à soutenir la formation d'appoint financée par le MICC et le MELS.

“Les établissements d'enseignement, les universités ont manifesté une préoccupation à l'effet que les ordres leur envoyaient des candidats et que l'université n'était souvent pas à l'aise sur ces candidats au regard de leurs capacités à suivre une formation”. Ainsi, l'entente avec la CREPUQ en préparation vise à “s'assurer qu'en amont du processus d'évaluation d'un dossier [...] il puisse y avoir une expertise universitaire pour s'assurer que les dossiers cheminent correctement”. L'entente reconnaît que la finalité du travail d'évaluation dans un ordre professionnel est l'obtention du permis, alors que l'université a une mission éducative différente. “Ça prend un arrimage, on s'aperçoit de la nécessité de jumeler les expertises plutôt que d'agir en silos”. Une entente de ce type pourra être négociée ultérieurement à l'ordre collégial. (FS-Thuot, p. 3)

Le CIQ profite aussi de consultations publiques, comme la commission Bouchard-Taylor sur les accommodements raisonnables, pour informer la population et les décideurs des actions en cours et favoriser la mobilisation des membres (Conseil interprofessionnel du Québec, 2005, 2006a, 2007a, 2007b). Monsieur Thuot juge que « l'agenda politique oblige les acteurs du système professionnel à s'intéresser à la RAC, notamment à l'amélioration de leurs pratiques » (FS-Thuot, p. 9). Une mission en Europe, en 2009, permet de mieux comprendre les défis de la reconnaissance officielle et de l'évaluation des acquis de l'expérience. Au cours de cette mission, dit-il, « on a constaté que les outils ne sont pas



encore au rendez-vous et que les professionnels doivent faire de l'évaluation dans un contexte encore très instable. Ils ont à apprendre à travailler dans ce contexte tout en le faisant de façon rigoureuse, ce qui est un réel défi » (FS-Thuot, p. 10). Le CIQ poursuit son travail de soutien aux membres en créant divers outils pour l'amélioration des pratiques (Conseil interprofessionnel du Québec, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d; Fontaine, 2010).

### *1.1.8 Référence accrue aux formations qualifiantes et transférables*

La huitième mesure du plan d'action concerne le monde du travail et vise à valoriser les formations qualifiantes donnant lieu à une reconnaissance officielle et dont les acquis peuvent être transférés dans d'autres contextes. Cette mesure peut être liée à la quatrième mesure exposée ci-haut. De façon plus spécifique, cette mesure, qui est sous la responsabilité de la CPMT et d'Emploi-Québec, vise notamment à inciter « les organismes de formation et les formatrices et formateurs accrédités en vertu de la Loi à orienter leurs interventions en fonction de formations qualifiantes et transférables qui puissent être reconnues par les référentiels existants » (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 33). Cette mesure pourrait, par exemple, avoir une incidence sur les activités de reconnaissance non formelle couvertes par la Loi dite du 1 % (Gouvernement du Québec, 2009).

## **1.2 Autres actions significatives**

Bien que plusieurs développements en RAC au cours des années 2002 à 2009 aient pu être associés à l'une ou l'autre des mesures du plan d'action de 2002, les nouvelles demandes du monde du travail et de mobilité de la main-d'œuvre ont favorisé le développement sur des questions qui n'avaient pas été ciblées directement dans les huit mesures du plan d'action.

D'importants travaux sont engagés dans les pays de l'OCDE, tout particulièrement en Europe, avec une recherche de transparence des diplômes et des certifications (Bjørnåvold, 2001). On parle de plus en plus de « reconnaissance des qualifications » au Canada comme en Europe, par exemple dans les travaux du Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux ou dans les ententes d'arrimage (Canadian Bureau for International Education, National association of career colleges, Canadian school Boards Association, Association of Canadian Community Colleges et Canadian Association for Prior Learning Assessment, 2003). Ces ententes d'arrimage, ou de reconnaissance mutuelle, entre établissements et instances de certification permettent, par exemple, d'assurer qu'une qualification obtenue dans un système soit reconnue dans un autre sans que la preuve soit à faire au plan individuel ou que celle-ci soit allégée. Ces ententes sont au cœur des actions mises de l'avant dans le « nouvel espace économique » promu par le gouvernement Charest (Gouvernement du Québec, 2008c). Parmi les ententes d'arrimage, on trouve les ententes de reconnaissance mutuelle (ERM), découlant de l'Accord de commerce intérieur au Canada, qui ont sollicité l'attention de nombreux partenaires du marché du travail québécois au cours des dernières années; les Arrangements de reconnaissance mutuelle (ARM), relevant de l'entente France-Québec, dont il a été question plus haut. Dans un autre ordre d'idée, la multiplication, au cours des dernières années, des ententes DEP-DEC ou DEC-BAC appartient au même mouvement collectif.

Aussi, la recherche sur la RAC était, avec la formation du personnel, une grande absente du plan d'action de 2002-2007, mais quelques développements sont en cours. Par exemple, la CPMT a soutenu de façon significative le PSRA dont il a été question plus haut. En 2009 le Conseil de la science et de la technologie (CST) publiait une proposition de stratégie pour donner un sérieux coup de barre à la recherche en éducation et formation des adultes (Conseil de la science et de la technologie, 2009). La recherche en reconnaissance des acquis et des compétences y est identifiée comme une des « quatre thématiques à fort potentiel d'impact » (*Ibid.*, p. III) et constituant « un des analyseurs qui permettent d'éclairer plusieurs enjeux de l'apprentissage tout au long de la vie » (*Ibid.*, p. 26). Des recherches scientifiques portant sur la RAC officielle sont entreprises par quelques universitaires. Par exemple, un groupe de l'ÉRTA a obtenu une subvention du CRSH pour une recherche dans le domaine (Bélisle *et al.*, 2008). Les quatre personnes-clés rencontrées constatent que la recherche sur la RAC mériterait d'être plus développée, bien qu'elle ne soit pas encore une priorité des milieux compte tenu de la nécessité de poursuivre l'implantation des services. Mais la recherche pourrait aider à mieux comprendre à quoi sert la RAC et soutenir sa pérennité. Monsieur Leduc indique qu'il serait avantageux que la recherche mette en lumière deux gains majeurs observés sur le terrain.

“C'est évident que les gens qui ont passé par un processus de reconnaissance ont peut-être obtenu un papier et cela a un impact sur leur carrière. Mais il n'y a pas d'études qui nous montrent l'impact sur la carrière, on a des cas individuels. Il y a des études à faire. Le deuxième phénomène, et on n'a pas d'études non plus, c'est sur l'estime de soi qui a augmenté. Cela crève les yeux. Au bout d'un processus de reconnaissance, la personne a gagné du temps, accédé à un de l'emploi, amélioré ses revenus et son potentiel est plus élevé et son estime de soi a bondi”. (FS-Leduc, p. 5)

En FPT, les activités de recherche et la collecte systématique de données statistiques, comme on le fait depuis longtemps sur d'autres services du système scolaire, commencent tout juste.

“On va être mieux équipé à compter de cette année parce qu'il y a un gros projet au ministère de rapatrier les données, le patrimoine informationnel et tout ça. On va être en mesure d'avoir des données précises comme l'âge de la clientèle, la répartition hommes-femmes, la provenance, etc. On va être capable d'avoir plus de données statistiques sur la clientèle.” Quant aux recherches plus approfondies, une demande de recherche a été faite à la Direction de la recherche du MELS. Cette recherche viserait à mieux connaître les adultes en RAC en FPT et leurs besoins. Selon madame Fradette, la recherche permettra de mieux comprendre les effets des services, ce qui pourra aider à mettre en valeur les services dans la promotion. (FS-Fradette, p. 5)

L'OCCOPPQ a collaboré à une recherche en 2005 et 2006 (Bélisle, 2006a) afin de mieux connaître quelles étaient les pratiques de ses membres dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences. Un des constats de cette recherche était que peu de membres s'identifient à ce domaine même s'ils exercent des activités identifiées historiquement à ce domaine large, comme le bilan de compétences, et qu'ils donnent encore assez peu d'information sur les possibilités de RAC officielle dans le cadre de leurs

interventions. Par ailleurs, les répondantes et répondants signalaient le besoin d'information et de formation pour mieux servir les adultes et certains souhaitaient jouer un rôle accru en reconnaissance officielle en accompagnement, identification, évaluation et partenariat. L'OCCOPPQ a donc entrepris quelques actions pour soutenir les membres intervenant auprès des adultes et interpellés par la RAC et pour mettre en valeur l'expertise des c. o. dans le domaine large de la RAC, incluant la RAC officielle. Comme mentionné plus haut, un symposium a eu lieu en mars 2009 et un groupe de travail a été mis sur pied (Noël, 2009).

### **1.3 Personnels actifs en RAC officielle**

Comme nous l'avons indiqué dans la problématique, l'étude des documents officiels québécois publiés avant 2006 (Bélisle, 2006a) montre qu'ils traitent très peu des personnels appelés à œuvrer en RAC. Les documents publiés depuis, outre l'analyse de situation de travail des conseillères et des conseillers en reconnaissance des acquis et des compétences (MELS, 2006a), restent très discrets sur la question. On mentionne la question (MELS, 2007a), mais sans aller très loin.

Au Canada, des travaux récents sur les normes et la qualité en évaluation et reconnaissance des acquis (ÉRA) s'intéressent aux acteurs œuvrant au postsecondaire (Amichand, Ireland, Orynik, Potter et Van Kleef, 2007; Van Kleef, Amichand, Carkner, Ireland, Orynik et Potter, 2007a; Van Kleef, Amichand, Ireland, Orynik et Potter, 2007) et leur qualification est l'objet d'une certaine attention. Comme c'est le cas dans plusieurs travaux canadiens sur l'ÉRA, la recherche de Joy Van Kleef et de ses collègues est inclusive des nombreuses activités de portfolio créditées qu'on retrouve dans les collèges ou les universités offrant des services de formation continue destinés spécifiquement à des adultes expérimentés. On y constate que si les personnels actifs en ÉRA ont de bonnes bases relationnelles et procédurales pour accompagner les adultes dans la découverte et l'expression de leurs acquis, leur formation en enseignement et évaluation de compétences des référentiels de formation ou de qualification est lacunaire. Quelques établissements canadiens exigent dorénavant une formation en évaluation d'apprentissages comme condition d'embauche dans un service d'ÉRA.

Les entretiens avec les quatre acteurs-clés en RAC permettent de savoir qui travaille en reconnaissance officielle des acquis et des compétences. Pour le moment, il semble que ce soit souvent les mêmes personnes qui cumulent plusieurs tâches relevant de la RAC officielle et que ces tâches sont intercalées dans d'autres tâches sur d'autres dossiers. Ainsi, on note une situation de surcharge de travail chez plusieurs personnes actives en RAC officielle.

Toutes les dimensions retenues, certaines s'appuyant sur l'analyse de situation du MELS (MELS, 2006a), se sont avérées pertinentes et il semble qu'elles couvrent très bien les interventions en la matière. Il s'agit des dimensions suivantes :

1. L'information sur la RAC à la population, aux partenaires et aux adultes envisageant d'entreprendre une démarche de RAC officielle;
2. Le conseil, comme le counseling d'orientation ou de carrière, mais aussi la transmission de contenus adaptés à la situation d'un adulte et de l'environnement, auprès d'adultes susceptibles de faire une demande de RAC officielle;
3. L'accompagnement d'adultes engagés dans un processus de RAC officielle;
4. L'évaluation d'acquis ou de compétences en RAC officielle;
5. L'élaboration des outils et procédures de RAC officielle;
6. La gestion administrative de la RAC officielle;
7. La promotion de la RAC officielle auprès des partenaires et de la population;
8. Le soutien aux milieux et la coordination du développement régional ou sectoriel en RAC officielle;
9. La recherche pour soutenir la mise en œuvre ou pour documenter ou évaluer les pratiques de RAC officielle.

Comme un des résultats de la recherche de 2006 (Bélisle, 2006a) indiquait une faible connaissance des acteurs engagés dans la RAC officielle, il paraît pertinent de prendre quelques pages pour traiter du sujet.

### *1.3.1 Les personnels œuvrant en RAC officielle en formation générale des adultes*

Le MELS est une organisation hiérarchique. Ministre, sous-ministre en titre, sous-ministre adjointe responsable de la formation professionnelle et technique et de la formation continue participent au développement de la RAC. Mais en FGA, c'est plus particulièrement la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, la DEAAC, qui travaille sur ce dossier<sup>21</sup>. Par ailleurs, plusieurs autres directions du MELS sont concernées, comme la Direction de la sanction des études, et un travail important de concertation interne est nécessaire. Quelques personnes sont associées au développement de la RAC à la DEAAC, mais comme c'est le cas dans la très grande majorité des milieux, il ne s'agit pas de leur seul mandat. Il s'agit « de personnes permanentes au ministère, de personnes en prêt de service d'une commission scolaire, de personnes qui travaillent dans les établissements recrutés par voie de devis, avec achat de journées de travail par le MELS, ou de pigistes » (FS-Leduc, p. 3). Dans le contexte actuel, les priorités de la DEAAC sont la mise à jour de documents administratifs d'encadrement et la formation du personnel du réseau scolaire, notamment les examinateurs et les diverses personnes appelées à manipuler le matériel édicté que sont les divers instruments produits pour évaluer les acquis extrascolaires. La majorité des tests ou les Univers de compétences génériques sont corrigés dans le réseau, sauf pour les rédactions des candidats au GED-TS qui sont corrigées par des lecteurs (les *readers*) embauchés par le MELS.

---

<sup>21</sup> Plusieurs documents sur la RAC portent son ancienne signature, soit la Direction de la formation générale des adultes (DFGA).

Dans les commissions scolaires, le service de reconnaissance des acquis constitue un service distinct du service d'accueil. Les personnes qui y œuvrent peuvent avoir leur bureau dans un centre d'éducation des adultes ou à la commission scolaire. La politique de la commission scolaire ou les normes d'établissement prévoient le fonctionnement interne au regard de la reconnaissance des acquis extrascolaires.

Par ailleurs, le service d'accueil et son personnel participent à l'information à la population sur les possibilités de reconnaissance d'acquis extrascolaires. Celui-ci, qu'il ait adopté le modèle SARCA ou non, peut offrir « du conseil général en amont d'un processus de reconnaissance d'acquis » ou « de l'accompagnement spécifique pour aider la personne à se préparer à passer l'une ou l'autre des épreuves relevant de la reconnaissance des acquis extrascolaires » (FS-Leduc, p. 6). Il arrive aussi, surtout dans les centres où il y a encore peu de demandes en RAC, que des personnes, par exemple une conseillère d'orientation, travaillant au service d'accueil travaillent aussi au service de reconnaissance des acquis. Cependant, « monsieur Leduc insiste sur l'importance de ne pas confondre les deux services, celui de l'accueil et celui de reconnaissance. “Si on confond ces services, on se met à confondre leur relation avec les lois, leur relation avec les règles budgétaires” » (FS-Leduc, p. 7).

Pour l'évaluation des acquis extrascolaires, les épreuves « sont sous la responsabilité de personnes formées qui les rendent disponibles, qui encadrent leur administration sur le plan administratif, sécuritaire et confidentiel » (FS-Leduc, p. 6). Les personnes qui ont accès au matériel édicté « peuvent être des conseillères ou conseillers pédagogiques, des enseignantes ou enseignants, des personnes surveillantes sans qualification d'enseignement, des personnes spécialisées en accueil et référence, des personnes spécialisées en orientation qui travaillent à l'éducation des adultes » (FS-Leduc, p. 6). Les tests pour évaluer les acquis extrascolaires sont généralement corrigés par du personnel enseignant travaillant pour le service de reconnaissance des acquis. Toutefois, il arrive que des personnes formées en orientation soient responsables de la correction du carnet et de l'épreuve des univers de compétences génériques. « Mais leur tâche n'est plus d'orienter. » (FS-Leduc, p. 7)

“Les contenus d'examens pour les Univers ne sont pas des apprentissages avec des savoirs définis de la même manière que pour les mathématiques, les sciences, les langues, etc. C'est plutôt proche de savoirs, de contenus, d'apprentissages ou de compétences qu'on retrouve dans le développement personnel et social, dans l'intégration sociale, l'intégration socioprofessionnelle. C'est de cette nature. Nous lui disons [à la direction] : ‘si tu avais une ou deux personnes proches de l'orientation, des programmes de DPS, d'ISP<sup>22</sup>, si tu as des personnes habituées et qui vivent bien avec la façon d'évaluer ce type d'apprentissage, ces personnes vont se sentir plus à l'aise et tu seras mieux servi que si tu envoies des personnes habituées à des problèmes de maths, de français ou de sciences, où il n'y a qu'une réponse'. [...]. On a donc des professionnels qui sont capables de jouer avec des notions qui ressemblent à journal personnel, à bilan personnel, à histoire de vie”. (FS-Leduc, p. 7)

---

<sup>22</sup> Le DPS (Développement personnel et social) correspond à un titre de cours, alors que l'ISP (Intégration socioprofessionnelle) est un des services offerts en éducation des adultes (MELS, 2009a).

Les personnes qui travaillent en RAC doivent consigner les résultats aux épreuves de la même façon que pour les autres activités donnant lieu à une sanction et, à ce titre, travaillent à partir des règles du guide de gestion de la sanction (MELS, 2008c). Quant à la promotion des services de reconnaissance des acquis extrascolaires, elle se fait souvent à partir du site Internet d'un CEA, mais « ces activités restent modestes » (FS-Leduc, p. 7). Concernant le développement et la coordination régionale, il arrive que les CEA aient des mandataires à des instances de concertation régionale.

### *1.3.2 Les personnels œuvrant en RAC officielle en formation professionnelle et technique*

Le travail en RAC en FPT se fait au MELS sous la responsabilité des mêmes ministre, sous-ministre en titre et sous-ministre adjointe qu'en FGA. Mais c'est la Direction de la formation professionnelle et technique (DFPT) qui travaille directement le dossier de la RAC en FPT<sup>23</sup>. L'équipe de madame Fradette au sein de la DFPT travaille aussi en concertation avec d'autres directions du ministère et de nombreux partenaires.

Quatre personnes travaillent au développement de la RAC à la DFPT, dont deux personnes membres du personnel du ministère travaillant à temps plein sur le dossier et deux autres en prêt de service d'une commission scolaire. Le MELS fait aussi appel à des ressources du milieu pour le développement des instruments et la formation. Afin d'accélérer la production de l'instrumentation selon l'approche harmonisée (fiches descriptives, conditions de reconnaissance, fiches d'évaluation et guide) dans le plus de programmes possible, le MELS a modifié sa façon de faire au cours des dernières années. Pour développer l'instrumentation dans un programme, une équipe de production est mise sur pied, en accord avec le MELS, dans une commission scolaire ou un collège offrant le programme. Cette équipe est « composée d'un conseiller en RAC et de deux spécialistes de contenu d'une même commission scolaire ou d'un seul collège qui peuvent à deux couvrir toutes les compétences » (FS-Fradette, p. 4) du programme. Le MELS embauche une personne qui va jouer le rôle d'« expert méthodologique » accompagnant l'équipe de production et soumettant le matériel élaboré à l'équipe de madame Fradette au MELS pour validation. Ces experts méthodologiques sont des gens ayant « eu à faire de l'instrumentation et qui ont démontré avoir de bonnes habiletés en la matière. Ils sont un petit nombre et généralement bien connus dans le monde de la RAC » (FS-Fradette, p. 4). Ainsi, « en cours d'élaboration, il y a plusieurs allers-retours avant la stabilisation du matériel qui peut être, dans certains cas, expérimenté par quelques commissions scolaires ou collèges avant de le lancer à l'échelle du Québec » (FS-Fradette, p. 4). Le MELS souhaite former davantage d'experts méthodologiques pour accélérer la production. Le MELS travaille aussi avec des « experts-conseils », parfois les mêmes qui jouent un rôle d'expert méthodologique.

Les experts-conseils recrutés par le MELS forment une équipe réseau et soutiennent l'ensemble des conseillères et conseillers dans l'offre de service à la clientèle. C'est dans ce

---

<sup>23</sup> Plusieurs directions du MELS ont changé de noms en 2008. Avant, plusieurs documents publiés en RAC-FPT émanent de la Direction générale des programmes et du développement.

contexte que s'offre une formation initiale de trois jours aux nouveaux intervenants. De plus, pour soutenir le développement de la RAC, cette équipe réseau fait aussi du soutien à distance. (FS-Fradette, p. 5)

Par ailleurs, « compte tenu de l'importance du volet régionalisation en RAC en FPT, les directions régionales du ministère sont aussi très impliquées, que ce soit la direction générale ou les responsables de la formation professionnelle et technique » (FS-Fradette, p. 2). Dans chaque région, une personne a été embauchée comme chargée de projets, coordonnatrice ou agente de développement, selon la terminologie adoptée par le milieu. Cette personne travaille rarement à temps plein sur la RAC et peut occuper d'autres fonctions, comme celle de conseillère en RAC en FPT dans un collège ou une commission scolaire.

Le profil de ces personnes varie beaucoup d'une région à l'autre. Il y a des personnes venant du scolaire, d'autres d'Emploi-Québec, des consultants. Pour le moment, leur formation est assez variée et la sélection de ces personnes relève du choix des partenaires de chaque région. Une première phase de travaux d'organisation régionale des services de RAC a été faite et le MELS fait présentement le point avant de planifier les prochaines années. Le rôle des chargés de projets pourrait "être précisé et prendre une couleur un petit peu différente". (FS-Fradette, p. 5)

Dans les commissions scolaires ou les collèges, les personnes qui jouent un rôle de conseillère ou de conseiller en RAC ont des titres et des formations variant beaucoup d'un endroit à l'autre, selon l'organisation du travail et où est situé le service de reconnaissance. Dans une commission scolaire, « si la RAC est sous la responsabilité du service aux entreprises, on trouve des gens ayant une formation universitaire, mais pas nécessairement en éducation. On trouve des gens formés en relations industrielles, en sociologie, en orientation, en communication, etc. » (FS-Fradette, p. 6). Lorsque la RAC est sous la responsabilité du service de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes d'une commission scolaire ou sous la responsabilité d'un centre de formation professionnelle, les personnes jouant un rôle de conseillère en RAC sont « généralement soit des conseillers pédagogiques formés en enseignement, ayant ou non exercé le métier enseigné et ayant plusieurs années d'expérience, soit des conseillers d'orientation avec une formation de 2<sup>e</sup> cycle, dans le milieu scolaire depuis plus ou moins longtemps » (FS-Fradette, p. 6). Plusieurs collèges intègrent le service de RAC en formation technique dans la direction de la formation continue, plus rarement dans la direction des études. Les personnes jouant le rôle de conseillères ou conseillers en RAC sont généralement des personnes occupant un poste de conseillère ou conseiller pédagogique, conseillère ou conseiller d'orientation ou encore d'aide pédagogique individuelle (API) (*Ibid.*).

Le rôle de conseillère ou conseiller en RAC est diversifié et comprend des fonctions d'information, de conseil, d'accompagnement, de gestion administrative, de développement de services, parfois d'élaboration de matériel et de promotion. La façon d'exercer ces fonctions et d'effectuer la répartition des responsabilités entre les acteurs varie aussi d'un milieu à l'autre. Par exemple, dans les services aux entreprises, il y aurait moins d'accompagnement individuel.

Il est fréquent que les conseillères et les conseillers aient un rôle à jouer dans l'organisation et la coordination de l'évaluation. Ils peuvent aussi avoir à soutenir le travail des spécialistes de contenu en leur transmettant du matériel ou en prenant des ententes avec l'entreprise si l'évaluation s'y fait, etc. C'est souvent la conseillère ou le conseiller qui va, après l'entrevue de validation (voir figure 4), recommander de regrouper l'évaluation de plusieurs compétences en une seule rencontre. Par exemple, « au lieu d'évaluer trois fois sur trois compétences, on peut avoir une situation d'évaluation qui permet de faire venir la personne une seule fois et d'évaluer ses trois compétences ». Le conseiller est là pour « s'assurer du suivi du dossier, informer le client, le soutenir. Si le client a raté ou si ça n'a pas bien fonctionné, le conseiller peut aussi l'aider. Il y a des gens qui stressent avant d'être évalués, le conseiller a aussi un rôle là-dedans » (FS-Fradette, p. 8).

Le travail administratif des conseillères et conseillers ne doit pas non plus être sous-estimé et une formation thématique à leur intention et à celle du personnel de bureau est offerte par l'équipe de madame Fradette.

L'entrée des données [pour les déclarations de clientèles] se fait dans les mêmes systèmes que pour les autres déclarations, comme le nouveau système Charlemagne [commissions scolaires] ou Socrate pour le collégial. Les codes varient selon le service rendu, il y a donc des codes spécifiques à la RAC et des pièces spécifiques à mettre au dossier. Les conseillers en RAC ont un rôle crucial à jouer afin que les dossiers en RAC répondent aux règles internes et que les dossiers soient complets. Des vérifications sont faites pour s'assurer du respect des lois et règlements. « En reconnaissance des acquis, ça demande que le conseiller soit au courant de toutes ces règles administratives-là, la sanction, les notions d'équivalence. Les conseillers doivent suivre les budgets aussi, le financement ». (FS-Fradette, p. 8)

Quant aux spécialistes de contenu, où la variété est aussi présente, la règle générale au secondaire est d'utiliser les enseignants. Mais « on trouve aussi des formateurs sur mesure, embauchés par les services aux entreprises. Très exceptionnellement, les commissions scolaires vont chercher quelqu'un qui exerce le métier, quand aucun enseignant ou formateur n'est disponible pour le faire » (FS-Fradette, p. 6). Dans les collèges, madame Fradette a l'impression que la situation est inversée, soit qu'il y a plus de formateurs sur mesure et moins d'enseignants du régulier.

LA RAC en FPT fait aussi appel à « la contribution du personnel de soutien, du personnel administratif et du personnel-cadre, par exemple, pour les déclarations de clientèles et les suivis budgétaires et l'application des politiques locales » (FS-Fradette, p. 6).

### *1.3.3 Les personnels œuvrant en RAC officielle dans le système professionnel*

Dans le système professionnel ou dans sa périphérie, plusieurs acteurs collectifs sont actifs comme l'Office des professions du Québec (OPQ), le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC), des collèges et universités et des ministères ou organismes gouvernementaux, provinciaux et fédéraux engagés dans la préparation d'ententes canadiennes ou internationales qui touchent les ordres professionnels, comme le ministère des Relations internationales (MRI), le Secrétariat aux affaires



intergouvernementales canadiennes du ministère du Conseil exécutif (Québec) et le Secrétariat du commerce intérieur (Canada). Toutefois, dans le cadre de cette recherche, on portera attention aux personnes actives en RAC au Conseil interprofessionnel du Québec (CIQ) et dans les ordres professionnels.

Plusieurs des interventions du CIQ « en matière de RAC sont de nature politique et opérationnelle » (FS-Thuot, p. 3) et le directeur général de l'organisme joue un rôle actif. « Le CIQ a un personnel régulier de cinq personnes et il fonctionne beaucoup avec la contribution de personnes déléguées par leur ordre professionnel pour siéger au conseil d'administration et sur différents comités de travail. » (FS-Thuot, p. 3). Le CIQ fait aussi appel à des expertises externes, rémunérées ou bénévoles. Par exemple, un document de soutien destiné aux ordres professionnels (Fontaine, 2010) a bénéficié d'avis d'experts membres du Groupe de travail sur l'approche par compétences et l'évaluation des acquis expérientiels<sup>24</sup>. Le CIQ propose aussi des activités de formation et du soutien à ses membres dans le développement de pratiques efficaces en RAC et tenant compte de la diversité culturelle.

Dans les ordres professionnels, les personnes actives en RAC ont des fonctions d'information, d'évaluation, d'élaboration d'instruments ou d'ententes, de gestion et de sanction, parfois de promotion. C'est souvent le personnel d'accueil qui répond aux demandes d'information sur la possibilité d'être admis à l'ordre professionnel, « mais ces demandes peuvent aussi être transférées à une ou un professionnel membre et employé de l'ordre. La formation et les activités de ce personnel varient donc d'un ordre à l'autre [...]. Le MICC offre aussi des services d'information » (FS-Thuot, p. 4).

Une fois la demande d'admission par équivalence déposée, « le travail d'évaluation peut faire appel dans un premier temps à une ou un professionnel, comme par exemple la personne responsable de l'admission ou un chargé d'affaires professionnelles. De façon générale, ce personnel professionnel est composé de personnes membres de l'ordre et formées dans le domaine professionnel » (FS-Thuot, p. 4). Ce personnel prépare généralement le travail du comité d'admission par équivalence. Ce comité d'admission par équivalence traite les demandes de personnes dont la formation ne donne pas un accès automatique à l'ordre<sup>25</sup>.

Par exemple, à l'OCCOPPQ, ce comité est formé de quatre conseillères et conseillers d'orientation. Bien que les demandes soient peu nombreuses dans cet ordre professionnel, alors qu'elles le sont beaucoup plus ailleurs<sup>26</sup>, la procédure permet de comprendre le principe général des demandes d'admission par équivalence.

---

<sup>24</sup> La chercheuse principale du présent projet de recherche a participé à ce groupe de travail dans le cadre de ses activités de service à la collectivité.

<sup>25</sup> L'accès automatique est établi à partir de travaux divers entre un ordre professionnel et des établissements d'enseignement dont un programme permet de développer directement les compétences du profil de la profession. Ce programme est l'objet de vérifications périodiques de l'ordre professionnel.

<sup>26</sup> Pour en savoir plus, il faut consulter les rapports annuels des ordres professionnels. Le présent projet de recherche ne pouvait inclure ce volet.

Les demandes de personnes formées dans d'autres pays sont peu courantes (quatre en 2008-2009). Un peu plus de demandes (11 en 2008-2009) viennent de personnes diplômées dans des programmes canadiens apparentés, comme des universités : Ottawa, St-Paul (Ontario) ou Yorkville (Nouveau-Brunswick). Les parcours atypiques de personnes formées au Québec sont aussi peu nombreux (six en 2008-2009), par exemple quelques psychologues. Il s'agit toujours de personnes ayant des formations connexes, car le règlement est très précis : on exige 96 crédits spécifiques, sur une formation totalisant 135 crédits. (FS-Locas, p. 3)

Les personnes qui travaillent à l'élaboration des outils et des procédures d'équivalence sont généralement des membres de l'ordre ou du personnel de l'ordre ayant développé des expertises au fil des années. « Ils travaillent souvent avec des ressources externes spécialisées, notamment en mesure et évaluation. Dans quelques ordres ayant la capacité d'embaucher un personnel aux expertises variées, il arrive de rencontrer des spécialistes en mesure et évaluation qui travaillent en RAC. » (FS-Thuot, p. 5)

#### **1.4 Place de l'information et de l'orientation scolaire et professionnelle dans le développement actuel**

Comme mentionné dans la problématique, l'articulation entre orientation professionnelle ou développement de carrière et la reconnaissance des acquis et des compétences est très rarement abordée dans les documents officiels traitant de l'un ou l'autre domaine. Toutefois, le lien entre apprentissage tout au long de la vie et développement de carrière est bien présent dans la politique gouvernementale de 2002. Par exemple, on précise que « les personnes en emploi doivent avoir la possibilité de développer ou d'enrichir leurs compétences de manière à être en mesure d'occuper ou de conserver un emploi, d'améliorer leurs conditions de travail, de progresser dans leur cheminement de carrière ou d'exercer leur mobilité sur le marché du travail » (Gouvernement du Québec, 2002a, p. 14). Mais on n'y traite pas du mandat social qu'ont les spécialistes de l'orientation dans l'accompagnement d'adultes ayant à faire des choix divers relevant de l'insertion ou du maintien en emploi<sup>27</sup>. Depuis 2002, dans l'analyse de situation de travail du MELS, on indique que « des connaissances plus poussées en gestion de projet, en orientation professionnelle et sur le marché du travail seraient fort pertinentes pour les conseillères et conseillers » (MELS, 2006a, p. 45) en RAC.

Outre cette analyse, nous n'avons trouvé aucun document gouvernemental qui établit un lien direct entre l'orientation professionnelle ou le développement de carrière (incluant l'information sur les mondes de la formation et du travail) et la reconnaissance des acquis et des compétences. Toutefois, un lien est établi scientifiquement entre l'accès aux démarches de reconnaissance officielle d'acquis de l'expérience, ou la persévérance à leur égard, et l'information reçue avant de s'y engager (Presse, 2004). Les personnels de l'orientation sont notamment appelés à aider les adultes à voir si une démarche de RAC est

---

<sup>27</sup> On sait, par ailleurs, que les acteurs de l'orientation ou du développement de carrière ont été absents du processus d'élaboration de la politique gouvernementale lancée en 2002. Ils n'ont donc ni rappelé ce mandat, ni sensibilisé les autres acteurs à l'évolution de ce champ de pratique, ni mis en valeur la contribution qu'ils pourraient avoir pour soutenir l'apprentissage tout au long de la vie (Bélisle, 2006b, 2008, 2009).

pertinente pour eux et vers quel établissement, ou programme, ils pourraient se diriger (Bélisle, 2006a; Mayen, 2007a, 2007b).

#### *1.4.1 Information*

Le rapport Bélisle (2006a), réalisé en collaboration avec l'OCCOPPQ, et les communications scientifiques ou professionnelles, présentées notamment dans deux colloques et un symposium de l'OCCOPPQ, ont permis de jeter quelques bases pour un engagement accru des acteurs de l'orientation dans la reconnaissance officielle des acquis et une meilleure compréhension du rôle qu'ils jouent et voudraient jouer dans le développement de la RAC officielle. Lors de l'entrevue avec monsieur Locas de l'OCCOPPQ, à la fin de 2009, peu de conseillères et conseillers d'orientation indiquaient la reconnaissance des acquis comme une activité principale<sup>28</sup>. Au tableau des membres de l'OCCOPPQ, « il y en a encore “vraiment très peu”. Ceux qui s'identifient clairement à la RAC officielle viennent du monde scolaire » (FS-Locas, p. 4). Selon monsieur Locas, tous les c. o. devraient pouvoir donner une information de base sur les possibilités de RAC officielle, autant aux jeunes qu'aux adultes, mais ils seraient encore trop peu à le faire. « “Comme c. o., on a une responsabilité envers la société. Si moi, comme c. o., je ne connais pas bien ce qui se fait, je peux passer à côté de quelque chose avec un client”. » (FS-Locas, p. 5) Selon notre interlocuteur, « en milieu universitaire ou dans les autres secteurs, comme l'employabilité ou la réadaptation, [les c. o.] donneraient encore assez peu d'information sur la RAC officielle<sup>29</sup>. Par ailleurs, “les c. o. qui travaillent dans les comités de reclassement vont probablement donner plus d'information sur les TENS, parce que ça fait partie du mandat d'un comité de reclassement” » (FS-Locas, p. 4).

En FPT, il n'y a pas de liens établis entre l'information scolaire et professionnelle, associée davantage au changement de carrière, et aucune discussion au MELS n'aurait porté sur les démarches de counseling d'orientation ou de carrière qui permettent à des adultes de consolider leurs décisions de faire un retour dans le système éducatif par la voie de la RAC officielle. Toutefois, madame Fradette « sait que “des adultes arrivent en RAC référés par des organismes d'employabilité” » (FS-Fradette, p. 10).

Ainsi, les quatre personnes interviewées conçoivent que les spécialistes de l'orientation peuvent jouer un rôle en amont de la démarche de RAC officielle, dans un établissement d'enseignement, par exemple un SARCA, dans un organisme communautaire d'employabilité ou un service d'information public comme le SIPMR où l'on trouve du personnel ayant une formation en orientation<sup>30</sup>. De 2002 à aujourd'hui, c'est d'ailleurs le développement des SARCA et du bilan des acquis qui semblent avoir interpellé le plus

<sup>28</sup> Ceci ne veut pas dire qu'ils n'ont pas eu une fonction en RAC officielle, car tel que nous l'avons mentionné plus haut, les gens qui travaillent uniquement en RAC officielle au Québec sont encore des exceptions. Par ailleurs, on rencontre des personnes formées en orientation, parfois d'anciens membres de l'ordre professionnel, qui ont la RAC officielle comme activité principale. Leur retrait volontaire de l'ordre est un phénomène intéressant, mais qui dépasse le propos de cette recherche.

<sup>29</sup> C'est aussi certainement le cas chez les c. o. travaillant dans le secteur des jeunes dans le système scolaire.

<sup>30</sup> Cette dernière information a été obtenue en février 2010 lors d'une présentation du MICC dans le cours Reconnaissance des acquis et des compétences (CCO 130) à l'Université de Sherbrooke.

d'acteurs de l'orientation professionnelle, que ce soit dans le premier groupe d'experts, les intervenantes et les intervenants mobilisés ainsi que les universitaires associés<sup>31</sup>. Aujourd'hui, on sait que plusieurs personnes formées en orientation travaillent dans les SARCA.

Par ailleurs, certains de nos interlocuteurs semblent peu connaître (FS-Fradette) ou se méfier (FS-Thuot) du travail d'information, de conseil ou d'accompagnement réalisé dans les organismes communautaires en amont de la RAC officielle. Les conseillères et conseillers d'orientation en général, qu'ils œuvrent en milieux communautaires, en établissements d'enseignement ou ailleurs, connaîtraient trop peu le système professionnel (FS-Thuot; FS-Locas). Les organismes d'employabilité le méconnaîtraient et, selon monsieur Thuot, entretiendraient des préjugés à l'égard des ordres professionnels. (FS Thuot, p. 6).

#### *1.4.2 Counseling de carrière et RAC officielle*

Les liens entre le processus de counseling de carrière au sens large (incluant les bilans de compétences et le maintien dans un domaine professionnel) et le processus de RAC officielle sont encore à éclaircir, notamment en ce qui concerne la mobilisation de compétences développées dans le contexte de démarches de counseling de carrière. Ainsi, les enjeux d'orientation posés dans une perspective dynamique, complexe et contextualisée entre l'orientation, l'adaptation à l'environnement, tels qu'enseignés aujourd'hui<sup>32</sup>, comprennent l'insertion et le maintien en emploi ou dans un domaine professionnel. Cette perspective pourrait éclairer d'une façon nouvelle l'intervention en RAC officielle.

Bien qu'on sache que quelques conseillères et conseillers d'orientation, qui sont aussi conseillères ou conseillers en RAC en FPT, mobilisent des compétences en counseling au moment de rencontrer l'adulte, ils ne font pas avec eux une démarche d'orientation au sens restreint du terme<sup>33</sup>. Madame Fradette insiste sur ce point : la démarche de RAC n'est pas

---

<sup>31</sup> Rachel Bélisle a été associée à la première année de recherche d'alternatives à titre de responsable d'une recherche documentaire (Bélisle, 2004) et de membre du groupe d'experts sur le bilan des acquis, puis un peu plus tard sur les SARCA. Dans le groupe d'experts sur le bilan on trouvait plusieurs personnes formées en orientation, dont trois c. o., l'un en commission scolaire, les deux autres à Emploi-Québec. Des collègues en orientation de l'Université Laval (Liette Goyer, Carol Landry et Chantal Leclerc) ont mené une recherche lors de la mise à l'essai du BARFGB. Danielle Riverin-Simard a contribué à plusieurs documents sur les SARCA, notamment un rapport sur l'orientation professionnelle (Riverin-Simard et Simard, 2005) commandé pour éclairer le développement des SARCA. Guylaine Michaud participe à un groupe de travail du MELs portant sur l'orientation professionnelle des adultes dans les SARCA, en 2009-2010.

<sup>32</sup> Notes de cours en counseling de carrière, Département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke, cours du professeur Réginald Savard et de la professeure Guylaine Michaud.

<sup>33</sup> Dans le sens restreint souvent véhiculé de choisir une formation ou un nouveau métier. Par ailleurs, on peut voir dans certains processus de RAC ou de VAE une multitude de décisions d'orientation, de directions à prendre ou à écarter et un travail de mise en correspondance entre des mondes jusqu'alors différents et parfois inconnus de l'adulte. « Dans ce travail d'orientation en VAE, on cherche à établir un dialogue et une mise en correspondance entre des connaissances homologuées, notamment des concepts scolaires ou des concepts de référentiels, et des connaissances ou concepts du quotidien mobilisés en milieux de travail » (Bélisle et Prot, soumis).

du tout une démarche de réorientation, puisque la personne demeure dans son domaine professionnel<sup>34</sup>. Selon elle, l'activité de travail en RAC et les instruments utilisés sont spécifiques de la démarche, mais les connaissances des mondes du travail, de l'éducation et des compétences relationnelles développées en counseling de carrière sont appréciées et transférables. Si pour bien des adultes le choix de faire une démarche de RAC s'inscrit dans un développement vocationnel, madame Fradette juge que les gens sont en général assez sûrs d'eux et qu'il « “est rare que les personnes se remettent en question sauf chez celles où le retour aux études coïncide avec une période de changements personnels importants, comme une séparation” » (FS-Fradette, p. 7). Par ailleurs, madame Fradette remarque que des conseillères et conseillers d'orientation qui sont aussi conseillères ou conseillers en RAC « ont tendance à centrer leur intervention sur la relation d'aide et le counseling », secondarisant d'autres volets de leur expertise, jugés tout aussi importants en RAC. « “On en a besoin en reconnaissance des acquis [de la relation d'aide et des habiletés en counseling], oui. Mais on a vraiment aussi besoin d'une vision du marché du travail, des partenaires”. » (FS-Fradette, p. 9) La recherche pourrait aider à éclairer ce volet de l'intervention.

Les travaux scientifiques sur les demandes de reconnaissance et le déni de reconnaissance dans des systèmes sanctionnant des acquis de l'expérience (notamment ceux de Garon et Bélisle, 2009) explorent les liens qui peuvent exister entre trois sphères de reconnaissance (Honneth, 2002) : celle de l'amour, du droit et de la solidarité. Certains acteurs et auteurs s'interrogent sur la dynamique que peut susciter, chez des adultes portant des blessures de reconnaissance de la famille, du travail ou d'ailleurs, une démarche de RAC officielle. Madame Fradette soutient que l'échange avec des spécialistes de contenu, des pairs dont le jugement a une valeur symbolique souvent forte, contribue à changer la dynamique de la personne.

Il y a des personnes qui arrivent en RAC avec le sentiment d'être victimes d'injustice, certaines viennent même “à la cachette de leur employeur”. Selon [madame Fradette], la démarche elle-même, la rencontre avec des spécialistes de contenu qui ont pris connaissance avec beaucoup d'attention de leur dossier, l'échange avec eux pendant l'entrevue de validation, puis l'attention qu'ils portent, comme experts, aux compétences de l'adulte, tout cela peut permettre à la personne de passer à autre chose. Elle rappelle que les spécialistes de contenu sont aussi recrutés pour leurs qualités humaines<sup>35</sup>. (FS-Fradette, p. 10)

Selon notre analyse, les compétences développées en counseling par les conseillères et conseillers d'orientation peuvent soutenir l'accompagnement des adultes lorsque des tensions, voire des souffrances, sont réactivées par un processus de RAC. Du côté de l'intervention à l'externe des services de RAC officielle, par exemple l'intervention en bilan de compétences dans une perspective de développement de carrière, l'arrimage

<sup>34</sup> Cependant, l'enjeu du maintien (adaptation) et du développement de compétences dans une perspective de maintien en emploi ou dans le domaine professionnel est clairement situé, dans le contexte actuel de mobilité de la main-d'œuvre et dans une perspective d'orientation tout au long de la vie, comme un enjeu d'orientation (Michaud *et al.*, 2010).

<sup>35</sup> Des travaux en France, sur la VAE, mettent en lumière l'importance pour la candidate ou le candidat de pouvoir discuter avec quelqu'un qui connaît son métier et du tandem accompagnateur-spécialiste de contenu.

semble encore peu présent. Si l'arrimage entre ce bilan de compétences et la reconnaissance officielle est une question traitée dans le rapport Bélisle (2006a), elle est l'objet de points de vue contrastés de la part des répondantes et répondants au sondage. Plus récemment, le résultat d'une étude empirique portant sur le bilan et le développement de compétences (BDC) en entreprise (Michaud *et al.*, 2010) a permis à l'équipe de recherche de constater que même si celui-ci est un processus de counseling de carrière qui se situe dans le domaine large de la RAC (Bélisle, 2006a), comme une démarche de reconnaissance non formelle, sur 31 processus de BDC étudiés, aucun des sujets ne s'est vu suggérer un processus de reconnaissance officielle par les conseillères et conseillers d'orientation participant à l'étude. Toutefois, l'échantillon était fortement scolarisé et il est possible de penser que les conseillères et conseillers d'orientation aient déduit qu'une reconnaissance officielle ne faisait pas partie des besoins des participants même si plusieurs d'entre eux auraient pu aimer connaître l'existence de la RAC officielle et souhaiter, par exemple, une reconnaissance officielle dans le domaine de l'administration (niveau collégial ou universitaire) où plusieurs avaient des responsabilités sans avoir de diplôme. Cependant, même si un adulte ne semble pas vouloir solliciter une RAC officielle, nous postulons que l'information sur la RAC officielle dans un domaine d'expertise de l'adulte et les procédures doivent lui être présentées, lorsque celles-ci existent. Toutefois, tel que nous l'avons mentionné précédemment, la relance de la RAC au niveau universitaire n'est pas encore très avancée, et lors d'un groupe de discussion avec des conseillères et conseillers d'orientation ayant participé à une étude sur le BDC<sup>36</sup>, ces derniers ont mentionné avoir vécu des expériences décevantes de processus de RAC (notamment en administration avec des personnes très motivées), ce qui les incite à ne pas diffuser d'information pouvant créer des attentes qui ne mèneront pas à des démarches concluantes.

Par ailleurs, nous savons, par d'autres sources, notamment le symposium de 2009 et l'enquête de 2006 (Bélisle, 2006a) que quelques conseillères et conseillers externes explorent avec des adultes la possibilité de demander une reconnaissance officielle, qu'il s'agisse d'un programme du secondaire, du collégial ou universitaire, incluant les études supérieures, ou des mesures comme le PAMT. Toutefois, même si on devine que pour certains adultes les enjeux de reconnaissance qui pourraient être soulevés par une demande de RAC, aboutie ou non, ont des effets sur leur vision du monde<sup>37</sup>, les conseillers doivent, pour le moment, puiser dans leurs habiletés relevant de l'association entre information, communication et le « "gros bon sens du counseling" » (FS-Locas, p. 4). Quant aux conseillères et conseillers d'orientation internes qui accompagneraient une personne préparant son dossier de demande de RAC ou un test en FGA, ils seraient encore moins

---

<sup>36</sup> Ce groupe de discussion a eu lieu dans le cadre d'une étude en cours sur le BDC portant sur l'évaluation de 100 démarches de BDC de personnes âgées majoritairement de 45 ans et plus et ayant de l'expérience de travail dans différents secteurs d'activités. Les chercheurs ont posé une question sur les raisons qui mènent les conseillères et conseillers d'orientation à ne pas parler de la RAC officielle dans le cadre du processus de bilan et développement de compétences.

<sup>37</sup> À titre d'exemple, voici l'opinion d'un lecteur parue dans *Le Devoir*, édition du 12 mai 2010 : « J'ai tenté, dit celui-ci, de faire reconnaître mes compétences par le milieu universitaire. Cela aurait dû être simple, car j'exerce déjà la profession pour laquelle je désirais avoir un diplôme [...] je n'ai aucune gêne à réclamer la reconnaissance qui devrait m'être due » (Lévesque, 2010).

nombreux et sensiblement les mêmes à participer à l'élaboration d'outils ou de procédures, à la gestion administrative associée à la sanction officielle et à la promotion des services de RAC officielle.

Bien que la recherche scientifique portant sur la RAC officielle soit embryonnaire, on constate que les études en cours sur le counseling de carrière peuvent éclairer l'importante réflexion à faire par les différents acteurs de l'orientation et de la RAC sur le processus de RAC officielle en tant que processus de développement de carrière au sens large.

### **1.5 Retour sur la section**

Dans les pages qui précèdent nous avons fait état du développement actuel de la RAC officielle, puis nous avons attiré l'attention sur les personnels actifs et la place de l'information et de l'orientation dans celui-ci. Il s'agit d'une réponse à notre premier objectif de recherche.

On peut conclure que la mise en œuvre des mesures de RAC a entraîné plusieurs nouveautés et que la recherche de solutions est imbriquée dans la mise en œuvre au fur à mesure que des problèmes qui étaient à l'ordre du jour se règlent et que d'autres prennent le devant de la scène. À cet égard, les politiques publiques qui encadrent le développement de la RAC officielle au Québec semblent laisser une bonne marge de manœuvre aux acteurs dans le cadre des huit mesures du plan d'action (Gouvernement du Québec, 2002b) ou d'actions qui relèvent du nouvel espace économique québécois (Gouvernement du Québec, 2008c). Par ailleurs, si les changements peuvent encore être nombreux, on constate des éléments de stabilité, notamment dans certains dispositifs mis en place. Cependant, cette stabilité semble reposer sur quelques acteurs-clés qui sont en constante surcharge de travail. La formation du personnel actif en RAC, avant ou pendant la démarche officielle, est une question sur laquelle il paraît pertinent d'insister, puisque la pérennité des services semble en dépendre.

## ***2. Besoins, demande et offre actuelle de formation (objectif 2)***

Cette partie du rapport de recherche vise à décrire les besoins, la demande et l'offre actuelle de formation en accompagnement ou conseil en reconnaissance officielle des acquis et des compétences au Québec, comme prévu dans l'objectif 2. Cette section expose dans un premier temps une analyse des besoins et de la demande de formation à partir des fiches synthèses et de la documentation, puis, dans un deuxième temps, le point est fait sur l'offre actuelle de formation.

### **2.1 Les besoins et la demande de formation**

L'analyse transversale des besoins et de la demande de formation permet de dégager des éléments qui sont communs, d'une part, aux personnels œuvrant à l'externe des services spécialisés et ceux œuvrant à l'interne et, d'autre part, aux trois réseaux sur lesquels nous avons davantage d'information : la formation générale des adultes (FGA), la formation professionnelle et technique (FPT) et le système professionnel. On trouve aussi des

particularités propres à chaque réseau. Compte tenu de notre échantillon restreint, il va de soi que certains besoins de formation, tout particulièrement ceux concernant le système public de l'emploi ou les universités, ne sont pas couverts de façon spécifique. Toutefois, on peut penser que certains besoins de formation dans ces réseaux sont semblables à ceux documentés. À partir de notre corpus, on peut dégager deux grands groupes de besoins de formation : ceux visant l'acquisition de connaissances et ceux visant le développement de compétences complexes. Cette section fait également état d'éléments tirés de travaux canadiens qui peuvent éclairer la demande de formation.

### *2.1.1 Les connaissances sur les environnements et les systèmes*

Comme on l'a vu dans la première section de ce quatrième chapitre, les services de RAC sont nombreux et diversifiés, et pour comprendre leur développement il faut avoir des bases solides sur plusieurs éléments se rapportant à l'environnement social, politique et législatif québécois. La nécessité d'acquérir des connaissances sur les environnements et les systèmes est une préoccupation des quatre acteurs-clés rencontrés. Les propos concernent les connaissances sur l'environnement de la RAC officielle et sur l'environnement dans lequel les adultes évoluent et développent des acquis et des compétences qui seront éventuellement reconnus officiellement. Une bonne connaissance des mondes de la formation et du travail, incluant le système éducatif et ses sous-systèmes ainsi que le système professionnel, paraît importante pour les quatre acteurs-clés. Les connaissances sur les environnements paraissent nécessaires pour être en mesure de comprendre les enjeux de reconnaissance dans un domaine de travail, d'exposer correctement aux adultes les options possibles en RAC officielle dans leur domaine d'expertise et, le cas échéant, de diriger les personnes vers le bon service. Dans ce cas, les acteurs-clés souhaitent que les spécialistes de l'orientation, externes aux services de RAC officielle, suivent l'évolution du développement des mesures afin d'éviter de nourrir des malentendus, voire des préjugés. Quant aux connaissances à acquérir en formation continue, par le personnel interne d'un service spécialisé de RAC officielle, elles sont plus avancées et nécessitent une connaissance appropriée des procédures techniques du service RAC concerné, du cadre normatif et des processus propres à la population qui requiert le service.

Madame Fradette ainsi que messieurs Leduc et Thuot insistent tous les trois sur l'importance, pour les personnes actives dans une ou l'autre des phases de la RAC officielle, d'avoir une formation de base sur les cadres normatifs de la RAC, qu'ils soient politiques, législatifs ou réglementaires. De plus, les personnels œuvrant à l'interne auront à connaître comment leur organisation constitue et gère les dossiers. L'intervention en RAC en FGA ou en FPT doit inclure également la connaissance des modes et règles de financement du MELS ainsi que la connaissance des autres services afin de pouvoir situer une éventuelle démarche de RAC dans l'ensemble de l'offre de services éducatifs. De façon plus spécifique en RAC en FPT où la conseillère ou le conseiller en RAC est en interaction avec des travailleuses et des travailleurs, madame Fradette précise que

le conseiller en RAC, encore plus s'il travaille avec un service aux entreprises, doit connaître les milieux de travail où s'exerce le métier ou la profession, connaître son langage, le



contexte, les enjeux sociaux et économiques qui l'affectent, par exemple la syndicalisation, les relations de travail, le travail non déclaré. [...] Madame Fradette prône une revalorisation des cours [en orientation] sur le marché du travail, les métiers et les professions et les formations qui y mènent, car ils sont essentiels en RAC (FS-Fradette, p. 9).

Les deux personnes œuvrant au MELS, madame Fradette et monsieur Leduc, soulignent l'importance pour le personnel des services de RAC de bien connaître les programmes d'études, de comprendre comment ceux-ci sont constitués, les compétences ou résultats d'apprentissage visés, les modes d'évaluation et de sanction. Tous les deux mentionnent également l'importance d'être à jour sur les approches éducatives en application dans le milieu éducatif où ce personnel œuvre, par exemple l'approche par compétences. Madame Fradette indique qu'elle et son équipe ont constaté que des conseillères et des conseillers en RAC « connaissent trop peu les programmes d'études et l'approche par compétences en FPT » (FS-Fradette, p. 11). Elle s'attend à ce que ces personnes, « connaissent cela ou que leur formation leur ait donné les outils et les réflexes pour mettre à niveau leurs connaissances lorsqu'il y a des changements dans le système scolaire » (*Ibid.*).

Les défis d'organisation de la formation manquante ou d'appoint en FPT et dans le système professionnel sont soulignés par madame Fradette et messieurs Thuot et Locas. Les acteurs de la RAC doivent faire preuve d'ingéniosité et avoir une bonne connaissance de l'offre de formation dans le domaine, à l'interne et à l'externe des établissements d'enseignement.

Messieurs Thuot et Locas constatent que la connaissance des professions et métiers réglementés de même que les procédures d'accès à ceux-ci sont essentielles aux personnels formés en orientation et appelés à guider des gens vers la RAC officielle. « Monsieur Thuot juge très important que les universités forment davantage les personnels de l'orientation au système professionnel. Ils doivent, selon lui, avoir une bonne connaissance de “la réglementation en matière d'équivalences de diplômes et de formation et les principes sous-jacents à cette réglementation” (FS-Thuot, p. 10). Quant à monsieur Locas, il « émet des doutes sur la connaissance des c. o. des professions et métiers réglementés et se dit “curieux de savoir combien de c. o. connaissent bien les procédures d'accès aux professions et métiers réglementés”. [...] Les questions sur le réseau c. o.<sup>38</sup> ou des appels téléphoniques, de c. o. ou d'étudiants, donnent des indications d'une faible connaissance en la matière » (FS-Locas, p. 4). Selon monsieur Locas, « l'entrée des c. o. en RAC touche un questionnement plus large au sein de la profession, soit le rapport à l'ISEP. [...] Il y a au sein de la profession, des c. o. qui conçoivent que c'est à la personne de s'informer ou à consulter un CISEP<sup>39</sup>, et que le c. o. n'a pas à se familiariser à tout ce que peut offrir le monde de l'éducation ou du travail » (FS-Locas, p. 6). Monsieur Locas ne partage pas cette opinion et juge que tous les conseillers et conseillères d'orientation doivent posséder une formation générale en RAC, tout comme ils doivent avoir une connaissance générale des systèmes qui régulent les mondes de la formation spécialisée et du travail.

<sup>38</sup> Réseau sur l'Intranet de l'OCCOPPQ où les gens font de l'entraide professionnelle.

<sup>39</sup> Conseiller en information scolaire et professionnelle. Il s'agit d'un titre de fonction utilisé dans un certain nombre d'organismes scolaires ou communautaires.

### 2.1.2 Des connaissances en mesure et évaluation

Un autre domaine de connaissances sur lesquelles insistent les acteurs-clés concerne la formation en mesure et évaluation. L'analyse du corpus indique que ce groupe de connaissances est particulièrement important pour les personnels des services spécialisés en RAC, les conseillères et conseillers internes. Toutefois, les conseillères et conseillers externes doivent aussi avoir quelques bases en mesure et évaluation, notamment pour distinguer les différentes formes d'évaluation et utiliser un vocabulaire spécialisé. On a constaté, par exemple, que le mot « compétences », terme pivot de plusieurs mesures et pratiques de RAC officielle ou non formelle, avait un sens fort différent selon le milieu d'intervention (Bélisle, 2006a). En ayant une meilleure connaissance du domaine de la mesure et évaluation, les conseillères et conseillers externes seront plus en mesure d'entrer en dialogue avec les conseillères et conseillers internes et de juger des passerelles, possibles ou non, entre une activité de reconnaissance non formelle, par exemple le bilan de compétences, et une démarche de reconnaissance officielle.

Pour les conseillères et conseillers des services spécialisés en RAC, que ce soit en FGA, en FPT ou dans le système professionnel, les acteurs-clés jugent que la formation en mesure et évaluation est souvent lacunaire. La formation en mesure et évaluation des apprentissages ou des compétences, une formation qui est incluse dans différents programmes universitaires et qui est aussi une spécialité<sup>40</sup>, paraît importante pour une variété de tâches, par exemple l'accompagnement de candidates et candidats ou l'élaboration des outils en RAC officielle.

Dans une étude récente au Canada sur la qualité de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis, on fait ce même constat d'un important besoin de formation du personnel en matière d'évaluation dans un contexte de RAC officielle. Ainsi, la formation en méthodes et outils d'évaluation de l'ÉRA est jugée comme un point critique de la qualité d'évaluation institutionnelle. Le Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology, le Red River College of Applied Science and Technology et le Nova Scotia Community College demandent tous maintenant une formation en évaluation comme condition d'embauche (Van Kleef *et al.*, 2007a, p. 41). Les auteures de l'étude affirment qu'il est essentiel d'inclure la formation du personnel d'accompagnement et des évaluateurs dans les politiques sur l'ÉRA. Elles précisent que « la qualité des résultats des évaluations des acquis repose principalement sur les qualifications des évaluateurs : leur habilité à choisir ou à développer des outils d'évaluation appropriés et à prendre des décisions raisonnables sur les preuves soumises » (Van Kleef, Amichand, Carkner, Ireland, Orynik et Potter, 2007b, p. 6).

Dans le système professionnel québécois, les spécialistes de la mesure et de l'évaluation sont souvent des consultants externes qui apportent leur expertise lors de l'élaboration des outils et des procédures d'évaluation des compétences professionnelles, et il est rare que de tels spécialistes fassent partie du personnel régulier d'un ordre professionnel. Selon

<sup>40</sup> L'Université Laval offre un programme de 2<sup>e</sup> cycle spécialisé en mesure et évaluation. Voir <http://www.ulaval.ca/sg/PR/C2/665A.html>.

monsieur Thuot, cette expertise externe est encore loin de répondre aux besoins spécifiques de l'intervention en RAC et il est encore difficile « d'arrimer l'expertise disponible [en mesure et évaluation] avec la réalité du système professionnel. “De l'expertise en mesure et évaluation, il y en a; de l'expertise en RAC il y en a. Mais d'arrimer ça avec la réalité spécifique du système professionnel, ça, c'est difficile” » (FS-Thuot, p. 9). Ainsi, au sein des ordres professionnels, tout comme en formation professionnelle et technique, il semble fréquent que les acteurs internes approfondissent leurs connaissances en mesure et évaluation au fil des années, lorsqu'ils travaillent avec des ressources externes spécialisées ou lorsqu'ils sont confrontés à la nécessité de développer des instruments rigoureux et équitables en RAC. Toutefois, cette façon de faire prend du temps et n'est efficace que s'il y a une certaine stabilité dans le personnel.

Quant à la FGA, il semble plus habituel d'avoir des spécialistes de la mesure et évaluation travaillant au MELS sur des questions de RAC, mais dans les commissions scolaires, les bases des uns et des autres seraient souvent lacunaires. Comme le mot « reconnaissance » ne peut être utilisé en FGA que si « “on émet un document officiel” » à partir de « “tout l'arsenal de mesure et évaluation que cela sous-tend” » (FS-Leduc, p. 9), les bases en mesure et évaluation sont essentielles pour les personnes appelées à travailler avec l'un ou l'autre dispositif, par exemple le GED-TS, le TENS, les Univers de compétences génériques.

En FPT et dans le système professionnel où les défis de l'évaluation relèvent notamment de la difficulté d'évaluer des compétences ancrées dans un contexte professionnel variant d'une personne à l'autre, les conseillères et conseillers en RAC font rarement eux-mêmes l'évaluation, mais jouent un rôle clé dans sa planification et son organisation. Ainsi, ces personnes doivent bien comprendre les exigences de l'évaluation et comment elle peut réalistement se faire en tenant compte d'un ensemble de considérations. Les personnes qui ont participé à l'analyse de la situation de travail (MELS, 2006a) ont mentionné qu'elles avaient de grands besoins de perfectionnement quant aux opérations relatives à l'instrumentation de l'évaluation.

### *2.1.3 Des connaissances en andragogie et sur l'apprentissage à l'âge adulte*

Dans ce domaine de connaissances, on trouve aussi d'importantes nuances dans les besoins de formation du personnel, selon que les personnes œuvrent à l'externe ou à l'interne d'un service spécialisé de RAC. Toutefois, qu'ils soient conseillères et conseillers externes ou internes, tous doivent être sensibilisés à l'apprentissage à l'âge adulte et aux enjeux, ce que les adultes peuvent gagner ou perdre, de faire une demande de RAC officielle, d'entreprendre éventuellement un retour aux études pour compléter la formation manquante ou d'appoint ou de tenter de mettre en correspondance des acquis de l'expérience ainsi que des savoirs enseignés. Le personnel doit aussi saisir d'importantes nuances entre les activités de formation et d'évaluation se déroulant dans le monde du travail, par exemple dans le système professionnel, et celles qui ont lieu dans les établissements d'enseignement. Il est pertinent de connaître les théories de l'apprentissage qui distinguent les apprentissages, par exemple, selon leur degré de formalisation. Ces connaissances ne seront

toutefois pas mobilisées dans le même type d'intervention selon qu'on travaille à l'interne ou à l'externe des services spécialisés de RAC officielle.

Les acteurs du MELS rappellent qu'on ne peut travailler avec les adultes comme on le fait avec les jeunes. Selon eux, le diplôme, ou son équivalence dans le cas des TENS ou du GED-TS, ne veut pas dire la même chose chez les jeunes que chez les adultes. Monsieur Leduc rappelle que pour plusieurs adultes, la RAC, par exemple les TENS, leur permet d'obtenir un emploi et de gagner leur vie. Madame Fradette va dans le même sens :

“Le diplôme est un moyen. Parce que l'objectif de la personne est de s'insérer dans un milieu de travail, de gagner sa vie, de faire vivre sa famille, d'être un citoyen accompli. Et pour devenir ce citoyen, oui, l'éducation est un moyen privilégié, mais l'objectif en soi de la personne n'est pas d'avoir un diplôme. [...] Je suis convaincue que le diplôme donne de la fierté à la personne. Mais on ne veut pas avoir un diplôme juste pour avoir un diplôme”. (FS-Fradette, p. 15)

Monsieur Thuot aussi mentionne que les gens qui font une demande de RAC à un ordre professionnel le font pour obtenir un permis d'exercice d'une profession qui leur permettra d'obtenir un travail et non pour faire un retour aux études. Cet élément est à prendre en compte dans les relations avec les candidates et les candidats, mais aussi dans le travail partenarial entre les ordres professionnels et les universités à qui ceux-ci s'adressent pour la formation d'appoint. « La finalité du travail d'évaluation dans un ordre professionnel est l'obtention du permis, alors que l'université a une mission éducative différente.

La prise en compte dans tout le processus de RAC des particularités de l'apprentissage ou de la participation à des activités éducatives à l'âge adulte relève de bases en andragogie. L'inscription de la RAC dans un cadre andragogique requiert aussi chez les conseillères et conseillers en RAC la compréhension de notions relatives à la formation ou à l'apprentissage informel et non formel, des notions jugées importantes à la fois par monsieur Leduc et madame Fradette. Aussi en andragogie, qui est un domaine de pratique et de recherche basée sur la relation d'aide éducative avec des adultes, on porte attention aux obstacles à la participation à la formation chez les adultes et des défis qu'ils rencontrent en faisant un retour aux études ou dans le système scolaire<sup>41</sup>. L'andragogie s'intéresse notamment au projet de formation de l'adulte en tenant compte à la fois de ce qu'il sait déjà et de ce qu'il souhaite apprendre, tout en considérant l'offre de formation.

La planification, voire l'organisation, de la formation manquante ou d'appoint en FPT ou dans le système professionnel<sup>42</sup> nécessite des connaissances non seulement des titres de cours dans un domaine de travail, mais aussi du contenu enseigné, des résultats

<sup>41</sup> En RAC officielle, par exemple en FPT ou lorsqu'on effectue le GED-TS, on ne fait pas un retour aux études, mais on revient dans le système scolaire, alors que les Univers de compétences génériques sont réalisés avec des adultes qui font un retour aux études.

<sup>42</sup> L'idée de formation manquante n'existe pas (encore) en FGA, puisque les démarches proposées relèvent assez peu d'un travail collectif avec les partenaires sociaux dans l'établissement d'un référentiel de formation basé sur ce que la société attend des citoyennes et des citoyens à la sortie de la cinquième secondaire (Garon et Bélisle, 2009).

d'apprentissage visés, et ce, afin de juger si un cours peut satisfaire aux exigences d'un diplôme. De plus, il faut disposer d'outils d'intervention pour appréhender ce que chaque adulte a besoin d'apprendre pour obtenir le diplôme ou le permis souhaité.

Mais l'andragogie comme la pédagogie touchent aussi le design éducatif. Les besoins quant à la planification ou à l'organisation de la formation manquante sont particulièrement importants dans le modèle québécois de RAC en FPT<sup>43</sup> où plusieurs des personnes ayant une fonction de conseillères et conseillers en RAC sont des conseillères et des conseillers pédagogiques. Leurs connaissances en pédagogie ou en andragogie sont essentielles pour intervenir en RAC compte tenu de leur rôle important dans la conception des activités de formation manquante demandées à l'adulte suite à l'entrevue de validation. Ces activités doivent pouvoir se réaliser en « diversifiant les moyens et les lieux » (FS-Fradette, p. 10). Ceci demande de la part des conseillères et conseillers RAC une grande connaissance des référentiels des programmes d'études et une connaissance de l'approche andragogique à mobiliser dans l'organisation d'activités d'apprentissage, des activités bâties souvent sur mesure, à l'intention d'adultes expérimentés.

D'un autre point de vue, mais s'intéressant davantage à la dynamique des adultes engagés en RAC, monsieur Locas parle de la nécessité pour les personnes actives en RAC, à l'externe comme à l'interne, de mieux comprendre la dynamique des adultes qui font un processus de RAC, ou qui envisagent de le faire. Selon lui, quelques conseillères et conseillers d'orientation, qui interviennent auprès des adultes en établissements d'enseignement, s'intéressent « à la dynamique de l'adulte qui entreprend une démarche officielle. La formation sur les transitions peut éclairer ce processus, “mais vraiment comprendre un adulte qui est en processus et les difficultés auxquelles on peut s'attendre... Je ne suis pas sûr qu'ils aient une connaissance pointue” » (FS-Locas, p. 4).

#### *2.1.4 Des connaissances relatives à la mobilité de la main-d'œuvre*

La RAC officielle et sa relance actuelle s'inscrivent dans un contexte social, national et international, spécifique de mobilité de la main-d'œuvre et les acteurs-clés rencontrés jugent nécessaire que les intervenantes et intervenants en RAC comprennent ce contexte. Le CIQ et les ordres professionnels ont jugé nécessaire d'assurer la formation des personnes actives en RAC en matière de « relations interculturelles avec une attention particulière sur les relations interculturelles dans un contexte de demande d'admission à un ordre. Le personnel, les membres du comité sur les équivalences, le personnel de secrétariat ont tous des besoins de formation dans le domaine » (FS-Thuot, p. 6). Monsieur Locas estime que les conseillères et conseillers d'orientation doivent connaître, à tout le moins, les ententes d'arrimage, nationales et internationales, permettant la reconnaissance de compétences dans un contexte de mobilité de la main-d'œuvre.

---

<sup>43</sup> Dans d'autres systèmes, comme dans la VAE française, la formation manquante n'est pas si étroitement associée à la démarche de RAC officielle.

### 2.1.5 Des connaissances sur le rôle des autres acteurs et un réseau de contacts

La RAC est reconnue comme faisant généralement appel à beaucoup de partenariat (Bélisle, 2006a), notamment entre différents organismes engagés en RAC officielle, des entreprises et des syndicats. Ce partenariat favorise par exemple la consolidation de services au plan régional, la sensibilisation aux services qui se mettent peu à peu en place, la connaissance des formations disponibles sur le marché du travail et dans lesquelles les adultes acquièrent une formation extrascolaire ou réalisent une démarche de reconnaissance non formelle, comme le bilan de compétences. De plus, en FPT, le partenariat est important lorsqu'on propose une démarche de RAC en collaboration avec une entreprise, qu'on organise les évaluations ou la formation manquante en milieux de travail.

Par ailleurs, dans la formation des conseillères et conseillers d'orientation, les connaissances sur le rôle des uns et des autres, étroitement liées aux connaissances des systèmes, ainsi que l'établissement de réseaux de contacts dans les services spécialisés de RAC était jugée lacunaire il y a quelques années (Bélisle, 2006a). En effet, une proportion très élevée de répondantes et de répondants affirmaient que les « conseillères et conseillers d'orientation méconnaissent le rôle des différents partenaires de la RAC » (*Ibid.*, p. 68). Des conseillères et conseillers d'orientation précisaient également que les acteurs engagés dans la RAC officielle connaissent trop peu le travail des conseillères et conseillers d'orientation. Ainsi, on notait la difficulté pour les conseillères et conseillers d'orientation œuvrant à l'externe des services spécialisés de RAC, surtout ceux des milieux communautaires, à l'affût d'informations, de savoir à qui ils pouvaient s'adresser pour en connaître plus sur les services de RAC officielle et comment ils pouvaient jouer un rôle pour faciliter le passage entre une reconnaissance non formelle, par exemple en bilan de compétences, et la RAC officielle. Rappelons que depuis l'enquête de 2006, les départements engagés dans la formation des personnels en orientation ont accru leur offre de formation en RAC.

Il semble donc que la situation s'est améliorée depuis 2006, grâce aussi au partenariat en RAC dans certaines régions où l'on a eu le souci d'informer les personnels de l'orientation des nouveaux services offerts. Mais les témoignages entendus au symposium du 30 mars 2009 (Noël, 2009) laissent penser qu'il demeure une méconnaissance mutuelle entre les conseillères et conseillers d'orientation internes et externes. Pourtant, dans une approche partenariale ayant atteint une certaine maturité (Waddock, cité dans Bélisle, 2006a), les acteurs internes doivent connaître et reconnaître l'existence et la contribution des partenaires externes dans le développement des services.

### 2.1.6 Des connaissances sur des outils spécialisés

La RAC officielle repose sur des procédures précises et une panoplie d'outils est développée pour encadrer l'intervention. Les conseillères et conseillers à l'interne des services spécialisés de RAC doivent apprendre à utiliser ces outils selon des procédures souvent très strictes. Madame Fradette mentionne la nécessité de connaître plusieurs logiciels spécialisés pour œuvrer en RAC.

### *2.1.7 Des connaissances linguistiques*

Compte tenu de l'importance des communications que doit transmettre la personne conseillère, celle-ci est appelée à écrire régulièrement, en français ou anglais, selon la langue de l'institution<sup>44</sup>. Dans l'analyse de la situation de travail (MELS, 2006a), plusieurs tâches exigeant la communication orale et écrite sont mentionnées, par exemple la conception d'outils de suivi et d'encadrement et le développement d'outils promotionnels. Madame Fradette souligne la nécessité d'avoir une bonne connaissance du français pour être conseillère ou conseiller RAC en FPT.

### *2.1.8 Une compétence à intervenir dans la complexité*

Comme on vient de le voir plus haut, il y a un fort consensus dans le propos des personnes interviewées et dans les rares écrits traitant de la question de la formation en RAC quant à l'importance pour intervenir à l'une ou l'autre phase de la RAC officielle, incluant l'information et le conseil, de connaître le fonctionnement des systèmes et la réalité particulière des adultes qui effectuent un retour vers le système éducatif. Un autre point relève du consensus, soit l'idée que l'intervention interne en RAC officielle, dans la relance actuelle, exige une compétence de haut niveau à intervenir dans la complexité en mobilisant plusieurs cadres de référence en même temps et en tenant compte de la situation de l'adulte et de ses expériences, mais aussi du développement des services et des possibilités offertes par le milieu. On serait loin ici de l'idée rapportée dans l'enquête publiée en 2006 selon laquelle l'intervention en RAC est une intervention strictement technique, demandant d'analyser des CV ou des lettres d'employeurs (Bélisle, 2006a). En effet, le travail des conseillères et des conseillers des services de RAC officielle fait souvent appel à du raisonnement analytique et critique sur des objets beaucoup plus variés que les CV ou des lettres. Ce raisonnement ou jugement critique repose sur les connaissances exposées plus haut, mais nécessite leur mobilisation dans les interventions spécifiques de la RAC et dans des circonstances jamais exactement les mêmes. Bien que le présent projet de recherche ne permette pas de faire une analyse fine de la compétence exigée et de la variabilité des situations, le propos des acteurs-clés rencontrés permet de dégager deux axes de cette compétence à intervenir dans la complexité : celui de l'analyse et de l'action dans un contexte réglementaire strict, mais reposant sur une grande variabilité de situations; celui de l'engagement dans un système en développement au croisement du projet des individus, des besoins de groupes sociaux et professionnels et d'un projet social.

Comme la RAC officielle repose sur un cadre législatif et réglementaire précis, sur des référentiels adoptés par des instances et des procédures qui se précisent au fil des années, on pourrait penser que l'intervention en RAC officielle laisse peu de place à la souplesse. Ce qui n'est pas le cas, du moins si l'on se rapporte aux propos des acteurs interviewés. Madame Fradette rappelle que les gens sont généralement surchargés dans le réseau et qu'il y a une grande mobilité de personnel. Quand ils héritent d'une fonction de conseiller en RAC, plusieurs d'entre eux « rêvent d'un “livre de recettes” avec une division des tâches

---

<sup>44</sup> Les services de RAC, sous la responsabilité du MELS, se développent dans les deux langues officielles selon le cadre législatif régissant les établissements d'enseignement.

simple et nette, des procédures définies, etc. » qui leur faciliterait la vie. « “Mais ce n’est pas ça la reconnaissance des acquis, ça peut pas être un livre de recettes” » (FS-Fradette, p. 11). Madame Fradette rappelle que la RAC fait appel à des professionnels qui travaillent avec des personnes, chaque fois différentes et « dans un environnement règlementaire qui lui aussi bouge et se renouvelle.[...] “Tu navigues là-dedans”. Cela, la formation universitaire initiale devrait les y préparer » (FS-Fradette, p. 11). Monsieur Leduc est aussi actif dans un réseau caractérisé par la mobilité du personnel et il reprend l’idée de la navigation, une analogie populaire pour parler du travail dans la complexité. Selon lui, « il faut que les gens sachent donner “l’heure juste” à des adultes qui ont tous des réalités différentes. [...] Monsieur Leduc rappelle l’importance de travailler cas par cas avec prudence, de naviguer “avec un sextant, pas avec un GPS” » (FS-Leduc, p. 9).

La dimension sociale du travail en RAC officielle est soulignée par les acteurs du MELS, du CIQ et de l’OCCOPPQ. Dans les propos analysés, les acteurs rappellent l’importance du projet social que les politiques mettent de l’avant par les mesures en RAC officielle et l’intérêt que le personnel s’engage dans la RAC officielle au service, à la fois, du projet des individus et de la société. Le fait que la RAC officielle soit encore très jeune pourrait accentuer ce besoin d’avoir des acteurs capables d’engagement vis-à-vis à la fois des adultes, des autres acteurs du processus, de leur milieu et de leur société. On constate que les quatre acteurs-clés s’attendent à ce que le personnel en RAC connaisse la signification sociale du diplôme ou du permis d’exercice et sache pourquoi l’État québécois tente de se doter de services de RAC pour en faciliter l’obtention. Il ne s’agit pas seulement de savoir qu’il faut un diplôme pour avoir accès à plusieurs types d’emploi, mais de mobiliser tout au long de l’intervention en RAC officielle ces connaissances sur la RAC, de s’intéresser aux fondements, aux principes, à la demande sociale qui guident le cadre normatif. Comme le service est en développement, on s’attend aussi que le personnel signale des points à améliorer, contribue par ses retours critiques sur l’expérience à bonifier les pratiques, les siennes et celles des autres.

Monsieur Leduc pense que le personnel actif en RAC officielle doit être sensibilisé à la valeur sociale de la RAC « comme contribution à la société et à l’estime de soi » et à l’histoire de la reconnaissance des acquis extrascolaires, « une préoccupation, dit-il, qui existe depuis longtemps. À ce titre, monsieur Leduc mentionne un document publié en 2007 sur les 40 ans de l’éducation des adultes et qui relate les demandes du milieu agricole pour de la reconnaissance d’acquis » (FS-Leduc, p. 14).

La dimension sociale est aussi très présente dans l’intervention en face-à-face, par exemple avec une candidate ou un candidat à la RAC en FPT. Selon madame Fradette, ce dernier va souvent prendre sa décision de poursuivre ou non la démarche lors d’une première rencontre, et l’adulte est généralement soucieux de trouver un vis-à-vis qui connaît le monde d’où il vient. Il s’agit d’avoir à la fois une connaissance large et spécifique du marché du travail, mais aussi de mobiliser cette connaissance de façon appropriée à la situation de communication.



Madame Fradette prend l'exemple du secteur de la construction. «Il y a des enjeux quand tu rencontres des clients qui viennent se faire reconnaître des acquis dans le secteur de la construction. Ils ont travaillé en dessous de la table, ils sont un peu fatigués de ça, ils ont payé des amendes. Il y a une Commission de la construction, des associations d'entrepreneurs, il y a plusieurs syndicats. [...] C'est la connaissance des enjeux et du langage d'un métier qui contribuent en partant à établir la relation de confiance, parce que même si je dis que la clientèle est organisée, structurée et tout ça, elle fait un gros gros effort de revenir dans un milieu scolaire. Et la reconnaissance des acquis, c'est un bon moyen de raccrochage. Le conseiller, dès l'accueil, a un rôle. Ça passe ou ça casse». (FS-Fradette, p. 9)

Monsieur Thuot rappelle aussi l'importance du politique en RAC qui est, selon lui, un catalyseur important dans le développement des services. Les changements démographiques de la société québécoise sont au cœur de la demande actuelle d'attribution de permis d'exercice par la voie de l'admission par équivalences de formation et reconnaissance de compétences.

Monsieur Locas, quant à lui, indique que les personnes formées en orientation s'intéressent trop peu aux politiques sociales, ce qui peut nuire à celles qui souhaitent devenir conseillères en RAC officielle. «Au niveau des politiques sociales [...] l'ordre est souvent absent, mais les membres aussi» ». Il se montre toutefois optimiste et signale que «les nouveaux programmes sont prometteurs pour une "nouvelle génération de finissants plus sensibilisés à ces aspects-là" » (FS-Locas, p. 6)<sup>45</sup>.

#### 2.1.9 Une étude canadienne qui porte sur des besoins de formation

Dans la série de documents publiés au Canada en 2007 sur l'assurance qualité de l'intervention en évaluation et reconnaissance des acquis (ÉRA) (Amichand *et al.*, 2007; Van Kleef *et al.*, 2007a; Van Kleef *et al.*, 2007), les auteures sont d'avis que la formation et le perfectionnement professionnel devraient être des composantes intégrées au contrôle institutionnel de la qualité des services et que la formation du personnel doit être inscrite dans les politiques sur l'ÉRA. Bien qu'elles ne s'étendent pas sur la question, elles précisent que ces politiques doivent inclure «l'orientation relative au processus d'ÉRA» (Amichand *et al.*, 2007, p. 31). Elles formulent quelques recommandations concernant le soutien à apporter aux personnels travaillant dans le domaine, par exemple quant à la disponibilité de politiques institutionnelles écrites et à jour et de guides harmonisés aux politiques en vigueur dans chaque établissement. Bien que leurs recommandations s'adressent généralement à des établissements d'enseignement dans leur fonction de donneurs de services en ÉRA/RAC alors que notre propos ne s'y limite pas, nous constatons que plusieurs de leurs recommandations relatives à la formation du personnel vont dans le même sens que celui des acteurs-clés rencontrés.

<sup>45</sup> Tel que le prévoit le cadre normatif en milieu universitaire, les programmes universitaires sont évalués périodiquement en tenant compte de nouvelles demandes de formation du milieu ou de résultats de découvertes scientifiques. Des modifications ont été apportées au cours des dernières années dans les programmes en orientation au Québec, et ce, dans une perspective d'orientation tout au long de la vie.

Ainsi, les auteures indiquent l'importance pour le personnel actif en ÉRA de « parfaitement comprendre le processus d'ÉRA et les notions sous-jacentes liées à l'éducation des adultes » (Amichand *et al.*, 2007, p. 31). Elles estiment que la formation du personnel doit inclure les théories constructivistes de l'apprentissage, les taxonomies de l'apprentissage et l'élaboration de portfolios. Elles incluent aussi dans leurs recommandations un contenu sur les consultations postévaluation, ce qui peut inclure des habiletés en accompagnement pour annoncer les résultats de l'évaluation, mais aussi des habiletés dans l'élaboration de la formation manquante et du projet global de formation. Elles recommandent également de fournir aux personnes œuvrant en ÉRA des occasions de développer de « bonnes pratiques » par le biais d'activités liées à la recherche, comme la coordination de projets de recherche et la participation à des conférences. Ces auteures rappellent l'importance de fournir des outils au personnel, des outils conçus dans une perspective d'assurance de la qualité de l'intervention. On peut aussi penser que ces outils vont contribuer à la formation dans l'action. Il s'agit notamment des procédures et des formulaires détaillés, des directives quant à la façon de sélectionner des méthodes et outils d'évaluation, des modèles pour procéder à des évaluations authentiques et des modèles de guides à remettre aux candidates et candidats désireux de faire reconnaître leurs acquis.

La question des outils revient aussi dans le propos des acteurs-clés interviewés et le développement de tels outils semble étroitement lié aux formations structurées actuelles.

## **2.2 L'offre de formation actuelle au Québec, ses forces et ses limites**

Dans la section précédente, nous avons exposé plusieurs des besoins de formation des personnels appelés à œuvrer en RAC officielle et constaté que la demande de formation de la part des acteurs-clés, qu'ils soient du MELS, du CIQ ou de l'OCCOPPO, ont plusieurs points de convergence. Maintenant, nous traitons des activités de formation en RAC officielle, puis de l'analyse que font les acteurs-clés des forces et des limites de cette offre de formation. Le Tableau 2 propose une synthèse des principales formations offertes, ce qui permet d'avoir une vue d'ensemble des opportunités de formation dans chacun des réseaux concernés. Il s'agit dans ce cas de formations non formelles, c'est-à-dire qu'elles sont structurées et visent à soutenir l'intervention, mais ne conduisent pas à un diplôme ou une certification. Les acteurs sont aussi associés à des activités informelles, comme du soutien téléphonique.

**Tableau 2 : Offre actuelle de formation non formelle au Québec**

Responsables	Activités de formation			
	Personnes visées	Interne/Externe à RAC officielle	Thèmes (depuis quand)	Durée actuelle Fréquence Nombre de personnes participantes
MELS-FGA	Personnel des centres d'éducation des adultes œuvrant en RAC désigné par les directions de CEA	Interne	Formation qualification GED-TS (2001)  Formation sur les Univers de compétences génériques (1996-1997)	Une journée – une fois par année  De 26 à 30 personnes par formation
MELS-FPT	Personnes désignées par la commission scolaire, le centre de formation professionnelle ou le cégep pour intervenir comme conseillère ou conseiller en RAC	Interne	Formation de base en RAC en FPT (2005-2006) Journée thématique sur des aspects plus spécifiques, comme la gestion de dossiers (2006-2007)	Trois jours consécutifs deux fois par – année Selon les disponibilités et les besoins Une trentaine de personnes par formation
CIQ	Personnes ayant des responsabilités dans l'admission aux ordres : Inspecteurs et syndics Personnes ayant des responsabilités dans l'admission aux ordres Personnes désignées par la direction des ordres professionnels	Interne	Formation en relations interculturelles (2003)  Journée d'étude en RAC (2002-2003)	Deux jours consécutifs – une ou deux fois par année – une vingtaine de personnes  Une journée par année – ne s'est pas donné depuis quelques années – environ 80 personnes
OCCOPPQ	Conseillères et conseillers d'orientation intéressés par la RAC	Interne/Externe	Symposium sur la RAC incluant réflexion sur besoins et place des c. o. en RAC (2009)	1 journée, sans reprise – environ 40 personnes
DOP-UdeS	Acteurs de l'orientation intéressés par la RAC officielle	Interne/Externe	Journée de formation Enjeux de reconnaissance (2006)	1 journée, sans reprise – environ 110 personnes

### 2.2.1 L'offre de formation accessible aux personnels externes et internes : les colloques

L'offre de formation aux conseillères et conseillers d'orientation ou autres personnels appelés à donner de l'information sur la RAC officielle est encore très peu développée, les ressources limitées étant consacrées au personnel des services spécialisés en RAC. La formation accessible à ces personnels est notamment celle offerte dans le cadre d'ateliers lors de divers colloques. Par exemple, le MELS et le CIQ ont participé à l'organisation de

deux colloques nationaux en RAC, le premier en 2005, le deuxième en 2007, et ont suscité la participation de leur réseau respectif. La réponse de la TRÉAQFP (Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec, 2007) au MELS sur la mise en œuvre de la politique de 2002 est un des rares documents qui traitent de la formation en RAC. On y souligne notamment comme point positif la tenue des deux colloques sur la RAC, en 2005 et 2007.

L'OCCOPPQ a offert jusqu'ici deux ateliers concernant directement la RAC officielle dans son colloque annuel. Il a organisé le symposium de mars 2009 qui avait aussi des visées de formation. De plus, le Département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke, à l'initiative de la professeure Bélisle, a organisé une journée de formation le 6 juin 2006 à l'intention de l'ensemble des acteurs de l'orientation ou de la formation des adultes appelés à donner de l'information sur la RAC officielle et à juger de la pertinence, ou non, de parler de RAC officielle aux adultes faisant appel à leurs services. Cette activité s'adressait autant au personnel travaillant à l'interne qu'à l'externe des services spécialisés. De plus, on sait qu'il y a eu, dans certaines régions, dont l'Estrie<sup>46</sup>, des tournées d'information sur les services de RAC à l'intention des personnels d'organismes partenaires. Finalement, la RAC officielle est, depuis peu, traitée dans des programmes d'orientation.

#### *2.2.2 L'offre de formation accessible aux personnels internes : les journées de formation et le soutien à distance*

Dans les trois réseaux documentés par les entretiens de recherche, la FGA, la FPT et le système professionnel, les instances ont mis en place une offre de formation fortement colorée par le contexte d'implantation des mesures et s'adressant uniquement aux personnels actifs dans ces réseaux. Les formations de groupe offertes par le MELS en RAC en formation générale aux adultes accompagnent l'implantation des GED-TS et des univers de compétences génériques selon la formule d'une journée. Ces formations sont préalables à la qualification des centres d'éducation des adultes (CEA) pour la passation de ces outils d'évaluation et s'adressent aux personnes qui s'occuperont de leur administration. La formation sur le GED-TS est basée sur une simulation reprenant un ensemble de gestes à poser en situation réelle, puis des questions et explications permettant de mieux comprendre les exigences de la passation du GED-TS. L'objectif est que le personnel donne « le service GED-TS en conformité avec la norme » (FS-Leduc, p. 12). Quant à la formation sur les Univers de compétences génériques, on fait d'abord un historique de la mesure, puis les responsables expliquent à qui elle est destinée, ce que ça donne, l'instrumentation. On travaille avec du matériel dénominalisé pour favoriser l'appropriation. Selon monsieur Leduc, la satisfaction à la fin de chacune de ces journées est en général bonne ou très bonne et, dans les deux cas, les personnes participantes peuvent faire appel, par la suite, à du soutien ponctuel à distance.

---

<sup>46</sup> Il s'agit d'une information obtenue par la chercheuse principale par ses autres activités en RAC, notamment sa participation au comité régional sur la RAC en Estrie.

En formation professionnelle et technique, le Ministère offre une formation de base aux conseillères et conseillers en RAC. Au début des activités de la RAC en FPT, la formation était de six journées; celle-ci a été réduite à deux, puis se donne maintenant sur trois journées consécutives. Présentement, cette formation se déroule deux fois par année à Québec ou à Montréal. Les personnes conseillères en RAC en FPT ont aussi accès à des journées thématiques dont le contenu est déterminé en fonction des besoins identifiés par l'équipe réseau. La formation de base porte principalement sur le cadre général et technique de la RAC en FPT, les fondements de la RAC, les étapes du processus et des aspects administratifs, comme l'instrumentation existante. Bien que la satisfaction des personnes participantes soit très élevée, que ce soit pour la formation de base ou les journées thématiques, madame Fradette estime que ce qui est fait est minimal et qu'il faudrait aller beaucoup plus en profondeur. La TRÉACQ (2007) fait part des avancées intéressantes en RAC grâce, notamment, à ce plan de formation des conseillères et conseillers en RAC et estime que la valorisation des acquis et des compétences des adultes doit être soutenue par la poursuite et même l'accélération du plan de formation des conseillères et conseillers en RAC. Par ailleurs, madame Fradette se dit très préoccupée par le roulement de personnel et constate que son équipe a « formé 400 ou 450 conseillers des deux ordres d'enseignement » (FS-Fradette, p. 11) depuis 2002.

Madame Fradette précise que l'équipe réseau qui donne les formations assure aussi un soutien à distance et que l'arrivée de nouveaux conseillers multiplie les demandes de soutien, ce qui fait en sorte que cette équipe n'a pas les conditions pour travailler sur la consolidation et le perfectionnement. « On a 70 commissions scolaires, 50 cégeps. Quand l'équipe réseau offre des journées thématiques, il y a des demandes, les gens veulent venir, mais l'équipe ne peut pas faire 10 journées thématiques ». » (FS-Fradette, p. 11) Outre les journées de formation et le soutien à distance, un site Internet peut assister l'apprentissage informel, puisqu'il comporte plusieurs documents et hyperliens pour aider le personnel à compléter sa formation<sup>47</sup>. Par ailleurs, madame Fradette doute de son utilisation fréquente en raison de la surcharge de travail des personnes actives en RAC dans son réseau.

Quant au Conseil interprofessionnel du Québec (CIQ), il offre chaque année une trentaine d'activités de formation à l'intention des ordres professionnels. Deux de ces activités visent spécifiquement la formation en RAC, soit une formation sur les relations interculturelles et une journée d'étude sur la RAC. La formation sur les relations interculturelles était destinée initialement au personnel de l'admission afin qu'il soit bien préparé à répondre aux questions concernant l'admission par équivalences. Cette formation est maintenant offerte aux inspecteurs et aux syndics. Elle porte sur la réalité immigrante au Québec et sur les habiletés de communication permettant de faire face à des situations difficiles pouvant avoir un effet dans le traitement d'un dossier. Elle dure une journée. Elle a été répétée une ou deux fois par année depuis 2003. La journée d'études sur la RAC s'adressait aussi aux personnes ayant des responsabilités à l'admission par un ordre professionnel. Cette journée avait pour objectif d'informer sur ce qui se fait et de sensibiliser à l'importance de la RAC. Elle prend la forme d'une série de conférences suivies d'échanges en groupe. Il a été

---

<sup>47</sup> Voir <http://reconnaissancedesacquis.ca/>

question, par exemple, de la gestion et de l'analyse de dossiers. Il y a eu trois journées de ce type depuis 2002-2003, mais cette journée d'étude n'a pas eu lieu depuis quelques années.

Quant à la formation spécialisée destinée à des conseillères et conseillers d'orientation qui travaillent à l'interne des structures de RAC officielle, monsieur Locas pense qu'avant de développer pour eux une offre de formation, il faut d'abord sensibiliser tous les conseillers et conseillères d'orientation au développement de la RAC, « car tous les c. o. ne s'y intéressent pas d'emblée » (FS-Locas, p. 6). Il précise toutefois que les besoins de formation sont supérieurs pour les personnes qui visent à occuper une fonction de conseillère ou conseiller en RAC, soit des personnels des services spécialisés en RAC, et que pour cette formation spécialisée « l'urgence reste relative au développement de la RAC dans ces milieux » (FS-Locas, p. 6). Il précise qu'il est difficile de savoir s'il y aura un nombre significatif d'embauches en RAC officielle dans les établissements scolaires et que rien n'annonce des embauches pour les mesures officielles de RAC à Emploi-Québec ou dans le système professionnel.

### **2.3 Les forces et les limites de l'offre de formation en RAC au Québec**

Les formations actuelles sur la RAC officielle semblent répondre à de réels besoins et, en général, le taux de satisfaction rapporté par les acteurs-clés est très élevé. Mais tous les acteurs-clés interviewés sont d'accord pour dire que la formation offerte est insuffisante. Une limite signalée par tous est le fait que pour bien des milieux, la RAC est un volet parmi d'autres.

Selon monsieur Thuot, le contexte est actuellement propice à la formation en RAC dans le système professionnel compte tenu du programme politique et des ressources qui y sont associées. Plusieurs personnes, membres d'ordres professionnels, sont dans de bonnes dispositions pour se former à l'intervention en RAC. Il s'agit pour elles de formations courtes et ponctuelles. Par ailleurs, il souligne « deux faiblesses à l'offre actuelle. La première est que cette offre est insuffisamment structurée et n'appartient pas à un plan d'ensemble. [...] La deuxième est d'arrimer l'expertise disponible [en mesure et évaluation] avec la réalité du système professionnel » (FS-Thuot, p. 9).

Monsieur Leduc « insiste pour dire que le MELS n'a pas d'offre de formation proprement dite » (FS, Leduc, p. 13) et que les activités proposées découlent de la stratégie d'implantation des services. Il rappelle que ce sont les commissions scolaires qui décident d'offrir ou non des services comme le GED-TS ou les Univers de compétences génériques et qu'elles peuvent conclure des ententes pour qu'un adulte de leur territoire obtienne le service d'un autre territoire. Monsieur Leduc estime que s'il était actif dans « “un centre dédié uniquement à la reconnaissance des acquis” » il ferait « “plus de formation, plus de suivis, plus de développement” » (FS-Leduc, p. 13). Madame Fradette regrette pour sa part devoir se limiter à une formation qui « est du niveau de l'initiation alors qu'elle mériterait d'aller beaucoup plus en profondeur » (FS-Fradette, p. 13).

Quant à la formation faisant le lien entre RAC et orientation, monsieur Locas pense que la sensibilisation actuelle, bien que timide, est précieuse. Il juge que, en général, les propositions de formation continue faite aux membres sont trop limitées, ce qui est le cas en RAC d'après lui. Il souhaite que l'Ordre développe plus de partenariats avec les universités, comme le font d'autres ordres professionnels, en formation continue.

Ce tour d'horizon de l'offre actuelle de formation montre donc qu'il y a encore peu de formation structurée dans le domaine de la RAC officielle, mais un réel intérêt des acteurs-clés consultés à bonifier et diversifier celle qui est existante, jugée insuffisante pour répondre aux besoins des acteurs directement ou indirectement concernés. La prochaine section fait état de réflexions sur la formation en RAC officielle, dans la formation en orientation et dans une formation plus spécialisée en RAC officielle. Cette formation pourrait être prise en charge par une ou des universités.

#### **2.4 L'offre de formation qualifiante des universités**

L'inclusion de la reconnaissance des acquis et des compétences dans la formation en intervention des conseillères et conseillers d'orientation va chercher un taux d'accord très élevé dans l'enquête publiée en 2006 (Bélisle, 2006a, p. 71). Sur un total de 52 répondantes et répondants à cette question, 25 se disent absolument en accord et 22 en accord avec le besoin d'inclure la reconnaissance des acquis et des compétences dans la formation du groupe professionnel. Dans les commentaires plus précis concernant une éventuelle formation spécialisée, une personne suggère la possibilité d'un programme universitaire de troisième cycle et une autre, que les personnes ayant une formation spécialisée puissent obtenir « une accréditation officielle à l'évaluation des compétences ou à la reconnaissance des acquis [afin] d'assurer la qualité des services » (*Ibid.*).

Depuis la publication de ce rapport, la RAC officielle fait partie de certains programmes universitaires en orientation. Il paraissait utile de demander aux quatre acteurs-clés de se prononcer, d'une part, sur le contenu en RAC officielle qui devrait être inclus dans le cursus régulier de 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycle en orientation et, d'autre part, sur la création éventuelle d'un programme universitaire pour former les personnels de la RAC officielle.

##### *2.4.1 L'inclusion de la RAC officielle dans les contenus de formation au 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycle en orientation*

Les quatre acteurs-clés sont d'accord sur le fait que la formation en orientation doit inclure des contenus sur la RAC officielle et que cette formation offerte par les universités dans les programmes d'orientation, que l'on peut dire de base, devrait inclure plusieurs des éléments déjà traités plus haut. Chacun des acteurs-clés met aussi l'accent sur ceux qui paraissent les plus importants pour son réseau, mais convient que les acteurs de l'orientation doivent être en mesure de connaître ce qui se fait en RAC officielle dans tous les réseaux.

Ainsi, tous les acteurs rencontrés semblent d'accord sur le fait que la formation en orientation doit inclure :

- une formation sur le contexte social, économique et historique de la RAC officielle, les politiques, les lois, les règlements qui s'appliquent;
- la connaissance des systèmes;
- une connaissance minimale du fonctionnement des établissements et de la place des services de RAC officielle dans ceux-ci, ainsi que de la mesure et évaluation;
- les notions de formation formelle, non formelle et informelle;
- la connaissance du monde du travail et des nombreuses possibilités d'y faire des apprentissages.

Pour madame Fradette qui, rappelons-le, est elle-même formée en orientation (voir chapitre 3, section 3), on doit dans les programmes réguliers d'orientation « permettre aux personnels de l'orientation de comprendre ce qui est après se passer au Québec dans le développement de la reconnaissance des acquis en FPT, faciliter la référence et donner des bases solides aux personnes qui souhaiteraient travailler dans les établissements » (FS-Fradette, p. 14). Elle rappelle « qu'il faut aussi que les étudiantes et étudiants connaissent les contextes nationaux et internationaux, comme le nouvel espace économique et l'immigration, qui jouent en faveur de la RAC. "C'est un incontournable quand tu travailles en reconnaissance des acquis d'avoir cette vision-là des enjeux sociaux et des partenaires. Je ne sais pas si c'est dans le programme actuel" » (FS-Fradette, p. 14).

Monsieur Leduc souhaite que la formation en orientation développe davantage de contenu en mesure et évaluation. Bien qu'il voit certaines parentés avec des contenus de psychométrie, un domaine central dans la formation en orientation, comme les concepts de validité et de fidélité, il précise que le psychométricien et le docimologue, soit le spécialiste de la mesure et évaluation, n'ont pas les mêmes objets de travail et n'utilisent pas les mêmes instruments. « "Si quelqu'un est en psychométrie et on lui demande de travailler en éducation et en évaluation des apprentissages, il va toujours souffrir un peu du mou qu'il y a dans les instruments et dans l'application. Il ne sera peut-être pas sensible à certains aspects de la mesure et évaluation". » (FS-Leduc, p. 14) Il prône donc une formation de base pour comprendre la différence entre la psychométrie et l'évaluation des apprentissages et quelques bases sur l'évaluation des apprentissages dans un contexte de RAC. Selon lui, il faut aussi dans une activité pédagogique portant sur la RAC officielle deux cours précédant tous ceux sur les cadres et les procédures, soit un cours « sur la valeur sociale de la reconnaissance comme contribution à la société et à l'estime de soi et un autre cours plus historique qui montre que la reconnaissance des acquis est une préoccupation qui existe depuis longtemps », notamment dans le milieu agricole (FS-Leduc, p. 14).

Monsieur Thuot souligne que les spécialistes de l'orientation doivent orienter les personnes avec les bonnes informations et que pour cela, ils doivent connaître le système professionnel et se tenir à jour quant à de nouvelles procédures d'admission à un ordre professionnel. Selon lui, « les résultats de recherche dans le domaine de l'évaluation de



l'expérience professionnelle pour des fins de RAC pourront, peu à peu, soutenir les formations initiales ou continues dans le domaine » (FS-Thuot, p. 10).

Quant à monsieur Locas, celui-ci pense qu'il serait intéressant de faire le point sur les enseignements qu'assurent présentement les programmes universitaires en orientation en matière de RAC officielle. Selon lui,

il faut impérativement inclure dans la formation initiale toute la base pour être en mesure d'informer correctement un client sur les possibilités en RAC [...]. Il faut aborder chaque système en donnant des bases solides pour que, selon le milieu de travail, les apprentissages plus pointus à faire se fassent plus rapidement. Par exemple, un c. o. qui veut faire du counseling auprès d'une clientèle mobile au Canada et à l'international devra bien connaître toutes les ententes dans le domaine. Sa formation initiale lui donnera un niveau minimal et il devra poursuivre sa formation ailleurs. Monsieur Locas pense aussi que l'on doit traiter en formation initiale de la dynamique des adultes qui s'engagent dans un processus de RAC officielle. Même s'il n'y a pas encore beaucoup d'écrits là-dessus, "on sait que ce n'est pas juste de la paperasse, on sait que ça a un impact majeur sur sa dynamique, sur l'identité. Tout son développement a aussi un impact sur comment il va entrer dans un processus. Juste le fait de vouloir le faire ou pas". Monsieur Locas rappelle que le système utilise le mot "reconnaissance" et que la reconnaissance est étroitement liée à l'identité (FS-Locas, p. 10).

Il souhaite aussi que des partenaires universitaires de l'OCCOPPQ s'engagent dans « des activités de mise à niveau pour les c. o. en exercice » (FS-Locas, p. 11). Il craint, par ailleurs, que les mêmes difficultés d'accès à la formation manquante lors de l'admission par équivalence se posent pour l'organisation de formation de mise à niveau en RAC officielle pour tous les conseillers et conseillères d'orientation.

#### *2.4.2 Le développement d'un programme universitaire plus spécialisé*

Les avis des personnes consultées sont relativement proches sur la pertinence d'accroître la présence de la RAC officielle dans les programmes de 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycle en orientation. Mais en ce qui a trait à une formation créditée spécialisée en RAC visant l'intervention dans des services spécialisés de RAC officielle, les avis sont très partagés, et même pour les personnes qui prônent une formation spécialisée créditée, on est encore loin d'une vision commune d'un programme. Ceci n'a rien de surprenant, puisque la politique gouvernementale ne traite pas des personnels de la RAC officielle et que sauf le document du MELS en FPT (MELS, 2006a), très peu de textes des instances gouvernementales ou du système professionnel ont traité à ce jour de leur rôle dans la relance de la RAC au Québec. C'est donc dire que la question même de la formation créditée des personnels n'a pas encore été retenue collectivement comme une priorité et que dans le langage de l'élaboration des programmes (Bouchard, 2001), elle n'est pas encore à l'ordre du jour collectif. Peut-être que le présent rapport pourra avoir cet effet.

Les deux acteurs du MELS sont très favorables à un programme universitaire de formation créditée. L'analyse de la situation de travail en FPT se concluait par l'impression des participantes et participants selon laquelle « la formation en reconnaissance des acquis et des compétences est davantage de niveau du deuxième cycle et qu'elle pourrait être

sanctionnée par un certificat ou une maîtrise. On a aussi demandé d'examiner la possibilité d'offrir cette formation à distance ou sous la forme d'apprentissage en ligne et de l'axer sur la réalisation de travaux pratiques » (MELS, 2006a, p. 45).

À notre connaissance, il n'y a pas eu de discussions internes au ministère pour donner suite à cette suggestion et le MELS n'a pas créé d'incitatifs pour les universités, semblables par exemple à ceux pour le baccalauréat en enseignement en formation professionnelle au secondaire<sup>48</sup> ou favorisant le partenariat entre différentes universités selon leurs expertises propres.

Monsieur Leduc pense à un microprogramme de 10 cours au 1<sup>er</sup> cycle, avec possibilité d'un « microprogramme encore plus petit au 2<sup>e</sup> cycle » (FS-Leduc, p. 15). Il soutient qu'il « y a un intérêt du milieu, mais il ne peut assurer qu'il y ait du monde en nombre suffisant pour faire vivre un microprogramme. Selon lui, aucun avantage financier ne peut être attaché à la formation spécialisée » (FS-Leduc, p. 14).

Par ailleurs, il pense qu'il y a un bassin très limité de personnes qui peuvent donner les cours sur le sujet. [...] il estime qu'il y a une quarantaine de personnes au Québec qui font de la RAC sur une base régulière, parmi lesquelles il pourrait y [en] avoir «de 10 à 20 qui ont une vocation et de l'expérience, mais toutes, toutes surchargées». Il a remarqué quelques plus jeunes personnes, dans la trentaine, avec «un gros potentiel», mais qui demandent plus d'encadrement. (FS-Leduc, p. 15)

Madame Fradette, qui s'appuie notamment sur les avis recueillis lors de l'analyse de la situation de travail, conçoit plutôt un microprogramme de 2<sup>e</sup> cycle qui donnerait « un message clair au réseau qu'il ne s'agit pas d'une mode passagère » (FS-Fradette, p. 14). Cette impression serait présente chez plusieurs acteurs du réseau scolaire, ce qui fait « en sorte que des établissements n'osent pas embaucher quelqu'un avec une forme de stabilité, se disant que peut-être que l'année prochaine, ça n'existera plus [...] Je suis sûre que ça aurait un effet très positif sur l'offre de services ». Par ailleurs,

madame Fradette ne pense pas que toutes les personnes actives en RAC s'inscriraient à cette formation et [...] pour qu'elle suscite la participation, elle doit reprendre des formules caractéristiques de la RAC, soit la possibilité d'obtenir des crédits par reconnaissance d'acquis, des modes diversifiés d'apprentissage, notamment la formation à distance. Elle est certaine qu'au moins une vingtaine de personnes par année, des établissements d'enseignement, s'inscriraient à un tel programme. Elle rappelle que le Ministère a formé plus de 400 personnes dans l'espace de quelques années et que les gens qui ne sont plus en reconnaissance des acquis, «ce n'est pas parce qu'ils n'aimaient pas ça, mais parce qu'ils ne faisaient qu'une journée par semaine, que l'établissement n'osait pas leur donner plus d'heures». Selon elle, les clients doivent avoir un service complet et de qualité et les universités ont une responsabilité sociale dans la formation des ressources professionnelles (FS-Fradette, p. 14).

---

<sup>48</sup> Pour favoriser l'obtention du diplôme universitaire pour les enseignantes et enseignants en formation professionnelle, le MELS a investi d'importantes ressources afin de favoriser notamment la concertation entre les universités et la reconnaissance de compétences du métier (p. ex. coiffure, plomberie).

Ainsi, en analysant le propos des deux acteurs du MELS on constate qu'ils sont tous les deux inquiets de la pérennité de l'expertise en RAC compte tenu de la mobilité importante du personnel dans les commissions scolaires et les collèges ainsi que le rapprochement de la retraite de certains des acteurs parmi les plus engagés. On se trouve là face à une question typique de transmission d'expertise aux générations à venir dans un monde flexible et mouvant où la polyvalence peut être davantage valorisée que la spécialisation. Ils ont mentionné tous les deux la surcharge du personnel actif en RAC et doutent qu'il puisse se libérer pour assumer une charge de cours dans le cadre d'un programme universitaire. Tous les deux sont aussi conscients qu'un tel programme ne peut se limiter aux pratiques de leur seul réseau, ce qui pose d'autres défis d'organisation.

Monsieur Locas pense que la formule d'« un programme universitaire court de formation continue de 2<sup>e</sup> cycle créditée [est] l'option la plus intéressante » (FS-Locas, p. 11). Il rappelle toutefois que les universités actives en orientation ont, à plus court terme, un autre défi, soit celui « d'offrir de la formation continue sur l'évaluation des troubles mentaux et en psychothérapie » (*Ibid.*) en lien avec la sanction du projet de loi 21 (Assemblée nationale, 2009). Il soutient que le même type de questions liées à l'offre de formation continue en santé mentale par les universités ou les centres privés se posera d'ici quelques années pour l'intervention spécialisée en RAC.

Au CIQ, un programme crédité, même un microprogramme<sup>49</sup>, ne semble pas intéressant. Monsieur Thuot « estime qu'un microprogramme pourrait intéresser à la rigueur quelques personnes dans les ordres professionnels, mais que les ordres ne créeront pas d'incitatifs pour une telle formation » (FS-Thuot, p. 10). Ce qui serait intéressant pour les ordres professionnels, ce sont des formations sur mesure, adaptées aux besoins du moment et de courte durée. Selon monsieur Thuot, la voie de la formation continue non créditée, conçue en collaboration avec des partenaires du système professionnel et destinée au personnel des ordres professionnels, semble plus prometteuse.

## 2.5 Retour sur la section

Au terme de cette section, qui visait à décrire les besoins de formation et l'offre actuelle de formation en accompagnement ou conseil en reconnaissance officielle des acquis et des compétences au Québec, on constate qu'il y a d'importants besoins de formation en RAC officielle, que les acteurs sociaux ont une demande de formation du personnel de leur réseau respectif et de partenaires externes relativement précise et que l'offre de formation est pointue et qu'elle répond pour le moment à l'urgence selon les priorités des uns et des autres. Il ressort clairement de l'analyse l'avantage de distinguer, d'une part, l'objectif de **formation générale des spécialistes de l'orientation** sur les processus de RAC officielle et leur environnement respectif et, d'autre part, l'objectif de **formation spécialisée du personnel interne des services spécialisés de RAC officielle**. Il y a un consensus sur le premier objectif, mais pas sur le second. Par ailleurs, il y a une offre de formation des milieux pour le deuxième, mais pas pour le premier.

---

<sup>49</sup> Un microprogramme universitaire comporte au moins deux activités pédagogiques de 45 heures.

Il semble que les départements universitaires spécialisés en orientation soient directement interpellés par le premier objectif et que certains tentent d'y contribuer. Dans la prochaine section, nous identifions dans les besoins de formation et l'offre de formation actuelle ce qui est apparenté à la formation en orientation professionnelle et aux compétences des conseillères et conseillers d'orientation, à partir du profil de la profession (OCCOPPQ, 2004), répondant ainsi à notre troisième objectif de recherche. Ce profil guidant l'offre de cours universitaire menant à la profession, il paraît une des clés pour aider la profession à s'outiller davantage pour intervenir adéquatement en RAC.

### ***3. Mise en correspondance entre la demande de formation et Le profil de compétences générales des conseillers d'orientation (OCCOPPQ, 2004) (Objectif 3)***

Tel que nous l'avons mentionné à la fin du chapitre 1, nous souhaitons mettre en correspondance la demande de formation en RAC officielle et le profil de compétences (OCCOPPQ, 2004), mais l'exercice est apparu plus long et laborieux que prévu étant donné que le profil relève de compétences générales et que plusieurs des compétences ou connaissances attendues en RAC officielle semblent encapsulées dans ces compétences générales, mais sans qu'on puisse l'affirmer rigoureusement. Ainsi, nous nous limiterons ici à une analyse très générale, tout en incitant les acteurs et les chercheurs en orientation à poursuivre le travail et la réflexion amorcée.

Un point qui nous paraît important de souligner est le fait que l'apprentissage, l'éducation ou la formation sont très peu visibles dans le profil et que l'on doit déduire que ces dimensions de l'expérience humaine sont incluses soit dans le terme global « environnement », soit dans le terme « travail ». Rappelons, toutefois, que l'énoncé de pertinence sociale adopté récemment et cité plus haut fait état de la dynamique individu-travail-formation, ce qui pourrait annoncer une nouvelle attention de la profession aux questions relevant de l'apprentissage. Ainsi, si la fonction de soutien à l'apprentissage propre à l'intervention en orientation ne ressort pas du profil de compétences générales, cela ne veut pas dire qu'elle n'est pas présente dans les pratiques. Au contraire, des recherches empiriques récentes montrent que plusieurs interventions des conseillères et conseillers d'orientation concernent la formation, l'apprentissage ou le développement de compétences (Michaud *et al.*, 2010; Bélisle et Cardinal-Picard, accepté; Cardinal-Picard, soumis).

Pour les conseillères et conseillers d'orientation internes, encore en petit nombre, on constate à l'instar du MELS (MELS, 2006a) que la formation en orientation constitue une base pertinente. Toutefois, il faut reconnaître que ce qui est mis en avant dans le profil de compétences met assez peu l'accent sur la connaissance des systèmes et des cadres normatifs, sur la mesure et l'évaluation dans un contexte de formation, sur le travail partenarial, les relations interculturelles, les procédures, la maîtrise des outils, etc., tous des éléments au cœur de la demande actuelle de formation et de l'offre de formation en RAC

officielle. Cela pourrait avoir un effet de faible identification des conseillères et conseillers en orientation actifs en RAC au discours officiel de la profession<sup>50</sup>.

De plus, un autre besoin de formation en RAC qui ressort en consensus fort chez les acteurs-clés et dans la littérature, soit la formation en mesure et évaluation des apprentissages, que l'on doit distinguer de l'évaluation psychologique au centre de l'intervention en orientation, semble relativement peu présente dans les ressources mises en valeur dans le profil.

La prochaine section traite de notre quatrième et dernier objectif de recherche, soit d'explorer les particularités d'une offre de formation qualifiante, de niveau universitaire. Cette exploration est également brève et enchaîne rapidement sur des recommandations aux acteurs concernés par la RAC officielle.

#### ***4. Exploration des particularités d'une offre de formation universitaire***

L'offre de formation universitaire peut être créditée ou non créditée. La formation créditée est inscrite dans un programme de formation qui doit respecter un ensemble de règles institutionnelles relatives à la création, la mise en œuvre, l'évaluation et le réajustement suite à l'évaluation. La création d'un programme de formation créditée est une opération exigeante à plusieurs égards et tout programme de formation créditée doit obtenir des autorisations préalables de plusieurs instances : un département, sa faculté, son université et le MELS. La création d'un programme ou d'un microprogramme doit donc reposer sur une étude de faisabilité qui laisse penser, sans aucun doute raisonnable, qu'il y a une demande sociale pour le programme, que le département a les ressources pour le mettre en œuvre et qu'il pourra le rentabiliser par un nombre suffisant d'inscriptions. Par ailleurs, la formation non créditée offre beaucoup plus de souplesse et n'a pas à passer à travers un nombre aussi important d'étapes même s'il est toujours impératif que le département soit assuré de la rentabilité du projet. La formation créditée est généralement associée à la formation qualifiante, mais certaines formations non créditées sont aussi des formations qualifiantes, selon le maillage fait avec les acteurs collectifs du domaine dans le monde du travail.

Une des caractéristiques de la formation universitaire créditée est de former les gens pour travailler dans des contextes diversifiés avec des populations elles aussi diversifiées en s'appuyant sur des résultats de recherches scientifiques et sur l'expertise des milieux d'intervention. Dans un même domaine, on peut rencontrer un niveau de complexité des connaissances et des compétences et les universités se sont souvent dotées de guides pour établir celui à acquérir, selon qu'un programme est de 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> cycle.

---

<sup>50</sup> Bien que nous ne connaissions pas l'ampleur du phénomène, nous savons par des échanges informels que des personnes formées en orientation au 2<sup>e</sup> cycle, membres de l'Ordre pendant plusieurs années, ne renouvellent pas leur adhésion une fois qu'elles travaillent comme conseillères ou conseillers en RAC.

Comme mentionné dans les sections plus haut, il paraît nécessaire de scinder la réflexion sur la formation universitaire en matière de RAC officielle en deux volets :

1. La formation que l'on peut qualifier de générale en RAC à l'intention des acteurs de l'orientation appelés à informer ou diriger des adultes vers des services de RAC officielle;
2. La formation que l'on peut qualifier de spécialisée en RAC à l'intention de personnes qui visent à travailler ou qui travaillent déjà dans des services de RAC officielle.

Selon nous, la formation générale en RAC peut être incluse dans des programmes de formation de 1<sup>er</sup> cycle en orientation existants, alors que la formation spécialisée paraît d'un niveau de complexité associé au 2<sup>e</sup> cycle, notamment en FPT et dans le système professionnel, bien que pour le moment les recherches sur la RAC soient insuffisantes pour l'affirmer sans réserve. À court terme, il paraît préférable pour les acteurs de l'orientation de miser d'abord sur la bonification des programmes d'orientation pour une formation générale sur la RAC qui tienne compte des avancées importantes en RAC officielle et qui puisse éclairer l'intervention en information et en counseling. Leurs diplômés, qui le désirent, pourront ainsi se positionner avantageusement pour postuler un emploi dans les établissements d'enseignement qui cherchent du personnel à qui confier un mandat en RAC officielle.

Suite à tout ce qui précède, nous sommes d'avis qu'il reste encore plusieurs points à clarifier avant de se lancer dans la création d'un programme crédité de formation spécialisée en accompagnement et évaluation en reconnaissance officielle d'acquis et de compétences à l'intention de conseillères et conseillers d'orientation et d'autres personnes, par exemple celles formées en enseignement, qui souhaitent travailler ou travaillent déjà dans des services spécialisés de RAC officielle. Les défis de mise en place d'un tel programme nous paraissent particulièrement nombreux et bien que la formation en orientation semble offrir de bonnes bases, elle ne peut suffire et exige un travail interdisciplinaire des acteurs universitaires et des réseaux intéressés. De plus, les outils spécialisés de la RAC officielle varient d'un réseau à l'autre, sont encore assez peu stabilisés, n'ont pas encore fait l'objet de recherches scientifiques québécoises permettant de documenter leurs usages et leurs effets et exigent une formation sur mesure qu'il paraît difficile d'inclure dans une formation universitaire créditée. Pour le moment, il paraît plus sage de laisser la formation spécialisée à chacun des réseaux concernés avec des collaborations ponctuelles d'universitaires menant des recherches dans le domaine ou d'entreprendre des activités de formation continue non créditée de courte durée, comme la journée du 6 juin 2006 (Département d'orientation professionnelle, 2006). Comme il n'y a aucun incitatif pour encourager les acteurs externes et internes à suivre une formation spécialisée créditée, que les universités sont sous-financées et que le corps professoral de nos départements, comme le personnel expérimenté et actif en RAC dans les différents milieux, est en constante surcharge, les conditions ne nous semblent pas propices, en 2010-

2011, à la création d'un programme crédité. D'autres voies semblent devoir être empruntées dans un premier temps.

Ainsi, il nous semble relativement urgent, compte tenu du développement documenté dans le présent rapport, que les praticiennes et praticiens de l'orientation, les personnes intervenant dans les établissements d'enseignement auprès d'adultes puissent mettre à jour leurs connaissances sur la RAC officielle afin de servir adéquatement la population. Il paraît urgent de mettre fin à des croyances qui ne sont pas fondées (p. ex. la RAC est un processus strictement technique) et qui desservent la population. De plus, il paraît important de soutenir ou développer la recherche afin de mieux comprendre les enjeux pour les adultes de s'engager dans une démarche de RAC officielle, de connaître davantage les caractéristiques des adultes qui obtiennent une reconnaissance officielle ou qui y renoncent après avoir obtenu de l'information sur la démarche, les obstacles rencontrés depuis 2002, soit depuis que l'on travaille dans un nouvel esprit et avec de nouvelles mesures. Ces différents contenus pourront soutenir la formation et permettre, peu à peu, de développer des connaissances de pointe.

Voici quelques-unes des actions qui nous semblent devoir être préalablement menées à tout développement de programme crédité en accompagnement en RAC officielle :

1. Bonification continue des programmes en orientation pour tenir compte du développement actuel de la RAC officielle au Québec et de résultats de recherche scientifique sur la RAC officielle et l'orientation. Cette bonification devra inclure la RAC officielle dans l'évaluation de la situation à l'origine de la demande du service d'orientation et dans les étapes subséquentes.
2. Soutien à la recherche et diffusion de résultats sur les caractéristiques des adultes qui envisagent faire une demande de reconnaissance, qui passent à l'action ou qui y renoncent, sur les pratiques actuelles de RAC officielle et les enjeux pour les adultes de faire une RAC officielle.
3. Révision du profil de compétences de l'OCCOPPQ pour mettre davantage en valeur les ressources à développer relatives à la connaissance des mondes du travail et de l'éducation/formation, du système professionnel, de l'accompagnement dans la demande de formation des adultes, de l'évaluation et du développement de compétences extrascolaires, etc.
4. Soutien à la création de matériel pour la formation des acteurs de l'orientation, incluant les étudiantes et les étudiants, en matière de RAC officielle et de formalisation des apprentissages extrascolaires.
5. Une fois le contenu de cours relativement stabilisé, ouverture de certains cours offerts dans les programmes réguliers qui traitent de RAC officielle aux praticiennes et praticiens en exercice qui souhaitent les suivre.
6. En collaboration avec l'OCCOPPQ et les réseaux concernés, création d'une activité de formation continue, non créditée, de mise à niveau en RAC officielle à l'intention des conseillères et des conseillers d'orientation.

7. Diffusion par les réseaux actifs en RAC officielle d'information sur les nouveaux services de RAC officielle aux départements responsables de la formation en orientation et aux différentes instances regroupant des acteurs de l'orientation professionnelle, telles que l'OCCOPPQ et l'AQISEP.
8. Participation des spécialistes de la RAC officielle à différents colloques professionnels, notamment ceux en orientation ou en développement de carrière, afin de partager leur expertise sur la RAC.
9. Inclusion dans les politiques étatiques ou institutionnelles de préoccupations relatives à la formation et au soutien des personnels actifs en RAC, incluant les personnels de l'orientation.



## Conclusion

Ce rapport a été réalisé dans le cadre d'une étude intitulée Projet exploratoire sur la formation en reconnaissance des acquis et des compétences (PEFRAC) et a d'abord été préparé pour soutenir les activités de formation des trois auteures concernées par la reconnaissance officielle des acquis et des compétences. Quatre objectifs ont guidé le travail de recherche :

1. Décrire le développement actuel de la RAC officielle;
2. Décrire les besoins de formation et l'offre actuelle de formation en accompagnement ou conseil en reconnaissance officielle des acquis et des compétences au Québec;
3. Identifier dans ces besoins de formation et cette offre de formation ce qui est apparenté à la formation en orientation professionnelle et aux compétences des conseillères et conseillers d'orientation;
4. Explorer les particularités d'une offre de formation qualifiante, de niveau universitaire.

Au terme de ce document, on constate que la RAC se développe de façon significative au Québec et que l'on ne peut plus, comme praticienne et praticien de l'orientation, passer à côté des mesures qui sont maintenant offertes même si on est loin encore de leur plein développement. La demande collective de formation des intervenantes et des intervenants appelés à informer et diriger les gens vers la RAC, à les guider pendant le processus, à coordonner la démarche et s'assurer qu'elle respecte le cadre légal et réglementaire mérite d'être scindée en deux volets, puisque les besoins ne sont pas les mêmes. Le premier volet concerne la formation que l'on peut qualifier de générale en RAC. Il interpelle de façon centrale tous les acteurs de l'orientation appelés à informer ou diriger des adultes vers des services de RAC officielle ou à aider les jeunes à mieux comprendre les allers et retours en formation qui les attendent une fois entrés dans la vie adulte. Le deuxième volet concerne la formation que l'on peut qualifier de spécialisée en RAC à l'intention de personnes qui visent à travailler ou qui travaillent déjà dans des services spécialisés de RAC officielle, dans une commission scolaire, un cégep, une université, un ordre professionnel, un comité sectoriel ou autre.

Pour la formation générale en RAC, on a vu au fil de ce rapport plusieurs ancrages possibles entre orientation et RAC officielle. Des pistes variées de travail peuvent être explorées pour articuler davantage les modèles récents de l'orientation, notamment ceux qui s'intéressent au maintien en emploi dans un même domaine de travail dans un contexte de mobilité, et la RAC officielle. Certaines peuvent déjà l'être dans le cadre des formations en cours en orientation. De plus, pour faciliter le maillage entre RAC et orientation, il pourrait être prioritaire, à l'instar de la France (Assemblée nationale et Sénat, 2009), d'établir plus explicitement quel est le rôle des acteurs de l'orientation dans la politique québécoise soutenant l'apprentissage tout au long de la vie, notamment la reconnaissance des acquis et des compétences.

Pour la formation spécialisée en RAC, il paraît nécessaire de mettre à l'ordre du jour collectif cette question si on veut des intervenantes et des intervenants en mesure de participer pleinement à la mise en œuvre de la politique gouvernementale. Dans les

conditions de surcharge des unes et des autres, et du lieu de notre expertise en santé au travail, il nous paraît préférable de consolider d'abord ce qui est amorcé et d'engager un dialogue pour permettre, peu à peu, de voir quelle option est la plus avantageuse et réaliste collectivement quant à la formation spécialisée. Pour le moment, il paraît plus sage de laisser la formation spécialisée à chacun des réseaux concernés avec des collaborations ponctuelles d'universitaires menant des recherches dans le domaine ou de mettre sur pied des activités de formation continue non créditée de courte durée faisant appel à la collaboration des acteurs. Par ailleurs, la section précédente fait état de neuf actions qui peuvent être entreprises dès maintenant.

Ce rapport est en quelque sorte une réponse à l'invitation du MELS qui laissait supposer dans l'analyse de l'activité de travail que les universités pouvaient jouer un rôle dans la formation de deuxième cycle en RAC (MELS, 2006a, p. 45). Au terme de ce rapport, il nous semble que les universités et le corps professoral, dans les conditions qui sont les leurs, ne peuvent s'engager dans le développement d'un nouveau programme crédité de RAC tant que les pratiques sociales ne sont pas plus stabilisées, que la recherche scientifique n'est pas plus avancée, que l'État ne donne pas de signal clair de la pertinence d'une formation qualifiante dans le domaine ou que les universitaires et les acteurs expérimentés n'ont pas plus de disponibilité pour travailler ensemble à l'élaboration et la mise en œuvre de ce programme. Cette prudence de notre part repose sur notre connaissance des étapes de développement de l'adoption des politiques publiques au cœur du travail à poursuivre. Par ailleurs, nous pensons qu'il est important que les programmes universitaires actuels, en orientation mais aussi dans les autres disciplines concernées, comme la formation professionnelle et la formation des adultes, intègrent dès maintenant les grands principes et les mesures disponibles en RAC dans les enseignements afin que les personnes diplômées aient une compréhension de base des mesures dont les adultes peuvent, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, bénéficier.

## Références bibliographiques

- Amichand, S., Ireland, M., Orynik, K., Potter, J. et Amichand, S., Ireland, M., Orynik, K., Potter, J. et Van Kleef, J. (2007). *L'assurance de la qualité en ÉRA. Guide à l'intention des établissements d'enseignement* (No. vol. 2). s.l. : Conseil canadien sur l'apprentissage. [http://www.siastr.sk.ca/stuservices/plar/PDF/Quality\\_Assurance-FINAL\\_FRENCH\\_GUIDE\\_Vol\\_II.pdf](http://www.siastr.sk.ca/stuservices/plar/PDF/Quality_Assurance-FINAL_FRENCH_GUIDE_Vol_II.pdf).
- Assemblée nationale (2006). *Loi modifiant le Code des professions concernant la délivrance de permis*. Québec : Éditeur officiel du Québec. <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2006C20F.PDF>.
- Assemblée nationale (2009). *Projet de loi no 21. Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines interpellant les professions intervenant dans le domaine de la santé mentale*. Québec : Éditeur officiel du Québec. <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2009C28F.PDF>.
- Assemblée nationale et Sénat (2009). *Loi no 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie*. Paris : Journal officiel. [http://www.assemblee-nationale.fr/13/dossiers/orientation\\_formation\\_professionnelle.asp](http://www.assemblee-nationale.fr/13/dossiers/orientation_formation_professionnelle.asp).
- Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (2006). *La reconnaissance des acquis dans les universités québécoises : état de la situation*. Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française. [http://www.acdeaulf.ca/pdf/rapport\\_reconnaissance\\_acquis.pdf](http://www.acdeaulf.ca/pdf/rapport_reconnaissance_acquis.pdf).
- Bélanger, P. et Federighi, P. (2001). *Analyse transnationale des politiques d'éducation des adultes. La libération difficile des forces créatrices*. Paris : L'Harmattan.
- Bélisle, R. (2004). *Bilan des acquis d'adultes non diplômés : place à l'innovation*. Rapport préparé dans le cadre d'un contrat entre l'Université de Sherbrooke et la Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation du Québec (collaboration à la rédaction J. Guillette, P. Dionne et M.H. Leclerc). Sherbrooke/Québec : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA)/Ministère de l'éducation.
- Bélisle, R. (2006a). *Relance de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : la place des conseillères et des conseillers d'orientation* (collaboration D. Touchette). Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage/Université de Sherbrooke. <http://www.erta.ca/media/publications/rapport%20RACCO.pdf>.
- Bélisle, R. (2006b). *Enjeux de reconnaissance. La reconnaissance officielle des acquis et des compétences : enjeux cognitifs, affectifs et sociaux pour les adultes*. Matériel d'accompagnement. Journée de formation. Sherbrooke : Département d'orientation professionnelle, Université de Sherbrooke.
- Bélisle, R. (2008). *Le rôle des c.o. dans l'élaboration de politiques publiques : Le cas de la reconnaissance des acquis et des compétences*. Communication au Colloque 2008 des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, Saint-Hyacinthe.
- Bélisle, R. (2009). *Les politiques publiques peuvent-elles soutenir le développement de carrière dans un monde complexe, compartimenté et rude?* Conférence d'ouverture du Symposium pancanadien sur le développement de carrière et les politiques publiques, Forum des ministres du marché du travail du Canada, Winnipeg. [http://www.flmm-cds.ca/CMFiles/Belisle\\_Ouverture%20FMMT%20291009\\_%20finale.pdf](http://www.flmm-cds.ca/CMFiles/Belisle_Ouverture%20FMMT%20291009_%20finale.pdf).
- Bélisle, R. et Boutinet, J.-P. (dir.). (2009). *Demandes de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi?* Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bélisle, R. et Cardinal-Picard, M. (accepté). *Pratiques de l'écrit dans les interventions en orientation et apprentissage chez des adultes sans diplôme*. In R. Bélisle (dir.), *L'écrit dans l'apprentissage non formel et informel à l'âge adulte*.

- Bélisle, R., Michaud, G., Bourdon, S., Garon, S. et Chanoux, P. (2008). *Favoriser la lisibilité des espaces d'apprentissage non formel et informel fréquentés par les adultes sans diplôme*. Document du 1<sup>er</sup> Forum mondial de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. <http://www.forummondialftlv.org/>.
- Bélisle, R. et Prot, B. (soumis). La reconnaissance des acquis de l'expérience, une question commune pour l'orientation, au Québec et en France. In E. Loarer et J. Guichard (dir.), *Actes du colloque L'accompagnement à l'orientation aux différents âges de la vie. Quels modèles, dispositifs et pratiques*. INETOP et CNAM, Paris, 17 au 19 mars 2010.
- Bjørnåvold, J. (2001). *Assurer la transparence des compétences. Identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel en Europe*. Luxembourg : CEDEFOP. Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.
- Bouchard, C. (2001). Inspirer, soutenir et rénover les politiques sociales. In F. Dufort et J. Guay (dir.), *Agir au cœur des communautés. La psychologie communautaire et le changement social* (p. 343-365). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Cardinal-Picard, M. (soumis). *Pratiques de l'écrit et rapport à l'écrit de conseillères et conseillers d'orientation au cœur de la relation d'orientation*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Centre INFFO (2007). *Trois temps d'accompagnement distincts peuvent être identifiés, pour les candidats à la VAE : en amont, puis en aval de la "recevabilité", et éventuellement à l'issue de la décision du jury. Explications*. Inffo Flash. <http://www.centre-inffo.fr/Panorama-des-pratiques-d.html>.
- Commission des partenaires du marché du travail (2008). *Guide général d'application de la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*. s.l. : CPMT. [http://emploiquebec.net/publications/pdf/00\\_fdrmo\\_guide\\_general\\_2008.pdf](http://emploiquebec.net/publications/pdf/00_fdrmo_guide_general_2008.pdf).
- Commission des partenaires du marché du travail (s.d.). *Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences. Bilan et perspectives*. s.l. : CPMT. [http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN\\_Bilan\\_perspectives\\_Cadre.pdf](http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN_Bilan_perspectives_Cadre.pdf).
- Conseil de la science et de la technologie (2009). *Défi formation. Stratégie de recherche et de transfert de connaissances pour favoriser le développement de l'éducation et de la formation des adultes*. Perspectives STS. Québec : CST. [http://www.cst.gouv.qc.ca/IMG/pdf/Strategie\\_Formation\\_VF.pdf](http://www.cst.gouv.qc.ca/IMG/pdf/Strategie_Formation_VF.pdf).
- Conseil interprofessionnel du Québec (2005). *Mémoire sur la reconnaissance des acquis des personnes immigrantes présenté au Comité permanent de la citoyenneté et de l'immigration de la Chambre des communes du Canada*. Montréal : Conseil interprofessionnel du Québec. <http://www.professions-quebec.org/index.php/fr/element/visualiser/id/12#800>.
- Conseil interprofessionnel du Québec (2006a). *Mémoire sur la mobilité de la main-d'œuvre et la reconnaissance des acquis des personnes immigrantes dans le cadre de la consultation sur l'employabilité au Canada*. Montréal : Conseil interprofessionnel du Québec. <http://www.professions-quebec.org/index.php/fr/element/visualiser/id/12>.
- Conseil interprofessionnel du Québec (2006b). *Démarches d'amélioration des pratiques des ordres professionnels en matière de reconnaissance d'une équivalence de diplôme et de formation acquis hors du Québec : questionnaire d'autoévaluation de l'ordre professionnel*. Montréal : Conseil interprofessionnel du Québec. <http://www.professions-quebec.org/index.php/fr/element/telecharger/id/3172>.
- Conseil interprofessionnel du Québec (2006c). *Principes en matière de reconnaissance d'une équivalence de diplôme et de formation acquis hors du Québec*. Montréal : CIQ. <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/documentPrincipes.pdf>.
- Conseil interprofessionnel du Québec (2006d). *Recension des bonnes pratiques en matière de reconnaissance d'une équivalence de diplôme et de formation acquis hors du Québec*. Montréal : Conseil interprofessionnel du Québec. <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/documentRecension.pdf>.
- Conseil interprofessionnel du Québec (2007a). *Mémoire présenté à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles*. Montréal : Conseil interprofessionnel du Québec. <http://www.professions-quebec.org/index.php/fr/element/telecharger/id/2750>.

- Conseil interprofessionnel du Québec (2007b). *Planification de l'immigration pour la période 2008-2010*. Montréal : Conseil interprofessionnel du Québec. <http://www.professions-quebec.org/index.php/fr/element/telecharger/id/2686>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : CSE, Gouvernement du Québec. <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/acquis.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2006). *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : CSE <http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Publications/index.html?lstPublication=Avis&lstCommission=ALL>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2008). *De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : CSE. <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0460.pdf>.
- Day, M. (2000a). *Élaboration de normes sur l'évaluation et la reconnaissance des acquis. Optique des intervenants*. Belleville (Ontario) : Canadian Association for Prior Learning Assessment.
- Day, M. (dir.). (2000b). *Élaboration de normes sur l'évaluation et la reconnaissance des acquis. Lignes directrices à l'intention des intervenants canadiens*. Belleville (Ontario) : Canadian Association for Prior Learning Assessment.
- DEAAC (s.d.). *Référentiel modifié. Univers de compétences génériques [Extrait du Guide d'administration, document interne]*. Québec : Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Département d'orientation professionnelle (2006). *Enjeux de reconnaissance. Journée de formation précédant le colloque de l'OCCOPPQ*. Mardi 6 juin 2006 (p. 4). Sherbrooke : Département d'orientation professionnelle, Université de Sherbrooke.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Direction de la formation générale des adultes (2006). *Les Univers de compétences génériques aux fins de la reconnaissance des acquis extrascolaires. Guide d'accompagnement pour la candidate ou le candidat*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Doray, P. (2000). Les politiques récentes de formation professionnelle au Québec : les logiques sociales à l'œuvre. In D.-G. Tremblay et P. Doray (dir.), *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle? Rôle des acteurs et des collaborations* (p. 37-61). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Doray, P. et Bélanger, P. (2005). Société de la connaissance, éducation et formation des adultes. *Éducation et sociétés*, (15), 119-135.
- Équipe de travail sur la reconnaissance des diplômes et des compétences des personnes formées à l'étranger (2005). *Rapport de l'Équipe de travail sur la reconnaissance des diplômes et des compétences des personnes formées à l'étranger : présenté à Mme Lise Thériault, ministre de l'Immigration et des Communautés culturelles*, (No. 2550459091). Montréal : Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/RapportEquipe-ReconnaissanceDiplomesCompetences.pdf>.
- Fontaine, F. (2010). *Reconnaissance des compétences développées par l'expérience professionnelle*. Document de soutien à la réflexion des ordres professionnels (collaboration de H. Bernard). Montréal : CIQ. <http://www.professions-quebec.org/index.php/fr/element/visualiser/id/12#3317>.
- Garon, S. et Bélisle, R. (2009). La valorisation des acquis d'adultes sans diplôme du secondaire : entre proposition de reconnaissance et risque de mépris. In R. Bélisle et J.-P. Boutinet (dir.), *Demandes de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi?* (p. 103-131). Québec : Presses de l'Université Laval.
- General Educational Development Testing Service (s.d.). *Bulletin d'informations sur les tests du GED (édition canadienne)*. Washington (DC) : American Council on Education.
- Gouvernement du Québec (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec. [http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation\\_con/Politique/Politique.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Politique/Politique.pdf).

- Gouvernement du Québec (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec. [http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation\\_con/Plan/Plan.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Plan/Plan.pdf).
- Gouvernement du Québec (2008a). *Le pacte pour l'emploi*. Québec : Ministère de l'Emploi et de la solidarité sociale. <http://www.pacte-emploi.gouv.qc.ca/publications/pdf/brochure.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2008b). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html).
- Gouvernement du Québec (2008c). *Le nouvel espace économique du Québec*. Québec : Ministère du développement économique, innovation et exportations (MDÉIE). [http://www.mdeie.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents\\_soutien/apropos/strategies/espace\\_economique.pdf](http://www.mdeie.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/apropos/strategies/espace_economique.pdf).
- Gouvernement du Québec (2009). *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*. Québec : Gouvernement du Québec. [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/D\\_8\\_3/D8\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/D_8_3/D8_3.html).
- Goyer, L. et Grimard, D. (dir.). (2005). *Synthèse de trois recherches portant sur le prototype de la démarche personnalisée du bilan des acquis relatifs à la formation générale de base (Volet A)*. Québec : DFGA, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Groulx, L.-H. (1998). Sens et usage de la recherche qualitative en travail social. In J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : diversité des champs et des pratiques au Québec* (p. 1-50). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Groupe de travail sur l'accès aux professions et métiers réglementés (2005). *Les personnes immigrantes formées à l'étranger et l'accès aux professions et métiers réglementés*. Montréal : Gouvernement du Québec. <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/AccesProfessionsMetiers-Rapport200502.pdf>.
- Honnet, A. (2002). *La lutte pour la reconnaissance* (traduction P. Rush). Paris : Cerf.
- Labruyère, C. et Rose, J. (2004). *Validation des acquis de l'expérience : objectif partagé, pratiques diversifiées*. Marseille : CÉREQ. <http://www.cereq.fr/pdf/nef15.pdf>.
- Lainé, A. (2005). *VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis*. Ramonville Saint-Agne (France) : Érès.
- Larivière, M. (2007). *Initiatives individuelles de formation. Recension des écrits. Document de travail*. s.l. : Commission des partenaires du marché du travail (CPMT). [http://www.cpmpt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHE\\_Lariviere\\_maryse.pdf](http://www.cpmpt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHE_Lariviere_maryse.pdf).
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin.
- Lemieux, V. (2009). *L'étude des politiques publiques. Les acteurs et leur pouvoir* (3<sup>e</sup> éd. revue et augmentée). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lévesque, D. (2010). Votre enfant décroche? Du calme! *Le Devoir*, p. A7.
- Mayen, P. (2007a). Conseiller en Point Relais Conseil, une activité inédite dans le champ de l'information / orientation / conseil. *Éducation permanente*, (171), 183-200.
- Mayen, P. (2007b). Le conseil en VAE : entre préoccupations des personnes et confusion des systèmes de certification. In P. Marquet, N. Hedjerassi, A. Jarlégan, E. Pacurar et P. Remoussenard, *Actes du Congrès international AREF 2007, Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg : LISEC. [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Patrick\\_MAYEN\\_123.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Patrick_MAYEN_123.pdf).
- MELS (2005). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique. Cadre général - cadre technique*. Québec : Direction générale des programmes et du développement, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <http://www3.mels.gouv.qc.ca/fpt/Bibliotheque/CadreFinalRACEbook.pdf>.
- MELS (2006a). *Conseillère et conseiller en reconnaissance des acquis et des compétences. Rapport d'analyse de la situation de travail. Formation professionnelle et technique et formation continue*. Québec : Direction générale des programmes et du développement, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <http://www.inforoutefpt.org/documents/ASTConseillerRAC.pdf>.



- MELS (2006b). *Les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement dans les commissions scolaires. Cadre général*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/politique/accueilreference/pdf/cadregeneral.pdf>.
- MELS (2006c). *Pour...suivre son régime. Document d'information sur les articles du régime pédagogique de la formation générale des adultes*. Québec : Direction de la formation générale des adultes, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/general/reglement/txt\\_pour.html](http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/general/reglement/txt_pour.html).
- MELS (2007a). *Nouvelle activité de l'OCDE sur la reconnaissance de la formation non formelle et informelle : Lignes directrices pour les pays participant à l'activité : Questionnaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <http://www.oecd.org/dataoecd/19/63/41829520.pdf>.
- MELS (2007b). *Les services de reconnaissance des acquis et des compétences pour la formation générale des adultes : description sommaire*. Québec : Direction de la formation générale des adultes, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <http://reconnaisancesdesacquis.ca/documents/File/RAE%20DFGA%20Presentation%207%20septembre%202005.pdf>.
- MELS (2007c). *Info/sanction. Formation professionnelle jeunes - adultes 2006-2007*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- MELS (2008a). *L'information continue Vol. 5, prise 1 – juin 2008*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [http://www.mels.gouv.qc.ca/information\\_continue/info/](http://www.mels.gouv.qc.ca/information_continue/info/).
- MELS (2008b). *Plan d'action. Éducation, emploi et productivité*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <http://www.inforoutefpt.org/documents/ReleverDefiEmploi.pdf>.
- MELS (2008c). *Guide de gestion de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle. Sanction des études*. Québec : Direction de la sanction des études, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sanction/guides.htm>.
- MELS (2009a). *Liste des programmes pour lesquels une demande de reconnaissance des acquis et des compétences est possible*. Consultée le 1<sup>er</sup> décembre 2009, <http://www2.inforoutefpt.org/rac/etablissements.asp>.
- MELS (2009b). *La formation professionnelle. Instructions 2009-2010. Formation professionnelle et technique et formation continue*. Québec: Direction générale de la formation professionnelle et technique, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <http://www.inforoutefpt.org/documents/instructionFP.pdf>.
- MELS (2009c). *Règles budgétaires pour l'année scolaire 2009-2010. Commissions scolaires. Fonctionnement*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction générale du financement et de l'équipement. [http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfe/Regles/reg\\_cs/pdf/cs2009-2010\\_Fonctionnement.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfe/Regles/reg_cs/pdf/cs2009-2010_Fonctionnement.pdf).
- MEQ (2002). *Document d'information sur les services de reconnaissance des acquis extrascolaires*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la formation générale des adultes. <http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/politique/reconnaissance/pdf/acquis2002.pdf>.
- MEQ (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages. Formation générale des jeunes. Formation générale des adultes. Formation professionnelle*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec. <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfgi/de/politique.htm>.
- MICC (2008). *Projets visant à faciliter l'accès aux professions et métiers réglementés mis en œuvre par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles et ses partenaires*. Montréal : Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/AccesProfessionsMetiers-Projets.pdf>.
- Michaud, G., Dionne, P. et Beaulieu, G. (2007). *Le bilan de compétences. Regards croisés entre la théorie et la pratique*. Québec : Septembre Éditeur.
- Michaud, G., Savard, R., Leblanc, J. et Paquette, S. (2010). *Bilan et développement de compétences en entreprise. Répondre aux besoins de compétences du milieu de travail : la contribution du développement de carrière. Rapport de recherche déposé au programme d'Initiative en matière de compétences en milieu de travail de RHDSC*. Ottawa : Groupe de recherche canadien sur la pratique en développement de carrière fondée sur les données probantes/Fondation canadienne pour le développement de carrière. Disponible à l'automne 2010 à l'adresse <http://ccdf.ca/crwg/index-fr.html>.

- Noël, C. (2009). Acquis et compétences : pluralité de pratiques des c.o. dans le domaine de la reconnaissance. *En pratique*, (11), 21-22. <http://www.occoppq.qc.ca/Communications/Publications/~media/B646E9C66014460BAE5AB55B5BA3BAAC.ashx>.
- OCCOPPQ (2004). *Le profil des compétences générales des conseillers d'orientation*. Montréal : Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, Secteur orientation. [http://grafitexte.com/Pdf/Ethique/competences\\_co.pdf](http://grafitexte.com/Pdf/Ethique/competences_co.pdf).
- OCCOPPQ (2009). *Profil de la profession. Répartition des conseillers d'orientation au Québec*. <http://www.occoppq.qc.ca/co/profil.shtml>. Page consultée le 8 novembre 2009.
- OCCOPPQ (2010). *Quelle est l'utilité sociale de la profession de conseiller d'orientation*. [http://www.occoppq.qc.ca/ConseillerOrientation/Nouvelles/UtiliteSociale.aspx?sc\\_lang=fr-CA](http://www.occoppq.qc.ca/ConseillerOrientation/Nouvelles/UtiliteSociale.aspx?sc_lang=fr-CA). Page consultée le 25 juin 2010.
- OCCOPPQ (s.d.). *Règlement sur les normes d'équivalence pour la délivrance d'un permis de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec*. Code des professions (L.R.Q., c. C-26, a. 93, par.c). s.l.: OCCOPPQ. <http://www.occoppq.qc.ca/ConseillerOrientation/~media/C0F9F78FC25C406584B090DD3398864A.ashx>.
- OCDE (2004). *Orientation professionnelle et politique publique. Comment combler l'écart*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques. <http://www.oecd.org/dataoecd/33/46/34050180.pdf>.
- 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* (No. 255042476X). Québec : Ministère de l'éducation. [http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/formation\\_con/Rapport/rapport.pdf](http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Rapport/rapport.pdf).
- Perez, C. et Personnaz, E. (2008). *Les services d'information, de conseil et d'orientation professionnelle des adultes : un appui aux transitions professionnelles* (collaboration P. Cuntigh et S. Segas). Marseille : CÉREQ. <http://www.cereq.fr/pdf/relief27.pdf>.
- Presse, M.-C. (2004). Entre intention et réalité, les obstacles à la validation des acquis. *Éducation permanente*, (158), 141-151.
- Prot, B. (2009). La double vie du collectif dans les acquis individuels. In R. Bélisle et J.-P. Boutinet (dir.), *Demandes de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi?* (p. 15-41). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Québec (2010). *Code des professions*. Québec : Éditeur officiel du Québec. [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C\\_26/C\\_26.htm&PHPSESSID=36617b2f4fa6d2928dd8ec6f1def1284](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_26/C_26.htm&PHPSESSID=36617b2f4fa6d2928dd8ec6f1def1284).
- Québec-France (2009). *Entente entre le Québec et la France en matière de reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles : des réponses à vos questions*. s.l.: Ministère des relations internationales. <http://www.mri.gouv.qc.ca/fr/informer/ententes/pdf/2008-12.pdf>.
- Regroupement québécois des organismes pour le développement de l'employabilité (2008). *Rapport d'activité Dialogue Québec*. Montréal : Le Regroupement québécois des organismes pour le développement de l'employabilité. [www.savie.qc.ca/ccocde/Documents/RapportDialogueQuebec.pdf](http://www.savie.qc.ca/ccocde/Documents/RapportDialogueQuebec.pdf).
- Riverin-Simard, D. et Simard, Y. (2005). *Vers un modèle de participation continue : la place centrale de l'orientation professionnelle*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Roegiers, X. (2003). *Analyser une action d'éducation ou de formation. Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation et de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- SOFEDUC (s.d.). *Pour une formation continue de qualité. L'unité d'éducation continue. Un système de gestion de la formation continue* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Société de formation et d'éducation continue. [http://www.sofeduc.ca/wp-content/uploads/documents/Manuels/Manuel\\_des\\_normes\\_de\\_qualite\\_SOFEDUC\\_2ieme\\_generation.pdf](http://www.sofeduc.ca/wp-content/uploads/documents/Manuels/Manuel_des_normes_de_qualite_SOFEDUC_2ieme_generation.pdf).



- Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (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 : TREAQFP. [http://www.treaqfp.qc.ca/103/PDF/Avis\\_actualisation\\_PEAFC\\_25oct07\\_final.pdf](http://www.treaqfp.qc.ca/103/PDF/Avis_actualisation_PEAFC_25oct07_final.pdf).
- Turgeon, J., Bourque, L. et Thibeault, D. (2007). *Une histoire de l'éducation des adultes*. Direction de la formation générale des adultes, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/liste/pdf/41-7018.pdf>.
- Université de Sherbrooke (2007). *Politique sur la reconnaissance des acquis*. Sherbrooke (Québec) : Université de Sherbrooke. <http://www.usherbrooke.ca/accueil/fileadmin/sites/accueil/documents/direction/politiques/2500-023.pdf>.
- Van Kleef, J., Amichand, S., Carkner, M., Ireland, M., Orynik, K. et Potter, J. (2007a). *Quality assurance in PLAR : issues and strategies for post-secondary institutions* (No. Vol.1). s.l. : Conseil canadien sur l'apprentissage. <http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/778D7455-49AC-49E4-9EEC-E7E667D84972/0/VanKleefFINALREPORT.pdf>.
- Van Kleef, J., Amichand, S., Carkner, M., Ireland, M., Orynik, K. et Potter, J. (2007b). *Contrôle de la qualité en ÉRA. Enjeux et stratégies pour les établissements d'enseignement postsecondaire. Sommaire* (No. Vol.1). s.l. : Conseil canadien sur l'apprentissage. <http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/0E3A5322-3EF2-4FF5-8D98-430825BF12D6/0/VanKleefFINALSummaryFR.pdf>.
- Van Kleef, J., Amichand, S., Ireland, M., Orynik, K. et Potter, J. (2007). *Quality assurance in PLAR : Annotated bibliography* (No. vol. 3). s.l. : Conseil canadien sur l'apprentissage. <http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/61299EF3-859E-410F-B714-A47637E285D1/0/VanKleefFINALBIBLIOGRAPHY.pdf>

## **Annexe 1 Grille d'analyse de la recherche documentaire**

La grille d'analyse identifie les thèmes qui seront utilisés dans l'analyse thématique des documents. Cette grille identifie les thèmes ainsi qu'une brève définition. C'est l'outil qu'utilise l'assistante de recherche pour repérer l'information nécessaire pour établir un résumé et des notes sur les documents. Tous les documents de cette recherche documentaire traitent de reconnaissance officielle des acquis et des compétences, appelée aussi au Canada ÉRA (évaluation et reconnaissance des acquis) ou PLAR (Prior learning assessment and recognition). Le profil de compétences des c.o. n'est pas un document de la collecte de données, mais un texte de référence pour le cadre d'analyse. Cette analyse plus en profondeur sera faite à une autre étape.

### ***Thème 1 : Mesures annoncées dans le Plan d'action gouvernemental***

Il s'agit de mesures annoncées dans le Plan d'action québécois de 2002 (Gouvernement du Québec, 2002). Les mesures qui nous intéressent plus spécifiquement sont les mesures officielles qui supposent une intervention professionnelle (les mesures plus politiques ne seront pas traitées, comme par exemple la table interministérielle). Il s'agit de :

1. Plus de transparence dans l'information et l'accès à la RAC sur le droit à la reconnaissance (notamment l'accès aux examens) dans les divers documents publics relevant des ordres secondaire, collégial et universitaire ainsi que des ordres professionnels;
2. Bilan des acquis (BA) pour les adultes non diplômés (une mesure au secondaire qui donne lieu à une reconnaissance non formelle c.à.d. qui ne donne pas lieu à l'attribution d'unités);
3. Consolidation du système de certification professionnelle avec volet de reconnaissance de compétences (avec registre d'État). Ceci inclut le certificat lié au PAMT, mais aussi les autres formes de reconnaissance relevant de la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (dite loi sur les compétences);
4. Relance de la reconnaissance des acquis et des compétences dans la formation générale de base (FG) c'est-à-dire tout ce qui concerne les tests dont le GED-TS et les Univers de compétences génériques dont l'implantation est annoncé en 2002;
5. Relance de la reconnaissance des acquis et des compétences dans la formation professionnelle et technique (FPT) c'est-à-dire tout ce qui touche l'approche harmonisée, la clarification du rôle de conseillère et conseiller en RAC, le développement des services régionaux où cohabitent l'approche harmonisée et l'approche traditionnelle, les sites Internet et autres (c'est cette relance qui a été particulièrement dynamique au cours des dernières années);
6. Mécanisme école-industrie (MEI) (pour RAC de groupes de personnes). Il s'agit aussi de RAC en FPT, mais les ententes sont faites avec une entreprise.

7. Intensification des opérations à l'intention des personnes immigrantes. Il s'agit aussi d'un chantier extrêmement actif mais davantage au plan politique pour le moment. Les ordres professionnels, les comités sectoriels ayant des métiers réglementés, l'OPQ, le CIQ, le MICC sont mobilisés sur ces questions.

*Pour ce thème, seuls des documents publiés au Québec et concernant le Québec seront traités.*

### ***Thème 2 : Développement des mesures de RAC***

Dans ce thème on s'intéresse à des avancées ou des reculs qui se produisent entre 2002 et 2008. On peut ici utiliser les grandes étapes d'élaboration des politiques publiques pour situer à quelle étape (dimension temporelle) on se trouve (mise à l'ordre du jour; recherche d'une alternative; adoption; mise en œuvre; évaluation) (Bouchard, 2001 dans BÉlisle, 2006, p.41). On s'intéressera aussi à l'étalement du développement (dimension spatiale), par exemple qui sont les partenaires visés, est-ce qu'on s'intéresse au développement dans un seul milieu, dans quelques-uns, de façon plus globale. C'est ici qu'on porte attention aux relations partenariales et aux acteurs internes aux établissements dits « certificateurs » (qui accordent les unités et le diplôme) et les acteurs externes principalement les relais d'information et les personnes qui font de la référence.

*Pour ce thème, seuls des documents publiés au Québec et concernant le Québec seront traités.*

### ***Thème 3 : Formation du personnel intervenant en RAC ou ÉRA***

Ce thème concerne plus particulièrement les personnels qui jouent un rôle d'information sur la RAC, qui sont appelés à intervenir dans le conseil ou l'orientation vers la RAC et l'accompagnement des processus au sein des organismes certificateurs (établissements d'enseignement, ordres professionnels, etc.). Par ailleurs, comme ce personnel a aussi à travailler avec les experts ou spécialistes de contenu ou autres membres de comités d'évaluation (appelés aussi jurys), il paraît important aussi de repérer l'information qui concernerait aussi ce groupe.

*Pour ce thème, des documents publiés au Québec ainsi que des documents publiés au Canada dans le réseau ÉRA/PLAR seront traités.*

### ***Thème 4 : Orientation professionnelle***

Identifier si le document fait une place à l'orientation professionnelle comme domaine d'intervention ou comme processus vécu par la personne, avec ou sans accompagnement professionnel.

*Pour ce thème, des documents publiés au Québec ainsi que des documents publiés au Canada dans le réseau ÉRA/PLAR seront traités.*

## ***Références***

Bélisle, R. (2006). *Relance de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : la place des conseillères et des conseillers d'orientation* (collaboration D. Touchette). Sherbrooke: Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke.

Gouvernement du Québec. (2002). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Grille proprement dite

<b>Mesures RAC</b>
1. Droit
2. Bilan des acquis
3. Certification professionnelle
4. Relance FG
5. Relance FPT
6. Mécanisme école-industrie
7. Personnes immigrantes
<b>Développement RAC</b>
8. Mise à l'ordre du jour
9. Recherche d'alternative
10. Adoption
11. Mise en œuvre
12. Évaluation
13. Acteurs internes
14. Acteurs externes
<b>Formation du personnel en RAC</b>
15. Information
16. Conseil ou orientation vers la RAC
17. Accompagnement du processus
18. Spécialistes de contenu
<b>Orientation professionnelle</b>
19. Domaine d'intervention
20. Processus de la personne sans mention d'accompagnement
21. Processus de la personne avec accompagnement

## **Annexe 2 Lettre d'information et formulaire de consentement**

### **Lettre d'information**

#### **Invitation à participer à une recherche et formulaire de consentement**

##### **PROJET EXPLORATOIRE SUR LA FORMATION EN RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES**

Rachel Bélisle, chercheuse principale, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke  
Projet financé par le Fonds départemental pour la recherche du Département d'orientation  
professionnelle

Madame,

Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre menée par trois chercheuses de l'Université de Sherbrooke, Rachel Bélisle, Manon Gosselin et Guylaine Michaud, toutes les trois engagées dans des cours de niveau universitaire en orientation professionnelle qui abordent la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC). Le but de ce projet est d'établir des liens explicites entre le profil de compétences des conseillères et conseillers d'orientation, le développement des services de RAC au Québec et les besoins de formation en accompagnement de la reconnaissance des acquis et des compétences. C'est à titre de personne clé dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) au Québec que nous souhaitons vous rencontrer. Nous visons à rencontrer de deux à quatre personnes clé comme vous, en mesure de nous parler des besoins de formation en RAC officielle et de l'offre actuelle de formation dans le réseau de l'éducation ou dans d'autres organismes responsables de mesures officielles de reconnaissance d'acquis et de compétences.

#### **En quoi consiste la participation au projet?**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à nous aider à identifier et obtenir des documents pertinents au but de cette étude; à participer à une entrevue d'une soixantaine de minutes, à votre bureau ou dans un autre endroit qui vous convient; à valider une fiche-synthèse produite à la suite de cette entrevue. Outre ces entrevues, nous faisons une recherche documentaire à partir de documents publics ou de documents obtenus grâce aux personnes clé rencontrées. Nous vous fournirons préalablement une liste de documents dont nous disposons et qui traitent de la formation en reconnaissance des acquis et des compétences ou de contenus à enseigner dans le cadre d'une telle formation. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, soit environ trois heures pour la totalité de votre contribution (identification et regroupement de documents, entrevue et validation).

**Que fera notre équipe des données recueillies?**

Compte tenu du rôle clé que vous jouez présentement dans le développement des services de RAC au Québec et de la facilité qu'auront les personnes actives dans ce domaine de vous reconnaître, nous jugeons préférable pour assurer la crédibilité et la transférabilité des résultats de vous identifier dans la note de recherche qui sera produite au terme de ce projet. Par ailleurs, pour nous assurer que vous êtes à l'aise avec les contenus de l'entrevue que nous retiendrons pour analyse, nous produirons une fiche-synthèse que nous vous inviterons à valider. Vous pourrez nous indiquer alors si des informations utiles à la compréhension des travaux en cours méritent d'être nuancées pour fins de publication. Nous procéderons de la même façon avec d'éventuels documents confidentiels ou à diffusion restreinte. L'enregistrement des entrevues et les autres données recueillies seront conservées sous clé dans le bureau de la chercheuse principale et les seules personnes qui y auront accès sont les trois chercheuses ainsi qu'une assistante de recherche. Les enregistrements et documents internes seront détruits au plus tard en 2012 et ne seront pas utilisés à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps.

**Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfiques?**

Au-delà des inconvénients mentionnés précédemment, les chercheuses considèrent que les risques possibles sont minimaux. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la reconnaissance des acquis et des compétences et de la formation universitaire dans le domaine sont les bénéfiques prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

**Que faire si j'ai des questions concernant le projet?**

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.



Rachel Bélisle, professeure agrégée  
Chercheuse responsable du projet de recherche  
Département d'orientation professionnelle, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke  
Sherbrooke, J1K 2R1

819 821 8000 poste 61220  
1 800 267-8337 poste 61220

[Rachel.Belisle@USherbrooke.ca](mailto:Rachel.Belisle@USherbrooke.ca)

---

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du Projet exploratoire sur la formation en reconnaissance des acquis et des compétences. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

- J'accepte d'identifier et de remettre à la chercheuse des documents pertinents*
- J'accepte de participer à une entrevue qui sera enregistrée en audio*
- J'accepte de valider une fiche-synthèse*

Nom de la participante ou du participant :

Signature :

---

Date :

---

**S.V.P. Imprimez en deux copies et en conservez une copie. Retournez l'autre copie à Rachel Bélisle à l'adresse au bas de la lettre d'information**

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la **protection des participantes et participants**. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. André Balleux, président de ce comité, au (819) 821-8000 poste 62439 ou à [Andre.Balleux@USherbrooke.ca](mailto:Andre.Balleux@USherbrooke.ca).

Pour en savoir plus sur la formation en orientation professionnelle offerte à l'Université de Sherbrooke, vous pouvez consulter le site Internet du Département d'orientation professionnelle.

<http://www.usherbrooke.ca/op/>



Pour en savoir plus sur les travaux de recherche et les activités publiques de l'Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA), vous pouvez consulter son site Internet. Des documents sont en ligne et des hyperliens permettent d'en trouver d'autres, hébergés par des organismes partenaires.

<http://erta.ca>

