



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

LA RECONNAISSANCE
DES ACQUIS,
UNE RESPONSABILITÉ
POLITIQUE ET SOCIALE



AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

juin 2000

Québec ■■■



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS, UNE RESPONSABILITÉ POLITIQUE ET SOCIALE

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Juin 2000

Le Conseil a confié la préparation de cet avis à sa Commission de l'éducation des adultes dont la liste des membres apparaît à la fin du document.

Recherche : Isabelle Gobeil avec une collaboration de Louise Clermont et Francine D'Ortun, agentes de recherche.

Analyse documentaire : Suzanne Bouchard, Isabelle Gobeil et Monique Ouellette.

Rédaction : Isabelle Gobeil, coordonnatrice de la Commission de l'éducation des adultes.

Soutien : Francine Vallée à la documentation et à la préparation de la liste des sites Internet; Marie-Andrée Ayotte et Jacqueline Giroux au secrétariat; Michelle Caron et Nicole Lavertu à l'édition; Jean-Bernard Jobin à la révision linguistique.

Avis adopté à la 488^e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 28 avril 2000.

ISBN : 2-550-36109-1
Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2000

Reproduction autorisée à condition de mentionner la source.

Table des matières

INTRODUCTION.....	5
--------------------------	----------

PREMIÈRE PARTIE

CHAPITRE 1

LES FONDEMENTS DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS	9
---	----------

1.1 Une brève rétrospective	9
1.2 La diversité des lieux et des façons d'apprendre.....	10
1.3 La construction et l'intégration de repères pour la reconnaissance des acquis.....	11
1.4 Les principes à la base de la reconnaissance des acquis et qui doivent guider les actions	16
1.5 Des précisions sur le vocabulaire	19
Conclusion de la première partie	21

DEUXIÈME PARTIE

CHAPITRE 2

L'ÉTAT DE LA QUESTION À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.....	23
---	-----------

2.1 La reconnaissance des acquis scolaires	23
2.2 La reconnaissance des acquis extrascolaires.....	25
2.2.1 En formation générale des adultes ...	25
2.2.2 En formation professionnelle	30
Conclusion.....	35

CHAPITRE 3

L'ÉTAT DE LA QUESTION À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL.....	37
--	-----------

3.1 Le contexte légal et réglementaire	37
3.2 Des données sur les pratiques financées de reconnaissance des acquis dans les collèges.....	39
3.3 Un éclairage sur la concentration de l'offre de service dans certains programmes.....	43

3.4 Une ressource à mettre à profit : le Centre collégial de formation à distance	45
3.5 Les mesures de renouveau au collégial : une occasion à saisir aussi aux fins de reconnaissance des acquis	45
Conclusion	47

CHAPITRE 4

L'ÉTAT DE LA QUESTION AU PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE.....	49
--	-----------

4.1 Des éléments historiques et contextuels à considérer.....	50
4.2 Certaines pratiques récentes à examiner au premier cycle universitaire	52
4.2.1 L'accueil des techniciennes et des techniciens formés dans les collèges	53
4.2.2 La reconnaissance des études réalisées à l'étranger.....	54
4.2.3 La reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires des personnes au parcours hors normes	55
4.3 Les principaux constats sur les pratiques universitaires pour les études de premier cycle	62
4.4 Les enjeux.....	64
Conclusion	66

CHAPITRE 5

LA SITUATION PARTICULIÈRE DES PERSONNES IMMIGRANTES EN MATIÈRE DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS	67
--	-----------

5.1 La reconnaissance de s acquis scolaires.....	68
5.2 La reconnaissance des acquis extrascolaires	71
Conclusion	72
Conclusion de la deuxième partie	73

TROISIÈME PARTIE**CHAPITRE 6****DES VOIES DE DÉVELOPPEMENT
POUR UNE RÉPONSE À DES BESOINS
DIVERSIFIÉS.....75****6.1 L'arrimage de répertoires..... 75**

6.1.1 Deux voies parallèles de reconnaissance en émergence, éventuellement étanches 75

6.1.2 Une voie prometteuse de développement, mais qui oblige à rompre avec la logique du tout ou rien 80

6.1.3 Un dispositif mis en place en partenariat 84

6.1.4 La reconnaissance de la reconnaissance..... 86

6.2 « Se reconnaître pour se faire reconnaître » : le bilan des acquis et des compétences..... 87

6.3 La recherche comme outil de développement et de suivi..... 88

Conclusion de la troisième partie 89

CONCLUSION91

BIBLIOGRAPHIE..... 101

LISTE DE SITES INTERNET 109

ANNEXE 1 111

ANNEXE 2 122

ANNEXE 3 124

Introduction

Le Conseil supérieur de l'éducation a jugé nécessaire de produire un avis sur la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires, parce qu'il s'agit d'un enjeu social et économique majeur. En effet, le savoir est devenu l'un des principaux facteurs de développement; les lieux pour l'acquérir se multiplient, les façons d'apprendre se diversifient et, pour chaque personne, la reconnaissance officielle de ses compétences représente une condition d'insertion et de promotion sociales et économiques. L'éducation continue exige cette reconnaissance, parce qu'elle permet à la personne de s'insérer dans un processus de formation à différents moments de sa vie et de faire valoir ses compétences dans son cheminement professionnel. Comme le souligne Jacques Delors dans son rapport à l'Unesco, « l'éducation continue tout au long de la vie n'est pas un lointain idéal, mais une réalité qui tend de plus à s'inscrire dans les faits, au sein d'un paysage éducatif complexe marqué par un ensemble de mutations qui en accentuent la nécessité. Pour parvenir à l'organiser, il faut cesser de considérer les différentes formes d'enseignement et d'apprentissage comme indépendantes les unes des autres et en quelque sorte superposables, voire concurrentes, et s'attacher au contraire à mettre en valeur la complémentarité des champs et des temps de l'éducation moderne¹ ».

Les transformations constantes de l'organisation du travail obligent les entreprises à tenir compte des besoins de formation continue de leur personnel. Elles exigent aussi des travailleuses et des travailleurs qu'ils construisent leurs propres qualifications; afin que ces dernières laissent des traces, il importe qu'elles soient reconnues de manière crédible. Par ailleurs, le phénomène de mondialisation accentue la circulation des personnes à travers les pays et les continents, ce qui nécessite la mise en place de systèmes de reconnaissance des acquis qui ont en commun des principes et des normes et qui peuvent permettre de la sorte l'homologation des titres délivrés ici et ailleurs.

Les propos entendus au cours des consultations menées pour l'élaboration du présent avis confirment cette nécessité. Le Conseil demande donc à l'État québécois, aux institutions scolaires et universitaires de même qu'aux partenaires du marché du travail et aux ordres professionnels de décroquer progressivement leurs systèmes respectifs de reconnaissance des acquis.

Ce n'est pas la première fois que le Conseil soulève la question. Ainsi, dans son avis sur l'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean², il soulignait l'importance que revêt la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires pour tout adulte qui retourne aux études.

De nouveau, dans son avis sur l'accès des adultes à la formation continue³, le Conseil constatait que la reconnaissance des acquis constitue **l'un des principaux piliers d'un système de formation continue**, pour plusieurs raisons : cette reconnaissance assure la continuité du processus éducatif; elle facilite les aller-retour en formation; elle permet de décroquer les démarches de formation, les programmes d'études et les lieux de formation. Le Conseil établissait alors des constats qu'il rappelle dans son avis sur la formation continue du personnel des entreprises : « premier constat, les modalités de financement représentent un "handicap sérieux" pour l'organisation des services de reconnaissance des acquis. Deuxième constat, "le référentiel" pose un problème; ainsi, du côté de la main-d'œuvre, on s'intéresse à la reconnaissance des acquis de façon à ce qu'une personne puisse accéder à une fonction de travail, alors que du côté de l'éducation, la reconnaissance doit permettre à la personne d'accéder à un programme d'études ou à la certification; de la sorte, ce sont les programmes existants qui servent d'étalon pour

1. Jacques Delors, *L'Éducation, un trésor est caché dedans*, p. 108.

2. Conseil supérieur de l'éducation, *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation. L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*.

3. Conseil supérieur de l'éducation, *Pour un accès réel des adultes à la formation continue*.

la mesure des acquis. Autre constat, le processus de reconnaissance des acquis n'est pas suffisamment à l'avantage des adultes, parce qu'il n'est pas d'abord fondé sur les multiples situations dans lesquelles ceux-ci font des apprentissages. Enfin, dernier constat, la reconnaissance des acquis n'est pas vraiment accompagnée de modalités favorables à l'organisation de la formation manquante¹. »

Dans cet avis sur la formation continue du personnel des entreprises, le Conseil notait que la reconnaissance des acquis demeure toujours un enjeu important et un défi qu'il est urgent de relever. Souvent, des programmes de formation sur mesure répondent aux besoins de formation de la main-d'œuvre en poste. Les organismes prestataires de cette formation sont nombreux : personnel interne de l'entreprise, firmes de consultants, formateurs privés, établissements du réseau public et privé. Or, en dépit de l'importance sociale que revêt la reconnaissance des acquis de formation scolaire ou extrascolaire, en raison de la mobilité que la main-d'œuvre est appelée à connaître de plus en plus, l'unanimité est loin d'être faite sur la façon de l'assurer. On observe une grande variété des formes d'attestation d'activités de formation suivies, qui vont de la simple attestation de participation jusqu'au diplôme ou au relevé des compétences maîtrisées, en passant par des crédits ou des unités d'éducation continue.

Comme au début des années 80, la question de la reconnaissance des acquis est toujours d'actualité; la Commission des États généraux sur l'éducation l'a soulevée en faisant de cette reconnaissance l'un des objets ayant des effets sur l'ensemble du système de formation continue et devant retenir prioritairement l'attention².

Au Québec, bien que la reconnaissance des acquis ait été un sujet fréquemment évoqué au cours des

deux dernières décennies, l'adoption de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, en 1995, a sans doute contribué à relancer le débat sur les décisions à prendre pour en assurer la mise en œuvre. De plus, la politique sur la formation continue que le gouvernement a annoncée devrait contenir des orientations à cet égard. C'est pourquoi le Conseil s'est intéressé à la question, et a jugé important de participer à la réflexion et aux actions visant la mise en place de systèmes souples et crédibles de reconnaissance des acquis.

Devant les exigences de la société du savoir, la croissance des besoins de formation continue et le développement du marché de la formation ont révélé des tensions entre la reconnaissance officielle de ce que l'on apprend à l'école et celle de ce que l'on apprend ailleurs. Tout au long de ses travaux, le Conseil a ainsi tenté de répondre à une question en apparence simple mais qui est apparue complexe, justement du fait de ces tensions : *qui doit reconnaître quoi ?*

Le Conseil a vite reconnu qu'il y avait eu au Québec, depuis les années 80, des progrès notoires pour répondre à cette question du qui-reconnaît-quoi. Même si l'on ne part pas de zéro, le Conseil a noté un certain plafonnement des pratiques, voire un essoufflement, notamment du côté de l'éducation, comme si la reconnaissance des acquis tenait maintenant moins de politiques institutionnelles que de l'engagement du personnel qui œuvre dans des établissements. Il ne s'agit donc pas de nier l'importance des percées, mais bien d'en saisir les limites afin de déterminer des voies d'action à privilégier pour les franchir progressivement.

Selon le Conseil, il importe d'examiner la question en allant bien au-delà du discours des organisations qui la mettent de l'avant. En effet, la résolution des problèmes dont il sera fait état dans le présent avis **doit considérer les besoins des institutions, mais elle doit d'abord être centrée sur ceux des personnes qui pourront conserver des traces crédibles de leurs acquis, quelle qu'en soit la provenance, et les faire valoir.** En somme, la

1. Conseil supérieur de l'éducation, *La Formation continue du personnel des entreprises. Un défi pour le réseau public d'éducation*, p. 62.

2. Commission des États généraux sur l'éducation, *Exposé de la situation*, p. 92.

reconnaissance des acquis doit passer « du statut de "questions essentiellement techniques" (comment évaluer ?; quelles procédures pour certifier ?), à celles d'un enjeu politique fondamental dans le développement économique, social et éducatif des pays¹ ». C'est la perspective qu'adopte le Conseil et sur laquelle il s'appuie pour analyser la situation, établir des orientations et proposer des pistes d'action.

L'avis comprend trois parties. Les recommandations du Conseil, formulées tout au long des chapitres, sont regroupées dans la conclusion. La première partie, qui contient un chapitre, porte sur les fondements de la reconnaissance des acquis, essentiellement du point de vue des besoins des citoyennes et des citoyens, et sur les principes qui en découlent. Ces éléments servent de cadre conceptuel pour examiner dans la deuxième partie les pratiques des établissements d'enseignement. À la fin du chapitre, le cadre conceptuel est précisé par un lexique qui, sans vouloir être unique, présente la définition que donne le Conseil aux termes qu'il utilise.

La deuxième partie, qui comporte quatre chapitres, traite de l'examen critique de la contribution actuelle du système de l'éducation à chacun des ordres d'enseignement en matière de reconnaissance des acquis; le Conseil se penche également sur la situation particulière des personnes immigrantes en cette matière.

À la lumière des observations effectuées et des principes retenus, le Conseil propose, dans la dernière partie, des pistes d'action qui s'articulent autour de la mise en œuvre progressive d'un système intégré de reconnaissance des acquis. Les éléments proposés, qui visent autant les systèmes de reconnaissance établis du côté de l'éducation et ceux mis de l'avant par les partenaires du marché du travail, permettent de mettre en place des conditions facilitant l'arrimage des systèmes de recon-

naissance des acquis. Le Conseil suggère également des actions pour favoriser des développements harmonisés des pratiques et en assurer le suivi.

Le Conseil a confié à sa Commission de l'éducation des adultes le mandat de préparer le présent avis. Pour nourrir la réflexion de la Commission et du Conseil, des recherches documentaires ont été effectuées. Des personnes en provenance de ministères, d'établissements de formation et d'organisations intéressées ont également été invitées à présenter aux membres de la Commission des éléments des systèmes de reconnaissance des acquis en place, des pratiques en cours et de problèmes. Enfin, la Commission a tenu deux journées d'audiences auxquelles ont participé une trentaine de personnes de quelque vingt organismes. La liste des organismes consultés apparaît en annexe. Le Conseil tient à remercier chaleureusement l'ensemble des personnes qui ont contribué à la préparation de cet avis.

1. Danielle Colardyn, *La Gestion des compétences : perspectives mondiales*, p. 20.

PREMIÈRE PARTIE

CHAPITRE 1

Les fondements de la reconnaissance des acquis

Derrière ce dossier, apparemment très circonscrit, de la reconnaissance des acquis, on s'aperçoit que, plus on en analyse les fondements et les prolongements, on touche à toute une gamme d'impératifs de société qui concernent toujours finalement la participation aux biens de la culture et, par là, aux fins économiques. Nous sommes dans un dossier d'équité et de construction de société, il n'y a aucun doute là-dessus¹.

Les fondements de la reconnaissance des acquis sont intégrés au discours des vingt dernières années sur la formation continue et l'apprentissage tout au long de la vie. Ces fondements sont établis à partir de constats essentiels : d'abord la diversité des lieux et des façons d'apprendre et le besoin de titres socialement reconnus qui font état des acquis d'une personne. De ces deux constats découlent le droit des personnes à la reconnaissance de leurs acquis et le devoir de la société de rendre accessible cette reconnaissance.

1.1 Une brève rétrospective

Au début des années 80, y compris au Québec, la reconnaissance des acquis est déjà associée étroitement à tout projet d'éducation permanente, effectué dans divers lieux et de diverses façons. Ainsi, en 1982, la Commission d'étude sur la formation des adultes (Commission Jean) situe la reconnaissance des acquis au point de départ et au point d'arrivée d'un système décloisonné d'éducation des adultes. « Reconnaître les acquis de l'adulte, c'est accepter que l'adulte soit capable d'apprendre à partir de ses propres expériences et d'intégrer expériences

et connaissances acquises (scolaires et autres) dans un processus de formation continue². »

En 1984, dans son énoncé d'orientation et son plan d'action en éducation des adultes, le gouvernement du Québec fait aussi de la reconnaissance des acquis scolaires et « expérientiels » une condition essentielle à tout projet d'éducation permanente. L'énoncé fait preuve d'une nette ouverture, en considérant la reconnaissance des acquis comme un service distinct de celui de la formation. « D'abord pratiquée dans le cadre de l'inscription d'une personne à un programme de formation offert dans un établissement – c'est l'aspect le plus connu – la reconnaissance des acquis peut aussi se faire comme opération particulière, indépendamment de l'inscription de l'individu dans la démarche d'un programme donné de formation. Ainsi libérée du processus d'inscription, la reconnaissance des acquis permet aux individus d'en utiliser ou d'en présenter les résultats là et auprès de qui ils veulent pouvoir le faire, ce qui n'exclut évidemment pas les établissements d'enseignement eux-mêmes. C'est là l'aspect le plus prometteur des pratiques de reconnaissance des acquis; c'est celui vers lequel on incitera les réseaux d'enseignement à se diriger, au fur et à mesure qu'ils pourront disposer des techniques requises³. »

Douze ans plus tard, dans son rapport final, la Commission des États généraux sur l'éducation souligne à son tour l'importance de la reconnaissance des acquis, en raison de la multiplicité des lieux d'apprentissage. « La diversité incontournable des projets et des lieux de formation requiert, tout comme la monnaie, la création de systèmes d'équivalence et de reconnaissance assurant une visibilité de la correspondance des formations⁴. »

1. Pierre Lucier, « La reconnaissance des acquis de formation : contexte, sens et portée des propositions ministérielles », *Actes du Colloque sur la reconnaissance des acquis de formation au Québec*, Université de Sherbrooke, mai 1984.

2. Commission d'étude sur la formation des adultes, *Apprendre : une action volontaire et responsable : énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*, p. 362.

3. Ministère de l'Éducation, *Un projet d'éducation permanente : énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*, p. 38.

4. Commission des États généraux sur l'éducation, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, p. 39.

La Commission des États généraux évoque l'établissement de ponts entre les systèmes de reconnaissance.

Si la reconnaissance des acquis demeure encore au Québec un sujet d'actualité, c'est que les mécanismes de reconnaissance mis en place au cours des quinze dernières années ne sont sans doute ni suffisants ni surtout satisfaisants. C'est du moins le point de vue émis par des organismes de plusieurs milieux, plus récemment dans le cadre des audiences de la Commission des États généraux sur l'éducation et de celles reliées à un projet de politique gouvernementale de la formation continue. Ce sont aussi les propos que la Commission de l'éducation des adultes du Conseil a entendus au cours de ses consultations, entre autres pendant les audiences qu'elle a tenues en janvier 2000.

L'importance de la reconnaissance des acquis a d'abord été plus étroitement associée à des catégories de personnes en difficulté d'insertion socio-professionnelle et de rattrapage scolaire. Certes, les besoins d'insertion dans le milieu de travail demeurent encore tout aussi réels, comme en témoignent de façon récurrente les statistiques sur le chômage. Mais, si les personnes en chômage de longue durée peuvent être les bénéficiaires immédiats de pratiques de reconnaissance des acquis, la population pouvant y avoir recours s'est de plus en plus élargie, au cours des dernières années. Dans un contexte de transformations constantes et rapides de l'organisation du travail, la reconnaissance des acquis apparaît en effet de plus en plus indispensable pour assurer l'insertion dans le marché du travail, mais aussi le maintien dans un emploi, la mobilité et la progression professionnelles des personnes scolarisées et de celles qui le sont moins.

Le Conseil observe un consensus manifeste sur l'importance de la reconnaissance des acquis et sur l'insuffisance de son implantation. Mais on peut se demander s'il y a aussi un accord sur la reconnaissance effective de la diversité des lieux et des façons d'apprendre, sans laquelle la reconnaissance des acquis reste confinée aux déclarations d'intentions et son système, à des chasses gardées.

1.2 La diversité des lieux et des façons d'apprendre

S'il y a un besoin croissant et élargi de reconnaissance des acquis, c'est du fait de la diversité des lieux et des façons d'apprendre. Cette diversité existe de tout temps. Mais depuis les dernières décennies, avec l'importance accrue accordée à la formation tout au long de la vie, on assiste à une diversification des lieux d'apprentissage et de formation en raison de l'expansion d'un « marché de la formation continue¹ », que l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) caractérise ainsi : le secteur institutionnel, dans lequel on retrouve les établissements d'enseignement, universitaire et non universitaire; le secteur non institutionnel, qu'il s'agisse des entreprises, des associations professionnelles ou syndicales; le secteur commercial, à visée lucrative².

Cette expansion du « marché de la formation » est accompagnée au mieux, pourrait-on dire, d'une multiplication des formes de délivrance d'attestation de la formation suivie, qu'elle revête un caractère officiel, comme les diplômes ou les certificats de qualification, ou non officiel, comme les attestations de participation, pour n'en donner qu'un exemple. Au pire, la formation reçue et les acquis qui en découlent ne laissent de traces que pour la personne qui s'y est soumise.

Déjà, en abordant les acquis issus d'activités de formation, structurée ou non, la question de leur reconnaissance est complexe. Elle le devient encore plus, quand on y ajoute la dimension des appren-

1. Danielle Colardyn, *La Gestion des compétences : perspectives mondiales*, p. 42. L'auteur signale que « ce concept ne peut être utilisé et compris dans un sens strictement économique. Ce "marché" n'opère pas sur la base des coûts réels, et la plupart du temps des financements publics sont proposés. Néanmoins, acceptée dans un sens large, cette notion traduit plusieurs aspects de la réalité dont principalement l'existence de plusieurs acteurs et l'existence ou les tentatives d'instaurer des relations compétitives entre ces acteurs. »
2. Danielle Colardyn, *La Formation professionnelle continue des personnels hautement qualifiés*, p. 56.

tissages faits au cours des expériences de vie, de bénévolat et de travail, de lectures, d'autodidaxie, de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, etc.

La reconnaissance des acquis doit être considérée de la sorte comme la traduction sociale de cette reconnaissance de la diversité des lieux et des modes d'apprentissage. Mais d'abord, pourquoi attacher de l'importance à cette diversité, et pourquoi garder des traces des acquis qui en sont issus ? La formation proposée par le secteur non institutionnel (entreprises, associations) prend de l'ampleur et est un apport dans le développement des compétences de la population. Cependant, comme le note Colardyn, « encore souvent, ces formations demeurent "non enregistrées" et de ce fait, "invisibles". Tant que la formation demeure "invisible", l'individu ne peut la faire valoir, l'entreprise ne peut formaliser sa prise en compte, le système éducatif ne la reconnaît pas et le pays ne peut la comptabiliser. Or, par l'intermédiaire de la reconnaissance des qualifications et des compétences, cette formation invisible prend une forme tangible. Elle peut dès lors être située par rapport à l'enseignement formel, aux conventions collectives, comme aux comptabilités nationales (OCDE, 1996)¹ ».

L'importance de cette formation « invisible » n'est pas négligeable. Par exemple, en France, les « investissements individuels réalisés dans un parcours de vie au cours d'une expérience professionnelle comme dans le cadre d'une formation continue [sont] très rarement certifiantes (moins de 5 % l'auraient été en 1995)² ». Au Québec, pour la seule formation en entreprise, c'est de façon indirecte qu'on peut supposer que la reconnaissance

des compétences acquises en milieu de travail est une pratique peu développée dans les entreprises. Ainsi, de façon nettement majoritaire (85 p. cent), les entreprises québécoises ont recours à leur propre personnel pour assurer la formation de leurs employés, et il y a une nette prédominance de la formation « sur le tas » en vue de l'adaptation à la tâche. Ce sont des indices de formation la plupart du temps non assortie d'une reconnaissance officielle d'acquis pour les personnes³. C'est donc dire que nombreuses sont les personnes qui, bien que sans diplôme, n'en possèdent pas moins les qualifications acquises, sans que ces dernières ne soient comptabilisées.

Il importe certes d'accroître la reconnaissance des acquis, en particulier de ceux issus de la formation en provenance du secteur non institutionnel. Cependant, pour accroître la visibilité de cette reconnaissance, il ne suffit pas de diversifier les formes de reconnaissance. **Selon le Conseil, il faut plutôt travailler à l'émergence d'un système réseau, en commençant par la construction de repères en interrelation pour la reconnaissance des acquis.**

1.3 La construction et l'intégration de repères pour la reconnaissance des acquis

Au Québec, le repère principal de reconnaissance des acquis réside dans les diplômes décernés au terme d'une formation scolaire. Le diplôme, s'il n'est plus le seul cadre de référence, conserve néanmoins encore beaucoup d'importance. Ce que mentionnait la Commission d'étude sur la formation des adultes au début des années 80 demeure d'actualité : « Bien sûr, il existe une école de pensée dont les adeptes sont souvent fortement scolarisés et qui préconise une société sans diplôme ! Mais la Commission croit que l'on ne peut faire

1. Danielle Colardyn, *La Gestion des compétences : perspectives mondiales*, p. 195-196.

2. Groupe des enseignements technologiques, *Élèves, apprentis, adultes : quelles certifications pour quelles qualifications*, cité par le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), « Reconnaissance et validation des acquis dans le contexte de la formation », p. 7.

3. Conseil supérieur de l'éducation, *La Formation continue du personnel des entreprises. Un défi pour le réseau public d'éducation*, p. 36.

abstraction de la réalité du diplôme au Québec et plutôt tenter de résoudre les problèmes de la reconnaissance des acquis en poursuivant la réflexion et les expériences en cours actuellement au Québec¹. »

Pendant longtemps, du moins pour les détracteurs du diplôme, ce mode de reconnaissance dominant a accordé plus d'importance aux savoirs disciplinaires qu'aux « savoirs en action », ces derniers pouvant être directement utilisés dans les activités professionnelles. Comme le signale Liétard pour le cas de la France, « la conséquence d'une telle logique est bien stigmatisée par le Conseil économique et social quand il souligne, dans l'un de ses avis de 1988, qu'entre un incompetent diplômé et un compétent non diplômé, il peut y avoir le même fossé qu'entre le noble et le roturier² ».

Qu'en est-il au Québec ? Si ce n'est de l'époque préalable à l'importante réforme de la formation professionnelle au secondaire amorcée en 1986, on ne peut maintenant conclure à une séparation si nette entre l'école et le monde du travail. Mais diverses voies de certification ont été mises en place par le ministre responsable de la main-d'œuvre. Ainsi en est-il de l'exercice de métiers réglementés³ mais aussi de ceux pour lesquels la formation et la qualification professionnelles déterminées par le ministre sont facultatives. À titre d'exemple, depuis 1969, pour certains métiers et professions ou certaines parties de métier et de profession, la *Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'œuvre* donne au ministre responsable de son application le pouvoir d'établir des programmes de formation et de qualification professionnelles, et le pouvoir de déterminer les qualifications que nécessite leur exercice. Le certificat de qualification émis par le ministre atteste le niveau de qualification acquise

dans un métier ou une profession dont l'exercice est réglementé en vertu de cette loi, ou qui est visé par un programme établi.

Au début des années 80, on a aussi observé des initiatives visant à occuper la place non prise ou mal prise par les diplômes. Mais de telles initiatives ont eu cours aussi dans les métiers pour lesquels une formation scolaire était sanctionnée par un diplôme de formation professionnelle au secondaire, avant mais aussi après la réforme de la formation professionnelle. On a de la sorte envisagé un système de *reconnaissance des compétences professionnelles* et procédé à son expérimentation jusqu'au début des années 90, avant de décider de ne pas y donner de suites. Ce système consistait en l'évaluation de compétences reconnues sur le marché du travail et en l'émission d'un certificat de compétences aux candidates et candidats reçus. L'évaluation des compétences dans la pratique du métier se faisait à partir de l'instrumentation élaborée et se réalisait en entreprise. Le système expérimenté a cependant été jugé coûteux; il supposait l'élaboration d'instruments d'évaluation, la formation et l'accréditation des évaluateurs, en plus du financement du service.

Il faut noter que durant l'expérimentation, il y a eu des discussions interministérielles sur ce système parallèle de reconnaissance, susceptible de semer la confusion entre deux types de reconnaissance et deux types de sanction : celle de l'éducation et celle du marché du travail. On a jugé alors que le recours à un système de reconnaissance des compétences professionnelles, si pareil système devait se développer, devait être limité aux métiers pour lesquels il n'existe pas de programmes d'études conduisant au diplôme d'études professionnelles.

Tel fut le cas, au moins pendant un temps, dans les travaux subséquents de ce même ministère, pour la mise en place du *régime de qualification*. Ce faisant, le ministère voulait donner suite à la demande du milieu du travail visant la hausse des compétences de la main-d'œuvre et la reconnaissance officielle des qualifications professionnelles. Pour éviter la mise en place de deux systèmes

1. Commission d'étude sur la formation des adultes, *op. cit.*, p. 341.

2. Robert Liétard, « Se reconnaître dans le maquis des acquis », *Éducation permanente*, n° 133/1997, p. 67.

3. Huit métiers sont réglementés par Emploi-Québec.

parallèles de formation et de reconnaissance, il fut alors convenu entre le ministère de l'Éducation et celui responsable du développement de la main-d'œuvre de mettre en place ce régime pour permettre de faire des apprentissages différents ou qui s'ajoutent à ceux qu'on effectue dans le cadre des programmes d'études conduisant au diplôme d'études professionnelles. En d'autres termes, on a alors privilégié une voie complémentaire de formation professionnelle et de reconnaissance. Le régime auquel ne peuvent avoir accès que les personnes qui occupent un emploi, a été élaboré pour une douzaine de métiers et professions au cours des cinq dernières années. L'objectif est de permettre aux travailleuses et aux travailleurs d'acquérir et de faire reconnaître leurs compétences et de se qualifier en fonction des normes établies pour l'exercice du métier ou de la profession¹. L'apprenti qui répond aux exigences obtient un certificat de qualification délivré maintenant par Emploi-Québec, auparavant par la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre.

Ces initiatives en ont engendré d'autres, d'abord dans la logique de proposer des voies de rechange à la formation professionnelle en établissement au secondaire mais conduisant au même diplôme de formation. C'est au cours du Sommet sur l'économie et l'emploi d'octobre 1996 que la ministre de l'Emploi et de la Solidarité, de même que la ministre de l'Éducation annonçaient la mise en place du *régime d'apprentissage* offert alors aux personnes ayant réussi une troisième secondaire. Au moment de son implantation, en 1997-1998, le régime est mis au point pour six métiers.

Le régime d'apprentissage n'a pas obtenu les résultats escomptés. Comme en fait état le rapport commandé par la Commission des partenaires du marché du travail, on dénombre, en 1998, 24 personnes en apprentissage dans trois spécialités, ce qui est loin des 1000 places dans douze métiers annoncées au cours du Sommet sur l'économie et l'emploi². Il n'est pas sans intérêt de signaler que l'une des cinq recommandations formulées dans le rapport, « qui vise à assurer la spécificité du régime », a trait à l'évaluation et à la reconnaissance des acquis : « Que l'on reconnaisse que le développement du programme d'apprentissage dépend en partie d'une politique de reconnaissance des acquis et des compétences de ceux et celles qui exercent déjà actuellement ces métiers et qu'une priorité concrète soit accordée au règlement de cette épineuse question³. »

Au cours de l'année 1999, un groupe de travail mandaté par la Commission des partenaires du marché du travail a conduit des travaux visant la révision et l'aménagement du régime d'apprentissage. L'aménagement finalement proposé vise à établir un régime d'apprentissage facultatif pour favoriser l'accès à des métiers et autres professions, ainsi que le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, en fonction des besoins du marché du travail. « [La] proposition se situe également dans la perspective d'un système intégré d'apprentissage, de qualification et de reconnaissance des compétences professionnelles⁴. » Ce nouveau régime s'ajouterait aux actions du ministère de l'Éducation et de ses réseaux en matière de formation professionnelle, ce qui permettrait de diversifier les modes de formation pour l'accès aux métiers et autres professions. Le régime s'adresse

1. De 1993 à 1998, environ 2 000 entreprises ont signé une entente pour la mise en œuvre du régime. Au 31 mai 1998, dans les douze métiers visés, quelque 1 000 travailleuses et travailleurs participaient au régime, avec une concentration plus importante en usinage (377) et en cuisine d'établissement (287). Au 31 mars 1998, environ 200 personnes avaient obtenu un certificat de qualification professionnelle dans les métiers de cuisine d'établissement, d'impression sur presse rotative, d'usinage, d'entretien de véhicules récréatifs et de pâtisserie. Source : Emploi-Québec, *Régime de qualification*.

2. Denis Bertrand, Jean Ducharme et Pierre Filiatrault, *Le Régime d'apprentissage : perceptions des principaux acteurs, constats diagnostiques retenus et mesures prescriptives recommandées*.

3. *Ibid.*

4. Groupe de travail de la Commission sur le régime d'apprentissage, *Mémoire à la Commission des partenaires du marché du travail, Réunion tenue le 17 février 2000*, p. 2.

aux travailleuses et aux travailleurs qui occupent un emploi et à ceux nouvellement embauchés.

Il faut noter que la proposition de révision a été retenue par la Commission des partenaires en février 2000, et a été soumise à la ministre responsable d'Emploi-Québec. Dans l'attente des changements réglementaires requis pour la mise en œuvre du nouveau régime, provisoirement nommé *régime de développement et de reconnaissance des compétences*, la Commission des partenaires du marché du travail assure le suivi des projets expérimentaux en cours et de ceux à venir afin de valider les ajustements¹.

Il importe de souligner que, contrairement au régime d'apprentissage mis en place en 1997-1998, la base de référence de l'apprentissage dans le régime aménagé n'est plus celle des programmes de formation élaborés par le ministère de l'Éducation. Les programmes du nouveau régime reposent en effet sur des normes professionnelles établies par les comités sectoriels de main-d'œuvre. Ces normes « sont composées des compétences qui décrivent l'exercice d'un métier ou d'une profession et constituent les "référentiels" utilisés pour la formation et pour la reconnaissance des compétences acquises. Établies sur la base d'un consensus sectoriel et tenant compte des particularités régionales, elles établissent les standards du marché du travail et rendent possible la certification² ». Cette dernière en est une d'État, émise par Emploi-Québec et par la Commission des partenaires du marché du travail; elle détermine le ou les comités

sectoriels visés par la mise en œuvre du régime. Les compétences acquises dans le cadre de ce régime « sont attestées officiellement (à l'unité)³ ». Il revient à Emploi-Québec d'administrer les conditions de reconnaissance des compétences telles qu'elles sont définies par les comités sectoriels.

Dans son mémoire de février 2000 à la Commission des partenaires, adopté par cette dernière, le groupe de travail insiste sur le fait que « le développement du régime appelle, dans une phase subséquente, un arrimage nécessaire avec le dispositif de formation de l'Éducation de manière à "concevoir des itinéraires ouverts et cohérents et [à] établir des passerelles"⁴ », comme le préconise la Commission des partenaires dans son avis sur le projet de politique de la formation continue, rendu public en juin 1998.

Il convient de signaler que, dans la proposition initiale de révision et de réaménagement du régime d'apprentissage qu'il a soumise à la consultation au cours de l'automne 1999, le groupe de travail sur le régime d'apprentissage confiait à Emploi-Québec, entre autres responsabilités, celle d'établir, en concertation avec les comités sectoriels, la méthodologie et les critères de définition des normes professionnelles. Il lui confiait en outre la responsabilité de la formation des compagnons et de l'accréditation de cette formation⁵. Le même document indiquait aussi qu'il revenait aux comités sectoriels, entre autres responsabilités, d'établir, de valider et de mettre à jour les normes professionnelles, les compétences et les niveaux de qualification des métiers et professions « ou des ensembles de compétences ». Il leur revenait également la responsabilité de valider les normes de formation, les carnets d'apprentissage et les guides des compagnons. À cet égard, le Secrétariat de la

1. Il y a actuellement six projets d'élaboration de normes de compétences, financés par le Fonds national de formation de la main-d'œuvre. Rappelons que ce fonds, institué en vertu de la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*, est constitué des sommes remises au ministère du Revenu par les entreprises qui n'ont pas consacré à des dépenses de formation une partie ou la totalité du montant minimal fixé par règlement. Les projets sont conduits dans les domaines suivants : pétrochimie, communication graphique, aménagement forestier, production agricole, produits électriques et électroniques (pour les métiers de techniciens en électroménager) et mécanique de machines fixes (projet multisectoriel).

2. *Ibid.*, p. 3-4.

3. *Ibid.*, p. 7.

4. *Ibid.*, p. 2.

5. Secrétariat de la Commission des partenaires du marché du travail, *Proposition d'aménagement du régime d'apprentissage : intégrer le régime d'apprentissage et le régime de qualification*, février 1999.

Commission des partenaires du marché du travail « confiait aux principaux acteurs (représentants des employeurs et des travailleurs) la gestion des normes professionnelles¹ ». Cette responsabilité supplémentaire des partenaires du marché du travail dans cette voie additionnelle de formation professionnelle de la main-d'œuvre et de reconnaissance officielle des acquis (ou des compétences) se rapproche de celle qui leur est confiée dans certains pays européens. La question sera abordée dans le chapitre 6 du présent avis.

Nous notons donc au Québec le développement progressif de voies parallèles de formation de la main-d'œuvre et de reconnaissance de compétences. **Assurer des passerelles entre ces voies parallèles en vue de permettre la reconnaissance mutuelle, dans l'une et l'autre voies, des compétences communes aux deux « référentiels » constitue pour le Conseil un enjeu important.** Il y a lieu à ce sujet de rappeler qu'au Québec, le « référentiel » de l'éducation² autant que celui du marché du travail sont établis sur la même base, celle des compétences. Est-il plausible alors, qu'au seuil d'entrée dans l'exercice d'un métier ou d'une profession, les compétences retenues dans les programmes d'études conduisant à un diplôme et celles déterminées indépendamment par un comité sectoriel de la main-d'œuvre soient si étrangères les unes aux autres qu'il faille opter, avec les coûts que le double exercice comporte, pour la mise en place de systèmes parallèles ?

S'il y a une nette évolution des formes de certification des compétences professionnelles du côté des partenaires du marché du travail et de systèmes de reconnaissance en place ou en gestation, le Conseil souligne, à l'instar de Liétard, que les diplômes eux aussi évoluent : « On a pu constater le développement progressif d'une perspective de formation professionnelle de base : celle-ci débouche sur une qualification plus polyvalente, incluant

des compétences sociales et méthodologiques, avec une part croissante de formation générale visant à accroître l'adaptabilité, les capacités de mobilité et, pour reprendre un terme à la mode, "l'employabilité". Au niveau de la révision et de la création des diplômes, cette conception entraîne la création, à tous les niveaux d'enseignement, de diplômes plus larges, correspondant à des familles professionnelles, se substituant progressivement aux qualifications pointues traditionnelles³. »

De façon particulière pour la formation des professionnelles et des professionnels, des efforts importants ont été consentis à cette fin au Québec. Ainsi, au secondaire, la réforme de la formation professionnelle a visé les objectifs de valorisation de cette voie, empruntée désormais à la suite d'un parcours désigné de formation générale. Avec l'approche par compétences pour l'élaboration des programmes d'études, déterminées avec la collaboration du marché du travail, le ministère de l'Éducation a voulu faire en sorte que la formation professionnelle réponde aux attentes des entreprises, au seuil d'entrée des personnes dans l'exercice d'une profession, tout en s'assurant de la polyvalence des travailleuses et des travailleurs formés.

L'enseignement collégial a pour sa part misé sur la formation de techniciennes et de techniciens de niveau supérieur, qui possèdent non seulement les habiletés techniques requises, mais aussi des connaissances fondamentales et des compétences génériques. Depuis 1993, l'élaboration et la révision des programmes de formation technique se font également selon l'approche par compétences. La caractéristique du modèle québécois, si on le compare à des modèles européens, est sans doute non seulement la place accordée à la formation générale commune mais aussi à « l'approche programme », pour éviter le morcellement de la formation⁴.

1. *Ibid.*, p. 23.

2. En formation professionnelle au secondaire et à l'enseignement collégial.

3. Bernard Liétard, *op. cit.*, p. 68.

4. Réginald Lavertu, Communication présentée à la Conférence internationale sur la formation professionnelle et technique, Montréal, novembre 1999.

L'enseignement universitaire n'est pas en reste. Dans leur offre de programmes, les établissements universitaires doivent tenir compte des demandes des corporations professionnelles afin d'ajuster leur enseignement aux exigences de la pratique.

Il n'est pas sans intérêt de souligner l'importance de la formation générale dans le développement de compétences de formation professionnelle. Dans son avis sur la formation continue du personnel des entreprises¹ et dans celui sur la composante de formation générale dans les études techniques au collégial², le Conseil insistait d'ailleurs sur ce point. À l'instar de Bertrand Schwartz, Le Boterf en fait une composante essentielle de la formation professionnelle : « c'est elle [la formation générale] qui permet aux compétences d'évoluer et de s'adapter aux changements et mutations des situations de travail. C'est la raison de la montée d'intérêt pour le développement de compétences génériques ou transversales qui peuvent s'appliquer à des situations variées, à des emplois plutôt qu'à des postes.³ »

En théorie, le « référentiel » des compétences, adopté par le ministère de l'Éducation en formation professionnelle au secondaire et en formation technique au collégial, rapproche le monde scolaire et celui du travail. Si les « référentiels » sont les mêmes, la reconnaissance, par le milieu scolaire, des compétences développées en dehors de leur enceinte connaît des ratés, parce qu'elle se bute à des normes, à des contenus et à des processus singuliers. Malgré l'existence de réseaux scolaires, il semble qu'il soit difficile de faire de la reconnaissance des acquis en réseau ! Pour bâtir ce réseau de reconnaissance des acquis, il est essentiel de convenir de principes qui devraient guider sa mise en œuvre. Selon le Conseil, l'application détermi-

née de ces principes devrait conduire à la construction d'un système diversifié, pour répondre à la diversité des besoins, mais aussi d'un système unifié, ce qu'il faut viser. L'entente sur de tels principes est un préalable au passage du modèle des châteaux à celui de réseau⁴, permettant de privilégier les ponts entre des systèmes de reconnaissance érigés jusque-là en monopoles.

1.4 Les principes à la base de la reconnaissance des acquis et qui doivent guider les actions

Dans les chapitres qui suivent, le Conseil a jugé nécessaire de rappeler l'état des lieux dans le système scolaire, **en examinant la situation au regard de trois principes à la base de la reconnaissance des acquis.**

- Premier principe : une personne a droit à la reconnaissance sociale de ses acquis; en contrepartie, il lui incombe de fournir la preuve de ses acquis.
- Deuxième principe : une personne n'a pas à réapprendre ce qu'elle sait déjà; ce qui importe dans la reconnaissance des acquis, c'est ce qu'une personne a appris et non les lieux, circonstances ou méthodes d'apprentissage.
- Troisième principe : tout système de reconnaissance des acquis doit viser la transparence.

Ces principes sont centrés sur la personne; ils traduisent son droit à la reconnaissance sociale de ce qu'elle sait et à celui de pouvoir s'en prévaloir auprès de garants qui rendent transparents les systèmes de formation, d'évaluation et de reconnaissance qu'ils mettent en œuvre. Dans cette perspective, le Conseil estime important de joindre

1. Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*

2. Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales.*

3. Guy Le Boterf, *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange*, p. 21.

4. Le Conseil reprend ici la métaphore de Federico Butera, *La Métamorphose de l'organisation. Du château au réseau* et qu'utilise aussi Réal Jacob, « Document d'orientation et d'aide à la décision », Colloque *Pour réussir le partenariat et l'harmonisation entre le secondaire et le collégial.*

à ces trois principes trois corollaires, qui font appel à la responsabilité sociale des organisations, dont les établissements du réseau de l'éducation. Ces corollaires¹ sont les suivants :

- Une personne n'a pas à refaire en un lieu donné des apprentissages faits en un autre lieu².
- Une personne n'est pas tenue de faire reconnaître une deuxième fois des acquis évalués avec rigueur et sanctionnés officiellement une première fois.
- Les encadrements réglementaires et les modalités d'organisation, dans le réseau de l'éducation, doivent créer les conditions favorables à la prise en compte des principes à la base de la reconnaissance des acquis.

Il apparaît vite que ces principes et leurs corollaires trouvent des limites dans leur mise en application, dans le système d'éducation notamment. Ce qui ne signifie pas pour autant que rien n'a été mis en place ou que tout est à refaire.

Avec le premier principe, à l'instar d'autres organisations, le Conseil fait de la reconnaissance des acquis un droit. Il y aura lieu d'explicitier ce droit, et de proposer les moyens d'en assurer l'exercice. Des recommandations en ce sens seront faites dans les chapitres qui suivent.

Signalons que, sans faire de façon explicite de la reconnaissance des acquis un droit, la Déclaration de Hambourg adoptée par les représentantes et les

1. Les deux premiers corollaires étaient mis de l'avant par le Groupe de travail interministériel sur la reconnaissance des acquis, *Rapport du Groupe de travail interministériel sur la reconnaissance des acquis au Comité interministériel de l'éducation des adultes*, p. 18-19.

2. Comme le signale à juste titre Colette Dufresne-Tassé : « En bonne pédagogie, il est impossible d'aider quelqu'un à apprendre ce qu'il sait déjà ! Il est complètement démotivé. » « Réflexion à propos de... reconnaissance des acquis dans les universités, interview de madame Colette Dufresne-Tassé », *A propos de... reconnaissance des acquis dans les universités*, n° 2, mai 1988, p. 23.

représentants des États membres de l'Unesco et des organisations participantes en a souligné l'importance dans sa proposition visant à ouvrir aux adultes l'éducation primaire, secondaire et supérieure, entre autres : « (b) en élaborant des mécanismes cohérents pour reconnaître les acquis des apprentissages effectués dans différents contextes et faire en sorte que leur validation soit transférable à l'intérieur des établissements, des secteurs et des États entre eux³ ».

L'examen des systèmes de reconnaissance en place doit être fait également au regard du deuxième principe. La description des systèmes actuels soumise dans les chapitres qui suivent permet d'observer les limites de son application.

Le troisième principe présente un certain caractère novateur, du moins au Québec. Le Conseil s'inspire ici des réflexions de certains auteurs français, notamment de Danielle Colardyn⁴. L'auteur signale qu'au cours des dernières années, des organismes internationaux comme le Centre de développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) ont tenté d'établir la correspondance des qualifications entre les pays membres de la Communauté européenne. On a d'abord procédé à l'examen de la qualification, en comparant les systèmes nationaux d'enseignement et de formation. L'entreprise s'est avérée difficile, en raison des trop grandes différences entre les systèmes.

On a opté par la suite pour la comparaison du contenu des emplois et l'examen des modes d'accès dans les États membres. L'opération est vite apparue comme un long travail de négociation avec les partenaires sociaux et on s'est heurté à la difficulté de convenir d'une définition commune de la notion de qualification, très sociétale et spécifique à chaque

3. Institut de l'Unesco pour l'éducation, *Éducation des adultes : la Déclaration de Hambourg, l'Agenda pour l'avenir, 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes*, 14-18 juillet 1997, p. 34.

4. Danielle Colardyn, *La Gestion des compétences : perspectives mondiales*.

pays¹. D'où la nécessité d'envisager le concept de qualification en fonction de sa logique d'utilisation. Actuellement, le CEDEFOP conduit des travaux à partir du concept de compétences afin de développer des instruments européens de mobilité de la main-d'œuvre².

Après des années de travaux du CEDEFOP, on conclut que l'intérêt des pays membres de la Communauté européenne est de viser la transparence du système éducatif et de formation, ainsi que de ses relations avec le marché du travail. Danielle Colardyn³ retient trois critères pour mesurer cette transparence des systèmes de formation et de reconnaissance des qualifications et des compétences :

- La « transférabilité »⁴ au sein du système éducatif, qui pose toute la question des passerelles entre les enseignements général et professionnel et entre les ordres d'enseignement.
- La visibilité pour les entreprises. Il s'agit de la valeur sociétale accordée à la certification et qui soulève l'engagement des partenaires sociaux dans la conception des repères de formation et de reconnaissance des acquis.

- La « portabilité »⁵ sur le marché du travail. On aborde ici l'importance accordée par les entreprises à la formation continue et la valeur d'échange du portefeuille de compétences, quelle que soit sa forme, en touchant alors la dimension économique de la certification pour l'insertion et la promotion sur le marché du travail.

Le concept de transparence des systèmes de reconnaissance des acquis et les critères proposés pour l'établir ne sont pas sans intérêt dans l'examen de la situation québécoise. Ils permettent d'interroger ces systèmes sous l'angle de leur caractère informatif. Ils peuvent de la sorte servir à juger de la facilité ou non d'établir les passerelles entre les cahiers de normes de compétences, élaborés par des comités sectoriels de main-d'œuvre ou les corporations professionnelles, et les programmes d'études de formation professionnelle et de formation technique. Ils peuvent aussi aider à cerner la problématique de la continuité de la formation, d'un ordre d'enseignement à l'autre, et d'un établissement à l'autre. L'adoption de ces concepts et de celui de la comparabilité des reconnaissances est centrale dans une démarche concertée visant la mise en œuvre progressive d'un dispositif favorisant l'intégration des systèmes de reconnaissance des acquis.

L'exercice du droit à la reconnaissance des acquis, sa traduction dans le fait de ne pas avoir à réapprendre ce qu'on sait déjà et enfin, la transparence des systèmes de reconnaissance, examinée au regard de leur « transférabilité », de leur visibilité et de leur « portabilité », n'ont de sens que si le garant de la délivrance d'une attestation, quelle que soit sa forme, en authentifie la valeur. L'importante question de la rigueur de l'évaluation en amont du geste final de reconnaissance est de la sorte soulevée et se pose en ces termes : **quelle valeur les garants respectifs des délivrances de titres accorderont-ils à ceux émis en dehors de leurs compétences ? En d'autres termes, la détentrice ou le détenteur d'un titre, qu'il s'agisse d'unités de**

1. « Selon la manière dont les relations industrielles et les formes d'organisation du travail se sont développées dans chaque pays, nous avons observé que les qualifications font référence aussi bien aux diplômes scolaires qu'aux caractéristiques des différentes catégories du marché de l'emploi (telles que les professions), aux classifications dans les systèmes de rémunération, aux postes de travail au sein de l'entreprise ou encore à des combinaisons de ces divers éléments. » (Grootings P., 1994) cité par Colardyn, *op. cit.*, p. 53.

2. La compétence est propre à la personne « tout en étant intimement liée et étroitement dépendante du contexte social général dans lequel est émergé cet individu, et plus spécialement du champ des métiers, des professions comme du secteur professionnel dans lequel il vit quotidiennement (Colardyn D. et Parlier M., 1989). Elle est centrée sur les résultats et elle est indépendante du lieu et de la durée de l'apprentissage. » Colardyn, *op. cit.*, p. 54-55.

3. *Ibid.*, p. 63.

4. Le néologisme est utilisé par l'auteur.

5. Le néologisme est utilisé par l'auteur.

formation scolaire, d'attestation de compétences, d'unités d'éducation continue, etc., pourra-t-il s'en prévaloir auprès de divers garants de « référentiels » similaires, sans avoir à se soumettre de nouveau à un processus d'évaluation ? La mise en place des conditions pour assurer l'homologation des titres et donc leur « transférabilité » constitue selon le Conseil un enjeu central, sur lequel il reviendra dans le sixième chapitre.

1.5 Des précisions sur le vocabulaire

Avant de procéder à l'analyse des pratiques de reconnaissance des acquis, il est utile de préciser la signification que donne le Conseil aux principaux termes qu'il utilise. La multiplication des initiatives en matière de reconnaissance des acquis dans des lieux institutionnels différents semble avoir donné lieu à un foisonnement des notions et concepts. Aussi le Conseil a-t-il trouvé indispensable de clarifier la terminologie utilisée dans le présent avis. L'analyse documentaire effectuée au cours des travaux a en effet permis de constater un intérêt manifeste pour le partage d'un lexique minimal commun, parce qu'on observe une « dérive linguistique¹ » sur le sujet.

Le Conseil n'a pas jugé opportun d'apporter ici la définition de tous les termes auxquels il a généralement recours, quand il est question de reconnaissance des acquis, préférant inviter le lecteur à consulter l'annexe 1 du présent avis. Néanmoins, il n'est pas sans intérêt de définir au moins quelques-uns de ces termes, d'ailleurs déjà utilisés dans ce premier chapitre. **Un point important mérite d'être souligné : le Conseil n'a nullement l'intention, encore moins la prétention d'imposer aux milieux intéressés un seul lexique, le sien².**

1. Daniel Jacobi et Karine Lonchamp, « Reconnaître et valider les acquis : les dérives linguistiques d'une injonction paradoxale », *Education permanente*, n° 118/1994-1, p. 51-64.
2. Comme le soulignent Daniel Jacobi et Karine Lonchamp dans leur article précédemment cité : « Notre langue est vivante; elle est utilisée journalièrement par un nombre considérable d'interlocuteurs.

Son seul souci est de préciser la signification qu'il donne aux termes qu'il utilise, pour être bien compris.

Le Conseil entend par *ACQUIS*, la définition qu'en donne Francine Landry : « connaissances, attitudes, habiletés, compétences, capacités qui ont été développées ou apprises par un individu³ ». Il est important de préciser, à l'instar de Landry, qu'avec la notion d'acquis, on met davantage l'accent sur ce qui résulte d'un apprentissage plutôt que sur l'activité d'apprentissage elle-même. En outre, l'acquis peut résulter d'un apprentissage, sans qu'il y ait eu nécessairement « activité systématique et intentionnelle d'apprentissage⁴ ». Enfin, la notion d'acquis peut être limitée à des *habiletés*, des *capacités* ou à des *compétences*, « c'est-à-dire à des éléments qui se traduisent directement en performances ». Toutefois, dans le milieu scolaire, la notion d'acquis est entendue de façon plus large; elle « inclut notamment des connaissances et des attitudes qui sont jugées importantes en contexte d'apprentissage, même si elles ne mènent pas toujours directement à l'exercice d'une activité⁵ ».

Le Conseil emprunte encore à Landry la définition du terme *EXPÉRIENTIEL* : « Qui se rapporte à l'expérience⁶. » Comme le souligne l'auteure : « l'adjectif "expérientiel" qualifie généralement une activité de formation ou un apprentissage au cours

Quels que soient les efforts des censeurs et des puristes, la vie de la langue fait que les mots naissent et meurent, évoluent et se transforment. Et quand ils sont rangés alphabétiquement, dans un dictionnaire, leur sens a parfois déjà changé, bougé. (...) Les tentations de fixer le sens de certains termes en les normalisant (AFNOR) ou en proposant des définitions publiées au *Journal officiel*, quand elles ne sont pas entachées d'erreurs au départ, demeurent toutes vouées à l'échec; au mieux, elles seront tranquillement oubliées ou laissées de côté. Il est hélas connu que l'on ne gouverne pas la langue par décret. »

3. Francine Landry, *Vocabulaire de la reconnaissance des acquis*, p. 13.
4. *Ibid.*
5. *Ibid.*
6. *Ibid.*, p. 34.

duquel la personne est en contact direct avec l'objet d'apprentissage; ce contact direct suppose généralement que la personne est en situation d'action, et non seulement d'observation. » L'apprentissage « expérientiel » est centré sur le vécu et l'expérience pratique tandis que l'apprentissage scolaire traditionnel repose sur « l'assimilation d'informations symboliques transmises par un enseignant ou un manuel ». Les deux modes d'apprentissage ne sont pas pour autant opposés. « Kolb (1985) a démontré que les deux sont des moments différents d'un même processus d'apprentissage comprenant quatre étapes : l'expérience pratique, l'observation réflexive, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active »¹. Enfin, quand on l'utilise dans le domaine de la reconnaissance des acquis, « expérientiel » qualifie le plus souvent des apprentissages qui se sont déroulés au cours d'expériences de travail et de vie, et généralement sans que ces apprentissages n'aient été planifiés ni recherchés en eux-mêmes, les expériences vécues ayant alors d'autres finalités² ».

Quant au terme *EXTRASCOLAIRE*, la définition retenue par le Conseil est celle de la Commission de terminologie de l'éducation du Québec : « qui a lieu, qui se fait à l'extérieur du cadre scolaire³ ». Selon la Commission de terminologie, « une activité extrascolaire a toujours un rapport avec des objectifs généraux d'éducation ou de formation⁴ ». Landry précise pour sa part qu'extrascolaire et « expérientiel » « ne qualifient pas les mêmes phénomènes. Extrascolaire situe le lieu ou le cadre de l'apprentissage, en mettant en évidence qu'un apprentissage s'est développé en dehors du cadre scolaire. Par contre, et il en a été question plus haut, « expérientiel » met l'accent sur un mode

d'apprentissage, dans lequel le contact direct joue un rôle important⁵ ».

La définition de *RECONNAISSANCE DES ACQUIS* que retient le Conseil emprunte des éléments de définitions qu'en donnent divers auteurs⁶, dont André Beaudet⁷ : fondée sur le principe selon lequel les apprentissages scolaires et extrascolaires ont une valeur réelle, la reconnaissance des acquis est un processus par lequel un garant, en vertu de lois et de règlements, délivre un titre donné à une personne ayant satisfait aux conditions d'obtention de ce titre. Au terme du processus, la reconnaissance est le document officiel attestant soit de l'ensemble des savoirs et des compétences propres à un titre donné, soit d'une partie des composantes de ce titre (unités ou crédits de formation, compétences déterminées dans un cahier de normes, unités d'éducation continue, etc.).

Enfin, la *VALIDATION* des acquis est définie comme suit : « acte officiel délivré par une instance habilitée à le faire (ministère, délégation interrégionale ou académique⁸, commission paritaire, jury permanent...), la validation d'acquis vaut délivrance de tout ou partie d'un titre ou d'un diplôme. Elle porte sur tout ou partie du « référentiel » de ce titre ou diplôme. Elle est administrée au vu de preuves ou de résultats comparables à ceux des épreuves d'évaluation certificative de ce titre ou diplôme. Elle peut être précédée d'une phase ouverte de reconnaissance d'acquis, accompagnée au besoin d'évaluation formative. Elle rend opératoire et officialise une partie d'un bilan ou d'un portefeuille d'acquis en vue de l'obtention d'un titre socialement reconnu⁹. »

1. *Ibid.*

2. *Ibid.*

3. Commission de terminologie de l'éducation du Québec, dans Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, p. 602.

4. *Ibid.*

5. *Ibid.*

6. Francine Landry, *op. cit.*, p. 53; Jean Proulx, 1985, André Beaudet, 1984, Renald Legendre, *op. cit.*

7. André Beaudet, *La Reconnaissance des acquis*.

8. Réalité française, est-il besoin de le préciser...

9. Daniel Jacobi et Karine Lonchamp, « Reconnaître et valider les acquis : les dérives linguistiques d'une injonction paradoxale », *Éducation permanente*, n° 118/1994-1, p. 63.

Il faut signaler qu'en France, on distingue nettement *reconnaissance* et *validation* des acquis. Selon Bernard Liétard, la validation « recouvre les diplômes et titres délivrés sous l'autorité de l'État ainsi que les qualifications contractuelles issues de la négociation collective au niveau des branches professionnelles. On notera d'ailleurs que ces deux systèmes [celui de la reconnaissance et celui de la validation] sont relativement disjoints : la possession d'une qualification personnelle, reconnue par un diplôme, ne donne aucun droit, sauf dans quelques professions réglementées, à l'attribution automatique d'un coefficient de classification déterminé. Quant à la reconnaissance des acquis, elle regroupera toutes les démarches ou certifications, comportant une dimension à la fois institutionnelle et personnelle (traces de stage, bilans de compétences, portfolio par exemple), mais n'accédant pas à une légitimité sociale attestée par des autorités officielles compétentes : services valideurs de l'État, commissions techniques d'homologation et instances de négociation collective des branches¹. » Pour Liétard « l'attente de validation ou la non-validation ne doivent pas empêcher des expériences de reconnaissance. Inversement, reconnaître les acquis suppose, pour ne pas en rester là, d'établir des liens avec les validations, ne serait-ce que pour en améliorer la valeur d'usage². »

Au cours des travaux de préparation du présent avis, le Conseil a dû statuer sur le bien-fondé de distinguer ou non, au Québec, *reconnaissance* et *validation* des acquis. Il n'a pas jugé opportun d'introduire dans le discours québécois cette distinction sur laquelle insistent les Européens. Au Québec en effet, la notion de *reconnaissance* est conçue dans le sens que lui donne Le Petit Robert, c'est-à-dire comme le fait ou l'action de reconnaître ou l'action de reconnaître forme l-lement. Comme le note Landry, il faut toutefois convenir que « la reconnaissance ne s'applique pas

exclusivement à un mécanisme ou acte de reconnaissance officielle, juridique ou réglementaire³ ». D'où l'importance de spécifier si la reconnaissance est officielle ou non. Il y aura lieu en outre de préciser par quelle instance habilitée à le faire est délivré tout acte officiel de reconnaissance.

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Dans ce premier chapitre, le Conseil a explicité son orientation de base : la question de la reconnaissance des acquis est une question d'équité sociale pour les personnes tout comme de développement d'une société. Deux enjeux majeurs ont été déterminés. Le premier est de l'ordre de la finalité de la reconnaissance des acquis, celle de l'homologation des titres et de leur « transférabilité ». Le deuxième est de l'ordre de la faisabilité des passerelles entre des systèmes parallèles de reconnaissance. Pour bien cerner la portée de ces enjeux et mesurer les défis qu'ils représentent, il convient d'abord d'observer les lieux où s'effectue la reconnaissance des acquis, en particulier le système d'éducation.

La reconnaissance des acquis constitue une pièce maîtresse des projets individuels de formation continue tout comme d'édification des compétences de la population. Selon le Conseil, elle doit de la sorte représenter une clef de voûte d'une politique gouvernementale de la formation continue. Le contexte est propice à considérer l'importance de la reconnaissance des acquis dans ce cadre, au moment où des travaux sont en cours sur cette politique de la formation continue.

Cette perspective fondamentale guide l'examen de la problématique au regard de principes et de leurs corollaires qui permettent de traduire cette question d'équité et de construction d'une société. Le Conseil a retenu trois principes et des corollaires, qui doivent, selon lui, servir de trame de fond dans l'ana-

1. Bernard Liétard, « Se reconnaître dans le maquis des acquis », *Éducation permanente*, n° 133/1997-4, p. 66.

2. *Ibid.*

3. Landry, *op. cit.*, p. 51.

lyse des systèmes en place, et dans la détermination des axes de développement.

Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation et au gouvernement d'adopter ces principes et leurs corollaires, de les enchâsser dans la politique québécoise de la formation continue et de mettre en œuvre les actions requises pour leur mise en application.

Comme le Conseil l'a signalé, ces principes et leurs corollaires soulèvent d'emblée la responsabilité sociale des organisations visées par la formation initiale et continue, de façon à ce que la reconnaissance des acquis et des compétences soit assurée avec équité et diligence.

C'est la raison pour laquelle le Conseil demande aux organisations intéressées, notamment les établissements des trois ordres d'enseignement, d'adopter ces principes et leurs corollaires et de les enchâsser dans leur politique institutionnelle d'évaluation.

DEUXIÈME PARTIE

CHAPITRE 2

L'état de la question à l'enseignement secondaire

Dans cette deuxième partie, le Conseil présente son analyse des systèmes de reconnaissance des acquis dans les établissements des trois ordres d'enseignement, en y ajoutant celle de la situation particulière des personnes immigrantes. Cette analyse critique est faite à partir de l'univers de chaque ordre d'enseignement, fondé sur les particularités de chacun des règlements et modalités diverses en vigueur dans ces établissements. La présentation n'est donc pas uniforme d'un chapitre à l'autre. S'il n'y a aucun intérêt à uniformiser les systèmes, compte tenu de la singularité de chacun des ordres d'enseignement, il peut y avoir néanmoins des avantages à mettre en œuvre dans un système donné certaines des modalités et des pratiques propres à l'un ou l'autre des ordres d'enseignement.

La Loi sur l'instruction publique consacre un passage à la reconnaissance des acquis, au deuxième alinéa de l'article 250 : « Elle [la commission scolaire] reconnaît, conformément aux critères ou conditions établies par le ministre, les acquis scolaires et extrascolaires faits par une personne inscrite à la formation professionnelle ou aux services éducatifs pour les adultes. » Outre le fait d'assujettir la reconnaissance des acquis à l'inscription à la formation générale ou professionnelle, la Loi ne précise pas à quel service éducatif la candidate ou le candidat à la reconnaissance doit être inscrit. Ces conditions sont précisées dans le régime pédagogique.

La question est de savoir si ce cadre légal et réglementaire permet aux commissions scolaires de respecter le droit des personnes à la reconnaissance des acquis et si les établissements assument leurs responsabilités pour en permettre l'exercice. Dans ce deuxième chapitre, le Conseil examine la situation d'abord sous l'angle de la reconnaissance des acquis scolaires, ensuite sous celui des acquis extrascolaires en formation générale et en formation professionnelle. Il le fait en analysant les conditions d'accès et de prestation des services de reconnaissance des acquis.

2.1 La reconnaissance des acquis scolaires

L'ouverture des pratiques de reconnaissance que laissait présager le gouvernement du Québec dans son énoncé d'orientation en éducation des adultes de 1984 semble restée lettre morte. En raison des règles du ministère de l'Éducation, la reconnaissance des acquis n'est en effet nullement dissociée du processus d'inscription d'une personne à un programme d'études donné. Elle est conçue comme un processus qui, dès le départ, vise à déterminer la formation manquante.

C'est le cas *a fortiori* quand le Ministère soutient financièrement le service de reconnaissance des acquis. Ainsi, aux fins de financement, la reconnaissance des acquis est un service offert aux personnes qui ont un projet de formation et qui sont inscrites à un programme d'études. En vertu des régimes pédagogiques de la formation générale des adultes (art. 3) et de la formation professionnelle (art. 3) en vigueur, tout autant d'ailleurs que des projets de régime proposés par le ministre¹, les services liés à l'évaluation, à la reconnaissance des compétences et des apprentissages sont considérés comme des services de formation, et sont donc soumis aux règles budgétaires relatives à leur financement.

Il convient de souligner que le ministère de l'Éducation a consenti des efforts importants pour assurer aux adultes, par voie d'équivalence, la reconnaissance des acquis scolaires d'études secondaires ou d'études professionnelles déjà sanctionnés par une autorité compétente. Le Ministère détermine à cette fin les cours admis en équivalence. Cette modalité de reconnaissance des acquis scolaires s'adresse aux adultes qui veulent faire reconnaître des études faites au Québec sous un régime de sanction des études antérieur à celui en vigueur ou des études faites à l'extérieur du Québec. C'est évidemment d'après les programmes d'études et

1. Projets rendus publics le 8 mars 2000, en prépublication dans la Gazette officielle.

les exigences de sanction en vigueur que les équivalences sont accordées.

Des règles viennent toutefois limiter l'accès des adultes à l'obtention d'un diplôme par le recours à cette modalité de reconnaissance des acquis. Premièrement, aucun diplôme ne peut être obtenu uniquement par voie d'équivalence. Au moins un cours doit faire l'objet d'une évaluation et être réussi¹. D'après l'information obtenue, le Ministère veut de la sorte s'assurer que le diplôme de formation générale accordé pour des acquis scolaires obtenus au Québec, après évaluation et réussite d'au moins un cours offert dans le régime en vigueur, atteste des connaissances à jour de l'adulte, compte tenu des exigences actuelles des programmes. Quant à la reconnaissance d'acquis scolaires au Canada, à l'extérieur du Québec, la règle relative à l'évaluation et la réussite d'au moins un cours offert au Québec assure que l'adulte obtenant un diplôme a réussi un minimum de cours selon les règles du système québécois. Enfin, en ce qui a trait aux acquis de formation professionnelle, l'attribution d'équivalences ne se fait que pour un ou des cours de formation professionnelle déjà sanctionnés au Québec : « Les apprentissages des métiers exercés à l'extérieur du Québec et du Canada ne sont jamais reconnus en équivalence. Leurs compétences font nécessairement l'objet d'une évaluation et d'une sanction selon les règles du régime pédagogique québécois². »

Une deuxième règle vient restreindre la reconnaissance des acquis par voie d'équivalence. Comme pour toute autre modalité de reconnaissance des acquis au secondaire, seuls les élèves inscrits à l'un des services d'enseignement de la formation générale ou à l'un des programmes d'études de

1. « En formation générale, il s'agit d'un cours de 5^e secondaire, du cours [d'anglais] ANG-4036-6 ou d'un cours de formation professionnelle harmonisée. En formation professionnelle, il s'agit d'un cours du programme d'études menant à l'obtention du diplôme visé. » Ministère de l'Éducation, *Guide de gestion de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle*, chap. 6.

2. *Ibid.*, section 6.4.

formation professionnelle se voient attribuer, s'il y a lieu, des équivalences.

Le Conseil remet en question le bien-fondé des règles ministérielles qui empêchent, à l'enseignement secondaire, l'obtention du diplôme par voie d'équivalence. Les raisons évoquées pour l'établissement de telles règles, qui compliquent indûment l'accès au diplôme par voie d'équivalence, ne se justifient pas. Étant entendu que la demande de reconnaissance par voie d'équivalence doit être nécessairement documentée, et les pièces requises par le Ministère en témoignent³, le diplôme pourrait être obtenu uniquement par équivalence, une fois cette dernière démontrée. L'actualisation d'acquis de formation scolaire et leur conformité relative aux exigences québécoises de sanction et à l'exercice d'un métier en contexte québécois s'en trouvent de toute façon démontrées par la rigueur du processus ministériel d'établissement des équivalences.

Si l'obtention d'un diplôme uniquement par voie d'équivalence est impossible, c'est que les règles budgétaires annuelles financent les services aux clientèles admissibles, en vertu des régimes pédagogiques. En formation générale, l'article 32 de

3. Comme il est précisé dans le guide de gestion cité plus haut (section 6.2.4), « les documents recevables pour l'attribution des équivalences sont uniquement les documents originaux sanctionnant des acquis scolaires. Les copies certifiées conformes par une autorité compétente sont aussi acceptables.

Les documents recevables doivent contenir les renseignements suivants :

- l'année d'obtention du document;
- l'ordre d'enseignement, la classe, l'année d'étude terminée, la durée de la formation ou la ou les capacités, pour les équivalences de la formation générale;
- les codes de cours, pour les équivalences de la formation professionnelle;
- la signature d'une personne autorisée.

Les documents détaillés par matières doivent indiquer les résultats obtenus dans chaque matière. »

En ce qui a trait à la formation scolaire suivie au Canada, à l'extérieur du Québec, les documents recevables sont le diplôme du secondaire et le relevé de notes qui l'accompagne.

l'actuel régime pédagogique applicable aux adultes stipule que *l'adulte inscrit aux services de formation* a droit à la gratuité de tous ces services. En formation professionnelle, les articles 24 et 25 du régime pédagogique en vigueur déterminent les conditions d'admission. Les régimes ne distinguent aucunement les services de formation offerts (cours, services d'évaluation et de reconnaissance des acquis, etc.). Bref, pour être admissible à des services financés, qu'il s'agisse de reconnaissance des acquis scolaires ou des acquis extrascolaires, l'adulte doit respecter les critères d'admission prévus dans les régimes pédagogiques, quelle que soit la nature de ces services. En d'autres termes, les règles budgétaires ne peuvent considérer que les critères prescrits par les régimes pédagogiques. C'est là, du point de vue du ministère de l'Éducation, la conception de la finalité éducative de la reconnaissance des acquis. Le Conseil s'attardera sur cette question au moment d'examiner la situation en ce qui a trait à la reconnaissance des acquis extrascolaires. Il prendra alors position en proposant des correctifs à apporter.

2.2 La reconnaissance des acquis extrascolaires

2.2.1 En formation générale des adultes

- **Les tests d'équivalence de niveau de scolarité**

En formation générale des adultes, les *tests d'équivalence de niveau de scolarité (TENS)*¹ constituent

une voie de reconnaissance d'acquis extrascolaires qui permet la mise en application des deux premiers principes à la base de la reconnaissance des acquis affirmés plus haut, bien que dans une faible mesure. Cette voie de reconnaissance couvre en effet un champ restreint de connaissances et d'habiletés prises en considération; la « transférabilité » de ce type de reconnaissance est elle aussi limitée.

Il faut souligner que dans les *tests d'équivalence de niveau de scolarité*, le Ministère a adopté un « référentiel » qui n'est pas celui des programmes d'études². En effet, les *TENS* ne sont pas liés aux programmes d'études « code de cours par code de cours » et ne donnent donc pas lieu à l'obtention d'unités. Cette forme de reconnaissance atteste plutôt que la candidate ou le candidat possède l'essentiel des connaissances générales acquises au terme des études secondaires. L'attestation de réussite facilite l'accès à l'emploi ou le maintien de l'emploi dans les entreprises qui la reconnaissent. Elle permet en outre l'admission en formation professionnelle au secondaire, sans toutefois être considérée pour l'admission aux études collégiales.

Au cours de l'année 1996, à la demande du Ministère, la Table des responsables de l'éducation des adultes des commissions scolaires (TREAQ) a effectué, auprès des commissions scolaires gestionnaires des services d'éducation des adultes, une étude visant à recueillir des données sur la clientèle qui se soumet à la passation des *TENS* et sur l'organisation de ces services. Le Conseil retient quelques constats émis dans le rapport d'étude³.

1. Il convient de noter l'ambiguïté de la formulation *équivalence de niveau de scolarité*, qui fait que l'on perçoit les *TENS* comme donnant lieu à une équivalence d'une cinquième secondaire, ce qui n'est pas le cas au regard des conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires (DES). Selon le responsable du dossier au MEQ, l'appellation est à ce point trompeuse qu'elle crée de la confusion auprès des organismes « acheteurs » de services de formation ainsi qu'auprès des adultes, dont auprès de ceux nouvellement établis au Québec. L'expression *Attestation des acquis extrascolaires de base du secondaire*, par exemple, serait plus appropriée.

2. L'existence des *TENS* pourrait être remise en question si, dans la réforme actuelle des programmes d'études des jeunes et donc de sa « traduction » chez les adultes, le Ministère ne retient qu'un « référentiel » : celui des programmes d'études.

3. Table des responsables de l'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec, « Spécial *TENS* », *TREAQ-COM*, 15 novembre 1996, 23 p. Le rapport analyse les données obtenues de 52 des 83 commissions scolaires alors gestionnaires des services d'éducation des adultes.

Un nombre relativement important d'adultes ont recours aux *TENS* : en 1995-1996, 4 476 personnes ont demandé à passer ces tests dans les 52 commissions scolaires ayant répondu au questionnaire. De 1992-1993 à 1995-1996, le nombre de candidats aux *TENS* est à peu près stationnaire. Les personnes âgées de 31 à 40 ans constituent la majorité (34,5 p. 100) des adultes qui ont recours à cette modalité de reconnaissance des acquis, tandis que 27,5 p. 100 ont 41 ans et plus.

L'étude révèle par ailleurs que, lorsque la reprise à l'examen est prise en considération, 56 p. 100 des candidates et des candidats réussissent les tests à la première tentative, 21 p. 100 subissent un échec et 18 p. 100 effectuent une reprise. En combinant les abandons et les échecs, le taux d'échec est de 26 p. 100. Enfin, bien que les résultats ne soient qu'indicatifs, en raison du nombre relativement faible de répondants à la question (35 – dont 12 y sont allés de leurs perceptions), 60,6 p. 100 des candidates et des candidats s'inscrivent aux *TENS* pour répondre aux exigences du marché du travail; 34,5 p. 100 le font pour accéder à la formation professionnelle; enfin, 4,9 p. 100 passent les examens par motivation personnelle.

Dans son étude, la TREAQ aborde aussi la question des coûts réclamés par les commissions scolaires aux adultes. Pour le tiers des commissions scolaires ayant participé à l'enquête, les coûts sont de 50 \$ alors que 40 p. 100 d'entre elles demandent un montant inférieur à 50 \$; enfin, pour environ le quart des commissions scolaires, le montant est de 60 \$ et plus.

Les personnes ayant répondu à l'enquête sont amenées à émettre un avis sur la performance en formation professionnelle des adultes admis sur la base des *TENS*. Pour 76 p. 100 des répondants (29 des 38 répondants), ces personnes réussissent en formation professionnelle de façon équivalente aux autres; pour 8 p. 100, elles réussissent mieux que les autres. De l'avis de 16 p. cent des répondants toutefois, les adultes admis sur la base des *TENS* réussissent moins bien que les autres étudiants, en raison, selon certains, de faiblesses en mathématique.

La recherche a également permis de mettre en lumière ce que plusieurs dénoncent : une trentaine d'organismes (groupes financés dans certains cas par les centres Travail-Québec d'alors, comités de reclassement, entreprises privées de formation) offrent une aide préparatoire à la passation des *TENS* (formation plus ou moins poussée dans les matières de base, préparation à la passation de tests par simulation). Bien qu'il n'y ait pas unanimité dans tous les milieux sur le bien-fondé de ces pratiques, on les juge pernicieuses au ministère de l'Éducation et dans les commissions scolaires. Deux arguments sont évoqués. Premièrement, cette situation pénalise les adultes qui prennent la filière des commissions scolaires pour s'inscrire aux épreuves; la plupart des commissions scolaires, semble-t-il (non la totalité), n'offrent pas de formation préparatoire. Deuxièmement, ces pratiques peuvent fausser la valeur des *TENS* : les acquis d'une formation ponctuelle et pointue ne peuvent égaler ceux qui résultent d'une formation générale extrascolaire qui s'étend sur plusieurs années.

Le Conseil est sensible aux arguments rapportés dans l'enquête de la TREAQ visant à mettre fin aux pratiques de préparation à la passation de ces tests. Mais il a aussi considéré la position qu'ont fait valoir des organisations syndicales au cours des audiences des États généraux sur l'éducation. Ces organisations encouragent les activités de préparation aux épreuves, ces activités étant conçues comme une mise en situation sur le type de questions auxquelles auront à répondre les candidates et candidats. Ces activités sont distinctes de l'étude proprement dite des questions et des réponses à fournir, pratique qui s'apparenterait à la tricherie. Selon le Conseil, si la préparation au type d'épreuve suffit à changer les résultats aux examens et faire même en sorte qu'un échec prévisible devienne une réussite, peut-être y a-t-il lieu de revoir la facture des épreuves ou la formulation des questions, sans toutefois remettre en question la pertinence de cette modalité de reconnaissance des acquis.

Malgré les limites certaines de cette forme de reconnaissance des acquis extrascolaires, le Conseil fait siennes les conclusions qu'expriment de façon quasi unanime les personnes qui ont

répondu à l'enquête : parce qu'elle semble apporter une réponse à des besoins, cette forme de reconnaissance des acquis extrascolaires devrait être maintenue.

- **Le « référentiel » d'univers d'activités et d'expériences de vie**

Toujours en formation générale des adultes au secondaire, **le Conseil juge important de signaler le grand intérêt de l'une des voies de développement envisagées par le Ministère : la reconnaissance des acquis à partir d'un référentiel d'univers d'activités et d'expériences de vie.** Cette voie de reconnaissance s'adresserait à toute personne d'au moins vingt ans et ayant à son dossier deux années d'interruption de formation, en continuité ou non, et qui est capable de démontrer la pertinence des apprentissages faits au cours de ses expériences de vie. Le but de l'évaluation de ces expériences est de reconnaître des habiletés génériques et transversales, acquises par l'expérience de la vie; la candidate ou le candidat doit faire la preuve des apprentissages. La reconnaissance de ces acquis extrascolaires se ferait dans le contexte particulier de l'attribution des unités des matières à option du second cycle du secondaire requises pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. À la différence des tests d'équivalence de niveau de scolarité, les acquis reconnus donnent donc lieu à des unités.

Dans sa proposition, le Ministère retient « quatre univers d'activités humaines » qui constituent une synthèse appropriée de l'expérience globale de l'adulte et comprennent en outre un ensemble de compétences transversales présentes, dans une certaine mesure, dans les programmes d'études. Voici ces « univers » :

- 1^{er} univers : Activités personnelles et familiales;
- 2^e univers : Activités sociales, communautaires et politiques;
- 3^e univers : Activités professionnelles et économiques;

4^e univers : Activités culturelles et de loisirs¹.

Il faut noter que pour chacun des « univers », le « référentiel » a l'apparence d'un programme; ce programme n'en est cependant pas un, puisqu'il n'est pas enseigné. Il y a là un point intéressant à prendre en considération : le « référentiel » des programmes d'études pourtant affiché par le Ministère pour la reconnaissance des acquis n'est pas conçu ici dans son sens strict.

Le modèle mis de l'avant demeure valable dans le cadre des règles de sanction actuelles ou de celles envisagées dans le projet de régime pédagogique de la formation générale des adultes. La réussite de l'examen imposé aux candidates et aux candidats intéressés ouvre des avenues intéressantes pour ces adultes. Ils peuvent obtenir la totalité des unités offertes, c'est-à-dire seize². Les adultes qui échouent ou ne réussissent qu'en partie les examens peuvent alors choisir soit de retourner sur le marché du travail et de se présenter de nouveau au service de reconnaissance des acquis extrascolaires après un délai minimal d'un an, soit de s'inscrire dans une commission scolaire afin d'acquérir la formation et les unités dont ils ont besoin ou d'obtenir un autre document officiel de sanction.

Comme le signalait la Commission d'étude sur la formation des adultes, « il ne saurait être question de transformer tous les acquis d'expérience en "crédits scolaires". Ce serait la porte ouverte à

1. Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, *Guide d'administration. Reconnaissance des acquis extrascolaires de la formation générale des adultes dans le contexte particulier de l'attribution des unités des matières à option du second cycle du secondaire nécessaires à l'obtention du diplôme d'études secondaires*, Document de travail en consultation dans les commissions scolaires.
2. En vertu des règles transitoires de sanction en cours, les candidates et les candidats ayant réussi les unités des matières obligatoires (38) pourraient de la sorte obtenir l'ensemble des unités requises pour l'obtention du diplôme d'études secondaires (38 + 16 = 54). En vertu des mêmes règles transitoires, les candidates et les candidats ayant réussi l'examen imposé pourraient obtenir seize des 36 unités portant sur des matières à option nécessaires à l'obtention du diplôme.

"l'accréditation de la vie" !¹ » Il est néanmoins possible, en faisant les choix requis, de reconnaître des habiletés génériques acquises au fil des expériences de la vie.

À cet égard, la proposition du Ministère représente une voie intéressante de développement et le Conseil recommande au ministre de prendre les mesures appropriées.

• La finalité de la reconnaissance scolaire

Dans son rapport final au ministre de l'Éducation sur le projet d'une politique de la formation continue, Paul Inchauspé² aborde dans la partie sur la reconnaissance des acquis, la reconnaissance des acquis « expérientiels ». Il y soulève en ces termes la finalité de la reconnaissance scolaire quand la demande de reconnaissance n'est pas liée à la poursuite des études : « Sous prétexte que l'école n'est pas le seul lieu de formation, des groupes demandent que des expériences diverses aient une reconnaissance officielle, indépendamment ou non qu'elles rentrent dans un processus de formation scolaire, alors que la reconnaissance scolaire des formations acquises par l'expérience se fait traditionnellement au seuil de démarches scolaires de formation. Il y a une demande inflationniste de reconnaissance des acquis expérientiels de toute nature et de tout niveau, indépendamment qu'on

ait ensuite l'intention d'entrer dans un processus scolaire³. »

L'auteur du rapport cite deux passages du document de consultation *Vers une politique de la formation continue* pour illustrer de telles demandes : « Assurer aux adultes la reconnaissance des compétences susceptibles de favoriser leur employabilité » (document de consultation, p. 37); « Conclure des ententes, notamment avec le ministère de l'Emploi et de la Solidarité [d'alors], afin qu'il soutienne, dans le cadre des mesures d'employabilité, l'offre pour les individus qui désirent se faire reconnaître des acquis extrascolaires sans viser l'obtention d'un diplôme officiel ou sans avoir à satisfaire aux conditions d'admission aux programmes » (document de consultation, p. 46)⁴. Il convient, selon l'auteur, d'évaluer où peuvent conduire ces demandes et pourquoi n'assurer la réponse à ces besoins que pour les seuls travailleurs et travailleuses.

Le Conseil ne partage pas cette position, parce qu'il considère que toute personne a droit à la reconnaissance sociale de ses acquis et parce qu'il considère aussi que ce qui importe, c'est ce que la personne a appris et non le lieu et la méthode d'apprentissage; le Conseil est d'avis que la reconnaissance des acquis devrait être assurée à la personne qui fait la preuve de ses acquis, indépendamment de son désir de poursuivre des études dans le système d'éducation. En remettant en question la « demande inflationniste » de reconnaissance, par ailleurs non démontrée, le Conseil estime qu'il serait étonnant qu'une personne s'engage dans une démarche de reconnaissance des acquis sans que cette démarche ne soit liée à un projet. L'engagement dans un processus de bilan personnel de ses acquis devient de la sorte une occasion de décider de poursuivre ou non une formation dans le réseau scolaire et de répondre aux normes de sanction qui y sont en vigueur. C'est la raison pour laquelle il importe de

-
1. Commission d'étude sur la formation des adultes, *op. cit.*, p. 359.
 2. Paul Inchauspé, *Vers une politique de la formation continue : rapport final*, 85 pages et annexes. Il convient de rappeler qu'en juin 1998, la ministre de l'Éducation rendait public un document de consultation sur un projet de politique de la formation continue. La ministre de l'Éducation, la ministre de l'Emploi et de la Solidarité et le ministre des Relations avec les citoyens et de l'Immigration convenaient alors que le projet serait l'objet de consultations et que des audiences publiques se tiendraient. Les ministres confiaient à M. Paul Inchauspé l'analyse des mémoires présentés par des organismes, la présidence des audiences et, au terme de ces étapes, la présentation d'un rapport sur les éléments à considérer dans la rédaction d'un projet de politique gouvernementale de la formation continue.

3. *Ibid.*, p. 72.

4. *Ibid.*, p. 73.

rendre le service accessible, surtout aux personnes sans diplôme.

Le respect des principes évoqués plus haut et du troisième corollaire suppose d'abord des amendements aux régimes pédagogiques du secondaire, de façon à ce que des modifications conséquentes soient apportées aux règles budgétaires. Le régime pédagogique constitue en effet l'un des documents officiels importants pour enchâsser le droit à la reconnaissance des acquis.

Parce que l'organisation et le financement des services de reconnaissance des acquis souffrent de lacunes importantes, dont au secondaire, le Conseil a fait des recommandations en ce sens dans son récent avis sur les modifications au régime pédagogique de la formation générale des adultes. Le Conseil estime qu'il est important de les réitérer dans le présent avis :

« Le Conseil juge essentiel que le régime pédagogique fasse une mention explicite de ces services considérés comme l'une des pierres d'assise de la formation continue. Le Conseil recommande donc d'ajouter un sixième alinéa au premier article¹, qui pourrait être formulé ainsi : de permettre la reconnaissance des acquis extrascolaires.

1. Le premier article du projet de régime pédagogique présente la nature des services éducatifs offerts aux adultes en formation générale et précise que ces services « ont pour objet :
 - 1) de permettre à l'adulte d'accroître son autonomie;
 - 2) de faciliter son insertion sociale et professionnelle;
 - 3) de favoriser son accès et son maintien sur le marché du travail;
 - 4) de lui permettre de contribuer au développement économique, social et culturel de son milieu;
 - 5) de lui permettre d'acquérir une formation sanctionnée par le ministre. »

« Parce que l'organisation des services de reconnaissance des acquis requiert notamment, mais non exclusivement, le recours au personnel enseignant, ce service doit aussi être considéré comme un service d'enseignement. **C'est la raison pour laquelle le Conseil recommande d'ajouter à la liste des services d'enseignement celui de la reconnaissance des acquis extrascolaires².**

« La reconnaissance des acquis n'est cependant pas qu'un service d'enseignement; elle doit aussi être considérée comme un service de soutien à la démarche de formation. **Le Conseil recommande donc d'ajouter à l'article 13 du projet de régime³ un cinquième alinéa qui pourrait se lire ainsi : de faire évaluer et reconnaître ses acquis extrascolaires.** Un tel ajout permettra d'apporter un correctif majeur aux actuels problèmes de financement d'un service jusqu'à présent considéré uniquement comme un service d'enseignement, avec les paramètres de financement qui s'en suivent⁴. »

2. Les neuf services mentionnés à l'article 2 du projet de régime sont les suivants : l'aide à la démarche de formation, l'alphabétisation et la préparation aux études secondaires, le premier cycle du secondaire, le second cycle du secondaire, l'intégration sociale, l'intégration socioprofessionnelle, la francisation, la préparation à la formation professionnelle et la préparation aux études secondaires.
3. L'article 13 se lit comme suit : « Les services de soutien à la démarche de formation ont pour but de permettre à l'adulte :
 1. d'établir son projet de formation compte tenu de ses acquis antérieurs et de ses objectifs et ce, dans la suite des services d'accueil et de référence;
 2. d'explorer les voies et les ressources disponibles en vue de réaliser son projet de formation, selon son profil de formation;
 3. de recevoir un appui pédagogique pour faciliter son rattrapage et son passage d'un cours à un autre et l'aider à contrer ses difficultés d'apprentissage en cours de formation;
 4. dont la langue maternelle n'est pas le français, d'obtenir un soutien linguistique pour une meilleure maîtrise du français langue d'enseignement, sauf s'il bénéficie, en même temps, des services de francisation. »
4. Conseil supérieur de l'éducation, *Les Projets de régimes pédagogiques de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle*, p. 8 et 9.

Il est par ailleurs entendu que le Conseil ne remet nullement en question le « référentiel » adopté par le ministère de l'Éducation en matière de reconnaissance des acquis. Le Ministère ne peut en effet apposer sa sanction que pour les apprentissages qu'il considère dans ses programmes d'études et qu'il retient dans ses normes de sanction. En résumé, la sanction qu'il émet ne peut que relever de sa compétence. Cela étant clarifié, il faut néanmoins souligner que le « référentiel » des programmes selon l'approche disciplinaire rend difficile la reconnaissance des acquis extrascolaires. L'approche par compétences, bientôt généralisée, devrait sans doute en faciliter le processus.

2.2.2 En formation professionnelle

La reconnaissance des acquis extrascolaires de formation professionnelle par le ministère de l'Éducation consiste à accueillir dans le système officiel de sanction le résultat d'apprentissages effectués en dehors de la responsabilité de l'école. Les finalités de cette reconnaissance sont celles mises de l'avant dans tous les milieux : délivrer un diplôme ou faciliter l'accès à la formation manquante dans un programme d'études; permettre à une entreprise d'évaluer les compétences de sa main-d'œuvre; rendre possible la reconnaissance d'une formation suivie à l'étranger ou celle reçue d'un organisme de formation non autorisé par le Ministère à sanctionner officiellement les acquis, par l'émission d'un relevé d'unités ou de crédits ou par la délivrance d'un diplôme.

Comme le précise l'Instruction annuelle du ministère de l'Éducation sur la formation professionnelle, toute personne qui a fait des apprentissages autrement que de la manière prévue dans les régimes pédagogiques peut se faire reconnaître par la commission scolaire les acquis résultant de ces apprentissages. Pour être reconnus, ces acquis doivent être évalués d'après les objectifs d'un programme d'études.

Avec la collaboration de commissions scolaires, le Ministère a conçu une démarche pour rendre possible la reconnaissance des acquis extrascolaires en formation professionnelle. Il n'est pas inutile de décrire brièvement cette démarche, puisqu'elle témoigne des efforts du Ministère pour faciliter la reconnaissance des acquis extrascolaires. La première étape consiste en l'accueil de la candidate ou du candidat et l'établissement de son bilan de compétences. Vient ensuite l'étude du dossier, afin de comparer les acquis mentionnés par la personne et les éléments qui feront l'objet d'une évaluation; c'est à cette étape qu'on vérifie la validité des pièces justificatives faisant état des expériences de travail et de la formation suivie. Au cours d'une entrevue subséquente, on complète l'analyse des réponses fournies par la candidate ou le candidat dans les grilles d'autoévaluation. Au terme de cette rencontre, on est en mesure de décider s'il convient de soumettre la personne à une ou à plusieurs épreuves. Si l'on présume que la personne a acquis plusieurs compétences d'un programme d'études, elle est invitée à passer des examens intégrateurs de ces compétences.

Il faut signaler que pour certains programmes d'études, il existe des épreuves particulières pour la reconnaissance des acquis extrascolaires, préparées par le Ministère. Les règles de gestion pour l'administration de l'ensemble des épreuves sont également déterminées par le Ministère. Pour les programmes ne comportant pas de matériel visant la reconnaissance des acquis extrascolaires, l'évaluation de ces acquis se fait au moyen des épreuves préparées pour l'évaluation des acquis scolaires. Vient, au terme du processus, l'établissement de la formation manquante.

Depuis 1992-1993, les instruments d'évaluation spécifiquement conçus pour la reconnaissance des acquis extrascolaires ont été élaborés pour une quarantaine des quelque 140 programmes d'études de formation professionnelle. L'instrumentation est en voie d'élaboration pour dix autres programmes. Depuis trois ans, le financement consacré par le Ministère à l'élaboration du matériel propre à la

reconnaissance des acquis extrascolaires de formation professionnelle est de 1,2 M \$¹.

Pour la formation professionnelle, le mode de financement du service de reconnaissance des acquis extrascolaires a été révisé en 1996-1997, à la suite d'une analyse des coûts réels du service (ressources humaines, matérielles et de soutien). Auparavant, le financement était assuré sur la base d'un montant forfaitaire. À présent, en vertu des règles budgétaires, l'allocation est déterminée à partir des résultats des cours réussis ou échoués, déclarés dans les systèmes du Ministère pour les effectifs admissibles. La commission scolaire doit ainsi noter les résultats de chaque cours ayant fait l'objet d'une évaluation terminale. Elle doit en outre conserver dans ses dossiers un document attesté par la candidate ou le candidat, dans lequel sont précisés le cours et le service de formation auxquels est inscrite la personne².

Par ailleurs, un des problèmes fréquemment soulevés quant à la mise en œuvre de la reconnaissance des acquis extrascolaires de formation professionnelle a trait au volume de la demande de service. Le volume de la demande est jugé inférieur à ce qu'on pourrait considérer comme une masse critique, ce qui augmente le rapport coûts-bénéfices.

1. Il y a lieu de comparer ces coûts (30 000 \$ par programme d'études) à ceux qui résultent de la mise en œuvre d'autres dispositifs. Par exemple, dans le secteur du tourisme, on a adopté le système national (canadien) de qualification et on a élaboré des cahiers de normes de compétences. Les coûts de mise en œuvre d'un tel système sont cependant importants : ils sont de 100 000 \$ pour la production d'un cahier de normes de compétences par poste de travail, par exemple celui de préposé au service de mets et boissons. Il y a toutefois lieu de préciser qu'il s'agit d'un projet pilote. Les coûts pourraient être moins élevés une fois terminée l'expérimentation du processus.
2. L'allocation de base est établie de la façon suivante : le produit des effectifs scolaires inscrits et retenus par le Ministère au service évaluation et reconnaissance des acquis extrascolaires par le montant par cours apparaissant à l'annexe F des règles budgétaires pour les programmes qui y sont précisés ou par un montant de 50 \$ par cours pour les autres programmes et ce, pour un maximum de vingt cours.

De la sorte, la masse critique des demandeurs n'étant pas atteinte, le service s'en trouve relégué à la marginalité. À ce sujet, il convient de préciser que les données sur le nombre d'adultes qui font une première démarche auprès d'une commission scolaire dans le but de faire reconnaître des acquis ne sont comptabilisées que lorsque le processus d'évaluation en vue de la reconnaissance est amorcé. On ne peut donc, statistiques à l'appui, affirmer qu'il y a croissance, maintien ou diminution de l'intérêt exprimé par des adultes, sans considération des suites qui sont données à la demande initialement formulée. On peut néanmoins émettre l'hypothèse que la demande de service de reconnaissance des acquis existe et qu'elle est sans doute amenée à croître, en raison de la situation précaire de la main-d'œuvre peu scolarisée en cas de réorganisation du travail dans un secteur d'activité économique donné, ou encore, en cas de licenciement. Au cours des dernières années, la Commission des partenaires du marché du travail, les organisations syndicales, l'Institut canadien de l'éducation des adultes et les comités sectoriels de main-d'œuvre ont réitéré l'importance d'apporter une réponse satisfaisante aux besoins de reconnaissance des acquis des travailleuses et des travailleurs, particulièrement de ceux qui sont moins scolarisés.

L'examen des données disponibles sur les services rendus de reconnaissance des acquis extrascolaires en formation professionnelle révèle une relative stabilité. Soulignons cependant qu'il est difficile d'établir une tendance à partir des données recueillies pour une courte période, trois ans en l'occurrence. Le nombre d'adultes inscrits au service en 1994-1995 (650) est à peu près le même en 1996-1997 (668), après une hausse en 1995-1996 (760). Au cours de cette période, on note une augmentation du nombre de commissions scolaires, celui-ci passant de 30 à 45. L'étendue des programmes couverts demeure elle aussi à peu près la même : 41 programmes de formation professionnelle en 1994-1995, et 44 en 1996-1997. On peut présumer que les domaines d'études qui constituent l'offre de service correspondent à ceux pour lesquels il existe du matériel d'évaluation propre à la reconnaissance des acquis extrascolaires.

On note enfin une relative concentration de l'offre de service dans quelques domaines : assistance technique en pharmacie, cuisine d'établissement et soudage général. Au cours de la période observée, moins d'une dizaine d'adultes sont inscrits au service de reconnaissance dans les autres programmes couverts.

Un point mérite particulièrement l'attention : en plus de rejoindre un nombre relativement faible de personnes, les services de reconnaissance des acquis sont très inégalement répartis sur le territoire québécois. À partir de l'analyse des sommes déclarées dans ce domaine pour l'exercice financier 1995-1996, le vérificateur général du Québec présente dans son rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 1996-1997 un graphique sur l'offre de service des établissements du secondaire et du collégial, par région administrative et selon un ordre croissant des populations desservies¹. À l'ordre d'enseignement secondaire, il y a une nette concentration des services, d'abord dans la région de Québec², ensuite, par ordre décroissant, en Montérégie, en Outaouais, à Montréal et enfin, dans les régions de Laval-Laurentides-Lanaudière.

L'absence d'une volonté politique des directions d'établissement pour assurer la mise en œuvre de la reconnaissance des acquis serait un facteur explicatif de cette inégale répartition de l'offre de service sur le territoire québécois. La question a été soulevée au cours des audiences sur la reconnaissance des acquis que la Commission de l'éducation des adultes du Conseil a tenues au cours de ses travaux. Selon des représentantes et représentants d'organismes consultés, la reconnaissance des acquis résulterait de pratiques militantes bien davantage que d'une politique de l'établissement.

1. Vérificateur général du Québec, *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 1996-1997*, tome II, 1997, p. 94.

2. D'après les données obtenues du ministère de l'Éducation, pour les années 1994-1995 à 1996-1997, deux commissions scolaires de la région de Québec (alors la CECQ et Charlesbourg) assurent à elles seules près de la moitié des services.

Il faut signaler par ailleurs qu'une proportion croissante d'adultes s'inscrit en formation manquante : 282/650 en 1994-1995, 453/760 l'année suivante et 653/668 en 1996-1997. Au terme de leur formation, des adultes inscrits au service de reconnaissance des acquis pour chacune de ces années obtiennent un diplôme d'études professionnelles : 199 en trois ans (de 1994-1995 à 1996-1997), 205 en trois ans (de 1995-1996 à 1997-1998) et 175 en deux ans (de 1996-1997 à 1997-1998). Si tous les adultes n'obtiennent pas le diplôme en ayant recours au service de reconnaissance des acquis extrascolaires et en s'inscrivant à la formation manquante, l'inscription au service de reconnaissance n'est pas sans intérêt pour un nombre important d'entre eux. Ainsi, en ne considérant que l'année 1996-1997, on a reconnu de un à dix cours à 452 personnes, de onze à vingt cours à 128 autres, et 21 cours ou plus à 54 autres personnes.

Il importe aussi de mentionner que si tous les adultes ne poursuivent pas la formation manquante en vue de l'obtention du diplôme, leur volonté de le faire ou leur disponibilité peuvent ne pas être les seules raisons pour expliquer ce fait. On l'a souligné dans plusieurs milieux, parmi les problèmes reliés à la mise en place complète du processus de reconnaissance des acquis selon les dispositifs retenus par le ministère de l'Éducation, on note l'organisation de la formation manquante. Le problème est de taille : dispersion des candidats et des candidates; difficile intégration des personnes ayant besoin de formation manquante à un groupe régulier de formation; modalités de financement de la formation manquante jugées inadéquates, du fait de la règle basée sur la sanction par module.

Les principaux constats

- **Des conditions difficiles d'accès au service de reconnaissance des acquis extrascolaires**

On constate de façon générale, dans les commissions scolaires ayant une certaine expérience en matière de reconnaissance des acquis extrascolaires de formation professionnelle, qu'environ la

moitié seulement des adultes qui entrent en contact avec elles dans le but de faire reconnaître leurs acquis répondent à l'invitation de participer à une réunion d'information sur le sujet. Donc des cent personnes ayant manifesté l'intention de s'engager dans la démarche, cinquante assistent à la rencontre d'information et environ trente d'entre elles complètent leur portfolio et sont reçues en entrevue. Enfin, les 24 adultes qui franchissent l'étape de l'évaluation se voient reconnaître en moyenne 50 p. cent du programme de formation professionnelle correspondant à leur champ de compétence. En somme, seulement le quart des adultes qui communiquent avec une commission scolaire finissent par se faire reconnaître des acquis.

Plusieurs facteurs sont à l'origine de ce phénomène de « déperdition ». Un premier a été soulevé par des personnes consultées : nombreux sont les adultes qui se font une fausse idée de la reconnaissance des acquis et pensent qu'ils n'auront pas à en faire la preuve, par exemple en se soumettant à des épreuves. Mieux informés, ils préfèrent alors souvent de ne pas s'engager dans la démarche. De l'avis de plusieurs praticiens de la reconnaissance des acquis, il semble difficile d'agir à ce niveau. **Selon le Conseil, il est tout au moins permis de miser sur l'importance de fournir aux éventuels candidates et candidats une information adéquate sur la question.**

Par ailleurs, le Ministère exige que les personnes qui s'engagent dans une démarche de reconnaissance des acquis répondent aux exigences d'admission au programme d'études qui correspond à leur domaine de compétence. Il faut souligner ici que les conditions à respecter pour l'admission au programme incluent celle relative aux préalables de formation générale. Or, les personnes qui s'inscrivent dans une démarche de reconnaissance ne demandent pas toutes à être admises à un programme de formation et ne visent pas toutes le diplôme. Elles veulent d'abord faire évaluer et reconnaître leurs acquis. Ce n'est qu'au terme de ce processus qu'elles décident de poursuivre ou non leur formation.

Ainsi, parce que pour certaines personnes la finalité de la reconnaissance des acquis n'est pas nécessairement l'obtention du diplôme d'études professionnelles, le Conseil recommande au ministre de ne pas assujettir l'inscription aux services de reconnaissance des acquis au respect des conditions d'admission aux services d'enseignement relatives aux préalables de formation générale.

Une autre règle ministérielle constitue un obstacle qui limite l'accessibilité du service de reconnaissance des acquis : la candidate ou le candidat doit s'inscrire à l'ensemble du programme d'études. Pourtant, de nombreux adultes ne veulent faire reconnaître que les compétences pour lesquelles l'employeur a des exigences. Ces adultes devraient donc avoir la possibilité de ne faire évaluer leurs acquis que pour cette partie du métier tout comme d'accéder par la suite à la formation manquante pour cette seule partie.

Comme le Conseil le soulignait plus haut au sujet de la formation générale à l'enseignement secondaire¹, il y a tout lieu de proposer des amendements au régime pédagogique de la formation professionnelle et de faire de la reconnaissance des acquis un service éducatif considéré à la fois comme un service d'enseignement et un service de soutien à la démarche de formation. Le Conseil a fait des recommandations en ce sens, dans son avis sur le projet de régime pédagogique de la formation professionnelle². Il les réitère dans le présent avis.

- **Un processus de reconnaissance des acquis lourd et complexe**

Le portfolio constitue un instrument de base dans une démarche de reconnaissance des acquis. De

1. Voir pages 29-30.

2. Conseil supérieur de l'éducation, *Les Projets de régimes pédagogiques de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle*, p. 14.

l'avis de certains, l'élaboration du portfolio pourrait être facilitée. Il semble que la difficulté provient surtout du niveau de langue. Le langage utilisé dans les instruments élaborés par le ministère de l'Éducation est celui des programmes d'études et ne correspond souvent pas à celui utilisé quotidiennement dans l'exercice du métier en entreprise.

Par ailleurs, l'offre d'une formation d'appoint de courte durée, préalable à la passation d'épreuves, pourrait permettre à une personne de se voir reconnaître un ensemble plus grand de compétences. Au cours de l'étape de l'entrevue, des personnes présentent en effet des lacunes que quelques heures de formation pourraient permettre de combler avant la passation des épreuves.

Il semble qu'il faut aussi diversifier les moyens d'évaluation et de reconnaissance. Actuellement, selon le processus de reconnaissance du Ministère, l'entrevue n'a pour objet que la validation de compétences qu'on ne pourra reconnaître qu'après la passation des épreuves. Or, souvent, au moment de l'entrevue dirigée par des spécialistes du métier et de la conseillère ou du conseiller en reconnaissance des acquis, la maîtrise de compétences paraît évidente, surtout lorsque ces compétences font essentiellement appel à des connaissances. La passation d'épreuves s'avère dans de tels cas tout simplement inutile.

Enfin, le Ministère devrait consentir des efforts pour élaborer les épreuves en intégrant les compétences, selon le regroupement de tâches observé dans l'exercice des fonctions de travail en entreprise.

- **Des instruments d'évaluation des acquis extrascolaires insuffisants**

Il en a été fait mention plus haut, le Ministère a jusqu'à présent élaboré des épreuves propres à la reconnaissance des acquis extrascolaires pour un peu plus d'une cinquantaine de programmes. Dans les autres programmes, la commission scolaire peut élaborer les instruments requis, mais sans qu'un soutien financier ne lui soit accordé à cette fin. On comprend donc facilement que l'offre de

service de reconnaissance des acquis extrascolaires se limite le plus souvent aux programmes pour lesquels des instruments existent déjà. Comme le Conseil l'a entendu au cours de ses consultations, il y a lieu d'élargir le nombre de programmes couverts.

Le Conseil recommande que le ministère de l'Éducation recueille les instruments d'évaluation des acquis extrascolaires élaborés localement par les commissions scolaires, d'abord pour les rendre disponibles à l'ensemble des établissements, ensuite pour accélérer de cette façon la production d'épreuves ministérielles.

- **Des règles insatisfaisantes de financement des services**

Au cours des travaux menés par le Ministère sur la révision des modalités de financement des services de reconnaissance des acquis extrascolaires, les commissions scolaires ont fait valoir que les coûts des étapes précédant l'évaluation des acquis étaient de l'ordre de 400 \$. Le Ministère en a plutôt fixé le montant à 250 \$, alloué pour la passation des épreuves d'évaluation, étape du processus qui peut plus facilement faire l'objet de contrôle. Les services de reconnaissance des acquis sont donc financés sur la base du nombre de modules évalués, le montant alloué variant selon le programme.

Le Conseil recommande au ministre de revoir les modalités de financement des services, pour allouer des ressources suffisantes qui tiennent compte des particularités de chacune des étapes conduisant à la reconnaissance des acquis. Dans cette perspective, il est nécessaire de distinguer les coûts de la passation d'épreuves des coûts des activités qui leur sont préalables.

- **Un accès difficile à la formation manquante**

En dehors des programmes d'études pour lesquels l'approche individualisée est possible, l'accès à la formation manquante demeure un problème de

première importance. Le propos s'illustre en ces termes : l'organisation de la formation manquante ne pose aucun problème si, au même moment, dans une même commission scolaire par ailleurs autorisée à offrir le programme, un nombre suffisant d'adultes pour constituer un groupe complet de formation ou pour combler un groupe « régulier » de formation présentent un profil de formation manquante similaire et que tous peuvent suivre cette formation selon le même horaire...

Sans des modifications aux règles de financement de la formation, le problème semble difficile à résoudre. Une proposition à cet effet, portée à l'attention de la Commission de l'éducation des adultes du Conseil, consiste en une modalité de financement établie à partir du nombre d'heures de formation suivie par un adulte dans un module donné du programme d'études. Ce nombre d'heures est facile à circonscrire, puisque la démarche en vue de la reconnaissance des acquis permet de cibler avec précision les contenus de la formation manquante.

Le Conseil recommande au ministre d'examiner cette modalité de financement.

Par ailleurs, l'organisation de la formation manquante peut être facilitée par la diversification des formats et approches de formation. On songe ici à l'enseignement individualisé, quand le domaine de formation s'y prête, au recours aux technologies de l'information et de la communication ou à l'autodidaxie, là encore quand c'est possible, de même qu'aux stages. Le recours à la formation à distance paraît particulièrement intéressant.

- **Une collaboration des centres de formation professionnelle souvent trop limitée**

L'accessibilité et la qualité des services de reconnaissance des acquis extrascolaires reposent surtout sur la collaboration des centres de formation professionnelle : accès à l'expertise des spécialistes de métiers, à leur équipement et à leurs services de formation pour l'organisation de la formation manquante. De l'avis de plusieurs, la reconnais-

sance des acquis extrascolaires est cependant trop souvent perçue par les gestionnaires et le personnel enseignant des centres comme un service concurrent aux leurs, responsable de la perte d'éventuels candidats en formation. Pourtant, il est sans doute plausible d'affirmer le contraire : la plupart des personnes ayant bénéficié du service de reconnaissance des acquis extrascolaires n'auraient peut-être jamais entrepris une formation, n'eût été de ce service qui a permis d'abrégé leur parcours en formation. Un travail de sensibilisation au sein même des établissements semble essentiel. **C'est soulever là, de nouveau, la question de l'importance qu'accorde l'institution au dossier de la reconnaissance des acquis et qui fait en sorte que sa mise en œuvre repose souvent sur l'engagement d'une partie du personnel. Cet état de fait n'est pas propre à l'enseignement secondaire. C'est la raison pour laquelle le Conseil reviendra sur le sujet dans une section subséquente.**

Conclusion

L'examen de l'état des lieux à l'enseignement secondaire révèle certes des percées intéressantes; le Conseil les a signalées au passage, invitant le ministère de l'Éducation à donner suite à des voies de développement. Néanmoins, il existe des lacunes importantes dans l'organisation des services de reconnaissance des acquis, pour la formation générale tout autant que pour la formation professionnelle. Le Conseil a proposé des solutions pertinentes. Cependant, plusieurs de ces solutions ne peuvent être appliquées s'il n'y a pas de modifications préalables aux régimes pédagogiques, de façon à ce que le droit à la reconnaissance des acquis puisse s'exercer sans contraintes inutiles.

Comme l'ont fait valoir des organisations dans le cadre des audiences d'avril 1999 sur le projet de politique de la formation continue, tout comme au moment des consultations menées par le Conseil pour la préparation du présent avis, la reconnaissance de la diversité des lieux d'apprentissage est un principe que les encadrements ministériels

empêchent à bien des égards d'être appliqué. Ainsi, en est-il entre autres de la formation acquise en entreprise. Pour de nombreux métiers ou emplois, l'entreprise a souvent été le lieu d'acquisition des compétences pour un nombre important de travailleuses et de travailleurs. Or, si le milieu du travail a reconnu la valeur sociale du diplôme et de la formation y conduisant, la réciprocité ne s'est pas faite, le système d'éducation ne reconnaissant pas les compétences acquises en cours d'emploi¹.

Si le respect des principes et corollaires à la base de la reconnaissance des acquis que le Conseil met de l'avant vaut pour toutes les personnes, il prend une importance capitale pour les gens sans diplôme. **Il est donc de la responsabilité du système d'éducation à l'enseignement secondaire d'assurer l'ouverture nécessaire à la reconnaissance des acquis des personnes qui veulent obtenir une sanction ministérielle, nonobstant leur désir de poursuivre ou non leurs études en vue de l'obtention d'un diplôme.**

1. Commission des partenaires du marché du travail, Mémoire sur le document de consultation *Vers une politique de la formation continue*.

CHAPITRE 3

L'état de la question à l'enseignement collégial

Le cadre légal et réglementaire de l'enseignement collégial est différent de celui de l'enseignement secondaire. Aussi faut-il reposer les questions essentielles : ce cadre permet-il aux collèges de respecter le droit des personnes à la reconnaissance des acquis ? Dans quelle mesure les établissements assument-ils leurs responsabilités pour en permettre l'exercice ?

Pour répondre à ces questions, le Conseil présente d'abord les grandes lignes du contexte légal et réglementaire dans lequel évolue la reconnaissance des acquis dont les activités sont financées par le Ministère.

3.1 Le contexte légal et réglementaire

Au Canada, c'est en 1977 que les initiatives dans le champ de la reconnaissance des acquis extrascolaires ont commencé, avec des projets pilotes mis en œuvre au *Mohawk College*, en Ontario, et au *Red River Community College*, au Manitoba, en 1980¹. Au Québec, on aborde le sujet pour l'enseignement collégial dans l'énoncé d'orientation gouvernemental en éducation des adultes de 1984. Ainsi, on y fait mention de travaux exploratoires dans les collèges, pour que ceux-ci se donnent « un service commun d'évaluation des acquis de toute personne désirant poursuivre des études collégiales ou voulant obtenir une reconnaissance d'acquis de l'enseignement collégial (...). On le fera, ici aussi, avec l'objectif prioritaire de conduire le plus grand nombre possible sur les voies de la formation qualifiante et de la compétence reconnue² ».

Les orientations alors mises de l'avant par le gouvernement du Québec annoncent des chantiers importants : « Des mécanismes et des instruments d'évaluation des acquis seront accessibles, pour

chaque ordre d'enseignement et sous la responsabilité des organismes ou établissements en cause, dans chaque service d'accueil et de référence mis en place pour l'ensemble de la population. De la même manière, ils se retrouveront, dans toute la mesure du possible, au sein de chaque "point de service", pour la réponse la mieux adaptée aux besoins des adultes et pour l'accès le plus large aux ressources éducatives³. »

Dès 1984, le règlement des études collégiales permet aux collèges de tenir compte des acquis extrascolaires. Des projets de recherche et d'expérimentation suivent, en 1985-1986, et l'implantation de la reconnaissance des acquis dans les collèges connaît ses temps forts jusqu'au début des années 90. Il faut signaler que cette implantation est grandement facilitée du fait de l'existence d'un programme fédéral-provincial de subventions totalisant près de cinq millions, de 1985 jusqu'à 1990. La mise en place du Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial (FIRAC) constitue en effet un moment important qui donne sans contredit son envol à la reconnaissance des acquis dans le réseau collégial, permettant la mise en œuvre d'activités de recherche, de formation, et d'élaboration d'instruments d'évaluation ainsi que l'établissement de liens avec d'autres organismes⁴.

Plus récemment, dans les grandes orientations marquant le renouveau de l'enseignement collégial, la reconnaissance des acquis constitue un enjeu de première importance : « Il n'y a même pas d'alternance travail-études sans elle. Le mode de soutien financier actuellement expérimenté dans les collèges serait maintenu, joint aux nouvelles possibilités de reconnaissance offertes par des programmes dorénavant bâtis selon la méthode "par compétences", ce mode de financement plus réaliste devrait permettre d'accélérer les progrès

1. Sandra Aarts *et al.*, *La Pointe de l'iceberg : Une étude pancanadienne sur la reconnaissance des acquis extrascolaires*, p. 1.
2. Gouvernement du Québec, *Un projet d'éducation permanente, op. cit.*, p. 39.

3. *Ibid.*
4. Gilles Tremblay, *Bilan d'une expérimentation en reconnaissance des acquis au collégial (janvier 1992-juin 1993)*, p. 7.

enregistrés en cette matière, des progrès qui, par-delà les seuls impératifs de gestion, interpellent aussi radicalement les mentalités et les façons de faire¹. »

Un bref rappel de faits qui ont marqué, pendant quelques années, les progrès du dossier de la reconnaissance des acquis dans le réseau collégial québécois n'est pas sans intérêt. Il est d'autant plus important qu'il y a tout lieu de penser que les pratiques en cette matière affichent un recul inquiétant depuis quelques années. C'est du moins ce que révèlent les données statistiques sur les activités financées de reconnaissance des acquis dans les collèges.

Tout d'abord, sans qu'elle soit nommée, c'est de façon indirecte que la reconnaissance des acquis est abordée dans la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et dans le Règlement sur le régime des études collégiales. L'article 18 de la Loi stipule que le régime des études collégiales peut notamment : « (...) g) autoriser, avec ou sans conditions, les collèges à reconnaître des équivalences ou à accorder à un étudiant des dispenses ou substitutions de cours (...). » Les articles 21, 22 et 23 du règlement sur le régime des études définissent ces termes, bien que brièvement. Tout comme la loi, le règlement sur le régime n'oblige pas le collège à organiser le service de reconnaissance des acquis. Ainsi, « Le collège peut accorder une dispense pour un cours. La dispense ne donne pas droit aux unités attachées à ce cours, qui n'a pas à être remplacé par un autre » (article 21). Les précisions relatives à l'équivalence apparaissent à l'article 22 : « Le collège peut accorder une équivalence lorsque l'étudiant démontre qu'il a atteint, par sa scolarité antérieure ou par sa formation extrascolaire, les objectifs du cours pour lequel il demande une équivalence. L'équivalence donne droit aux unités de ce cours, qui n'a pas à être remplacé par un autre. » Enfin, la substitution fait l'objet de l'article 23 du Règlement :

« Le collège peut autoriser la substitution d'un cours prévu au programme d'études d'un étudiant par un autre cours. »

Il est intéressant de noter qu'au Québec, la dispense et la substitution de cours sont des modalités qui apparaissent à première vue particulières à l'enseignement supérieur, collégial et universitaire². Le Conseil n'a pu obtenir de données quantitatives sur le recours à ces modalités de reconnaissance des acquis dans les collèges. Il semble cependant que ce recours ne soit pas très fréquent. Pour sa part, Francine Landry signale que la dispense et la substitution ne sont pas, à proprement parler, des modalités véritables de reconnaissance des acquis. En effet, ni l'une ni l'autre ne permettent l'attribution d'unités de cours. De plus, sans que le constat fait en 1988 par l'auteure soit appuyé par des données quantitatives, il semble que « de manière générale, l'implantation d'un système local de reconnaissance des acquis tend à diminuer le nombre de dispenses et de substitutions accordées (pour des acquis extrascolaires), puisqu'une évaluation satisfaisante des acquis permet d'attribuer les unités à l'étudiant, ce qui constitue une option certes plus intéressante dans la plupart des cas³ ». Le Conseil considère que ces modalités s'inscrivent dans le champ de la reconnaissance des acquis, ne serait-ce que parce qu'elles ont pour effet d'abrégier les études et de faire en sorte que quelqu'un n'ait pas à réapprendre ce qu'il sait déjà.

1. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, p. 15.

2. Il convient de signaler qu'à l'enseignement secondaire, la modalité de passation d'examen seulement, sans l'obligation de suivre la formation, peut être assimilée à une forme de dispense. Il va de soi que, dans ce cas, la réussite de l'examen donne droit aux unités et le cours n'a pas à être remplacé.

3. Francine Landry, « Le règlement sur le régime pédagogique du collégial et la reconnaissance des acquis : ambiguïtés et problèmes », *Bulletin d'information : Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial*, vol. 5, n° 5, décembre 1988.

3.2 Des données sur les pratiques financées de reconnaissance des acquis dans les collèges

Dans son examen des services de reconnaissance des acquis à l'enseignement collégial pour l'année 1995-1996, le vérificateur général du Québec en dresse un portrait relativement sombre. Il souligne ainsi, et tel est aussi le cas à l'enseignement secondaire, que certaines régions sont plus dynamiques que d'autres, bien qu'ayant de plus petites populations à desservir. Ainsi, à l'enseignement collégial, la région du Saguenay – Lac-Saint-Jean est aussi active que la région de Montréal, bien que la population y soit six fois plus petite. La région de Montréal, pourtant la plus peuplée, répond à peu de demandes. Le vérificateur observe également que la région de Québec consacre très peu d'efforts à la reconnaissance des acquis. De l'avis du vérificateur, « les disparités observées tiennent principalement au fait que les établissements d'enseignement ne sont pas tenus d'offrir ce service. Ainsi, les efforts inégaux consacrés à cette mesure reflètent l'intérêt et l'engagement de la direction de chaque établissement¹ ».

La situation demeure inchangée, deux ans plus tard. Ainsi, en 1997-1998, dans la région de Montréal, 143 élèves sont inscrits à des services d'évaluation d'acquis extrascolaires, sur un total de 595 personnes pour l'ensemble des collèges. Les établissements de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean ont assuré pour leur part ces services à 196 élèves. À Québec, un seul établissement a organisé ce service, rejoignant dix personnes dans trois programmes².

L'analyse des données statistiques obtenues du ministère de l'Éducation révèle que la situation ne s'est pas améliorée depuis 1995-1996, et que « l'accélération des progrès enregistrés », annoncée dans le document ministériel de 1993, ne s'est pas manifestée. En effet, en considérant les données des trimestres d'automne et d'hiver (excluant donc celles du trimestre d'été), pour les années 1992-1993 à 1998-1999 inclusivement, on observe une diminution remarquable des activités subven-

tionnées de reconnaissance des acquis dans les collèges, marquée d'abord en 1994-1995, et de façon encore plus nette en 1996-1997. Le tableau et le graphique 1 illustrent la situation au cours des sept années.

Au total, pendant la période observée de sept ans, 7 148 personnes³ se sont soumises à des activités financées de reconnaissance des acquis dans les collèges (cégeps et collèges du réseau privé subventionné), pour un nombre total de cours reconnus de 17 294, ce qui représente une moyenne de 2,4 cours par élève. Les allocations consenties par le ministère de l'Éducation à ce titre dans les cégeps sont de quelque 2,8 M \$⁴.

Un premier constat s'impose : c'est peu. Le recours à ces modalités de reconnaissance des acquis reste en effet un phénomène marginal si l'on compare le nombre d'élèves inscrits à ces activités au nombre d'élèves inscrits aux activités « régulières »⁵. Le même constat est fait dans une étude pancanadienne effectuée dans sept collèges, dont un du Québec (Ahuntsic), pour la période allant de 1993-1994 à 1997-1998 : « Le nombre total de candidats [à la reconnaissance des acquis] est faible, compte tenu du grand nombre d'étudiants inscrits⁶. »

1. Vérificateur général du Québec, *op. cit.* p. 95.

2. Excluant les cheminements par cours.

3. Il s'agit de la somme du nombre total d'élèves enregistré pour chacune des années. Il convient de noter que pour chacune des années, le nombre total d'élèves ne représente pas la somme du nombre d'élèves ayant obtenu une reconnaissance à la suite d'une évaluation d'acquis extrascolaires et du nombre d'élèves ayant réussi une formation manquante. En effet, le même individu, dont on tient compte dans l'une et l'autre activités, n'est comptabilisé qu'une fois, quand on effectue la somme des élèves.

4. Allocations aux cégeps.

5. Pour les années 1994 à 1998, pour le seul trimestre d'automne, le nombre d'inscriptions à un DEC technique oscille entre environ 83 000 et 86 000, et celui des inscriptions financées à des AEC, CEC et DPEC, entre 2 500 et 1 900. Source : MEQ, Direction des statistiques et des études quantitatives. (www.meq.gouv.qc.ca/STAT/stat_det/tabcoll.xls)

6. Sandra Aarts *et al.*, *op. cit.*, p.15.

Tableau 1 : Financement de la reconnaissance des acquis dans les collèges, provenant du ministère de l'Éducation, 1992-1993 à 1998-1999

	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999
Nombre d'élèves qui ont obtenu une ou plusieurs reconnaissances de cours à la suite d'évaluation(s) d'acquis extrascolaires	1082	1121	817	1121	440	595	569
Nombre de cours pour lesquels il y a eu reconnaissance d'acquis extrascolaires	2570	2176	1749	3751	934	1225	1327
Nombre d'élèves qui ont réussi une formation manquante (acquis extrascolaires)	90	158	200	301	305	126	335
Nombre de cours pour lesquels il y a eu formation manquante réussie (acquis extrascolaires)	155	200	356	544	837	342	811
Nombre d'élèves qui ont réussi une formation manquante, à la suite d'un échec scolaire	Non financé				Quantités négligeables		300
Nombre de cours réussis par la formation manquante après un échec scolaire							307
Nombre total d'élèves	1118	1248	993	1171	732	709	1177
Nombre total de cours	2725	2376	2105	4295	1771	1567	2455
Nombre de cégeps	38	44	49	30	26	29	39
Nombre de programmes*	-	-	-	77	69	73	-
Total des allocations**	2 800 352 \$						

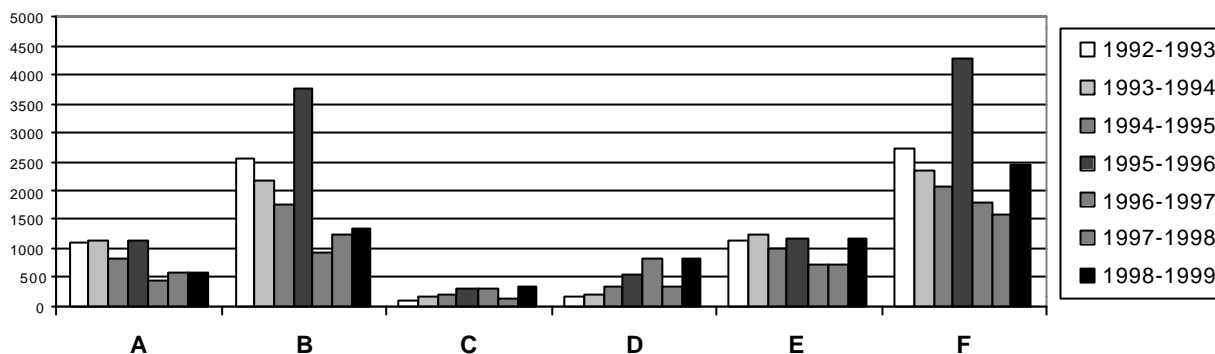
Sources :

- SIGDEC (fiche maître) (D99122) (trimestres d'automne et d'hiver, collèges publics et privés). Les données antérieures à 1992-1993 ne sont pas inscrites dans le Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial (SIGDEC).
- Données de la Direction du financement et de l'équipement de l'enseignement supérieur (99-12-02).

* La reconnaissance des acquis est également consignée hors programme, par les collèges.

** Sont inclus les montants alloués en vertu du E (enseignants), du A (activités pédagogiques) et du S (allocations spécifiques) de FABES. Notons que l'allocation pour le volet des activités (A de FABES) fait partie des allocations du cégep, l'année qui suit celle où les activités sont réalisées.

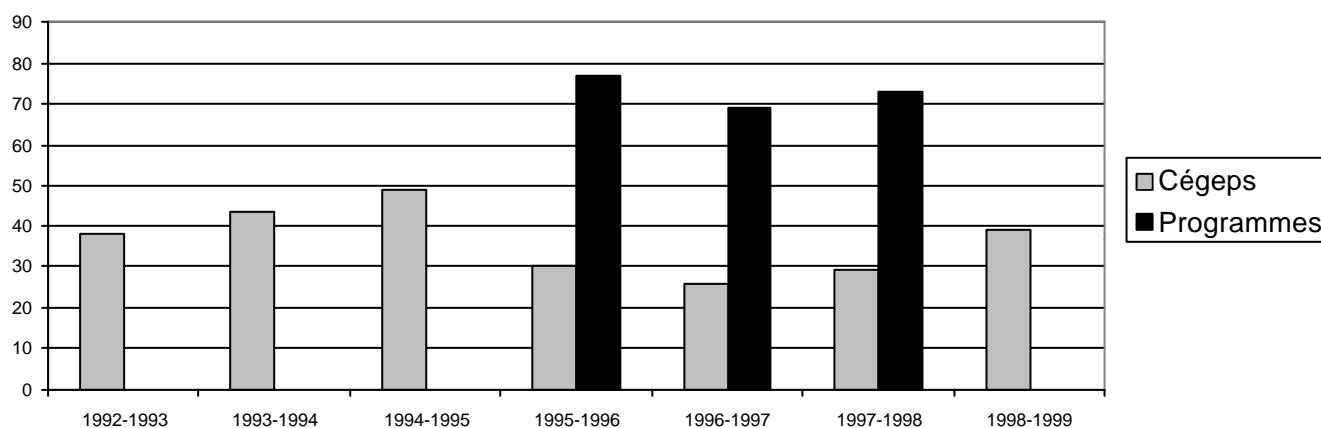
Graphique 1 : Évolution du financement de la reconnaissance des acquis dans les collèges de 1992-1993 à 1998-1999 à partir du nombre d'élèves inscrits dans un processus de formation reposant sur une reconnaissance d'acquis extrascolaires



- A - Nombre d'élèves qui ont obtenu une reconnaissance d'acquis extrascolaires
 B - Nombre de cours reconnus à la suite d'une évaluation des acquis extrascolaires
 C - Nombre d'élèves qui ont réussi des cours de formation manquante
 D - Nombre de cours de formation manquante auxquels sont inscrits les élèves à la suite d'une reconnaissance des acquis extrascolaires
 E - Nombre total des élèves (A + C)
 F - Nombre total de cours (B + D)

Source : Données de SIGDEC illustrées au tableau 1.

Graphique 2 : Évolution du nombre de cégeps offrant le service de reconnaissance des acquis de 1992-1993 à 1997-1998 et du nombre de programmes couverts, de 1995-1996 à 1997-1998



Source : Données de SIGDEC illustrées au tableau 1.

Deuxième constat, les données du tableau révèlent sans contredit une baisse significative des activités de reconnaissance de cours à la suite d'une évaluation des acquis extrascolaires. La diminution est particulièrement marquée entre 1995-1996 et 1996-1997, le nombre de personnes ayant bénéficié de ces services passant de 1121 à 440, soit une baisse de l'ordre de 250 p. cent. Les données révèlent cependant une légère remontée au cours des deux années suivantes, mais qui est loin d'atteindre le niveau des activités de l'année 1995-1996. On observe par ailleurs une augmentation graduelle du nombre de personnes qui réussissent une formation manquante dont le besoin s'est manifesté au cours du processus d'évaluation d'acquis extrascolaires.

Un autre constat s'impose, celui de la baisse du nombre d'établissements qui offrent le service de reconnaissance des acquis financé par le Ministère. Comme l'illustre le graphique 2, la diminution est déjà marquée en 1995-1996, alors que la baisse des activités ne se fera sentir que l'année suivante. Il faut noter cependant que même si le nombre de cégeps offrant le service est loin d'atteindre celui de 1994-1995 (49), il est à nouveau en progression, passant de 29, en 1997-1998, à 39, en 1998-1999.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer la baisse des activités des collèges en matière de reconnaissance des acquis : les modalités de financement, la disparition du FIRAC, les efforts consentis par les collèges à l'implantation du nouveau et les compressions budgétaires.

- **Les modalités de financement des services**

Au cours des consultations, on a signalé que le mode d'allocation établi par le ministère de l'Éducation jusqu'à l'année 1997-1998 est sans doute un facteur explicatif du faible nombre de personnes ayant bénéficié de services de reconnaissance d'acquis extrascolaires, au cours de ces années, et du fait que des établissements n'offrent même pas le service. Jusqu'alors, l'allocation versée pour le volet

enseignant s'appliquait à une partie seulement du financement normalement consenti dans les activités régulières d'enseignement. Depuis juillet 1998, cette allocation est la même que pour les activités régulières¹. On pourrait donc s'attendre à une remontée des activités de reconnaissance des acquis extrascolaires et de réussite de cours à la suite d'une formation manquante.

- **La disparition du FIRAC ou la fin d'un soutien du réseau**

La fin des activités du Fonds de développement pour la reconnaissance des acquis au collégial a fait en sorte que le dossier de la reconnaissance des acquis a perdu de l'intérêt, chacun des établissements ayant désormais à mettre en œuvre seul ce qu'un réseau avait constitué pendant six ans, au fil de projets novateurs et formateurs.

- **L'implantation du nouveau**

Les collèges ont eu aussi, au cours des dernières années, à redéfinir les programmes de formation selon l'approche par compétences, en formation préuniversitaire et en formation technique. Il s'agit là d'une tâche considérable qu'ont dû assumer les établissements, la révision des programmes devant être faite tant dans la composante de formation générale que celle de la formation technique². En outre, les instruments d'évaluation des acquis extrascolaires élaborés au fil des ans à partir des anciens programmes sont devenus inappropriés.

Des collèges ont participé à d'importants travaux commandés par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. Depuis 1994, chaque année, un programme a fait l'objet d'une évaluation.

-
1. Tout comme auparavant, l'accueil, la détermination et la démonstration des acquis s'effectuent à même les structures existantes.
 2. D'après les renseignements obtenus du Ministère, au 30 juin 1999, pour la seule formation technique, 63 des 115 programmes d'études avaient été révisés.

tion, avec la collaboration intense que ces évaluations ont exigée des collègues.

• Les compressions budgétaires

C'est dans un contexte d'importantes compressions budgétaires que les collèges ont conduit leurs activités au cours des dernières années. Or, c'est chez le personnel d'encadrement, les professionnelles et les professionnels et le personnel de soutien que se sont effectuées ces compressions. Selon les données recueillies par la Fédération des cégeps en août 1999 auprès des établissements, le personnel professionnel avait diminué de 9 p. cent entre 1998 et 1999. Parmi les diverses catégories du personnel professionnel, celle des aides pédagogiques semble avoir été la plus touchée, avec une baisse de 12 p. cent, alors que la catégorie des conseillères et des conseillers pédagogiques connaissait une diminution des effectifs de 8,2 p. cent. On peut penser que ce sont généralement ces deux catégories de personnel qui s'occupent de la reconnaissance des acquis. Si l'on ne peut affirmer que les services de reconnaissance des acquis ont été supprimés ou confiés à d'autres catégories de personnel, ces faits sont des éléments importants à considérer pour expliquer en partie la baisse des activités en cette matière.

3.3 Un éclairage sur la concentration de l'offre de service dans certains programmes

Le Conseil a jugé nécessaire de dépasser le constat du nombre, faible il faut le souligner, de personnes ayant bénéficié de services de reconnaissance des acquis extrascolaires, pour examiner l'offre de service sous l'angle des programmes couverts. Le tableau joint à l'annexe 2 illustre une nette concentration des services dans certains programmes.

Premier constat, on remarque tout d'abord une concentration des activités financées de reconnaissance des acquis dans 37 programmes, tous de formation technique à l'exception d'un seul en

formation préuniversitaire, les sciences humaines¹. Pour dresser ce constat, le Conseil a arbitrairement choisi de présenter dans le tableau les programmes pour lesquels il y a eu des inscriptions à des fins d'évaluation d'acquis extrascolaires d'au moins dix personnes par année. Ainsi, en ne considérant que la seule année 1998-1999, 383 des 569 personnes ayant obtenu cette année-là une reconnaissance de cours après une évaluation d'acquis extrascolaires sont inscrites dans dix seulement des 37 programmes pour lesquels on compte plus de dix personnes inscrites aux activités susmentionnées. Par ailleurs, dans le relevé statistique obtenu du Ministère, on enregistre pour cette même année des activités de reconnaissance des acquis extrascolaires dans 111 programmes de formation technique et de formation préuniversitaire. C'est donc dire qu'il y a une plus forte demande dans peu de programmes. Le reste des activités est donc disséminé dans les établissements, à raison d'une, de deux, de cinq inscriptions pour une année dans un programme donné dans un collège, un autre établissement déclarant des activités similaires dans les mêmes programmes ou dans des programmes différents.

En formation technique, la concentration des déclarations est plus importante dans les six programmes suivants : techniques d'éducation en services de garde (759 personnes² dans les programmes visés, de 1992-1993 à 1998-1999), techniques d'éducation spécialisée (311), agent conseil en services financiers (1055), techniques ambulancières (152³), techniques de pétrochimie et chimie connexe (323) et enfin, de bureautique : maîtrise appareil (169).

-
1. Il faut mentionner que ce programme rejoint un grand nombre d'élèves.
 2. Personnes ayant obtenu une reconnaissance de cours à la suite d'une évaluation d'acquis extrascolaires et personnes ayant réussi une formation manquante à la suite d'une évaluation d'acquis extrascolaires.
 3. On pourrait ajouter à ce nombre les 234 personnes qui ont réussi 647 cours dans le domaine en 1998-1999, donnée non retenue dans le tableau en raison du choix arbitraire fait par le Conseil (au moins dix personnes inscrites à la suite d'une évaluation d'acquis extrascolaires).

Cet examen de la situation sous cet angle est du plus grand intérêt. Il permet en effet d'établir une corrélation entre les déclarations concentrées de services de reconnaissance des acquis extrascolaires et les changements intervenus dans l'organisation du travail dans les domaines visés ou en raison de la hausse des exigences de qualification, en vertu de nouvelles réglementations. Ainsi, dans les services de santé, du personnel agissant à titre de préposé aux bénéficiaires a dû se recycler en éducation spécialisée. Dans le cas de la pétrochimie, l'établissement a dû répondre à des demandes en provenance de l'industrie. C'est le cas aussi dans le domaine du conseil financier dans les institutions financières, le personnel étant affecté désormais à de nouvelles fonctions. Enfin, il y a eu une hausse des exigences de qualification des ambulanciers.

L'importante demande observée en techniques d'éducation en services de garde mérite qu'on s'y attarde. En octobre 1996, la ministre responsable à la Famille annonçait l'implantation des centres de la petite enfance. Le développement rapide du réseau a eu comme conséquence de créer un certain déséquilibre entre l'offre et la demande d'une main-d'œuvre qualifiée. Une nouvelle réglementation a été adoptée, afin de déterminer les exigences de qualification des membres du personnel des centres de la petite enfance.

Dans ce contexte de hausse des exigences de qualification, Concertation interrégionale des centres de la petite enfance, en collaboration avec le Comité sectoriel de main-d'œuvre sur l'économie sociale et de l'action communautaire a obtenu d'Emploi-Québec un projet de formation des éducatrices et des éducateurs en poste dans les centres de la petite enfance, afin qu'ils puissent obtenir une attestation d'études collégiales en services de garde; la durée de la formation est de 750 heures. Le projet de formation en est un sur mesure, auquel s'ajoute un volet de reconnaissance des acquis.

La reconnaissance des acquis se fait à partir des connaissances et des savoir-faire correspondant au contenu de trois cours précis, soit Système de garde au Québec, Développement de l'expression et de la créativité, L'enfant et la santé. Le minis-

tère de l'Éducation a eu la responsabilité d'élaborer les instruments d'évaluation requis, en collaboration avec des établissements d'enseignement collégial. Les collèges administrent les épreuves pour les cours visés et offrent, bien sûr, la formation conduisant à l'attestation d'études collégiales dans le cadre de ce projet.

Ce projet illustre la capacité du réseau collégial de tenir compte des besoins de qualification des travailleuses et des travailleurs et de mettre en place, à temps, les services requis. Selon le Conseil, il s'agit là d'un exemple de mobilisation de partenaires, qui investissent des ressources humaines et financières. Il s'agit aussi d'un exemple de mobilisation d'un réseau. Il y a là une voie de développement à privilégier, celle de la réponse concertée à une demande ciblée, ce qui suppose l'action concertée de partenaires. Cette approche, sans être parfaite, comporte des avantages certains pour contrer l'éparpillement des efforts de mise en œuvre de services adéquats de reconnaissance des acquis et de services assurant la formation manquante.

Dans cette perspective, le Conseil recommande aux établissements du réseau collégial de joindre leurs efforts et de privilégier une approche concertée pour répondre, au moment approprié, à une demande ciblée de qualification de la main-d'œuvre. Il s'agit, en d'autres termes, de miser sur la force d'un réseau.

Par ailleurs, devant la baisse manifeste de l'offre de service de reconnaissance des acquis dans le réseau collégial, et devant l'éparpillement de cette offre, le Conseil est d'avis qu'il est nécessaire d'apporter des correctifs dans les meilleurs délais. À cet égard, les ressources du Centre collégial de formation à distance¹ pourraient être davantage

1. Le Centre collégial de formation à distance (CCFD) offre actuellement, pour environ 18 000 inscriptions-cours, quelque 200 cours, dont une vingtaine sur Internet, deux programmes complets menant au diplôme d'études collégiales et six attestations d'études collégiales (dans les domaines de la gestion agricole, de l'administration et de l'assurance des dommages).

mises à profit, dans les activités d'information et de promotion des services de reconnaissance des acquis, de même que dans celles d'accueil des besoins et de référence aux ressources appropriées.

3.4 Une ressource à mettre à profit : le Centre collégial de formation à distance

Le Centre collégial de formation à distance a d'ores et déjà été d'un apport pour le réseau collégial en matière de reconnaissance des acquis. De 1993 à 1997, quelques subventions du Ministère ont permis au Centre d'élaborer et d'expérimenter du matériel d'information et de référence en cette matière pouvant non seulement être utilisé à distance par les personnes inscrites au centre mais aussi par des collèges. En outre, à la demande du ministère de l'Éducation, le Centre est devenu le dépositaire et distributeur officiel du matériel d'évaluation en reconnaissance des acquis produit par le réseau collégial. Chaque collègue peut ainsi remettre au Centre ses outils d'évaluation et avoir accès aux produits des autres collèges. À ce jour, le Centre met encore à la disposition du réseau un catalogue du matériel d'évaluation, en format imprimé et sur son site Web.

Afin de faciliter la référence des candidates et des candidats à la reconnaissance des acquis, le Centre a produit, en 1995-1996, un dépliant sur les services de reconnaissance des acquis offerts par les établissements de formation collégiale (publics et privés). Le dépliant a été distribué non seulement à travers le réseau collégial, mais aussi à des organismes d'information scolaire et professionnelle, des centres communautaires d'orientation, des associations professionnelles et des instances d'autres ministères.

Enfin, en collaboration avec le collègue Ahuntsic, le Centre a produit un outil d'aide au choix du programme de formation pour la reconnaissance des acquis (*Choisir un programme de formation*) et une série de fascicules des programmes de formation du secondaire et du collégial énonçant les

principales compétences par secteur de formation. L'ensemble de ces documents a aussi été transmis aux collèges tout comme aux commissions scolaires. Ces documents fournissent toute l'information nécessaire à une demande de reconnaissance des acquis, avec le minimum d'intervention ou d'aide extérieure.

Devant l'expertise du Centre collégial de formation à distance en reconnaissance des acquis et son ouverture pour apporter un soutien au réseau collégial, le Conseil recommande au ministre de l'Éducation de maintenir le financement nécessaire, afin que le Centre puisse assumer un rôle important dans la promotion des services de reconnaissance des acquis dans le réseau collégial, l'accueil des besoins et l'orientation. Un comité consultatif en cette matière pourrait établir les priorités d'action et les voies de développement.

Enfin, le Conseil estime que le Centre collégial de formation à distance peut prendre la relève dans les cas où, pour diverses raisons, les collèges ne sont pas en mesure de répondre aux demandes de reconnaissance des acquis. Le Centre pourrait même jouer un rôle important dans l'élaboration de matériel de formation à distance et d'évaluation des acquis scolaires et extrascolaires, en partenariat avec un ou des collèges.

3.5 Les mesures de renouveau au collégial : une occasion à saisir aussi aux fins de reconnaissance des acquis

- **La décentralisation des activités d'apprentissage**

Il convient d'examiner les conséquences, en matière de reconnaissance des acquis, des nouvelles responsabilités des collèges dans l'élaboration des activités d'apprentissage, étant entendu que les compétences sont établies par le Ministère et que les établissements ont à traduire ces dernières, selon

l'approche programme, dans des activités d'apprentissage. **Ces responsabilités confiées aux collèges exigent la mise en place d'un système de collecte d'information et d'un système d'équivalences afin que les demandes soient traitées avec équité et célérité¹. Il s'agit là d'un enjeu majeur de transparence des programmes de formation, pour permettre la mobilité des étudiantes et des étudiants. Il importe donc que les établissements intègrent dans leurs activités courantes des pratiques, voire des habitudes de reconnaissance des acquis.**

- **La décentralisation des attestations d'études collégiales**

Dans ce contexte de la déréglementation des autorisations pour l'offre de programmes conduisant à une attestation d'études collégiales, la Fédération des cégeps a examiné différentes hypothèses. Parmi celles-ci, la création d'une banque d'information centrale sur le contenu des programmes et sur les compétences visées. L'objectif est de transmettre à la clientèle une information explicite sur l'offre de formation de chaque établissement. **Le Conseil accueille très favorablement la décision prise récemment par les collèges de prendre des engagements mutuels pour diffuser l'information requise sur les programmes conduisant à une attestation d'études collégiales et s'efforcer de rendre significatifs les éléments relatifs au contenu, à la durée et au niveau de compétence visé à la fin de ces programmes.** Ainsi, en vertu du protocole d'entente entre les cégeps sur l'élaboration et la gestion des attestations d'études collégiales, adopté par le conseil d'administration en mars 2000, les établissements s'engagent « à reconnaître les compétences acquises dans un programme d'A.E.C dans un autre cégep ou dans un autre programme si les compétences sont équivalentes² ».

- **L'épreuve synthèse de programme**

Par ailleurs, depuis la disparition du Fonds d'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial, les établissements ne disposent plus du soutien nécessaire pour des activités aussi névralgiques que l'élaboration d'instruments d'évaluation d'acquis extrascolaires. L'évaluation est en effet une responsabilité qui incombe à chaque collège. On sait que la dernière mesure du renouveau de l'enseignement collégial implantée en 1998 rend obligatoire une épreuve synthèse de programme pour tous les élèves, ce qui devrait conduire, à plus ou moins long terme, à la définition d'un profil de sortie sous forme de compétences générales ou globales, nécessaires à l'exercice d'une profession ou à la poursuite d'études universitaires. Ces développements devraient faciliter la mise en place d'une passerelle entre l'épreuve synthèse aux fins de reconnaissance des acquis extrascolaires et celle utilisée aux fins de reconnaissance des acquis scolaires. Il y a là une occasion à saisir pour intégrer la reconnaissance des acquis extrascolaires aux activités courantes d'évaluation dans les collèges. Selon le Conseil, il est important de procéder rapidement à l'élaboration des instruments favorisant l'évaluation synthèse de compétences de ce profil de sortie dans une perspective de reconnaissance des acquis.

Dans cette optique, en privilégiant une approche réseau, le Conseil recommande au Ministère de financer des projets de développement du volet « reconnaissance des acquis » de ces épreuves, dans les programmes où la demande est particulièrement forte. Il importe donc que le Ministère mette en place un programme de financement à cette fin, les collèges pouvant y avoir accès à deux conditions :

- **que les établissements se concertent pour déterminer les programmes pour lesquels les épreuves doivent être prioritairement élaborées;**
- **que les établissements soient tenus de distribuer dans le réseau le matériel d'évaluation dont la production a été subventionnée.**

1. Paul Inchauspé, *op. cit.*, p. 69.

2. Fédération des cégeps, *Protocole d'entente entre les cégeps sur l'élaboration et la gestion des A.E.C.*

Les principaux constats

- **La reconnaissance des acquis dans les collèges : un phénomène marginal**

On l'a noté, l'accélération des progrès de la reconnaissance des acquis au collégial, annoncée au moment du renouveau du collégial, ne s'est pas encore concrétisée. Somme toute, peu de candidates et de candidats ont recours à ces services. De plus, même si l'on observe une hausse en 1998-1999, les activités ont connu jusque-là une baisse au cours des dernières années. En outre, si l'on compare leur nombre à celui d'il y a cinq ans, moins de collèges organisent cette offre de service, mais il y en a davantage en 1998-1999. Enfin, la disparité régionale est manifeste.

- **Un éparpillement des activités d'évaluation des acquis extrascolaires dans les programmes**

Il s'agit là de l'envers du constat relatif à la concentration de l'offre de service dans peu de programmes. On l'a noté : 67 p. cent des personnes inscrites à une évaluation des acquis extrascolaires en 1998-1999 (383 sur 569) sont inscrites dans dix des 111 programmes pour lesquels sont enregistrées des activités cette année-là. C'est donc dire, à l'inverse, que l'offre de service pour les 186 personnes restantes est éparpillée dans une centaine de programmes, ce qui représente sans doute des coûts importants d'élaboration d'instruments d'évaluation des acquis extrascolaires.

Conclusion

De 1985 à 1990, la reconnaissance des acquis dans les collèges a connu des progrès importants, qui se sont reflétés d'ailleurs dans les établissements des autres ordres d'enseignement. Au cours de cette période, le nombre d'établissements offrant le service n'a d'ailleurs cessé de croître, passant de 14 en 1985 à 49 en 1990¹. La situation s'est dété-

riorée depuis, même s'il y a un redressement de l'offre de service au cours de l'année 1998-1999. Il importe que les collèges assument, dans toutes les régions, leurs responsabilités sociales, afin que les personnes puissent exercer leur droit à la reconnaissance des acquis.

Dans le présent avis, le Conseil propose des voies qui lui semblent prometteuses pour le développement de la reconnaissance des acquis dans les collèges. Mais avant de pouvoir en tirer tout le potentiel, il est important que les collèges prennent davantage conscience du caractère stratégique que représente l'implantation du renouveau pour l'intégration des activités de reconnaissance des acquis dans leurs opérations régulières. Ils doivent aussi prendre conscience que les développements en cours à l'enseignement régulier et à la formation continue doivent s'enrichir mutuellement, et non s'ignorer comme c'est trop souvent le cas.

Aussi le Conseil invite-t-il les collèges à tenir compte davantage de ce contexte favorable et, en privilégiant une approche réseau, à mettre à profit le processus de décentralisation qui s'implante avec le renouveau au collégial, pour que le développement de l'instrumentation et des différentes mesures intègre la reconnaissance des acquis à l'enseignement régulier comme à l'éducation des adultes.

1. Gilles Tremblay, *op. cit.*, p. 22.

CHAPITRE 4

L'état de la question au premier cycle universitaire

De façon générale, l'examen de la question à l'enseignement secondaire et collégial a été fait à partir des données obtenues du ministère de l'Éducation. Un tel matériel n'existe pas pour l'ordre d'enseignement universitaire. En effet, si ce n'est des contributions importantes du Centre d'information et de recherche en reconnaissance des acquis (CIRRAC¹), on ne dispose pas de données récentes colligées sur la reconnaissance des acquis. C'est la raison pour laquelle le Conseil a jugé important de s'attarder à la description des pratiques à partir des renseignements que lui ont fournis les établissements universitaires, ces derniers ayant consenti des efforts considérables pour en assurer la collecte en leur sein.

Il faut examiner la question de la reconnaissance des acquis à l'université non plus dans un contexte social de rattrapage lié à un système scolaire dépassé, mais dans un contexte d'évolution des besoins de personnes qui aspirent à une formation universitaire enrichissante et exigée par leur cheminement personnel et professionnel, c'est-à-dire dans un contexte de formation continue. Ce qui peut continuer, comme autrefois, à se traduire par un désir d'effectuer un retour aux études, des besoins personnels et collectifs de recyclage, de perfectionnement ou de mise à jour ponctuelle.

1. Le CIRRAC a été créé en 1986, à la suite du deuxième colloque sur la reconnaissance des acquis tenu à l'Université de Sherbrooke. La mise en place de ce centre a été proposée par l'Université de Sherbrooke à la Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires du Ministère, qui lui a alloué un montant forfaitaire de 50 000 \$ par année, renouvelable pendant une période de trois ans. Le rôle du CIRRAC consistait à promouvoir la réflexion et la pratique en matière de reconnaissance des acquis dans les universités québécoises francophones et anglophones. À cet effet, le centre a exercé les fonctions d'information, de recherche, de concertation, de formation et de consultation. Les publications du CIRRAC, notamment son bulletin d'information et un rapport d'enquête sur le bilan des activités dans 35 programmes d'études, ont contribué à faire état des pratiques de reconnaissance des acquis des universités à la fin des années 80. Source : Monique Chaput, *La Reconnaissance des acquis dans le réseau de l'éducation : approche et ressources à l'ordre d'enseignement universitaire*.

Cette demande de service continuera d'être quantitativement importante et très variée. Peut-on présumer qu'une grande partie peut être traitée par les canaux réguliers qui ont été mis en place avec les années ? Ces canaux sont-ils satisfaisants et fonctionnels ?

La reconnaissance des acquis à l'université prend une couleur particulière pour différentes raisons qui n'appartiennent qu'à cet ordre d'enseignement. En effet, il faut souligner dès le point de départ que, si elles sont largement financées par les deniers gouvernementaux, les universités québécoises sont des entités autonomes qui ont l'autorité voulue pour déterminer leur mode de fonctionnement, dont les règles d'admission aux programmes d'enseignement, l'élaboration de ces derniers, les modalités d'évaluation des apprentissages et celles de certification des études. En outre, l'application des règlements généraux propres aux établissements universitaires est généralement laissée, en ces matières, aux différentes facultés ou alors aux départements et aux programmes qui disposent aussi de beaucoup de latitude. Il n'en demeure pas moins que le respect du droit des personnes à la reconnaissance des acquis donne aux universités, tout comme aux établissements des autres ordres d'enseignement, des devoirs et des responsabilités. Dans quelle mesure les établissements universitaires assument-ils ces responsabilités ? C'est la question à laquelle le Conseil tentera de répondre dans le présent chapitre.

Conscient que les particularités du milieu universitaire rendent difficile la tâche de dresser une vue d'ensemble, le Conseil supérieur de l'éducation a souhaité néanmoins connaître la situation qui prévaut à l'heure actuelle aux études de premier cycle universitaire, afin d'être ainsi en mesure d'étendre le présent avis sur la reconnaissance des acquis à l'ensemble du système scolaire, sauf aux études de 2^e et 3^e cycles. Dans le but de connaître les pratiques de reconnaissance des acquis à l'enseignement universitaire, le Conseil a fait une enquête auprès des établissements, qu'il a limitée aux études de premier cycle, en raison de l'ampleur du champ à couvrir.

Dans ce chapitre, il sera tenu compte d'éléments historiques et contextuels susceptibles de conditionner les pratiques universitaires de reconnaissance des acquis. Il y aura lieu ensuite de cerner les principales dimensions de ces pratiques afin, par la suite, de dégager un certain nombre de constats, d'enjeux et de recommandations, principalement à l'intention du milieu universitaire.

4.1 Des éléments historiques et contextuels à considérer

L'univers de la reconnaissance des acquis en milieu universitaire comporte une dimension historique non négligeable. Il est difficile de détacher cette question de la reconnaissance des acquis à l'université des actions entreprises par la société québécoise pour démocratiser l'accès aux études post-secondaires mais aussi pour tenir compte des réalités sociale et économique des années 60 qui ont caractérisé la Révolution tranquille. La création des cégeps et de l'Université du Québec en a été, par exemple, non seulement le symbole, mais aussi un moyen spécifique de réalisation concrète de cette démocratisation.

La définition de la mission du réseau de l'Université du Québec et la mise en œuvre de cette mission ont permis de remettre en question un milieu qui faisait peu d'efforts pour s'ouvrir aux adultes. On peut rappeler, entre autres, des activités du Collège Sir George Williams, devenu depuis l'Université Concordia, celles des écoles supérieures d'administration telles les Hautes études commerciales (1917), celles de la Faculté des arts de l'Université de Montréal qui offrait, avant les années 60, des cours du soir pour qualifier des adultes en processus de mobilité et qui n'avaient pas eu accès aux études supérieures par la voie régulière.

La réforme de l'éducation des années 60 a permis de mettre en place des mécanismes qui devaient faciliter l'accueil des adultes dans les universités. De façon variable et avec plus ou moins de rapidité, ces dernières ont ainsi créé une variété de statuts étudiants et de services pour répondre à

une explosion de la demande qui provenait de personnes au « passé » scolaire tout aussi varié que leurs projets. Cette adaptation du milieu universitaire suppose notamment des bouleversements ou des ajustements dans les règlements sur les études, les modalités de certification (ex. : crédits par cours), les types de programmes offerts, les régimes des études, les horaires de cours, l'enseignement à distance et, plus particulièrement, les conditions d'admission à certains programmes, le développement des notions d'équivalence, d'exemption, de transfert ou de substitution¹.

Ce profond changement a sans doute connu ses succès et ses ratés. Il a aussi créé des heurts dont on voit l'expression encore aujourd'hui chez les personnes qui regrettent les collèges classiques et leur rôle de sélection, en oubliant de larges pans de l'histoire et l'existence de ces nombreux adultes qui en tout temps, souvent sans reconnaissance officielle, ont fréquenté des établissements d'enseignement supérieur. Il en est de même des personnes qui doutent de la valeur de la formation courte qualifiante ou de la formation d'appoint qui servent des besoins particuliers d'individus ou d'organismes.

On peut sans doute avancer sans trop de risque que la situation a beaucoup évolué depuis ces années de grande effervescence de la réforme des années 60 en éducation. Les premières cohortes de cégépiens ayant aujourd'hui cinquante ans, l'université a probablement cessé de satisfaire la demande des personnes ayant vécu dans l'ancien système scolaire. Toutefois, cela ne signifie pas que le système réformé a réglé tous les problèmes d'accès à des études universitaires. Il existe encore des personnes qui aspirent à obtenir une formation universitaire qualifiante reconnue et qui, pour diverses raisons, ne détiennent pas tous les préalables réglementaires pour y accéder.

Dans le milieu universitaire, la question de la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires est liée à divers facteurs dont certains touchent la

1. Voir l'annexe 1 pour la définition de ces termes.

demande de services d'enseignement et d'autres peuvent être mis en relation avec l'offre de ces services. Cette question est associée à des dimensions de l'harmonisation du système scolaire québécois telles l'établissement de passerelles entre les études techniques du collégial et les études universitaires ou encore la reconnaissance de cours suivis dans d'autres établissements universitaires et d'autres programmes d'études. Elle peut aussi se rattacher à la reconnaissance des études faites en dehors du Québec.

La reconnaissance des acquis a exigé une attention des établissements universitaires, parce qu'il y a une demande provenant de personnes intéressées ou d'organismes voués à la promotion de l'éducation des adultes pour lesquels l'expérience de vie et de travail contribue à la formation des personnes et peut équivaloir, dans ses résultats, à l'atteinte d'une partie plus ou moins grande des objectifs de la formation scolaire.

Pour le milieu universitaire, la reconnaissance des acquis est cependant indissociable des exigences préalables permettant de suivre avec succès un programme de formation spécialisée, caractéristique de la très grande majorité des programmes d'études des universités québécoises¹. On l'associe également à la limitation du nombre de places qui découle des politiques de contingentement; ces dernières, variables selon l'évolution de la demande d'admission, celle du marché du travail ou des ressources disponibles pour satisfaire les exigences de l'enseignement, seraient à la hausse (exemples de nouveaux cas : baccalauréat en enseignement primaire et secondaire, communication). Nonobstant la limitation imposée du fait de l'existence de programmes contingentés, la reconnaissance des acquis est sans doute liée aussi aux politiques institutionnelles relatives à l'accès aux études. Dans son avis sur la réussite à l'enseignement universitaire, le Conseil a noté des positions différentes des établissements

en ce qui concerne l'objectif de démocratisation, cette dernière étant conçue par le Conseil comme la poursuite d'un triple objectif lié à l'accès à l'université, à la qualité de la formation et à l'accès au diplôme. « Pour les uns, l'objectif de démocratisation se traduit par un net accent sur l'élargissement de l'accès à quiconque en manifeste l'intérêt, en lien avec les exigences minimales d'entrée à l'université. Pour les autres, la formation de qualité et l'accès au diplôme apparaissent comme étant des valeurs qui justifient la forte sélectivité à l'entrée. (...) [Aussi,] coexistent au sein d'une même université des politiques de large accessibilité dans certains domaines de formation et des politiques de forte sélectivité dans d'autres domaines². »

La question de la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires est aussi liée aux pressions sur les universités de la part d'agents extérieurs. Entre autres, on songe aux ordres professionnels dont les demandes posent des exigences, surtout en matière de contenus. Il y a aussi l'État qui réglemente la formation professionnelle dans certains cas. Par exemple, la formation des maîtres est réglementée dans son format, ses exigences disciplinaires et même dans certains contenus. Enfin, les écoles professionnelles des ordres professionnels encadrant le droit de pratique (ex. : Barreau, Ordre des actuaires) ne peuvent non plus être ignorées du milieu universitaire, ce qui a des conséquences sur la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires.

Toutes ces pressions sont susceptibles d'influencer les exigences à l'entrée. Il en est de même en ce qui a trait aux demandes que les universités expriment au regard de l'élaboration des programmes d'études des collèges.

1. Étant prévu que la formation collégiale sera l'étape de formation générale de l'enseignement supérieur, la formation universitaire étant celle de la formation spécialisée.

2. Conseil supérieur de l'éducation, *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*, p. 23-24.

4.2 Certaines pratiques récentes à examiner au premier cycle universitaire

Dans son avis *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation. L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*, le Conseil mettait en évidence la grande place occupée par les adultes dans les établissements universitaires québécois :

« C'est à l'université qu'on peut constater la croissance la plus importante de la population étudiante adulte – les 25 ans et plus –, qui était de 75 600 à l'automne 1984, soit 46,8 % de la clientèle totale, et qui, en 1989, se chiffrait à 134 511, soit 55,6 % de la clientèle totale. Il faut aussi noter que 58,8 % des étudiantes et étudiants adultes étaient inscrits dans des programmes courts, alors qu'en 1989, ce taux est de 40 % : cela signifie que plus d'adultes sont inscrits dans des programmes menant au baccalauréat¹. »

Dans le même avis, le Conseil soulignait que de plus en plus d'adultes sont admis à l'université sur la base de l'expérience, sans qu'on exige la possession d'un diplôme d'études collégiales. Les établissements universitaires offrent des cours de mise à niveau, des activités de formation sur mesure, créditée ou non, des services à la collectivité pour répondre aux besoins des populations adultes de leur milieu respectif. Le développement de la formation « hors campus », les cours télévisés et la formation à distance favorisent aussi l'accès des adultes à l'enseignement universitaire. Toutefois, le Conseil concluait alors :

« Même si certaines activités de formation dispensées par les universités sont conçues pour les adultes et leur sont réservées, la tendance générale, observable est celle de l'intégration des clientèles et des structures². »

Après avoir souligné les acquis significatifs sur le plan de l'accessibilité et de l'adaptation des services offerts, le Conseil indiquait aussi certaines faiblesses :

« Il faut d'abord souligner que l'accès à l'université pour les adultes est souvent difficile et coûteux. Il est difficile d'une part de faire reconnaître les acquis réalisés dans d'autres universités et cela, même à l'intérieur du réseau de l'Université du Québec; mais il est encore plus difficile de faire reconnaître ses acquis d'expérience à l'admission ou comme équivalence d'un cours³. »

Huit ans après ce constat, il importe de savoir si les pratiques des établissements universitaires permettent davantage cette reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires, pour ainsi éviter le risque de favoriser l'abandon de projets individuels d'études, par découragement ou désabusement, en exigeant des démarches inutiles et non formatrices, comme le serait principalement la reprise d'apprentissages déjà maîtrisés.

Lorsqu'on prend connaissance des conditions générales d'admission dans l'une ou l'autre des universités québécoises, il est évident que la condition réglementaire de détenir un diplôme d'études collégiales est précisée par des exigences particulières fixées par les différents programmes, sous la forme de profils définis d'études préuniversitaires collégiales (sciences de la santé, arts, sciences humaines, etc.).

Cependant, ces conditions générales d'admission de chacun des établissements incluent la formulation de la notion d'équivalence dont la plus classique: « ... ou détenir un diplôme équivalent ou... avoir 21 ans et plus et n'avoir pas fréquenté le système scolaire pendant deux années consécutives et avoir fait des études et acquis l'expérience jugées équivalentes ».

On constate donc qu'il existe une ouverture officielle pour accueillir aussi des candidates et des candidats autres que celles et ceux qui proviennent

1. Conseil supérieur de l'éducation, *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation : l'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*, 1992, p. 54.

2. *Ibid.*, p. 38.

3. *Ibid.*, p. 69-70.

de la filière préuniversitaire des cégeps. On songe aux diplômés de la filière technique, aux étudiantes et aux étudiants qui ont fait leurs études en dehors du système québécois et aux personnes qui ont un parcours scolaire hors normes. Il importe de connaître l'application de ces dimensions particulières des conditions générales et si possible certains résultats.

4.2.1 L'accueil des techniciennes et des techniciens formés dans les collèges

En 1996-1997, près du cinquième (19 p. cent) des finissantes et des finissants diplômés en formation technique collégiale de 24 ans et moins entraînent à l'université. Cette proportion est relativement stable depuis plus de dix ans¹.

Il faut rappeler que cette filière se veut terminale, alors que la filière des études préuniversitaires prépare directement aux études universitaires. Toutefois, il est convenu que des finissantes et des finissants de la formation technique qui le désiraient pouvaient poursuivre leurs études à l'université. Cependant, les choses ne sont pas allées de soi et il aura fallu beaucoup d'efforts de concertation pour assurer des passerelles acceptables de part et d'autre et harmoniser ainsi ce passage. Il convient de souligner sur ce point qu'une question qui se pose maintenant dans des termes d'harmonisation de l'offre de programmes de deux ordres d'enseignement s'est d'abord posée dans des termes de reconnaissance d'acquis scolaires.

Le ministère de l'Éducation dispose d'un mécanisme permanent, le Comité de liaison de l'enseignement supérieur, pour favoriser l'arrimage entre les deux ordres d'enseignement². Le mandat de ce comité porte notamment sur les aspects suivants :

- « Assurer la concertation entre les ordres d'enseignement collégial et universitaire sur toute la question relative à l'articulation des services de formation qu'ils dispensent, dans le respect des responsabilités et des objectifs de chacun (...) en favorisant la continuité des chemine-ments entre les programmes d'études techni-ques et les programmes universitaires;
- favoriser le passage harmonieux à l'université des élèves du collégial (...) en assurant la concertation sur les procédures et conditions d'admission à l'université, dans une perspec-tive de continuité des études entre les deux ordres d'enseignement³. »

L'examen du document de travail issu des travaux de ce comité : *Inventaire des ententes effectives ou projets d'ententes relatives aux programmes d'études entre les universités et les collèges*⁴ nous permet de faire état de résultats intéressants.

- a) La plupart des universités québécoises reconnaissent maintenant la formation technique collégiale dans les disciplines qui s'y prêtent. Non seulement les finissantes et les finissants des collèges peuvent-ils être admis dans plusieurs programmes univer-sitaires mais on leur reconnaît un certain nombre de crédits universitaires, sous forme de substitution, de dispense ou d'équiva-lence. Dans certains cas, il est précisé que l'étudiante ou l'étudiant doit avoir réussi les cours préalables à l'admission au pro-gramme, sinon il lui est possible de s'ins-crire à des cours compensatoires offerts par l'université. On peut remarquer dans cette entente que pour des programmes

1. Ministère de l'Éducation, *Indicateurs de l'éducation*, édition 1999, p. 64-65.

2. En 1972, le Comité de liaison de l'enseignement supérieur/enseignement collégial a été créé en vertu d'une entente entre le ministère de l'Éducation et

les sept universités québécoises. En 1993, le renouveau de l'enseignement collégial établissait clairement l'appartenance de l'enseignement collégial à l'enseignement supérieur. Le changement de nom du comité de liaison traduit cette réalité.

3. Version du 2 avril 1997.

4. Comité de liaison de l'enseignement supérieur, 27 juin 1997.

d'une seule université, francophone, une condition est formulée pour accorder des crédits : avoir réussi les cours reconnus avec une note plus élevée que la moyenne.

- b) Le nombre de crédits reconnus est très variable d'un programme à l'autre; on ne dénote pas de constante selon les grands champs disciplinaires ou les établissements qui font partie de l'entente.
- c) Les universités anglophones ont des pratiques différentes : entente moins précise et datant de 1990 pour Concordia, très peu de reconnaissance de crédits à McGill et aucune à Bishop's.
- d) L'École des Hautes études commerciales affiliée à l'Université de Montréal ne participe pas à cette entente, alors que le diplôme d'études collégiales en techniques administratives donne droit à divers crédits dans d'autres universités.
- e) Il existe un mouvement pour officialiser l'octroi de dispenses, de substitutions et d'équivalences de cours.

4.2.2 La reconnaissance des études réalisées à l'étranger

Fidèle au caractère universel de sa mission, l'université a comme tradition d'accueillir des étudiantes et des étudiants venant d'autres pays ou d'autres provinces canadiennes. Aujourd'hui, il faut inscrire cette pratique dans le contexte de la coopération internationale qui a pris une ampleur sans précédent au cours des années 90, avec la mise en place des équipes interuniversitaires de recherche, et grâce aux programmes d'échange d'étudiants et de professeurs que les pays ont développés.

Selon le Conseil des universités alors en place, le Québec a élaboré diverses mesures pour orienter le flux des personnes formées à l'étranger selon ses priorités. Dans un avis sur les étudiantes et les

étudiants étrangers dans les universités québécoises, l'organisme indique, entre autres mesures, les règles souples d'entrée et de séjour, les ententes interuniversitaires d'échanges d'étudiants, la reconnaissance des études et des diplômes. Il constate alors que certaines d'entre elles se « sont avérées efficaces pour réaliser les objectifs qui les inspiraient, dont la recherche d'un équilibre entre les deux réseaux linguistiques, l'ouverture au premier cycle et le développement de la coopération internationale ». Il propose néanmoins des éléments d'une politique principalement pour faire « des échanges d'étudiants étrangers un instrument clé du développement des études avancées et de la recherche¹ ».

La reconnaissance des études et des diplômes étrangers est généralement prévue dans les règles générales d'admission, avec plus ou moins de précision selon les universités. Cet engagement peut donner lieu à une activité relativement significative si l'on considère l'importance de la présence de ces étudiants dans les différents établissements universitaires. Cette importance semble s'être considérablement accrue au cours de la dernière décennie.

À titre indicatif, en 1990, 51 p. cent des étudiants étrangers étaient inscrits au premier cycle, 31 p. cent, au deuxième cycle et 18 p. cent, au troisième cycle. Toutefois, en proportion de l'ensemble des étudiants inscrits, ces étudiants représentaient alors 2,3 p. cent des effectifs au premier cycle, 9,6 p. cent au deuxième cycle et 23,4 p. cent au troisième cycle².

Par ailleurs, la présence des étudiants étrangers est traditionnellement très marquée dans les universités anglophones et, bien que cette tendance demeure, elle est manifeste également dans les établissements francophones. Selon les données de l'automne 1993 pour l'ensemble des cycles d'études, l'effectif étudiant provenant de l'extérieur du Québec dans

1. Conseil des universités, *Les Étudiants étrangers dans les universités québécoises*, 1992, p. iv.

2. *Ibid.*, p. ii.

l'ensemble des établissements universitaires était de 34 242, soit 9,2 p. cent de l'effectif total¹.

En terminant, il convient de rappeler que les universités participent aux travaux du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration qui dispose d'une banque de données sur les équivalences pour reconnaître la formation acquise en dehors du Québec. Elles se servent, entre autres, de cette banque pour évaluer les demandes d'admission des candidates et des candidats ayant fait leurs études à l'étranger². Ce point sera abordé pour les établissements des trois ordres d'enseignement dans le chapitre qui suit.

4.2.3 La reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires des personnes au parcours hors normes

Enfin, il importe aussi de savoir comment fonctionne le dernier segment des conditions générales d'admission, c'est-à-dire « ou... avoir 21 ans et plus et n'avoir pas fréquenté le système scolaire pendant deux années consécutives et avoir fait des études et acquis l'expérience jugées équivalentes ». C'est donc à partir des résultats de l'enquête menée par le Conseil auprès de représentantes et de représentants du milieu universitaire qu'il a été possible de tracer un portrait qualitatif des pratiques en cours, pour appliquer cette ouverture faite aux personnes qui ont un parcours hors normes. De plus, au cours des audiences qu'il a tenues, le Conseil a entendu le point de vue des représentantes et représentants d'organismes visés par la reconnaissance des acquis à l'université. Cette consultation a permis de connaître les préoccupations de ces organismes et de recueillir, en outre,

des renseignements complémentaires sur les pratiques existantes.

4.2.3.1 Quelques précisions méthodologiques

Les données ont été colligées à l'occasion de démarches distinctes. Le Conseil a sollicité la contribution des établissements universitaires au moyen de trois questionnaires. Le premier visait à obtenir de l'information quantitative sur le phénomène, le deuxième voulait valider et saisir concrètement l'application des politiques ou d'éléments de politique des différents établissements universitaires et d'un certain nombre de leurs facultés, programmes, ou départements, et le troisième avait pour but de connaître plus finement les façons de faire au sein de chacun de ces établissements et unités d'enseignement.

Il nous faut apporter quelques précisions sur l'utilisation de cette information. Dans le but de connaître l'ampleur du phénomène de la reconnaissance des acquis, le Conseil a demandé aux établissements universitaires de lui fournir des données quantitatives sur les demandes d'admission et les demandes d'équivalence, d'exemption, de transfert ou de substitution aux études de premier cycle. Cependant, des difficultés inhérentes aux différences dans les systèmes d'information rendent impossible l'utilisation souhaitée des renseignements transmis par les établissements. Il a ainsi été impossible de dresser un portrait quantitatif à partir de ces renseignements, si ce n'est pour dire que le nombre de personnes admises ayant un parcours hors normes est loin d'être négligeable dans chacun des établissements universitaires, même s'il peut être nul ou très marginal dans certains programmes.

En outre, compte tenu du mode de fonctionnement différencié des établissements universitaires, il était impossible d'obtenir un portrait exhaustif des pratiques universitaires. Les renseignements recueillis ne peuvent s'appliquer à l'ensemble des pratiques ayant cours au premier cycle des universités du Québec; ils nous en donnent néanmoins un bon aperçu.

-
1. Ministère de l'Éducation, Direction générale des affaires universitaires et scientifiques, *Indicateurs de l'activité universitaire*, édition 1994.
 2. Information obtenue au cours d'une rencontre avec le Comité des affaires académiques de la CREPUQ.

Il faut préciser enfin que les 52 portraits ou illustrations¹ qui ont servi au Conseil pour connaître les pratiques au sein des universités en matière de reconnaissance des acquis correspondent à des univers plus ou moins englobants. En effet, certains donnent des renseignements sur une faculté ou école (ex. : École des Hautes études commerciales, faculté de théologie de l'Université de Montréal), d'autres sur un établissement (ex. : l'Université Laval qui, pour le 1^{er} cycle, concentre le traitement des demandes d'admission des adultes)². Si ce dernier élément ne permet pas un travail de compilation mathématique, il n'empêche pas d'établir les grandes lignes des pratiques universitaires en matière de reconnaissance des acquis. À cet égard, le matériel fourni par les universités s'est avéré riche d'information qualitative. Aussi, le Conseil a jugé intéressant de faire une présentation systématique des observations tirées de l'enquête dans les universités.

4.2.3.2 Des variantes dans les pratiques : de la fermeture à l'ouverture

Des portraits colligés, nous constatons que le principe général de reconnaissance des acquis dans le traitement des demandes d'admission ou d'équivalence de cours ne s'applique pas du tout dans un petit nombre de cas (6). Il se réalise parfois de façon très mitigée dans quatre cas. Enfin, ce principe trouve une application variable dans la très grande majorité des situations décrites (42).

Il a été possible, à partir des situations ainsi présentées, de dégager cinq cas de figure qui, sur un continuum, vont d'une fermeture complète à une plus grande ouverture au regard de la prise en compte des acquis scolaires ou extrascolaires. Ce

regroupement des portraits fournis par les universités a permis au Conseil de saisir des tendances dans les pratiques des établissements universitaires, mais aussi des différences au sein d'un même établissement ou encore entre les établissements pour une même discipline.

Une description des cinq cas de figure ainsi dégagés viendra étayer ultérieurement les principaux constats qui peuvent en être tirés. Un point doit être signalé : dans chacun de ces cinq cas de figure, le Conseil a pris soin de distinguer les pratiques de reconnaissance aux fins d'admission et celles relatives à l'inscription au programme, se traduisant cette fois par l'octroi d'équivalences, d'exemption, de transfert ou de substitution de cours. Cette distinction n'a cependant pu être faite en ce qui a trait au soutien à la préparation du dossier de la demande.

Premier cas de figure : place aux diplômés seulement

La description du premier cas de figure se fera assez rapidement à partir des six illustrations recueillies. Des représentantes et des représentants de facultés ou d'écoles affirment que personne n'est admis à leur programme sans diplôme d'études collégiales et que les conditions pour remplacer les exigences d'entrée ne sont pas considérées : âge, études et expérience ou âge, connaissances appropriées et expérience pertinente attestée. Ce premier modèle ne s'applique pas à l'ensemble des universités du Québec; nous retrouvons par exemple des facultés de médecine, de médecine dentaire, de pharmacie, certaines facultés de droit, de génie, des programmes de sciences infirmières ou de baccalauréat en administration.

Deuxième cas de figure : place aux diplômés seulement, mais...

Dans un deuxième cas de figure (quatre illustrations), en principe, seules les candidatures des personnes détenant un diplôme d'études collégiales sont considérées. Cependant, un petit nombre de facultés (droit, administration et un établissement

1. Ces 52 portraits sont le résultat de la compilation de 52 réponses fournies par les établissements au moyen des questionnaires soumis par le Conseil aux établissements universitaires.
2. Les 52 portraits sont ceux de six établissements, de 26 facultés, trois écoles, six départements, quatre programmes, deux unités d'enseignement et de recherche et cinq modules d'enseignement.

(toutes disciplines) semblent accepter à l'occasion de prendre en considération quelques demandes de reconnaissance des acquis de candidates et de candidats.

- *Reconnaissance pour les fins de l'admission*¹

S'il y a lieu, ces demandes sont examinées pour les fins de l'admission par le registraire ou par ce dernier sur recommandation du directeur du département. En l'occurrence, pour être examinée, l'expérience doit être reliée aux objectifs du programme, et on précise qu'il appartient à l'étudiante ou à l'étudiant de faire la preuve que ses expériences peuvent être évaluées. Dans un cas, on offre un microprogramme d'intégration qui est reconnu en grande partie, si la personne est admise par la suite à un programme de certificat.

- *Reconnaissance universitaire officielle des acquis*²

Selon les personnes qui ont répondu au questionnaire, le règlement des études de premier cycle de leur établissement sur la reconnaissance des acquis peuvent permettre l'octroi d'équivalences, de substitutions, de transferts ou d'exemptions de cours. Une décision en ce sens sera inscrite au dossier officiel de l'étudiant qui sert à la diplomation. Il arrive qu'on fasse passer un examen à la personne qui en fait la demande. Cette possibilité se concrétise après analyse et recommandation d'un profes-

seur ou de la direction de programme ou de département ou du service des affaires étudiantes, la procédure variant selon les unités d'enseignement³.

- *Soutien à la préparation du dossier*

Enfin, ajoutons que dans deux cas sur quatre, il arrive que l'on aide la candidate ou le candidat à préparer son dossier pour faire valoir ses acquis d'expérience.

Troisième cas de figure : possibilité marginale d'être admis sans être diplômé

Parmi les 52 portraits recensés, il se dégage un troisième modèle où des unités d'enseignement ou des facultés (huit illustrations) acceptent de façon marginale des étudiants qui n'ont pas leur diplôme d'études collégiales, ce qui peut être compensé par l'expérience pertinente et l'acquisition de connaissances appropriées. Ce modèle se retrouve par exemple en génie, en sciences, en psychologie, en sciences de l'éducation, en informatique ou en nutrition.

- *Reconnaissance pour les fins de l'admission*

Pour être examinée, l'expérience de la candidate ou du candidat doit être directement liée au programme choisi. Généralement, sauf en sciences de l'éducation, on ne prend pas en considération le fait que la personne a des expériences de travail rémunéré. En d'autres termes, c'est la pertinence de l'expérience qui est considérée et non le fait que cette expérience a été acquise au cours d'expériences de travail rémunéré.

-
1. Les demandes de reconnaissance des acquis scolaires ou extrascolaires peuvent servir à l'un ou l'autre des moments : pour être admis à un programme ou pour se voir exempté de suivre un des cours du programme. Pour les fins de l'admission, la reconnaissance sert à remplacer les préalables, elle indique que les acquis d'une candidate ou d'un candidat la ou le rend apte à s'inscrire et à suivre un programme avec succès. Cette reconnaissance ne sert pas à octroyer des crédits universitaires.
 2. Inscrit à un programme d'études, une étudiante ou un étudiant peut demander une reconnaissance officielle de ses acquis. Cette reconnaissance distincte de la précédente donne lieu à une forme de crédits universitaires, donc à une reconnaissance officielle, ce qui ne correspond pas à établir l'admissibilité à un programme d'études.

-
3. À titre indicatif, une enquête de la CRÉPUQ révèle que, dans le programme de baccalauréat en administration de l'École des Hautes études commerciales, au trimestre d'automne 1996, sur les demandes de reconnaissance des crédits d'études dans une autre université québécoise ou un autre programme, 59 p. cent des crédits ont été reconnus, 32 p. cent ne l'ont pas été, parce qu'ils n'étaient pas en relation avec le domaine de l'administration et 9 p. cent, en lien avec ce champ, n'ont pas été reconnus. *Résultat d'une enquête sur les équivalences de cours.*

Dans ces situations où l'on admet rarement des candidats sans diplôme d'études collégiales, on se réfère à l'expérience d'abord en vue de l'admission, moins pour l'octroi de crédits universitaires. La décision d'admettre des candidats qui invoquent des études et des expériences pour compenser la non-détention d'un diplôme d'études collégiales est habituellement prise par le registraire, après consultation, ou sur recommandation de la direction de l'unité d'enseignement (programme, département, module) ou sur recommandation d'un comité de sélection.

Pour évaluer l'expérience des personnes qui demandent d'être admises à un programme d'études, les responsables de l'opération considèrent d'abord si l'expérience est liée aux objectifs du programme en question, mais aussi la durée et la nature de cette expérience, des apprentissages réalisés au cours de celle-ci. On tient moins fréquemment compte de l'acquisition d'habiletés de travail intellectuel ou, s'il y a lieu, de la performance lors de l'entrevue.

Ce sont les directions de programme qui déterminent les instruments ou les grilles pour juger de la pertinence des études et de l'expérience d'une candidate ou d'un candidat qui ne détient pas un diplôme d'études collégiales. Toutefois, à la connaissance de la plupart des personnes qui ont répondu au questionnaire, leur milieu ne dispose pas de tels instruments. Il faut donc traiter chaque cas de façon appropriée.

- *Reconnaissance universitaire officielle des acquis*

Les personnes qui ont répondu au questionnaire ont indiqué que, selon les règlements des établissements universitaires, la reconnaissance des acquis peut surtout donner lieu à des exemptions de cours, et de façon moindre à l'obtention d'équivalences, à des transferts ou à des substitutions de cours. Ces possibilités sont analysées soit par des professeurs habilités ou des directeurs des unités d'enseignement ou, plus occasionnellement, par un comité de programme chargé d'examiner ces demandes. En

général, après analyse, la décision d'accorder ou de refuser l'une ou l'autre de ces formes de crédits universitaires appartient à une instance désignée par l'établissement : registraire, directeur de programme, de module ou doyen de faculté ou professeur habilité.

- *Soutien à la préparation du dossier*

Dans ce cas de figure, rares sont les milieux correspondant à ce modèle de pratique qui offrent de l'aide aux candidates ou aux candidats pour préparer leur dossier.

Ce modèle se différencie du précédent du fait que, même si l'occasion se présente de façon marginale, il y a une possibilité pour une personne qui ne détient pas de diplôme d'études collégiales de soumettre une demande d'admission. Il existe des procédures pour que cette demande soit évaluée. On prend en considération non seulement les études antérieures et l'expérience, mais aussi les connaissances acquises en cours de route. Cette reconnaissance des acquis sert d'abord et avant tout à l'admission, mais elle peut aussi servir à accorder des exemptions de cours.

Quatrième cas de figure : possibilité d'admission selon les études et l'expérience pertinente

Ce modèle de pratique (douze illustrations) se caractérise par une ouverture à accueillir des personnes qui n'ont pas de diplôme d'études collégiales, mais dont l'expérience et les études peuvent être prises en considération pour être admises à un programme d'études particulier. Sous ce cas de figure, on retrouve trois établissements universitaires qui disposent d'un service pour accueillir ce type de demande, ainsi que des facultés ou départements diversifiés: droit, arts et sciences, musique, théologie, santé, éducation physique, génie, sciences.

- *Reconnaissance pour les fins de l'admission*

Les personnes qui ont répondu au questionnaire affirment qu'on considère alors si la personne a

des expériences reliées directement au programme choisi et, très rarement, si elle a une expérience de travail rémunéré. Par contre, l'expérience joue systématiquement au moment de l'admission et moins fréquemment après, pour accorder des équivalences ou des exemptions de cours. Dans la moitié des situations décrites, ce sont les registraires qui décident de l'admission de ces personnes qui n'ont pas de diplôme d'études collégiales; cependant, ils le font après avoir consulté ou encore sur recommandation des services voués à l'éducation permanente ou des responsables de l'unité d'enseignement visée. Dans les autres illustrations, on peut constater que cette décision repose sur le résultat d'une démarche qui suppose la passation de tests et l'examen du dossier par des responsables de la faculté ou du programme et des professeurs.

Cette évaluation du dossier s'appuie généralement sur la durée et la nature des expériences, les apprentissages réalisés, l'acquisition d'habiletés de travail intellectuel, ainsi que sur les liens entre l'expérience et les objectifs du programme. À ces dimensions, des personnes qui ont répondu au questionnaire ajoutent qu'on tient aussi compte de la performance des candidates et des candidats reçus en entrevue, le cas échéant. Un faible nombre indique qu'on prend en considération toutes les expériences des personnes.

Ce sont les comités de sélection ou d'admission ou les directions de programme ou de faculté qui décident des instruments à utiliser pour juger de la pertinence des études et de l'expérience d'une candidate ou d'un candidat pour compenser l'absence d'un diplôme d'études collégiales. Selon la plupart des personnes consultées, toutefois, leur milieu ne dispose pas toujours de tels instruments.

- *Reconnaissance universitaire officielle des acquis*

Les personnes qui ont répondu au questionnaire nous disent que, selon le règlement des études de premier cycle de leur établissement, la reconnais-

sance des acquis peut permettre l'octroi d'équivalences, d'exemptions ou de substitutions de cours¹. Il est plus rare qu'elle puisse conduire à des transferts de cours. Enfin, selon quelques-uns, une telle procédure n'existerait pas dans leur milieu. La reconnaissance des acquis servirait alors exclusivement à l'admission.

Ce type de demandes est analysé par les directions de programme ou de département, parfois par les professeurs du cours visé ou encore par les comités formés de la direction et de professeurs. Cependant, la responsabilité d'accorder ou de refuser ces formes de crédits universitaires relève généralement des directions de programme ou de département et souvent de la direction des facultés. Un des établissements a mentionné l'existence d'un mécanisme d'appel pour qui voudrait contester une première décision.

Des personnes ont donné des exemples de procédures ou d'instruments qui existent dans leur milieu pour évaluer les acquis. Il s'agit principalement de questionnaire, d'entrevue, d'imposition d'un travail ou d'un examen, de jury, de profil type, d'instruments fournis par des sociétés américaines d'éducation permanente. Dans le cas d'une faculté d'éducation permanente, on a mis sur pied des cours crédités pour permettre la reconnaissance d'activités de formation structurées non créditées. C'est une façon d'intégrer dans le dossier scolaire d'une personne admise à un programme de cette faculté des activités de formation continue pertinentes non créditées.

- *Soutien à la préparation du dossier*

Une majorité de personnes qui ont répondu au questionnaire souligne que les candidates ou les candidats peuvent compter sur de l'aide pour préparer leur dossier. Ce soutien vient surtout de

1. Au cours de la rencontre avec le comité des affaires académiques de la CREPUQ, on a fait ressortir que les établissements se sont donné divers outils pour répondre aux demandes de reconnaissance des crédits universitaires obtenus dans d'autres programmes ou d'autres universités.

personnes qu'ils ou elles peuvent consulter au sein des facultés, des départements ou programmes.

Comme dans le modèle décrit antérieurement, l'expérience sert davantage à l'admission aux études de premier cycle que pour octroyer une reconnaissance officielle des acquis. Également, il y a des procédures semblables pour étudier les demandes de reconnaissance à ces fins. Cependant, dans le cas présent, en plus des exemptions, la reconnaissance des acquis passe aussi par l'inscription d'équivalences ou de substitutions de cours au dossier de l'étudiante ou de l'étudiant. De même, une proportion plus importante de personnes consultées a noté que dans leur milieu, les candidates et les candidats pouvaient se faire aider pour préparer leur dossier.

Cinquième cas de figure : possibilité d'être admis selon les études ou les connaissances appropriées et l'expérience pertinente attestée

Le dernier cas de figure comprend le plus grand nombre d'illustrations (22). Il s'agit de situations décrites où les personnes peuvent être admises à des études universitaires sans avoir de diplôme d'études collégiales, mais où l'on estime que non seulement les études, mais aussi les connaissances sont appropriées et que les expériences attestées sont pertinentes. À la différence du modèle précédent, on ne tient pas compte uniquement des études, mais aussi des connaissances qu'une personne peut avoir acquises dans un autre lieu que l'école. Ces illustrations décrivent la situation prévalant dans deux établissements (réponses regroupées) et dans un éventail de programmes ou de facultés : programmes de certificat en génie, divers programmes en administration, en éducation, orthophonie et audiologie, en philosophie, en sciences sociales, en sciences, en droit, en sciences humaines et en arts.

- *Reconnaissance pour les fins de l'admission*

Selon ce mode, on considère l'expérience, si elle est liée directement au programme choisi, et moins

souvent, si elle découle d'un travail rémunéré. Ici encore, on en tient compte principalement pour examiner les demandes d'admission et moins, par la suite, pour accorder des équivalences ou des exemptions de cours.

Dans la presque totalité des situations décrites correspondant à ce cas de figure, le registraire décide de l'admission d'une candidate ou d'un candidat qui fait une demande sans avoir son diplôme d'études collégiales. Il le fait habituellement sur recommandation des unités d'enseignement ou après consultation des directions de programmes et de départements et de professeurs.

Pour évaluer l'expérience de la candidate ou du candidat, la plupart des personnes indiquent que leur milieu tient compte de plusieurs facteurs. La durée et la nature des expériences demeurent les facteurs mentionnés par la presque totalité d'entre eux, alors que les autres facteurs, bien que fréquemment évoqués, le sont de façon décroissante : les apprentissages ainsi réalisés, les liens entre l'expérience et les objectifs du programme, l'acquisition d'habiletés de travail intellectuel, l'ensemble de toutes les expériences, et enfin la performance de la candidate ou du candidat, lorsqu'il est reçu en entrevue.

Plusieurs personnes indiquent que ce sont les directions des études ou de programme ou de module qui déterminent les instruments ou les grilles pour juger de la pertinence des études ou de l'expérience d'une candidate ou d'un candidat. D'autres indiquent que ces directions sont assistées de conseillers pédagogiques ou de responsables de programme. Il est rare que cette responsabilité incombe à un professeur, mais il arrive qu'elle soit confiée à un comité de programme, au service d'admission ou au registraire.

Comparativement aux autres cas de figure, les personnes consultées indiquent de manière beaucoup plus marquée qu'à leur connaissance, leur milieu dispose d'instruments ou de grilles pour évaluer la pertinence de l'expérience et des études ou connaissances appropriées des candidates ou des candidats.

- *Reconnaissance universitaire officielle des acquis*

En vertu du règlement des études de premier cycle de leur établissement, les personnes consultées nous informent que, dans leur milieu, les acquis donnent lieu à l'octroi d'une reconnaissance officielle principalement sous forme d'exemption et de substitution de cours et, moins souvent, sous forme d'équivalence ou de transfert de cours¹.

Ce sont les directions de programme ou de faculté qui analysent généralement les demandes de reconnaissance des acquis pouvant conduire à l'octroi de crédits universitaires. La décision d'accorder ou de refuser l'une ou l'autre de ces formes de reconnaissance appartient dans plusieurs cas aux responsables de l'analyse. Dans les autres situations, cette décision revient au registraire ou à la direction du module ou de la faculté.

Ces instances recourent à divers moyens pour être en mesure d'évaluer les demandes de reconnaissance des acquis qui leur sont soumises. Parfois, il s'agit d'exigences posées : lettre de référence, questionnaire, portfolio, pièces justificatives, examen, entrevue. Dans le réseau de l'Université du Québec, plusieurs répondants ont mentionné qu'ils se réfèrent à la politique de reconnaissance des acquis appliquée dans leur établissement ou leur unité d'enseignement pour faire cette évaluation. Certains programmes plus sollicités par ce type de demandes se sont donné des tables d'équivalence pour reconnaître les cours suivis dans d'autres universités du Québec ou encore disposent d'une forme de jurisprudence utile dans les cas les plus courants. Le même commentaire a été émis par les

membres du Comité des affaires académiques de la CREPUQ pour leur établissement respectif, au cours de la rencontre à laquelle ont été invités des représentantes et des représentants du Conseil, en mars 2000.

Par ailleurs, certaines personnes ont précisé la limite maximale de crédits qui pouvaient être accordés à une étudiante ou un étudiant inscrit à un programme donné. Cette limite maximale est variable selon les milieux; elle peut être de trois, de quinze ou de trente crédits. Elle peut donc représenter jusqu'à un an de scolarité.

Enfin, dans un seul cas, on a mentionné des frais exigés pour faire de telles évaluations.

- *Soutien à la préparation du dossier*

Dans ce cas de figure, il y a des personnes qui aident les candidates ou les candidats à préparer leur dossier, dans la majorité des situations décrites par les personnes qui ont répondu au questionnaire. Cette aide peut venir d'un service d'orientation, d'un bureau aux affaires universitaires, de conseillers pédagogiques, de secrétariat de faculté ou des affaires universitaires.

Ce dernier modèle de pratique en matière de reconnaissance des acquis se distingue des précédents parce qu'on accorde une place aux connaissances appropriées acquises de manière non officielle en plus des études et de l'expérience. Outre les procédures semblables à celles des modèles précédents, dans le cas présent, on dispose plus souvent d'instruments ou de grilles pour évaluer la pertinence des acquis des candidates ou des candidats. Enfin, en proportion, davantage de personnes ont indiqué que les candidates et les candidats pouvaient compter sur un certain soutien pour préparer leur dossier.

Cette description a conduit le Conseil à dégager un certain nombre de constats sur les pratiques universitaires en matière de reconnaissance des acquis.

1. Par exemple, l'Université du Québec à Montréal évalue à 2 691 les demandes d'exemption pour des cours suivis dans d'autres universités, dont 95 p. cent ont été acceptées. Par ailleurs, la demande d'exemption pour des acquis extrascolaires est beaucoup plus faible : 897 demandes, dont 95 p. cent ont aussi été acceptées. Des 2 548 demandes de substitution de cours suivis dans d'autres programmes de l'Université du Québec à Montréal, les substitutions ont été accordées dans la même proportion. Source : *Point de vue de l'Université du Québec à Montréal*, op. cit., tableau 1, p.6.

4.3 Les principaux constats sur les pratiques universitaires pour les études de premier cycle

Le rappel d'éléments historiques et contextuels ainsi que la description des pratiques universitaires de reconnaissance des acquis scolaires et extra-scolaires donnent la possibilité de dégager certaines tendances.

1 - Les conditions générales d'admission permettent aux établissements universitaires d'accueillir des personnes au parcours varié

La réforme de l'enseignement universitaire et les règlements sur les études qui en ont découlé ont facilité, depuis trente ans, l'accueil d'étudiantes et d'étudiants au parcours et aux projets variés.

Chacun des établissements universitaires formule à sa manière des conditions générales d'admission qui ouvrent la porte à des demandes d'admission des diplômés de la formation technique collégiale, d'étudiants ayant fait leurs études dans d'autres systèmes scolaires, de personnes qui désirent faire valoir certains acquis équivalant aux conditions générales.

2 - Cette ouverture de l'université est indissociable des exigences définies de l'interne et de l'externe

Toutefois, pour le milieu universitaire, cette ouverture est indissociable des exigences considérées préalables à la poursuite des études avec succès dans l'un ou l'autre des programmes spécialisés, tout comme des exigences qui découlent de la finalité des programmes. La plus ou moins grande ouverture est également liée à la limitation du nombre de places qui découle des politiques de contingentement de différents programmes, comme elle est liée aux exigences en matière de contenus et de conditions d'enseignement posées par le marché du travail, les ordres professionnels, l'État ou les écoles des ordres professionnels.

3 - La mise en œuvre des conditions générales d'admission est stipulée dans des engagements officiels et des ententes particulières

Les différents établissements universitaires participent à des ententes qui fixent les modalités d'accueil des étudiantes et des étudiants des autres provinces canadiennes et d'autres pays. Il existe aussi des ententes entre les divers établissements universitaires et collégiaux pour reconnaître la formation spécialisée des diplômés de la filière technique des collèges, sous forme de crédits universitaires.

4 - Les pratiques de reconnaissance des acquis découlent des politiques ou éléments de politique de chacun des établissements universitaires

L'ensemble des renseignements recueillis permet d'affirmer que chacun des établissements universitaires dispose d'une politique ou d'éléments de politique en matière de reconnaissance des acquis, qui peuvent être plus ou moins explicités dans des textes officiels. Ainsi en est-il des conditions générales d'admission ou des conditions particulières faites aux personnes ayant étudié ailleurs qu'au Québec ou des ententes particulières pour reconnaître les acquis des diplômés de la filière technique des collèges. Il en va de même des manières de faire plus ou moins centralisées pour traiter les demandes des personnes ayant un parcours hors normes. Ces politiques ou éléments de politique servent habituellement de cadre général aux unités chargées de leur application, laquelle peut varier selon les programmes.

5 - Il existe un lien entre certains champs disciplinaires et les pratiques universitaires de reconnaissance des acquis

La distribution des pratiques des établissements selon les modèles de reconnaissance des acquis définis précédemment dénote que, sauf exception, l'appartenance à une discipline ne constitue pas un facteur très discriminant. En effet, seuls les programmes en médecine, médecine dentaire, phar-

macie et sciences infirmières ne font jamais d'exception à l'endroit d'une personne qui n'aurait pas obtenu un diplôme d'études collégiales¹.

En excluant ces derniers et en regroupant, lorsque les réponses le permettaient, les illustrations étudiées en fonction des champs disciplinaires, celles-ci se distribuent dans les différents modèles décrits précédemment. Il faut cependant noter que les illustrations en sciences humaines, en sciences de l'éducation, en sciences de l'administration se distribuent partout, mais demeurent plus nombreuses dans le dernier cas de figure reconnaissant les connaissances appropriées en plus des études et de l'expérience.

6 - Les pratiques de reconnaissance des acquis semblent liées à une culture institutionnelle

La distribution des établissements selon les mêmes modèles de reconnaissance des acquis des personnes ayant un parcours hors normes permet de voir une concentration des établissements dans l'un ou l'autre de ces modèles. Il semble donc possible d'établir une relation entre les pratiques de reconnaissance des acquis et ce qui se rapprocherait d'une certaine culture institutionnelle.

Par exemple, les illustrations transmises par le réseau de l'Université du Québec se retrouvent proportionnellement plus nombreuses dans le dernier modèle, plus ouvert à reconnaître les apprentissages faits en dehors du système scolaire. Alors que les illustrations fournies par l'Université de Sherbrooke et l'Université de Montréal se retrouvent davantage dans l'avant-dernier modèle, qui reconnaît principalement les études et l'expérience.

Si l'on exclut l'importance du nombre de programmes contingentés dans un établissement universitaire donné, ce lien avec la culture institutionnelle paraît manifeste également, lorsqu'on constate des

pratiques différentes pour une même discipline selon les établissements.

7 - Des acquis qui servent principalement à l'admission, mais aussi à accorder une reconnaissance universitaire officielle

Il est évident que, dans tous les cas de figure, la reconnaissance de l'expérience sert d'abord et avant tout à l'admission des étudiantes et des étudiants à un programme d'études particulier.

La reconnaissance des acquis ne sert jamais à certifier qu'une candidate ou un candidat satisfait complètement aux exigences d'un programme. Néanmoins, les demandes pour reconnaître des acquis sous forme d'équivalence, d'exemption, de transfert ou de substitution sont acceptées dans une majorité des situations des trois modèles de pratique où l'on accepte des personnes sans diplôme d'études collégiales.

Ces pratiques de reconnaissance n'existent pas de façon plus manifeste dans une discipline particulière et on trouve des exemples dans différents établissements universitaires.

8 - Une évaluation qui s'appuie sur des procédures et des mécanismes variés

Que ce soit pour l'admission ou encore pour l'attribution d'équivalence, d'exemption, de substitution ou de transfert, il y a des procédures et des mécanismes qui varient non seulement selon les établissements, mais aussi selon les facultés et même selon les programmes.

En général, les demandes d'admission des personnes au parcours hors normes sont traitées au bureau du registraire. Cependant, elles sont examinées soit par un comité de sélection, soit par un comité responsable de l'admission des adultes, soit par le directeur intéressé de l'unité d'enseignement, lesquels donnent leur avis ou font une recommandation au registraire. Ce sont ces instances qui définissent, s'il y a lieu, les mécanismes utiles à cet examen.

1. À noter que ces programmes n'incluent pas tous les programmes du champ des sciences de la santé.

Les demandes d'équivalence, d'exemption, de substitution ou de transfert sont analysées par les personnes qui ont une bonne connaissance des objectifs des cours, les professeurs ou les directeurs de l'unité d'enseignement. Dans plusieurs cas, la décision d'accorder ou de refuser la demande appartient à la même personne qui en a fait l'analyse; dans les autres cas, on désigne une instance en autorité pour le faire au sein du programme ou du département ou de la faculté. Ces façons de faire varient selon les établissements.

9 - Les critères d'évaluation de l'expérience sont semblables selon les modèles de pratiques, les établissements et les programmes d'études

Pour que sa candidature soit examinée, une personne au parcours hors normes doit établir elle-même que son expérience est reliée au programme choisi, dans la presque totalité des cas étudiés.

Par la suite, de façon plus fine, on tient compte particulièrement de la durée et de la nature des expériences, des liens entre l'expérience et les objectifs du programme, mais aussi des apprentissages effectués et des habiletés intellectuelles acquises.

La prise en compte de ces critères est généralisée dans les cas de figure qui acceptent des personnes au parcours hors normes. Il n'y a guère de distinction à faire selon les programmes et les établissements.

Cet ensemble de constats servira maintenant de cadre à la formulation d'enjeux et de recommandations à propos de la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires au premier cycle universitaire.

4.4 Les enjeux

Dans le contexte actuel, on peut présumer qu'il y a une demande importante auprès des universités pour reconnaître des acquis scolaires et extrascolaires. Cette demande provient principalement des

techniciennes et des techniciens formés dans les collèges, de celles et ceux qui ont étudié à l'étranger, des adultes au parcours hors normes, du milieu gouvernemental responsable d'assurer une cohérence dans le système scolaire, ainsi que du milieu économique qui a un intérêt certain à la formation continue.

Par ailleurs, on a pu constater que le mode de fonctionnement très décentralisé des universités est une donnée structurante dont le Conseil a tenu compte dans la formulation de ses recommandations.

Les universités sont, en outre, tributaires de pressions extérieures qui posent des exigences en matière de contenu et de conditions d'admission, notamment dans les programmes contingentés : organismes d'accréditation des programmes d'études, ordres professionnels, écoles d'accréditation des droits de pratique, État, demande des employeurs.

À partir des principes qui devraient guider les pratiques de reconnaissance des acquis et compte tenu de ces dernières considérations, le Conseil formule six enjeux.

Un premier enjeu : dans un contexte de demande croissante de formation continue, **établir les conditions suffisantes pour l'accueil des demandes de reconnaissance des acquis.**

Un deuxième enjeu : dans un contexte où il faut concilier les exigences de diplomation, une limite parfois imposée à la durée des études et une préparation adéquate des candidates et des candidats qui entreprennent des études, **utiliser au maximum sa marge de manœuvre, tant sur le plan pédagogique qu'administratif.**

Un troisième enjeu : dans un souci de faciliter l'exercice du droit des personnes à la reconnaissance de leurs acquis scolaires et extrascolaires, **soutenir adéquatement les personnes dans leur démarche.**

Un quatrième enjeu : afin de rendre transparent le système de reconnaissance des acquis, **informer les étudiantes et les étudiants des ententes favorisant la reconnaissance des acquis et les passerelles entre les programmes.**

Un cinquième enjeu : tout en respectant la culture institutionnelle de chaque établissement, **mettre en commun autant que possible les mécanismes de gestion de la reconnaissance des acquis scolaires et extra-scolaires.**

Un sixième enjeu : dans un contexte où les demandes de reconnaissance des acquis sont appelées à croître, **attribuer les ressources humaines et financières requises.**

De façon à ce que les établissements universitaires soient davantage en mesure de répondre adéquatement à des demandes de reconnaissance des acquis, le Conseil formule les recommandations qui suivent.

Tout d'abord, au cours d'une rencontre avec des représentantes et des représentants du Conseil, les membres du Comité des affaires académiques de la CREPUQ ont convenu que les pratiques de reconnaissance des acquis varient d'un établissement à l'autre, d'une unité d'enseignement à l'autre et d'un programme à l'autre. Les demandes sont étudiées cas par cas. Or, s'il n'est nullement souhaitable d'uniformiser les pratiques, il serait préférable que les candidates et les candidats éventuels soient informés des possibilités de recours à la reconnaissance des acquis dans les établissements universitaires. Des renseignements en cette matière apparaissent dans les règlements des études des établissements.

Mais étant donné l'importance qu'est appelée à connaître la reconnaissance des acquis à l'ordre d'enseignement universitaire, il y a lieu de lui donner plus de visibilité et de faire en sorte que les établissements manifestent leur volonté d'assumer leurs responsabilités institutionnelles,

pour assurer l'exercice du droit des personnes à la reconnaissance de leurs acquis.

Dans cette perspective, le Conseil recommande que les établissements universitaires se dotent d'une politique institutionnelle de reconnaissance des acquis quant aux orientations de l'établissement et qui explicite les principes devant guider la mise en œuvre de la reconnaissance dans les unités d'enseignement.

Si les établissements universitaires acceptent de recevoir les demandes de reconnaissance des acquis, il y aurait tout avantage à tenir compte de leurs pratiques en la matière et d'en assurer le suivi.

C'est la raison pour laquelle le Conseil invite chaque établissement à faire état de l'application de la politique institutionnelle de reconnaissance des acquis en son sein. Cet état des réalisations pourrait être intégré au rapport annuel des établissements. Il contribuerait d'une part, à rendre transparentes les pratiques de reconnaissance des acquis en vigueur et d'autre part, il permettrait à chaque établissement d'évaluer périodiquement sa réponse aux demandes exprimées et d'en rendre compte publiquement.

Par ailleurs, comme il en a été fait mention, les données relatives au nombre d'équivalences, d'exemptions, de transferts et de substitutions de cours ne sont pas compilées par tous les établissements universitaires et, lorsqu'elles le sont, elles ne sont pas comptabilisées au niveau de l'établissement. Selon le Conseil, la collecte d'information à ce sujet présente beaucoup d'intérêt.

C'est la raison pour laquelle le Conseil invite la CREPUQ à se pencher sur la façon dont les établissements pourraient progressivement saisir les données relatives à la reconnaissance des acquis et en présenter un portrait d'ensemble.

La préparation d'une demande de reconnaissance des acquis peut être exigeante et repose, dans bien des cas, sur la candidate ou le candidat lui-même.

Le Conseil invite les établissements universitaires à faire connaître aux étudiantes et aux étudiants les mesures de soutien qu'ils peuvent offrir pour la préparation d'une demande de reconnaissance des acquis, et à intégrer ces mesures dans celles de l'accueil.

Jusqu'à présent, il semble que les établissements universitaires sont en mesure de traiter une demande de reconnaissance des acquis qui est demeurée somme toute assez marginale. Si les demandes venaient à croître, ce qui est tout à fait possible, il faudrait prévoir un financement compensatoire pour mettre en place les services de soutien requis.

Dans ce contexte, le Conseil invite le ministre de l'Éducation à prévoir un ajout de ressources financières consacrées à cette fin dans le budget alloué aux universités.

Conclusion

La reconnaissance des acquis prend une couleur singulière à chaque ordre d'enseignement. La particularité de l'enseignement universitaire réside dans le fait que les universités sont des entités autonomes et qu'il leur appartient d'établir leurs règles d'admission, de déterminer leurs programmes et leurs modalités d'évaluation et de diplomation. Cette autonomie et le modèle d'organisation de décentralisation administrative qui s'en suit sont des conditions importantes pour une offre de service de qualité, sur laquelle repose la crédibilité des universités. Le Conseil ne voit donc aucun avantage à soumettre les établissements universitaires à une politique générale de reconnaissance des acquis et encore moins à des contrôles externes. Il mise plutôt sur l'effet d'entraînement que peuvent avoir dans l'ensemble des établissements des pratiques mises en œuvre dans certains d'entre eux. Dans le présent chapitre, les cas de figure présentés démontrent une plus ou moins grande ouverture des unités d'enseignement au respect des principes et de leurs corollaires retenus par le Conseil et qui devraient, selon lui, être à la base des politiques

institutionnelles et des pratiques de reconnaissance des acquis.

Le Conseil invite les universités à rendre transparents les mécanismes de reconnaissance des acquis, en y intégrant les variantes requises dans les divers programmes. À cet effet, les établissements pourraient préciser l'information contenue dans les programmes et les plans de cours.

Par ailleurs, sans nullement opter pour la généralisation abusive de l'approche par compétences dans la conception de l'ensemble des programmes d'études, cette dernière représente une voie prometteuse pour la reconnaissance des acquis dans certains programmes, entre autres dans les disciplines professionnelles. Il y a peut-être là une perspective d'avenir à considérer et à exploiter, en examinant ce qui se passe au collégial dans les nouveaux programmes mis en place.

Enfin, même si, dans le présent avis, le Conseil n'a pas abordé la question de la reconnaissance des acquis aux deuxième et troisième cycles, il y a tout intérêt à y transposer cette préoccupation, avec les ajustements qui s'imposent.

CHAPITRE 5

La situation particulière des personnes immigrantes en matière de reconnaissance des acquis

Il convient d'adapter les modalités de reconnaissance des acquis pour répondre à des besoins particuliers; à titre d'exemple, l'Office des personnes handicapées l'a souligné au cours des audiences d'avril 1999 sur le projet de politique de la formation continue et a fait un appel en ce sens au ministère de l'Éducation et aux institutions d'enseignement¹. Dans le même cadre, l'Équipe interrégionale en alphabétisation a signalé l'importance de tenir compte de l'expertise et des moyens mis en place au cours des dernières années pour la reconnaissance des compétences des personnes faiblement alphabétisées². Dans l'un et l'autre cas, il s'agit d'une adaptation de l'instrumentation, tout à fait légitime et à laquelle le Conseil accorde de l'importance.

La situation des personnes immigrantes se présente sous un autre angle. La politique québécoise en matière d'immigration et d'intégration fait de l'immigration un facteur de développement du Québec, parce qu'elle représente un atout important dans la réponse à quatre grands défis interreliés : le redressement démographique, la prospérité économique, la pérennité du fait français et enfin, l'ouverture sur le monde et le dynamisme socio-culturel³. Parmi les mesures de soutien à l'insertion socioéconomique, la réduction des délais d'émission des équivalences d'études faites à l'étranger et le développement des mécanismes de reconnaissance des acquis scolaires, extrascolaires et professionnels sont retenus dans le plan d'action gouvernemental issu de la politique⁴. C'est la raison pour laquelle le Conseil a jugé nécessaire de se pencher sur la situation particulière des immigrantes et des immigrants en matière de reconnaissance des acquis, sans pour autant nier l'importance

d'ajuster l'offre de service pour répondre aux besoins d'autres catégories de la population.

Dans son rapport au ministre de l'Éducation, Paul Inchauspé fait de « la mise en place d'outils, de mécanismes communs et d'une application identique de la reconnaissance des acquis scolaires des immigrants⁵ » une priorité. Il insiste particulièrement sur l'importance que les universités se dotent des instruments requis. Le niveau de scolarité des nouveaux arrivants est en effet maintenant plus élevé : en 1970, 38 p. cent de la population immigrante avait une formation postsecondaire; en 1998, la proportion était de 62 p. cent, 10 p. cent des immigrants étant faiblement scolarisés, et 2 p. cent étant considérés analphabètes⁶.

Pour sa part, le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI) demande au ministère de l'Éducation de s'assurer que les établissements d'enseignement, dont les universités, disposent des instruments et ressources nécessaires à la reconnaissance des acquis scolaires tout autant que des acquis extrascolaires des immigrantes et des immigrants.

De son côté, dans son étude diagnostique réalisée en 1996, le Comité d'adaptation de la main-d'œuvre – personnes immigrantes (CAMO-PI) a établi que la non-reconnaissance des acquis des personnes immigrantes constitue un obstacle important à leur intégration socioprofessionnelle.

Au cours des audiences de la Commission de l'éducation des adultes du Conseil, le CAMO-PI soumettait quelques données statistiques que le Conseil rapporte ici :

- les personnes immigrantes représentent un pourcentage croissant de la population québécoise (9,4 p. cent en 1996);

-
1. Office des personnes handicapées, *Mémoire de l'Office des personnes handicapées du Québec concernant le document de consultation « Vers une politique de la formation continue »*.
 2. Équipe interrégionale en alphabétisation, *Vers une politique de la formation continue : mémoire*.
 3. Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *Au Québec pour bâtir ensemble : plan d'action gouvernemental en matière d'immigration et d'intégration (1991-1994)*, p. 3.
 4. *Ibid.*, p. 39.

5. Paul Inchauspé, *op. cit.*, p. 58.

6. *Ibid.*, p. 57.

- le nombre d'immigrantes et d'immigrants que le Québec sélectionne est important (50,6 p. cent en 1997¹), « ce qui se traduit par la venue au Québec de personnes spécialisées, de techniciens et de professionnels censés combler des pénuries de main-d'œuvre qualifiée² »;
- selon le recensement de 1996, la proportion de diplômés du postsecondaire est en légère augmentation depuis 1986 (43,2 p. cent contre 37,5 p. cent pour les personnes nées au Canada)³.

Alors que ces données peuvent laisser supposer une demande de reconnaissance des acquis de la part des personnes immigrantes, le CAMO-PI relève le paradoxe suivant : « autant les diplômes et les expériences professionnelles acquis en dehors du Québec constituent les principaux "passeports" pour le candidat immigrant, autant ces mêmes passeports sont vite "périmés" faute d'être reconnus facilement, rapidement et équitablement, une fois la personne installée au Québec⁴. »

Si la reconnaissance des acquis n'est pas la seule garantie à la pleine intégration des personnes immigrantes à la société québécoise, elle n'en constitue pas moins une des clés indispensables. D'où l'importance d'examiner les obstacles relatifs à l'offre actuelle de service de reconnaissance des acquis.

5.1 La reconnaissance des acquis scolaires

Au Québec, en vertu de lois et de règlements, la reconnaissance de la formation scolaire suivie hors du Québec est une responsabilité décentralisée. Plusieurs acteurs exercent en effet des responsa-

bilités dans ce domaine : les ordres professionnels, d'autres organismes régissant les métiers et professions, les établissements d'enseignement, les employeurs. Bien qu'il y ait décentralisation des responsabilités, il existe néanmoins au Québec un service spécialisé d'évaluation des documents scolaires obtenus à l'étranger : le Service des équivalences d'études (SDE), créé en 1971 par le ministère responsable de l'immigration. Fait à noter, de 1983 à 1993, le ministère de l'Éducation offrait un service similaire. Depuis 1993 toutefois, le ministère responsable de l'accueil et de l'intégration des immigrants détient le mandat exclusif de délivrer des *Avis d'équivalence d'études*, principalement aux personnes qui veulent intégrer le marché du travail.

Le SDE a constitué au fil des années une importante banque de données sur les diplômes délivrés à l'étranger et leur correspondance au Québec. Il dispose d'un centre de documentation sur les systèmes d'enseignement d'autres pays et sur leurs programmes d'études. Les analystes en évaluation de documents scolaires étrangers rencontrent chaque année plus de 6 000 personnes désireuses de faire reconnaître leurs études effectuées à l'étranger⁵ et le Ministère délivre quelque 5 000 avis d'équivalence d'études. Une partie de ces personnes est dirigée vers les établissements de formation, lorsque leur projet est de s'inscrire en formation ou d'accéder à une profession régie par le Code des professions. Les établissements de formation peuvent

1. Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, *Rapport annuel 1998-1999*, p. 41.
2. CAMO-PI, *Texte pour l'allocution sur la reconnaissance des acquis et des compétences des personnes immigrantes, Audiences du 20 janvier 2000*.
3. *Ibid.*
4. *Ibid.*

5. Le délai de traitement des demandes d'avis d'équivalence est de quatre à six semaines. L'objectif du SDE est de pouvoir traiter 90 p. 100 des demandes en moins de trente jours, à partir du moment où les documents sont prêts pour l'étude, c'est-à-dire qu'ils ont été traduits au besoin. Actuellement, le SDE y parvient dans 85 p. 100 des cas.

Fait à noter, les personnes insatisfaites de l'évaluation de leurs documents peuvent demander une révision de cette évaluation, d'abord à la professionnelle ou au professionnel qui a fait l'évaluation, puis au chef du SDE, puis à la Direction, puis au ministre, puis au Protecteur du citoyen. Il convient de signaler que 95 p. 100 des plaintes, qui sont d'ailleurs peu nombreuses, sont réglées au premier niveau. Les renseignements additionnels fournis par le professionnel suffisent la plupart du temps.

utiliser, et utilisent dans les faits, les avis d'équivalence pour s'assurer de l'authenticité et de la validité des documents qui leur sont présentés, et pour déterminer si les candidates et les candidats ont la scolarité minimale requise pour leur admission à un programme d'études. Cet avis est surtout utilisé par les commissions scolaires et les collègues.

L'avis d'équivalence d'études mentionne les diplômes et autres documents de sanction des études effectuées hors du Québec. Le document ne constitue cependant pas un diplôme; il décrit le diplôme obtenu, précise l'institution qui l'a délivré, le domaine de formation ainsi que la spécialité, et indique à quel ordre d'enseignement et à quelle année du système scolaire québécois correspondent ces études (par exemple, deux années d'études universitaires). L'avis n'est toutefois pas explicite sur le diplôme québécois équivalent, ce qui engendre la confusion. Il faut noter que des travaux du MRCI ont cherché à résoudre certains problèmes. Il y a lieu en effet de revoir la présentation de l'avis pour qu'il soit plus descriptif, et rendre de cette façon justice au diplôme obtenu à l'étranger. Il est approprié, par exemple, d'indiquer le nombre d'années de scolarité conduisant à un diplôme donné. Enfin, le document peut, à la demande de certains partenaires, avoir un contenu plus détaillé. En d'autres termes, le MRCI détient sur les documents délivrés à l'étranger plus de renseignements pertinents que ce que l'avis en donne dans sa version actuelle.

Au cours d'avril et de mai 1999, le MRCI a consulté des partenaires sur une nouvelle forme de l'avis et il semble que la proposition puisse rallier tant le milieu de l'enseignement que celui du marché du travail ou des organismes de réglementation¹.

La révision de l'avis d'équivalence vise notamment à « permettre une plus grande souplesse dans l'expression des niveaux d'études afin d'obtenir une comparaison plus juste et plus nuancée des études

effectuées à l'étranger par rapport au système québécois² ».

Le Conseil a eu accès à un document de travail préparé par le Service des équivalences d'études du MRCI³. **Selon le Conseil, les changements approuvés en mars 2000 par les autorités du Ministère devraient grandement contribuer à résoudre les problèmes soulevés plus haut.** Ainsi, entre autres modifications, l'actuel titre du document est changé au profit du suivant : « Avis d'équivalence d'études », avec en sous-titre : « Évaluation comparative des études effectuées hors du Québec ». Ce changement a le net avantage de tenir compte de la notoriété du document, tel qu'il est actuellement nommé, en levant cependant les ambiguïtés grâce au sous-titre.

Un autre changement, qui sera sans doute apprécié de ses utilisateurs, a trait à la présentation plus détaillée des études effectuées. L'avis révisé contient à cette fin une présentation plus fine des documents scolaires évalués ainsi qu'une description plus fouillée du programme d'études, précisant la situation du programme dans le système éducatif du pays, ses composantes, les conditions d'admission, etc. La modification relative au résultat de l'évaluation des documents scolaires vise à ce que l'avis soit plus explicite quant au niveau et aux domaines d'études. La notion d'*études comparables* plutôt que celle d'*équivalence d'études* a été retenue. L'avis fait ainsi référence aux programmes d'études québécois en établissant la comparaison. Il s'agit dans cette partie de l'avis d'établir la comparaison avec le « repère scolaire québécois » plutôt que d'établir le « niveau d'équivalence », ce qui semait la confusion chez les clients comme chez les utilisateurs.

Enfin, le Conseil pense qu'il est du plus grand intérêt pour la personne détentricice de l'avis d'équivalence, tout comme pour l'organisation qui aura

1. Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, « Vers une politique de la formation continue », document de travail.

2. *Ibid.*, Annexe.

3. Ce document et la nouvelle facture de l'avis ont été approuvés par les autorités du MRCI.

à le considérer, que les renseignements additionnels soient ajoutés. Ces ajouts « visent à fournir le contexte général entourant la production de l'avis, à informer le lecteur de la nature de l'avis, de sa portée et de ses limites, à lui donner des indications quant à la fiabilité de l'avis et son authenticité et à lui fournir les coordonnées du service pour plus de renseignements¹.

Selon le Conseil, il est de première importance que le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration évalue, au cours des mois suivant l'implantation de l'avis révisé, si les changements apportés assurent sa « transférabilité » dans les milieux d'enseignement, les corporations professionnelles et les entreprises.

Par ailleurs, en 1995, le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration a mis en place une table de concertation sur la formation scolaire suivie à l'extérieur du Québec. Les travaux, achevés en 1997, ont permis de dégager la principale problématique et de proposer des pistes de solution pour y remédier. Les problèmes soulevés sont de trois ordres :

1. « Les immigrants ne sont pas suffisamment informés des procédures ainsi que des modalités d'évaluation et de reconnaissance de leur formation, des conditions d'admission à l'enseignement supérieur ou à celles autorisant l'exercice des professions régies par le Code des professions². » Les renseignements donnés aux immigrants avant leur arrivée au Québec devraient être plus explicites.
2. Les organisations visées, particulièrement les établissements de formation, les ordres professionnels et le SDE, pourraient se concerter

1. Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, Service des équivalences d'études, *Révision de l'avis d'équivalence d'études : sommaire des modifications proposées*, p. 3.

2. Jacques Robert, *Contribution à un état de situation sur la reconnaissance des acquis : la reconnaissance de la formation scolaire acquise hors du Québec*.

davantage. Les avis d'équivalence, conçus à l'origine essentiellement à des fins de reconnaissance sur le marché du travail, sont maintenant demandés pour d'autres buts : l'admission à un programme d'études ou à un ordre professionnel, l'obtention d'un prêt agricole ou d'une bourse d'études. Il n'est pas sûr que l'avis d'équivalence dans sa forme actuelle réponde adéquatement à tous ces besoins.

3. « Les immigrants ont de la difficulté à accéder aux activités de formation, stages ou examens qui leur permettraient de rendre leur formation initiale conforme aux différentes attentes exprimées par les employeurs, les institutions d'enseignement, les commissions scolaires et les ordres professionnels³. »

Du fait que plusieurs organismes ont juridiction en matière de reconnaissance des acquis, le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration prône le partage d'expertises, la collaboration « et peut-être même la mise en place d'outils ou de mécanismes communs », pour permettre l'établissement de passerelles entre les divers « référentiels » de reconnaissance. Le MRCI fait même une proposition concrète de partenariat, par une offre de service aux ordres professionnels et aux établissements d'enseignement, « en échange d'une juste rétribution, en leur rendant accessible la banque de données sur les équivalences d'études, en leur donnant accès à un Guide de comparaison des études (un projet en cours de réalisation et visant 55 pays et les neuf provinces canadiennes), en analysant à leur demande les qualifications scolaires de leurs candidats en fonction des spécifications et des normes qui leur sont propres, et en fournissant un service de consultation sur demande⁴ ».

De l'avis du Conseil, une telle proposition est très intéressante. Depuis qu'il assume le mandat d'émission d'avis d'équivalence d'études, le ministère des Relations avec les citoyens et de

3. *Ibid.*

4. Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, *op. cit.*, p. 6.

L'Immigration s'est doté des ressources nécessaires à la constitution d'une banque de données sur les diplômes étrangers et à sa mise à jour.

Dans son offre de service, le MRCI propose de tenir compte des spécifications et des normes des organismes demandeurs relatives à la correspondance entre les études réalisées à l'étranger et celles du Québec. Les ordres professionnels tout comme les établissements d'enseignement, notamment les universités, pourraient de la sorte être assurés que la correspondance établie est conforme à leurs exigences en matière de diplomation.

Pour sa part, le CAMO-PI estime que les exigences du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration quant aux documents requis pour qu'il procède au traitement d'une demande d'avis d'équivalence en pénalisent plusieurs, particulièrement les réfugiés et les personnes qui ont terminé des études il y a longtemps. La demande d'avis d'équivalence doit ainsi être accompagnée des originaux ou copies certifiées conformes des documents scolaires suivants : pour les études primaires et secondaires, le diplôme de fin d'études s'il y a lieu, le relevé de notes complet de la dernière année terminée et réussie, indiquant clairement la réussite; pour les études postsecondaires, on ajoute au diplôme de fin d'études le relevé officiel complet de toutes les études effectuées de même que, le cas échéant, le relevé complet de tous les stages effectués dans le cadre des études¹.

Le Conseil est conscient que des personnes peuvent ne pas être en mesure de fournir les documents officiels exigés par le MRCI pour l'analyse d'une demande d'avis d'équivalence. **Il estime cependant que la rigueur du processus d'émission de l'avis d'équivalence, afin qu'un tel document ait une valeur indiscutable, oblige le Ministère à déterminer des exigences. De l'avis du Conseil, celles qu'il a établies ne paraissent pas exagérées. Cependant, il se peut que la candidate ou le candidat ne soit pas en mesure de présenter les documents officiels requis aux fins d'émission**

d'un avis d'équivalence, pour des raisons qui devront être fournies et vérifiées. Dans ce cas, le Conseil juge que le MRCI devrait en signaler le fait et inviter les organisations auprès desquelles la candidate ou le candidat est incapable de fournir l'avis d'équivalence demandé à procéder néanmoins à l'étude du dossier, en ayant recours par exemple à la passation d'épreuves. Ce point mérite d'être pris en considération, quand on examine les exigences d'au moins un ordre professionnel en matière de reconnaissance des études effectuées à l'étranger. Dans le cas porté à l'attention du Conseil, la corporation professionnelle exige de la candidate ou du candidat requérant le droit de pratique, qu'aux fins d'analyse du dossier des études effectuées hors du Québec, une copie des résultats scolaires et des contenus des cours suivis soit transmise directement par l'établissement de formation. Or, en raison de la situation qui prévaut dans leur pays d'origine, des personnes peuvent ne pas être en mesure de se conformer à pareille exigence.

5.2 La reconnaissance des acquis extrascolaires

Dans un document de travail interne, le CAMO-PI a dressé l'inventaire des difficultés qu'éprouvent les personnes immigrantes à faire reconnaître leurs acquis extrascolaires. À quelques exceptions près, et elles sont importantes, les difficultés relevées sont celles qui se présentent pour tout adulte, qu'il soit né au Québec ou à l'étranger. Cependant, des problèmes particuliers se posent.

Un premier obstacle particulier provient du manque de maîtrise du français (ou de l'anglais). Or, comment pallier le problème autrement que par des mesures renforcées de francisation ? Dans leurs programmes de francisation, les établissements de formation accordent une place importante aux démarches visant l'intégration au marché du travail. La préparation d'un dossier des acquis extrascolaires fait partie de ces démarches. Au moment opportun, la francisation pourrait être axée notamment sur ce sujet.

1. http://www.mrci.gouv.qc.ca/immigration/fr/502_2.asp

Un deuxième obstacle se présente dès le début de la démarche de reconnaissance des acquis, au moment de la préparation du dossier, de l'entrevue et du portfolio : la connaissance insuffisante des conditions d'exercice du métier ou de la profession au Québec. Dans son analyse de la problématique de la reconnaissance des acquis extrascolaires, le CAMO-PI signale à juste titre que la conseillère ou le conseiller en reconnaissance des acquis n'est pas la seule personne en mesure d'aider l'immigrante ou l'immigrant à pallier cette méconnaissance. Les conseillers travaillant dans les organismes d'insertion des personnes immigrantes peuvent agir à cet égard. Ces mêmes ressources peuvent également intervenir pour que la personne immigrante qui en éprouve le besoin se familiarise avec la démarche d'autoévaluation, un troisième obstacle pour beaucoup d'immigrants (et d'adultes nés au Québec, d'ailleurs).

Au moment de l'évaluation des compétences, le CAMO-PI relève un quatrième obstacle : plusieurs immigrants sont peu familiers avec les équipements utilisés au Québec dans l'exercice d'un métier. Cet équipement est aussi celui utilisé au moment de la passation des épreuves en vue de la reconnaissance. Quelques jours d'immersion pourraient probablement combler cette lacune.

Conclusion

Dans son énoncé de politique *Au Québec, pour bâtir ensemble* de décembre 1990, et dans le plan d'action qui suit, le gouvernement du Québec souligne la contribution de l'immigration aux défis de développement du Québec. C'est donc dire l'importance que revêt l'intégration la plus rapide possible des immigrantes et des immigrants à la vie québécoise, dans ses dimensions linguistique, culturelle, socioéconomique, institutionnelle et personnelle¹. Or, si l'intégration dans un milieu de vie entièrement nouveau exige l'engagement de la

personne immigrante elle-même, elle nécessite aussi celui de l'ensemble de la société d'accueil.

La population immigrante n'est certes pas la seule à connaître des difficultés d'intégration socioéconomique et, comme d'autres sociétés, le Québec a connu au cours des deux dernières décennies une hausse du taux de chômage, plus marquée dans certaines catégories de sa population. Des données mettent aussi en évidence des problèmes d'intégration des immigrantes et des immigrants au marché du travail. Ainsi, de 14,7 p. cent qu'il était entre 1976 et 1980, le taux de chômage des immigrants vivant au Québec passe à 29,5 p. cent pendant la période de 1993 à 1996; ce taux est supérieur à celui des personnes nées au Canada : 17 p. cent contre 11,2 p. cent². Il y a également une surreprésentation des personnes immigrantes parmi les professionnels prestataires de la sécurité du revenu³.

De telles données tracent autant de limites aux profits escomptés par le Québec de l'arrivée de nouveaux immigrants. On ne saurait bien sûr imputer aux seules lacunes des systèmes de reconnaissance des acquis les difficultés d'intégration d'un nombre important de personnes immigrantes au marché du travail. Néanmoins, comme pour les autres adultes québécois, un système adéquat de reconnaissance des acquis pourrait leur permettre de faire la preuve de leurs compétences, ce qui constitue sans nul doute une condition indispensable à leur intégration au marché du travail. Dans le présent chapitre, le Conseil a fait valoir qu'aux obstacles auxquels sont confrontés tous les adultes québécois en demande de reconnaissance des acquis s'en ajoutent d'autres pour les personnes immigrantes.

1. Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *Au Québec pour bâtir ensemble : plan d'action gouvernemental en matière d'immigration et d'intégration*, op. cit., p. 23.

2. Gilles Roy, CAMO-PI/Emploi-Québec, *Profil des travailleurs autonomes immigrants et membres des communautés culturelles*, 1999, cité par CAMO-PI, *Partenaires pour l'intégration à l'emploi des personnes immigrantes*, Document de réflexion, novembre 1999.

3. Ministère de la Sécurité du revenu, *Perspectives professionnelles et potentiel d'intégration au marché du travail des prestataires aptes*, cité par CAMO-PI, *Texte pour l'allocation...*, op. cit.

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE

Dans la deuxième partie du présent avis, le Conseil a tenté de dresser un état des lieux en examinant les systèmes de reconnaissance des acquis en place, sous l'angle de principes qu'il estime être à la base d'un système national équitable. Au fil de son analyse, le Conseil a noté des entorses à l'un ou l'autre de ces principes, ce qui l'a conduit à formuler certaines recommandations ou propositions.

Le Conseil a aussi constaté, dans les réseaux de l'éducation, des efforts variables pour assurer un service accessible de reconnaissance des acquis, et en mesure de répondre aux besoins diversifiés des personnes. Or, l'exercice de la responsabilité sociale des institutions pour le respect du droit des personnes à la reconnaissance des acquis est indispensable.

Étant donné l'inégale volonté des établissements de mettre en œuvre la reconnaissance des acquis, le Conseil recommande au ministre de l'Éducation d'adopter un plan d'action ministériel en cette matière.

L'engagement des membres du personnel des organisations est un facteur non négligeable de tout développement institutionnel. Cependant, cet engagement a ses limites.

Étant donné l'inégalité observée dans l'effort des établissements d'enseignement quant à une offre adéquate de service de reconnaissance des acquis, le Conseil les invite à se doter de règles internes en cette matière, de façon à ce que chacun d'entre eux s'engage à offrir les conditions permettant l'exercice du droit à la reconnaissance des acquis. Pour favoriser la transparence des systèmes de reconnaissance des acquis, le Conseil invite en outre les établissements à rendre ces règles publiques.

TROISIÈME PARTIE

CHAPITRE 6

Des voies de développement pour une réponse à des besoins diversifiés

Dans les chapitres précédents, le Conseil a formulé un certain nombre de recommandations, afin que la reconnaissance des acquis devienne une préoccupation des établissements de tous les ordres d'enseignement de même que des ministères et organisations visées. Ces recommandations conçues au fil de la réflexion soumise dans ces chapitres méritent l'attention pour les raisons évoquées. Mais elles pourront plus facilement être prises en considération si le gouvernement consent à faire de cette question une priorité dans la mise en œuvre de la future politique de la formation continue. À cet effet, il faudra que des changements soient apportés pour faire en sorte que la reconnaissance des acquis devienne une réalité dans les pratiques des organisations. Il faudra aussi que des décisions gouvernementales soient prises pour favoriser la mise en place d'un système diversifié, mais progressivement intégré de reconnaissance des acquis, facilitant les passerelles entre les divers « référentiels » de formation et de reconnaissance. Dans cette dernière partie de son avis, le Conseil présente des conditions à mettre en place à cette fin.

La mise en œuvre de la reconnaissance des acquis représente d'abord un défi pour l'État. Il doit en effet assumer les responsabilités qui lui incombent, c'est-à-dire assurer l'exercice du droit des personnes à la reconnaissance de leurs acquis. L'État doit réunir de la sorte les conditions permettant l'accès et la prestation du service de reconnaissance. Selon le Conseil, comme il en a fait mention dans la première partie du présent avis, un enjeu central se pose, celui de l'homologation et de la « transférabilité » des titres. L'État doit donc prendre les mesures nécessaires pour que les ministères et organismes qui délivrent ces documents dans le cadre de leur mission respective soient outillés pour reconnaître dans leur propre système les titres émis en dehors de leur responsabilité.

6.1 L'arrimage de répertoires

Comme il en a été fait mention, on assiste au Québec, de façon plus manifeste en formation profes-

sionnelle, à la mise en place de voies parallèles de formation de la main-d'œuvre et de reconnaissance officielle de cette formation. **Comme l'a souligné le Conseil, l'établissement des passerelles entre ces « référentiels » est un défi important.**

6.1.1 Deux voies parallèles de reconnaissance en émergence, éventuellement étanches

Il faut rappeler, comme on l'a mentionné dans le premier chapitre, qu'avec la mise en œuvre du régime de qualification, en 1993, on visait l'acquisition et la reconnaissance de qualifications professionnelles qui ne correspondaient pas à celles retenues dans les programmes de formation initiale conduisant à un diplôme sanctionné par le ministère de l'Éducation. En ce sens, le Québec optait pour une voie complémentaire d'acquisition de compétences et de reconnaissance de la qualification de la main-d'œuvre formée dans le cadre de ce régime. Cette position, justifiée selon le Conseil, est remise clairement en question dans la proposition d'intégration des régimes de qualification et d'apprentissage adoptée par la Commission des partenaires du marché du travail. Faut-il insister, la réflexion du Conseil ne porte pas sur la proposition d'aménagement dans sa totalité, mais se limite aux seuls éléments touchant la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre acquises en dehors du cadre scolaire.

Le Conseil émet des réserves sur la proposition relative au régime intégré. Bien que, dans son document de consultation du 1^{er} février 1999, la Commission des partenaires inscrive le régime proposé dans le champ de la formation continue, « conformément au champ d'intervention d'Emploi-Québec¹ », le Conseil estime pour sa part qu'Emploi-Québec investit aussi le champ

1. Groupe de travail sur le régime d'apprentissage, *op. cit.*, p. 3.

de la formation professionnelle initiale. À l'appui de cette affirmation, il convient de rappeler que le régime intégré vise tous les métiers non réglementés, principalement ceux désignés Sceau rouge¹. Il y a 44 métiers d'apprentissage désignés Sceau rouge, incluant des métiers réglementés. Or, pour la grande majorité de ces métiers, il existe au Québec un programme de formation conduisant au diplôme d'études professionnelles. Il est important de rappeler que le régime aménagé s'adresse généralement à des personnes en emploi et qu'il se caractérise par le fait que la formation est principalement donnée dans l'entreprise. Mais la proposition de la Commission des partenaires instaure non seulement une voie parallèle de formation professionnelle initiale, dont le Conseil ne conteste d'ailleurs pas le bien-fondé, mais met aussi en place une autre forme de sanction, sans référence aux diplômes de formation professionnelle (DEP ou ASP) et aux programmes d'études y conduisant, si ce n'est lorsque le DEP ou le DES sont des préalables à l'accès au régime aménagé. C'est ce choix d'une voie parallèle et éventuellement étanche de reconnaissance des compétences que le Conseil remet en cause.

Le Conseil partage à ce sujet l'analyse de la Fédération des commissions scolaires du Québec². Cette dernière présume que, pour une bonne partie

des personnes qui s'inscriront dans le processus d'apprentissage, il s'agira d'obtenir une première qualification professionnelle, laquelle, bien qu'acquise à la suite d'une formation en entreprise, n'en est pas moins équivalente à la sanction d'une formation professionnelle initiale. Or, comme le rappelle à juste titre la Fédération, avec la réforme de la formation professionnelle, le Québec s'est doté d'une norme pour sanctionner cette formation : le diplôme d'études professionnelles. Et cette norme a été établie en association avec le monde du travail. « S'il est vrai que, lorsqu'on observe une entreprise particulière, toutes les compétences visées par un DEP ne sont pas mobilisées dans le cadre de la pratique locale d'un métier, il n'en demeure pas moins que cette entreprise, lorsque consultée avec d'autres entreprises dans le cadre de l'élaboration des programmes de formation initiale, tient un discours valorisant une formation polyvalente et de qualité (...)»³.

Le Conseil juge que dans un contexte de compétitivité des entreprises et de mobilité croissante de l'emploi, il est préférable pour les travailleurs et les travailleuses tout comme pour les entreprises que le diplôme d'études professionnelles, lorsqu'un programme d'études y conduit, soit retenu comme norme de la qualification professionnelle au seuil d'entrée dans l'exercice d'un métier donné. Du reste, cette norme, donc la qualité de la formation y conduisant, ne semble pas remise en cause par les employeurs. En effet, à la lumière des résultats de l'enquête du ministère de l'Éducation auprès de 460 employeurs ayant embauché des diplômés de formation professionnelle, 92 p. cent jugent les recrues compétentes. De même, 73 p. cent des dirigeants consultés sont satisfaits du rendement de ces employés après trois mois, ce taux passant à 89 p. cent après six mois, et à plus de 92 p. 100 après un an. L'enquête révèle également que 70 p. cent des employeurs considèrent l'école comme le moyen privilégié pour former la main-d'œuvre qualifiée. Il faut cependant noter que pour les dirigeants d'entreprise ayant participé

1. Le Programme du sceau rouge ou Programme des normes interprovinciales a été créé en vue de permettre une plus grande mobilité des travailleuses et des travailleurs qualifiés dans tout le Canada. Grâce à ce programme, les personnes qui ont terminé leur apprentissage et celles qui possèdent déjà une carte de compétences peuvent obtenir un sceau rouge sur leur certificat d'aptitudes professionnelles, si elles réussissent l'examen interprovincial.

Au sein de chaque province ou territoire, les métiers se répartissent en deux groupes : les métiers à certificat obligatoire et les métiers à certificat facultatif. Certains métiers inscrits au Sceau rouge sont des métiers à certificat obligatoire dans certaines provinces. Cependant le Sceau rouge lui-même n'est pas obligatoire. (<http://hrdc-drrhc.gc.ca/hrb/hrprh/redseal/indexf.html>)

2. Fédération des commissions scolaires du Québec, *Avis de la FCSQ sur la proposition d'aménagement du régime d'apprentissage : intégrer le régime d'apprentissage et le régime de qualification*, p. 4-6, (<http://www.fcsq.qc.ca/memoires>)

3. *Ibid.*, p. 5.

à l'enquête, la formation des recrues révèle aussi des points faibles : la maîtrise de la langue maternelle, la maîtrise de la langue seconde, l'organisation et la planification du travail¹.

On est en droit de s'interroger sur les raisons qui amènent la Commission des partenaires à proposer que les programmes de formation du ministère de l'Éducation ne constituent plus la référence pour l'apprentissage et la reconnaissance des qualifications acquises, dans le cadre du régime intégré d'apprentissage et de qualification. Des éléments de réponse ont été apportés au cours des audiences qu'a tenues la Commission de l'éducation des adultes pendant ses travaux de préparation du présent avis. Il n'est pas sans intérêt de reprendre ici l'essentiel de l'argumentation.

Une première raison mérite l'attention. Dans un contexte de précarité d'emploi, des travailleuses et des travailleurs pourtant expérimentés, mais qui n'ont pas de diplôme, peuvent se retrouver exclus, même s'ils ont souvent plus que les qualifications professionnelles correspondant à celles du diplôme. Comme le Conseil l'a évoqué dans la première partie du présent avis, parce que les mécanismes de reconnaissance des acquis actuellement en place visent d'abord un objectif de retour aux études, le système ne tient pas toujours compte des compétences acquises au travail et l'évaluation de ces dernières ne mène jamais à l'obtention du diplôme. De plus, selon la Commission des partenaires du marché du travail, la finalité éducative du système de reconnaissance des acquis jusqu'à présent privilégié au Québec pose une contrainte importante : le « référentiel » est celui des programmes d'études. Or, sur le marché du travail, les profils des métiers et professions ne sont plus « découpés » comme avant. On abandonne en effet progressivement le profil traditionnel des métiers. Du point de vue de la Commission des partenaires, s'il est vrai qu'en formation profession-

nelle et en formation technique, les programmes sont maintenant élaborés selon l'approche par compétences, les compétences retenues dans les programmes d'études le sont dans une logique d'apprentissage du métier ou de la profession, pour permettre la construction des savoirs. La perspective de la reconnaissance des compétences acquises par un adulte en dehors du système scolaire n'est donc pas envisagée au départ, dès la conception des programmes d'études. Toujours selon la Commission des partenaires, cette logique d'apprentissage prévaut donc dans l'élaboration des programmes d'études.

En examinant dans ses grandes lignes le processus d'élaboration des programmes, la Commission des partenaires souligne que l'analyse des situations de travail ne représente qu'un des déterminants. Les « clientèles » du programme, les principes psychopédagogiques, l'organisation des savoirs sont aussi des déterminants importants dans l'élaboration des programmes. La « dérivation » des compétences est un processus de raffinement au cours duquel, à partir « des grandes tâches » du métier, on détermine les compétences particulières nécessaires à l'exercice du métier et de ces dernières, on tire les compétences générales qui deviennent des objets de formation.

De l'avis de la Commission des partenaires, le système actuel de reconnaissance, qui privilégie une finalité éducative et qui adopte donc comme « référentiel » celui des programmes d'études, ne peut de la sorte que sanctionner les compétences incluses dans les programmes d'études, en adoptant leur découpage. On exclut ainsi du processus de reconnaissance les autres compétences maîtrisées par la candidate ou le candidat, le ministère de l'Éducation et les établissements d'enseignement ne pouvant exercer des responsabilités que pour les « référentiels » qui relèvent de leur autorité.

Toujours selon la Commission des partenaires, c'est parce que les compétences des programmes d'études ne correspondent pas nécessairement à un découpage des compétences en milieu de travail, que des comités sectoriels procèdent à l'élaboration de

1. Ministère de l'Éducation, *La Relance auprès des employeurs : formation professionnelle* (fiche 13 de 19). (<http://www.inforoutefpt.org/dgfpt/relance/indicateurs/>)

cahiers de normes professionnelles, de façon à rendre possible la « certification » des qualifications professionnelles sanctionnées sur la base de « référentiels » professionnels validés dans l'industrie.

Selon le Conseil, des nuances importantes doivent être apportées. À l'examen de cahiers de normes de compétences élaborés dans un secteur, celui du tourisme, il est vrai que toutes les compétences retenues ne correspondent pas toujours, termes à termes, à celles qui sont déterminées par le ministère de l'Éducation dans les programmes d'études correspondants qui conduisent à l'obtention du diplôme d'études professionnelles ou d'une attestation de spécialisation professionnelle. Cependant, la ressemblance des deux « référentiels » est incontestable, à une différence près : dans les cahiers de normes du secteur, le « niveau » des compétences retenues est parfois « plus poussé » que celui établi pour les compétences composant les programmes du ministère de l'Éducation. En d'autres termes, le niveau de qualification adopté dans les cahiers de normes consultés est parfois supérieur à celui décrit dans les programmes correspondants du ministère de l'Éducation. Le fait s'explique : par exemple, le programme « service de restauration » du ministère de l'Éducation, qui est un programme de formation professionnelle initiale, permet à une personne d'exercer avec compétence le métier, dès son entrée dans le marché du travail. Le certificat de qualification professionnelle pour ce métier, émis par le comité sectoriel à un préposé au service des mets et boissons, qui a de l'expérience, atteste que la personne qui le détient a, en autoformation et avec le manuel de formation mis à sa disposition, révisé les objectifs de rendement, réussi les examens écrits et enfin, réussi les examens pratiques en situation réelle de travail.

Le Conseil en arrive à la conclusion suivante. **Si, comme le soutient avec raison la Commission des partenaires, la logique d'apprentissage prévaut dans l'élaboration des programmes de formation professionnelle du ministère de l'Éducation, la même logique devrait aussi**

s'appliquer dans l'élaboration des normes de compétences établies par les comités sectoriels, à des fins de reconnaissance des compétences ainsi qu'à des fins d'apprentissage (carnets d'apprentissage ou manuels d'autoformation). Rappelons-le, dans l'un et l'autre cas, le milieu du travail est étroitement associé aux processus. Dans celui adopté par le ministère de l'Éducation, le portrait de secteur, l'étude préliminaire, l'analyse de situation de travail, la détermination des buts du programme, la validation du projet de formation et l'approbation du programme sont des étapes réalisées avec la participation des comités sectoriels visés. À l'une ou l'autre des étapes clefs du processus, les comités sectoriels sont même amenés à formuler des avis. **Il serait donc pour le moins étonnant que le produit issu de ce long processus d'élaboration de programme d'études, notamment les compétences qui sont retenues, soit éloigné des préoccupations du milieu du travail et que le « référentiel » des programmes du Ministère et celui des cahiers de normes de compétences soient si différents.**

Certains ont porté un jugement sévère : « La mise en place par Emploi-Québec de travaux et d'études servant à établir les compétences professionnelles des métiers fera pour une bonne part, sinon totalement, double emploi avec les travaux menés, par le ministère de l'Éducation, pour l'élaboration, selon la méthode des compétences, de programmes professionnels et techniques pour ces mêmes métiers et des travaux qui pourraient être menés pour reconnaître les acquis expérientiels des travailleurs de ces mêmes métiers. Ce sont les mêmes principes, les mêmes concepts de base, les mêmes méthodes, les mêmes situations à analyser et probablement les mêmes personnes rencontrées dans les trois cas. D'ailleurs, ce sont les mêmes firmes auxquelles recourent le ministère de l'Éducation et Emploi-Québec pour réaliser ces travaux. Faut-il multiplier les coûts de tels travaux par trois pour étudier la même question, avec les mêmes méthodes et peut-être avec les mêmes firmes, parce qu'il s'agit de les utiliser à des fins différentes ? Or établir des

instruments d'évaluation des compétences pour un seul métier peut coûter jusqu'à 200 000 \$¹. »

Il en a déjà été question, dans sa proposition visant à intégrer les régimes d'apprentissage et de qualification, la Commission des partenaires confie à Emploi-Québec la responsabilité d'établir, en concertation avec les comités sectoriels, « la méthodologie et les critères de définition des normes professionnelles² ».

Le Conseil souscrit d'emblée à la proposition visant à confier à Emploi-Québec la responsabilité d'établir, de concert avec les comités sectoriels, la méthodologie et les critères de définition des normes professionnelles. Mais pour que soit accordée à cette opération toute l'importance qu'elle a, le Conseil juge nécessaire de joindre à la proposition une condition : l'urgence de procéder à l'établissement de la méthodologie et des critères de définition des normes.

Selon le Conseil, la méthodologie et les critères de définition des normes professionnelles doivent être établis à court terme et l'établissement de cette base minimale de travail, dont il faudra convenir dans les secteurs d'activité économique visés, doit être considéré comme préalable au démarrage de nouveaux projets d'élaboration de normes de compétences prévus par des comités sectoriels.

Emploi-Québec et les comités sectoriels ne partent pas de zéro. Au cours des dernières années, les bases d'un régime de qualification ont été établies pour plusieurs métiers et professions. La comparaison des concepts, méthodologies et critères utilisés devrait faciliter le travail et permettre de déterminer une approche commune du « référentiel » de compétences.

Pour éviter le doublement coûteux des activités d'analyse de situations de travail, le Conseil recommande que le ministère de l'Éducation soit associé formellement à cette démarche visant l'élaboration de cahiers de normes de compétences. Il recommande en outre de prendre comme point de départ le « référentiel » de compétences que le ministère de l'Éducation a établi avec ses partenaires du marché du travail pour les programmes d'études conduisant aux diplômes ou attestations. Selon le Conseil, cette condition permet l'homologation des compétences communément retenues dans les programmes d'études et les cahiers de normes professionnelles.

Même si relativement peu de travailleuses et de travailleurs se sont engagés jusqu'à présent dans les régimes de qualification et d'apprentissage, tout porte à croire que ces régimes ou qu'un régime intégré d'apprentissage et de qualification prendront progressivement leur envol. Les demandes du milieu du travail vont du moins dans ce sens. Le diplôme d'études professionnelles conserve néanmoins encore toute son importance au Québec. Il s'agit d'une norme de compétences et d'un « référentiel » dont on ne peut faire abstraction. **C'est la raison pour laquelle le Conseil considère qu'il est indispensable que le « référentiel » de qualification établi par les partenaires du milieu du travail et celui de l'éducation le soient sur une base similaire, ce qui suppose nécessairement de convenir d'une acception commune du concept de compétence. Il s'agit là d'une condition *sine qua non* et préalable à la mise en place d'un système intégré de reconnaissance des acquis dont il est question au Québec depuis quelques années.**

Dans son mémoire d'octobre 1998 sur le document de consultation *Vers une politique de la formation continue*³, la Commission des partenaires du marché

1. Paul Inchauspé, *op. cit.*, p. 76.

2. Secrétariat de la Commission des partenaires du marché du travail, *Proposition d'aménagement du régime d'apprentissage*, février 1999.

3. Commission des partenaires du marché du travail, *Mémoire de la Commission des partenaires du marché du travail relatif au document de consultation « Vers une politique de la formation continue/ Prendre le virage du succès »*, 14 octobre 1998, p. 22-23.

du travail propose une voie de rechange au système actuel de reconnaissance des acquis : la reconnaissance des compétences. La Commission des partenaires utilise l'expression *un système frère à l'image du système de reconnaissance des acquis*. Établi à partir d'un « référentiel » de compétences professionnelles validé sur le marché du travail, le dispositif permettrait de mesurer la maîtrise des compétences déterminées et de certifier, au moyen d'une attestation officielle, que la candidate ou le candidat possède une ou des compétences (larges, assurant la polyvalence) déterminées dans le « référentiel ». Ce *système frère de reconnaissance* serait similaire à celui du système en place à l'Éducation mais le découpage des compétences serait différent.

La Commission des partenaires estime pourtant qu'un système de reconnaissance des compétences qui s'appuie sur l'actuel régime de qualification, bien qu'intéressant, est incomplet. C'est ce qui amène la Commission « à privilégier un système partenarial de reconnaissance des acquis et des compétences qui s'articule sur différents « référentiels », assure la mobilité professionnelle des personnes et leur mobilité d'un système de formation à un autre, par la reconnaissance réciproque¹ ».

Selon le Conseil, il s'agit sans doute de la piste de travail la plus prometteuse; s'y engager suppose cependant que les artisans d'un système partenarial de reconnaissance des acquis s'entendent dès le départ, en n'ignorant pas ce qui existe déjà. La société québécoise n'a ni le temps ni les moyens d'élaborer deux systèmes de reconnaissance des acquis et des compétences. Or, compte tenu des projets déjà conduits par des comités sectoriels et ceux qui s'annoncent, il est à craindre de voir s'établir deux systèmes parallèles et étanches de reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle.

6.1.2 Une voie prometteuse de développement, mais qui oblige à rompre avec la logique du tout ou rien

Dans son rapport de 1987 au comité interministériel de l'éducation des adultes, le groupe de travail interministériel sur la reconnaissance des acquis convenait déjà de la nécessité de deux « référentiels » pour évaluer les compétences d'une personne : celui des programmes d'études, actuels et futurs, et celui des fonctions de travail, actuelles et futures. Il soulignait cependant qu'en pratique, « l'affirmation de la nécessité de deux référentiels implique l'existence de deux voies d'accès à la reconnaissance des acquis, deux "sous-systèmes" de reconnaissance, celui qu'a instauré le monde scolaire et celui qu'a créé le monde du travail. Mais se pose immédiatement la question de la "reconnaissance de la reconnaissance", c'est-à-dire la reconnaissance par un sous-système de reconnaissances d'acquis effectuées par l'autre². » À juste titre, d'autant plus qu'il faisait référence aux programmes d'études d'alors, le groupe de travail signalait que s'il existe des écarts entre les « référentiels » de ces deux mondes, il n'en demeure pas moins « de nombreux lieux de convergences³ ».

Selon le Conseil, une affirmation du groupe de travail interministériel, faite il y a treize ans, demeure aussi vraie maintenant; elle prend même une connotation plus importante à une époque où les « référentiels » du monde du travail et celui de l'éducation sont établis sur la même base, celle des compétences, du moins pour le moment, en formation professionnelle au secondaire et à l'enseignement collégial. **Cette affirmation, le Conseil la reprend à son compte, parce qu'elle est, pour des raisons encore plus évidentes maintenant, tout à fait d'actualité. Ainsi, il importe de se doter dès maintenant, au moment où les prati-**

1. *Ibid.*, p. 23.

2. Groupe de travail interministériel sur la reconnaissance des acquis, *Rapport du Groupe de travail interministériel sur la reconnaissance des acquis au Comité interministériel de l'éducation des adultes*, p. 21.

3. *Ibid.*

ques sont jeunes, d'un cadre commun de travail entre les ministères et les organisations visés, afin que les développements envisagés de part et d'autre jusqu'à présent rendent possible la « reconnaissance de la reconnaissance ».

Selon le Conseil, le premier chantier d'un cadre commun de travail réside dans la constitution d'un répertoire national de compétences.

- **Un répertoire national de compétences qui ne se constitue pas *ex nihilo***

De l'avis du Conseil, la constitution progressive d'un répertoire national de compétences, établi en partenariat, et qui pourrait intégrer en premier lieu les compétences relatives au développement de la main-d'œuvre, représente une voie prometteuse pour la mise en œuvre progressive d'un système intégré de reconnaissance des acquis. **À la condition expresse que soient prises en compte les considérations apportées au point précédent, ce répertoire représente la meilleure façon de mettre en relation le système frère de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre**, proposé par la Commission des partenaires du marché du travail, et celui de l'éducation.

Il convient de signaler que certains contestent le bien-fondé de l'établissement même d'un tel *système frère*, peut-être pour les raisons évoquées plus haut par le Conseil. « L'établissement de tels systèmes, complets, parallèles et parfaitement compatibles sont intellectuellement séduisants. Mais on peut s'étonner de l'importance donnée par certains à cette question et des investissements qu'ils sont prêts à y consentir, alors qu'ils ignorent complètement une question de reconnaissance autrement cruciale, celle posée par les formations parrainées par l'employeur. (...) C'est comme si on voulait faire accréditer un projet d'allure pharaonique par la nécessité d'établir des liens entre les différents systèmes de reconnaissance, selon la logique suivante : s'il faut établir des liens entre les systèmes, il faudra bien faire exister les systèmes¹. »

1. Paul Inchauspé, *op. cit.*, p. 75.

Le projet serait inutile s'il se limitait à une opération informatique visant à cataloguer les compétences issues des divers « référentiels » de formation et de reconnaissance. Il prend une toute autre dimension quand les partenaires affichent, dès le départ, une volonté commune de permettre le transfert des titres qu'ils émettent de part et d'autre, pour les compétences communes à leur « référentiel » respectif.

Selon le Conseil, la constitution d'un répertoire national de compétences permet justement d'établir des liens entre des « référentiels » de compétences, liens qui n'existent pas pour l'instant et qui risquent de ne jamais être établis si rien n'est fait pour contrer l'édification de systèmes étanches de reconnaissance. Ce répertoire permettrait non seulement d'intégrer le « référentiel » des comités sectoriels de la main-d'œuvre, des ordres professionnels² et celui de l'éducation mais aussi, pourquoi pas, celui de la formation structurée parrainée par l'employeur. **À la condition que les partenaires aient une acception commune des compétences et que les « référentiels » soient établis sur une base similaire, un répertoire national de compétences est beaucoup plus qu'un modèle théorique.** Dans le respect des conditions décrites dans la section qui précède, le répertoire répond aux besoins des personnes, en rendant compte des compétences qu'elles ont acquises. Ces personnes peuvent de la sorte, périodiquement, établir le bilan de leurs compétences **et en présenter les résultats là et auprès de qui elles veulent, à des fins précises de sanction, selon leurs besoins.** Car il est entendu que chaque organisme partenaire du répertoire de compétences

2. À titre d'exemple, l'Ordre des technologues professionnels du Québec s'est engagé dans un projet pancanadien et s'inspire des normes canadiennes en technologie pour l'évaluation, en milieu de travail, des acquis des techniciens et technologues, l'évaluation au moment de l'admission à l'Ordre et l'évaluation des programmes d'études en technologie. Les normes canadiennes sont établies à partir d'une étude détaillée des différentes fonctions de travail dans le domaine de la technologie. Dans le projet, on entend confier la reconnaissance des acquis à un organisme de validation (ordre, collège, entreprise) accrédité.

demeure responsable de l'évaluation et de la reconnaissance des compétences issues de son propre « référentiel ». Ce que le répertoire facilite, c'est la mise en relation des « référentiels », bref l'établissement des passerelles souhaitées dans tous les milieux intéressés.

De prime abord, le défi apparaît gigantesque, au point d'être jugé irréaliste. Dans son avis présenté au moment des audiences de la Commission de l'éducation des adultes du Conseil, la Centrale de l'enseignement du Québec l'a illustré en ces termes : « imaginons un instant, d'un côté, le nombre de programmes de formation, de base ou professionnelle, primaire, secondaire, collégial ou universitaire et, de l'autre, le nombre de catégories d'emplois ou de professions; ajoutons-y des habiletés, attitudes ou comportements communs à plusieurs programmes ou emplois et pouvant être acquis en dehors des lieux de formation ou de travail et nous avons le plus important casse-tête relié à un système de reconnaissance des acquis. Ces notions, traduites en apprentissages et en compétences, doivent être cataloguées dans un répertoire commun et utilisable par le plus grand nombre possible¹. »

Comme le Conseil a été à même de le constater au cours des travaux de préparation du présent avis, le projet d'un répertoire national de compétences, qui remonte périodiquement à la surface depuis quelques années, est mis de l'avant par plusieurs organisations. Dans son avis sur la formation continue du personnel des entreprises, le Conseil supérieur décrit brièvement ce répertoire, qui se présente comme un dispositif ayant pour fonction de répertorier et de mettre en relation un ensemble de compétences issues de divers « référentiels » de formation ou de qualification : programmes de formation professionnelle et de formation technique, de formation sur mesure, de formation par

apprentissage. Ce répertoire pourrait de plus recenser les capacités et les comportements généraux requis sur le marché du travail, de façon à couvrir l'éventail le plus large possible de situations. En tant que système intégré de gestion des acquis scolaires et extrascolaires, le répertoire informatisé de compétences pourrait permettre d'assurer quatre services : l'accréditation de la formation en milieu de travail, l'établissement d'équivalences, la reconnaissance des acquis et la production de relevés de compétences².

Certains pays ont opté pour la mise en place d'un système national de qualifications professionnelles. Il s'agit dans ces cas d'une construction de système. Ainsi, au Royaume-Uni, le système d'éducation et de formation est défini à partir de qualifications; celles-là sont indépendantes du lieu où elles ont été acquises³. En 1986, le gouvernement britannique a institué le Conseil national des qualifications professionnelles (*National Council for Vocational Qualifications*) qui a pour mission de superviser et d'homologuer les qualifications décernées par les jurys. Ces derniers proviennent de divers secteurs professionnels; ils établissent les programmes de formation et décernent les diplômes. Le gouvernement a déterminé de nouvelles qualifications professionnelles nationales (*National Vocational Qualifications – NVQs*) et les qualifications professionnelles nationales générales (*General National Vocational Qualifications*). Ces qualifications sont destinées à remplacer les qualifications professionnelles provenant des organismes qui œuvrent dans des secteurs spécifiques, et deviendront les qualifications nationales principales en matière de formation et d'enseignement professionnels. Les *NVQs* sont décernées sur la base d'une compétence dans une profession⁴. Elles sont définies à partir

1. Centrale de l'enseignement du Québec, *Pour un système intégré de reconnaissance des acquis et des compétences. Avis présenté par la CEQ à la Commission de l'éducation des adultes du CSE*, p. 12.

2. Conseil supérieur de l'éducation, *La Formation continue du personnel des entreprises : un défi pour le réseau public d'éducation*, 1998, p. 63.

3. Organisation de coopération et de développement économiques, *Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life : United Kingdom*.

4. Eurydice (et) Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, *Structures des systèmes d'enseignement et de formation initiale dans l'Union européenne*, p. 422.

d'une étude faite sur le marché du travail. « Pour être homologuée NVQs, une qualification doit reposer sur des normes nationales requises pour être performantes dans l'emploi; sur des évaluations des résultats de l'apprentissage indépendamment du mode d'acquisition, de la durée et du lieu; sur des évaluations valides et fiables établies, de telle sorte que les performances correspondent aux normes nationales obtenues au travail¹. » Les NVQs sont différentes des qualifications traditionnelles : elles ne sont pas basées sur ce que les personnes savent et ce qu'elles peuvent démontrer dans un examen, mais sur ce qu'elles peuvent faire. Dans ce modèle, le point de départ de la constitution des NVQs est la description précise de ce qui devrait se passer au travail².

De même, au début des années 90, l'Australie a entrepris une réforme de l'enseignement et de la formation, dans une perspective nationale cohérente. Ce pays a opté aussi pour l'établissement de normes nationales. Ainsi, le Cadre national pour la reconnaissance de la formation (*National Framework for the Recognition of Training*) « assure la cohérence de la formation (publique et privée) et il donne une "homologation" nationale aux formations. Il a aussi la responsabilité de la reconnaissance des acquis (*Recognition of prior learning*) qui s'adresse plus spécialement aux adultes afin de reconnaître leurs acquis antérieurs, indépendamment du lieu d'apprentissage, qu'il s'agisse de l'enseignement institutionnel, de la formation, de l'expérience professionnelle et de l'expérience personnelle. La création d'un cadre national implique de veiller aux articulations et passerelles entre les différents éléments³ ».

Il est important de souligner qu'à la différence de systèmes de qualifications professionnelles nationales mis en place dans ces pays et dans d'autres, le répertoire de compétences que le Conseil met de l'avant n'est pas un système de reconnaissance,

mais bien un dispositif qui réunit dans un même « lieu » des « référentiels » déterminés par diverses organisations. Il s'agit d'arrimage de « référentiels » établis sur une base commune et non d'une construction de systèmes. Chaque organisation demeure donc la garante des documents de sanction qu'elle émet, en vertu de ses propres règles. Il en sera question plus loin.

Dans le dispositif proposé, les compétences répertoriées sont celles des différents « référentiels » de formation et d'apprentissage, c'est-à-dire les compétences issues des programmes d'études (du ministère de l'Éducation, des établissements d'enseignement et des organismes de formation) et celles servant de référence pour la qualification professionnelle et l'exercice des métiers et des professions. C'est donc dire que le répertoire de compétences est établi sur la base des « référentiels » qui sont d'ores et déjà constitués et qui pourra, au fur et à mesure, être alimenté de compétences circonscrites dans de nouveaux programmes d'études et de formation, ou de cahiers de normes de compétences, élaborés par les comités sectoriels ou les ordres professionnels.

Pour les programmes déterminés par le ministère de l'Éducation, il importe de mentionner que des dispositifs déjà existants peuvent être réinvestis et utilisés aux fins de constitution du répertoire. On devra donc utiliser les systèmes informatiques en place relatifs au catalogage des programmes. À titre d'exemple, le système informatique récemment créé pour l'enseignement collégial (SOBEC) collige et met en réseau tous les renseignements relatifs aux compétences, objectifs et normes retenus dans les programmes d'études. Un tel système, conçu initialement à des fins d'information sur les programmes de formation, pourrait sans doute être utilisé également aux fins de reconnaissance des acquis. Ses éléments d'information pertinents pourraient être versés dans le répertoire national de compétences.

La composition du répertoire tout autant que la diffusion et l'utilisation des données en vue des services offerts par les établissements d'enseigne-

1. Danielle Colardyn, *op. cit.*, p. 140.

2. Bob Mansfield, *Explaining NVQs 1*.

3. Danielle Colardyn, *op. cit.*, p. 106.

ment nécessitent un système informatisé utilisant une base de données. Le Conseil insiste sur le fait qu'il n'est pas nécessaire de tout inventer. Les banques de données existantes au ministère de l'Éducation (on songe à celles de la sanction des études : SESAME-SAGE-SIGDEC) et celles des répertoires de programmes peuvent être directement utilisées pour alimenter et mettre à jour le répertoire de compétences. Du côté de la main-d'œuvre, le suivi des certificats de qualification suppose également la constitution d'un registre d'État.

Il appartiendra aux partenaires d'un tel projet de convenir des éléments d'information pouvant être versés dans le répertoire, d'une acception commune de ces éléments et du niveau d'information et de détail à fournir. Dans la négative, répertorier les étapes d'une tâche, d'une activité de travail ou d'une activité d'apprentissage ne faciliterait probablement en rien ni la reconnaissance des compétences ni moins encore l'établissement de passerelles entre les « référentiels ». Tout dispositif établi en partenariat suppose en effet que les organisations visées conviennent des caractéristiques des compétences à répertorier en plus de leur mode d'évaluation et de contrôle. La conception commune des compétences à répertorier est indispensable, pour éviter que chacun des partenaires y aille de sa définition personnelle, trop souvent implicite, « ce qui jette le doute sur la valeur d'un référentiel ainsi constitué. Il n'est une référence que pour ses auteurs et paraît difficilement exploitable par ceux qui n'auraient pas participé à son élaboration¹ ». Il faut donc un langage commun pour éviter la fragmentation des compétences².

Sans entrer dans des questions opérationnelles fines qui ne relèvent pas de sa compétence, le Conseil signale que l'information relative aux

éléments répertoriés devra permettre l'organisation et la structuration des compétences cataloguées. Elle devra être significative et suffisante pour permettre une gestion intégrée des acquis professionnels et assurer l'émission de relevés de compétences. L'information devra donc présenter des repères suffisants pour permettre la définition univoque de chaque compétence en vue de leur reconnaissance. Il apparaît donc de toute première importance que les partenaires du répertoire s'entendent sur un niveau de généralité de langage, afin d'éviter que dans un « référentiel » donné, une opération de travail soit qualifiée de compétence et dans un autre, d'élément de compétence.

6.1.3 Un dispositif mis en place en partenariat

Le nombre de « référentiels » de compétences couverts par le répertoire détermine les partenaires d'un tel projet. Diverses options peuvent être envisagées. Ainsi, le dispositif pourrait se limiter aux compétences des programmes ministériels de formation et de ceux des réseaux d'enseignement. Dans ce premier cas, le répertoire serait de la responsabilité du ministère de l'Éducation et des établissements; le dispositif se limiterait à favoriser les passerelles entre les systèmes de sanction sous leur contrôle, ce qui serait déjà un pas.

Dans un deuxième scénario, la constitution et la gestion du répertoire relèveraient du ministère de l'Éducation et d'Emploi-Québec, en collaboration avec leurs réseaux respectifs. Aux « référentiels » de l'éducation s'ajouteraient donc ceux qui sont de la responsabilité d'Emploi-Québec. On songe ici aux certificats de qualification et au Sceau rouge. Autant de nouvelles passerelles pourraient de la sorte être établies.

Enfin, dans une troisième hypothèse, d'autres organismes reliés à la formation ajouteraient leurs « référentiels » à ceux des partenaires déterminés selon le deuxième scénario. Ces organismes peuvent être des firmes de consultants en formation, par exemple ceux accrédités par la Société de formation

1. Francis Minet, *L'Analyse de l'activité et la formation des compétences*, p. 27.
2. À titre d'exemple, la France a constitué sur cette base le ROMÉ, c'est-à-dire le répertoire opérationnel des métiers et des emplois, créé par l'Agence nationale pour l'emploi. Danielle Colardyn, « Gestion des compétences et mobilité professionnelle », *Personnel – ANDCP*, n° 385, décembre 1997, p. 15-21.

et d'éducation continue (SOFEDUC), des services de formation d'entreprises, des formateurs privés accrédités par Emploi-Québec, dans le cadre de l'application de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre. Le Conseil songe aussi aux organismes communautaires qui, par des activités de formation, visent l'insertion socioprofessionnelle d'un nombre croissant d'adultes et de jeunes adultes.

Il y aurait beaucoup d'avantages à privilégier la dernière option. Mais sans doute est-il plus approprié d'y arriver progressivement. Aussi, selon le Conseil, il est préférable d'envisager au départ le projet selon le deuxième scénario.

Le Conseil juge important de souligner que les activités de formation continue parrainée par l'employeur devraient être amenées à progresser au cours des prochaines années. Dans le premier chapitre du présent avis, le Conseil a insisté sur le fait que ce qui importe dans la reconnaissance des acquis, c'est ce qu'une personne a appris et non les lieux, circonstances et méthodes d'apprentissage. Pourquoi alors s'intéresser à un lieu précis de formation, celui des entreprises ? Parce que la formation qui y est organisée demeure le plus souvent « non enregistrée », ne laissant de trace ni pour l'employé formé, ni pour l'employeur. Il est donc de toute première importance d'accroître dans les entreprises les activités de reconnaissance des acquis.

À cet effet, la délivrance d'unités d'éducation continue (UEC) représente sans nul doute une pratique de reconnaissance des acquis digne d'intérêt. Des correctifs doivent cependant être apportés. Dans son mémoire d'octobre 1998¹ sur le document de consultation *Vers une politique de la formation continue*, la SOFEDUC recommande que l'UEC devienne la norme québécoise de reconnaissance de la formation continue non créditée. La Société recommande également qu'elle soit « mandatée pour appliquer les normes de qualité en formation

continue et accréditer les organisations aptes à émettre des UEC, conservant ainsi au ministère de l'Éducation un rôle de reconnaissance formelle par ses unités et ses crédits² ».

Dans le même document, la SOFEDUC précise les règles de pratique professionnelle que doivent respecter les organismes de formation pour obtenir l'accréditation de la Société. Un des dix critères sur lesquels se fondent ces règles a trait à l'évaluation des apprentissages : « Les participants doivent faire la preuve qu'ils ont atteint les objectifs d'apprentissage³. »

Comme le souligne à juste titre la SOFEDUC, l'UEC peut faciliter la constitution d'un portfolio témoignant de l'expertise d'une personne. À cette fin, les UEC comptabilisées doivent cependant être explicites sur au moins deux aspects : le contenu de la formation reçue et la preuve de l'atteinte des objectifs de la formation. Or, selon des propos entendus au cours des travaux de préparation du présent avis, le contenu de la formation reçue n'est pas toujours explicite et les organismes accrédités par la SOFEDUC ne procèdent pas tous à une évaluation rigoureuse, au terme de l'activité de formation. Les UEC délivrées dans ces cas équivalent à une simple attestation de participation; la seule évaluation souvent assurée par les formateurs indique la satisfaction de la formation reçue.

Selon le Conseil, les critères établis par la SOFEDUC sont suffisants pour assurer la crédibilité des UEC. Il importe cependant que la Société s'assure que ces critères sont appliqués avec toute la rigueur nécessaire.

Par ailleurs, il faut rappeler qu'au chapitre de l'affectation des dépenses admissibles dans le cadre de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, celles allouées à la « formation qualifiante et transférable dispensée dans le cadre d'un plan de formation de l'entreprise »

1. Société d'éducation et de formation continue, *La Formation continue, reconnaissance et qualité*.

2. *Ibid.*, p. 12.

3. *Ibid.*, p. 10.

sont considérées. Ces caractéristiques de « qualifiante » et de « transférable » de la formation obligent à soulever la question de la reconnaissance des acquis. **S'il n'est nullement dans l'intention du Conseil d'imposer des critères supplémentaires quant aux dépenses de formation admissibles dans le cadre de la Loi, il invite néanmoins les milieux visés à favoriser la visibilité de la formation qualifiante et transférable, et à faire en sorte qu'elle laisse des traces formelles et crédibles.** Dans cette perspective, il apparaît donc souhaitable qu'à moyen terme, les compétences de la main-d'œuvre acquises au cours d'activités de formation en entreprise soient versées dans le répertoire national de compétences, étant entendu que les conditions établies seront celles convenues par les partenaires. Cette voie présente d'autant plus d'intérêt qu'il sera possible d'établir des passerelles entre des compétences communes au « référentiel » de l'entreprise et à celui de programmes d'études offerts par les réseaux de l'éducation.

Du côté de l'éducation, le Conseil estime important de souligner que le dispositif d'établissement de passerelles que constitue le répertoire national n'apportera de solution que si le Ministère accepte de rompre avec la logique du tout ou rien. Le Conseil soulève ici, comme il l'a évoqué dans la deuxième partie du présent avis, la nécessité de ne pas assujettir la reconnaissance des acquis aux conditions d'admission aux programmes d'études et de délivrance des diplômes.

6.1.4 La reconnaissance de la reconnaissance

Le Conseil l'a évoqué dans le premier chapitre, la transparence des systèmes de formation et de reconnaissance au regard de la « transférabilité » des titres délivrés, de leur visibilité et de leur « portabilité », est un principe de base. La valeur sociétale attachée aux titres repose sur la crédibilité du processus conduisant à leur délivrance. **On aborde donc là un enjeu important, celui de la valeur qu'accordera le garant d'un système de reconnaissance**

à un titre délivré par le garant d'un autre système, pour les compétences communes aux deux « référentiels ». Cette question est cruciale quand l'objectif de la mise en place d'un répertoire national de compétences est d'abord et avant tout l'établissement de ponts entre les « référentiels » de formation et de reconnaissance, sinon la constitution du dispositif n'a guère de sens.

Le Conseil rappelle ici un des corollaires des principes présentés dans le premier chapitre et réitère l'importance de voir à son application : une personne n'est pas tenue de faire reconnaître une deuxième fois des acquis évalués avec rigueur et sanctionnés officiellement une première fois. En somme, la reconnaissance de la reconnaissance doit faire en sorte qu'une personne dont des acquis ont été reconnus n'ait pas à se soumettre de nouveau à une évaluation pour se voir reconnaître les mêmes compétences auprès d'un autre garant de système. Il apparaît donc indispensable que les partenaires du répertoire national de compétences conviennent dès le départ de normes et de critères communs qui devront guider leurs pratiques respectives d'évaluation des compétences des candidates et des candidats. Ces normes devront être élevées pour garantir la qualité du processus, tout en assurant sa souplesse. Dans le cas contraire, il y a des risques certains de dérive vers la médiocrité¹. De façon à ce que les garants de « référentiels » se reconnaissent mutuellement, jusque dans la crédibilité du titre qu'ils émettent de part et d'autre, il faudra aussi que le processus d'évaluation soit assuré par des personnes compétentes en la matière.

1. Jacques Tondreau, Centrale de l'enseignement du Québec, *La Reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : un choix stratégique dans une société en changement. Synthèse des principaux écrits*, p. 58.

6.2 « Se reconnaître pour se faire reconnaître¹ » : le bilan des acquis et des compétences

La reconnaissance des acquis est une réalité qui se présente sous deux facettes : la facette personnelle et la facette institutionnelle. La constitution d'un bilan des acquis et des compétences, d'un portefeuille de compétences ou d'un portfolio en représente la facette personnelle, ce qui amène une personne à mieux se reconnaître, avant de se faire reconnaître. Le bilan des compétences, qui peut se faire selon diverses méthodes, consiste en une « opération qui permet à une personne d'identifier et d'analyser ses compétences personnelles et professionnelles, ses aptitudes et ses motivations afin de déterminer un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation² ».

En France, le bilan des compétences est en quelque sorte une appellation contrôlée. En effet, le bilan des compétences personnelles et professionnelles a été institué en 1991, en vertu d'un accord interprofessionnel dont les dispositions ont été inscrites dans plusieurs textes de loi sur la formation professionnelle et l'apprentissage. Il est également inscrit dans le code du travail, revêtant la forme d'un droit au congé pour qu'il puisse être constitué³.

Au Québec, le portfolio représente depuis plusieurs années un instrument privilégié qui s'inscrit dans le processus conduisant à la reconnaissance des acquis extrascolaires. Les établissements d'enseignement y ont particulièrement recours et la démarche d'élaboration varie, dans le format tout comme dans la durée, selon la méthode utilisée. Des ordres professionnels en ont également fait un instrument à la base de la reconnaissance. Ainsi, en privilégiant

une méthode précise d'élaboration⁴, la Chambre des notaires du Québec utilise ce document aux fins de l'obtention du droit de pratique des candidates et des candidats qui ne sont pas admis par le couloir régulier⁵ et de celles et de ceux qui ont été absents de la pratique pendant plus de deux ans.

Le portfolio, le portefeuille de compétences ou le bilan, quelle que soit la forme qu'ils revêtent, représentent sans nul doute une voie à généraliser dans le processus de reconnaissance des acquis. Selon une démarche qui peut être plus ou moins encadrée, il permet à une personne d'effectuer l'inventaire de ses acquis, de les documenter pour fournir la preuve de leur maîtrise et de les soumettre au jugement des spécialistes auprès de qui elle sollicite un titre. À cet égard, l'élaboration d'un bilan s'inscrit d'emblée dans un processus de formation continue. Si l'inscription à un projet de formation continue n'est pas toujours la finalité première de la constitution de ce bilan, elle peut néanmoins survenir plus tard et même être l'occasion d'en réaliser l'importance. C'est la raison pour laquelle il importe que, dans les établissements du réseau de l'éducation, le financement de la démarche ne soit pas assujéti, comme c'est le cas actuellement, à l'inscription à un programme.

Si les pratiques de bilan de compétences ou l'équivalent ne sont pas encadrées au Québec, comme c'est le cas en France, par des lois et des règlements, elles apparaissent nommément dans les préoccupations d'Emploi-Québec, avec beaucoup d'à-propos selon le Conseil. Ainsi, les activités d'élaboration d'un bilan de compétences et d'évaluation des acquis sont admissibles dans le cadre de la mesure active de formation de la main-d'œuvre⁶. Cette mesure s'ouvre à l'ensemble de la main-d'œuvre,

1. Jacques Aubret et Patrick Gilbert, *Reconnaissance et validation des acquis*, p. 14.
2. Anne-Marie Charraud et Josianne Padeau, *Reconnaissance et validation des acquis dans le contexte de la formation*, p. 59.
3. Jacques Aubret, « Le bilan des compétences », *INETOP Orientations*.

4. Celle mise de l'avant par Marthe Sansregret, *La Reconnaissance des acquis : portfolio*.
5. Soit qu'ils aient fait leurs études à l'étranger, soit qu'ils aient fait des études au Québec, mais détenant un diplôme non admis par la Chambre.
6. Emploi-Québec, *Fonds de développement du marché du travail. Formation de la main-d'œuvre*, p. 57.

au travail ou en chômage. Il est du plus grand intérêt que les personnes et les entreprises pouvant en bénéficier y aient recours. De telles pratiques peuvent non seulement être utilisées à des fins de reconnaissance mais peuvent aussi servir à celles de l'embauche ou de la promotion professionnelle.

L'apprentissage tout au long de la vie ne commence pas au moment de l'obtention d'un premier diplôme ou d'une qualification professionnelle. Il importe donc que les personnes faiblement scolarisées ou celles sans expérience sur le marché du travail puissent aussi bénéficier de la pratique d'élaboration d'un bilan personnel de leurs acquis. Des approches non institutionnelles de reconnaissance des acquis visant la constitution d'un « bilan-projet personnel » ont été élaborées, centrées sur l'autoreconnaissance de ses acquis. De telles approches peuvent être bénéfiques dans une démarche d'insertion socio-professionnelle, parce qu'elles permettent la définition des compétences génériques d'une personne¹.

6.3 La recherche comme outil de développement et de suivi

Au cours des années 80 et au début des années 90, les activités du Fonds de développement de la reconnaissance des acquis au collégial et du Centre d'information et de recherche sur la reconnaissance des acquis ont grandement favorisé la démarche conceptuelle, l'examen des expériences conduites à l'étranger et l'instrumentation en matière de reconnaissance des acquis. Si des progrès indéniables

ont été faits, en dépit de l'essoufflement constaté dans le réseau de l'éducation au cours des dernières années, il y a lieu, selon le Conseil, de soutenir de nouveau la recherche, pour stimuler la réflexion et l'expérimentation en reconnaissance des acquis. Au Québec comme à l'étranger, en raison de l'importance accordée à la formation continue, la reconnaissance des acquis connaît un nouvel envol depuis les dernières années et il convient d'en suivre l'évolution, sur le plan théorique tout autant que sur celui de l'expérimentation.

Dans cette perspective, deux types d'activités de recherche retiennent l'attention du Conseil. Un premier type de recherche, celui de la recherche-action, pourrait porter fruit, pour favoriser dans les organisations le développement et la diffusion de pratiques prometteuses bien documentées, au regard de l'information, de l'instrumentation, de la régionalisation de l'offre de service, pour ne signaler que quelques exemples. Le partenariat étant une voie que le Conseil souhaite voir se développer encore davantage, la conduite de projets conjoints est sans doute une piste à exploiter, y compris entre les établissements du réseau de l'éducation et les organisations du réseau de la main-d'œuvre.

Des recherches fondamentales sont sans doute encore nécessaires à l'approfondissement de l'analyse et à la détermination des conditions de la mise en action de la reconnaissance des acquis dans les organisations visées. À la connaissance du Conseil, il y a peu de recherches évaluatives, par exemple, sur le transfert des acquis « expérientiels » dans une démarche structurée de formation à l'enseignement supérieur. La réussite des adultes en formation inscrits dans un établissement de l'enseignement supérieur à la suite d'un processus de reconnaissance des acquis pourrait aussi constituer un sujet de recherche permettant de déterminer des formes d'aide à la réussite des adultes dans les universités. De même, étant donné l'importance accordée au Québec à l'approche par compétences dans l'élaboration des programmes d'études, il y aurait intérêt à en suivre l'évolution, sous l'angle de l'évaluation et de la reconnaissance. Pour le Conseil, le développement de la recherche constitue donc, à bien des égards, un moyen essentiel d'orienter les choix d'organisation à faire dans les organismes intéressés.

1. Par exemple, l'Institut canadien de l'éducation des adultes, en collaboration avec COFFRE et Relais Femmes, a élaboré des instruments à cette fin : *Question de compétences* et *Nos compétences fortes*. Les instruments proposent un ensemble de compétences génériques qui correspondent à des compétences génériques développées par le milieu de travail pour la reconnaissance de compétences professionnelles. Institut canadien de l'éducation des adultes, *La Reconnaissance des acquis et des compétences. Dans une économie du savoir nous ne pouvons faire l'économie du savoir de personne*, Mémoire présenté dans le cadre des audiences de la Commission de l'éducation des adultes sur la reconnaissance des acquis.

Dans le document de consultation *Vers une politique de la formation continue*, le soutien à la recherche est un des axes d'intervention proposés. **Le Conseil recommande non seulement de retenir cet axe d'intervention favorisant la recherche en formation continue, mais aussi d'allouer une partie du financement à la recherche sur la reconnaissance des acquis.**

CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE

Le Conseil a voulu démontrer que la mise en place de voies parallèles et étanches de reconnaissance des acquis, en plus d'être coûteuse, ne favorise en rien la mobilité des personnes. Pour contrer cette étanchéité des systèmes, il propose un dispositif : un répertoire national des compétences, constitué à partir des divers « référentiels » de formation et de reconnaissance établis sur cette base. Le Conseil a aussi fait valoir qu'il y avait lieu de privilégier le recours aux pratiques d'élaboration de bilans personnels des acquis et des compétences. Il juge aussi qu'il est important de soutenir à nouveau la recherche en reconnaissance des acquis.

Pour assurer de façon plus efficace la création d'un système diversifié et progressivement intégré de reconnaissance des acquis, le Conseil formule les recommandations qui suivent.

Considérant que la fusion des systèmes de reconnaissance des acquis est non seulement irréaliste mais non souhaitable;

considérant que l'élaboration de systèmes parallèles de reconnaissance est tout aussi non souhaitable, notamment parce qu'une telle élaboration est coûteuse et entretient la confusion sur la valeur des titres délivrés et sur leur « transférabilité »;

le Conseil est d'avis que la mise en place d'un dispositif favorisant les passerelles entre les « référentiels » est la voie à privilégier. À cette fin, le Conseil recommande au ministre de l'Éducation de prendre l'initiative pour que

soient assurées la constitution et la mise à jour d'un répertoire national de compétences, et de convenir avec ses collègues du gouvernement, dont la ministre responsable d'Emploi-Québec, des moyens à mettre en œuvre pour y parvenir.

Le Conseil recommande en outre au ministre d'affecter les ressources nécessaires pour constituer et alimenter ce répertoire des compétences retenues dans ses programmes d'études et dans ceux des établissements de ses réseaux d'enseignement.

Il est par ailleurs entendu que les autres partenaires de la mise en place de ce dispositif de vront dégager eux aussi des ressources pour y joindre les compétences des « référentiels » dont ils ont la responsabilité. Le Conseil invite également le ministre de l'Éducation à convenir, avec ses collègues du gouvernement, des ressources financières à affecter à cette opération, pour assurer la constitution et la mise à jour de ce répertoire. Au sujet des ressources financières, le Conseil propose à la Commission des partenaires du marché du travail d'examiner la pertinence d'affecter une partie du Fonds national de formation de la main-d'œuvre à la constitution et à la mise à jour du répertoire national de compétences.

Le Conseil opte pour l'établissement de systèmes diversifiés mais progressivement intégrés de reconnaissance des acquis. Si cette intégration nécessite du temps et si l'on suppose qu'elle évoluera sans doute, **le Conseil estime que la coordination gouvernementale du développement de la reconnaissance des acquis est indispensable.**

Afin d'assurer la coordination des actions relatives à la reconnaissance des acquis, le Conseil recommande de confier à l'instance chargée de la mise en œuvre de la politique gouvernementale de la formation continue le mandat de déterminer un plan d'action gouvernemental en cette matière, et d'assurer la coordination des actions des nombreuses organisations visées, dans un souci de cohérence du système. Pour que soit assuré le suivi des projets en cours, les organisations auront à rendre des comptes, sur une base régulière.

Par ailleurs, étant donné l'importance que devrait continuer à jouer l'éducation dans la mise en place de ce système diversifié et progressivement intégré de reconnaissance des acquis, le Conseil recommande au ministre de l'Éducation d'assumer un rôle de chef de file, étant entendu que les orientations seront établies en étroite collaboration avec ses collègues intéressés du gouvernement, sans qu'un « référentiel » de compétences ne s'érige en monopole.

Conclusion

Depuis plus de vingt ans, au Québec ou à l'étranger, chaque fois qu'un groupe de travail se penche sur la question de la formation continue, celle de la reconnaissance des acquis apparaît comme une pièce maîtresse de toute politique en la matière.

Au Québec, les efforts réels de mise en œuvre de la reconnaissance des acquis depuis les années 80 se sont heurtés à des conceptions institutionnelles de la reconnaissance, érigeant autant de châteaux forts qui affichent leur monopole. Or, une telle perspective de protection de systèmes a montré ses limites. La reconnaissance des acquis ne peut en effet se développer dans un univers de systèmes institutionnels étanches.

Le Conseil affirme que la reconnaissance des acquis doit passer du statut de questions essentiellement techniques à celui d'un enjeu politique fondamental dans le développement économique et social du Québec. Cet enjeu nécessite donc une coordination nationale des mécanismes de reconnaissance mis en place dans une société :

- où le savoir est un des principaux facteurs de développement;
- où les lieux d'acquisition de ces savoirs se multiplient;
- où la compétence devient, pour chaque citoyenne et chaque citoyen, un facteur de mobilité ainsi que de promotion sociale et économique.

L'État québécois doit faire en sorte que toutes les personnes puissent faire valoir leurs acquis et en obtenir une reconnaissance officielle pour pouvoir progresser dans leurs études ou dans leur vie professionnelle et personnelle. C'est dans ce sens que le Conseil affirme que chaque personne a droit à la reconnaissance sociale de ses acquis.

Ce droit impose des devoirs à l'État et aux organisations responsables de la délivrance des diplômes et des divers titres pouvant attester des acquis dont une personne a fait la preuve, qu'elle ait ou non l'intention de poursuivre ses études.

Pour cerner ces devoirs, le Conseil a examiné les pratiques de reconnaissance des acquis à partir de l'univers singulier de chacun des ordres d'enseignement. Il s'est également penché sur les besoins particuliers des personnes immigrantes en cette matière. Il a enfin considéré les besoins de reconnaissance officielle des compétences que les travailleuses et les travailleurs ont acquises en entreprise.

Désireux de participer à la réflexion et aux actions visant le développement harmonieux de la reconnaissance des acquis au Québec, le Conseil formule les recommandations qui suivent.

- 1) Dans le premier chapitre, le Conseil a explicité son orientation de base : la question de la reconnaissance des acquis est une question d'équité sociale pour les personnes tout comme de construction d'une société. La reconnaissance des acquis constitue une pièce maîtresse des projets individuels de formation tout comme d'édification des compétences de la population.

Cette perspective fondamentale a amené le Conseil à formuler trois principes qui doivent, selon lui, servir de trame de fond dans l'analyse des systèmes en place et dans la détermination des axes de développement.

- Premier principe : une personne a droit à la reconnaissance sociale de ses acquis; en contrepartie, il lui incombe de fournir la preuve de ses acquis.
- Deuxième principe : une personne n'a pas à réapprendre ce qu'elle sait déjà; ce qui importe dans la reconnaissance des acquis, c'est ce qu'une personne a appris et non les lieux, circonstances ou méthodes d'apprentissage.
- Troisième principe : tout système de reconnaissance des acquis doit viser la transparence.

Le Conseil estime important de joindre à ces trois principes, centrés sur la personne, trois corollaires, qui font appel à la responsabilité sociale des organisations, dont les établissements du réseau de l'éducation. Ces corollaires sont les suivants :

- une personne n'a pas à refaire en un lieu donné des apprentissages faits en un autre lieu;
- une personne n'est pas tenue de faire reconnaître une deuxième fois des acquis évalués avec rigueur et sanctionnés officiellement une première fois;
- les encadrements réglementaires et les modalités d'organisation, dans le réseau de l'éducation, doivent créer les conditions favorables à la prise en compte des principes à la base de la reconnaissance des acquis.

Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation et au gouvernement d'adopter ces principes et leurs corollaires, de les enchâsser dans la politique québécoise de la formation continue et de mettre en œuvre les actions requises pour leur mise en application.

- 2) Comme le Conseil l'a signalé, ces principes et leurs corollaires soulèvent d'emblée la responsabilité sociale des organisations visées par la formation initiale et continue, de façon à ce que la reconnaissance des acquis et des compétences soit assurée avec équité et diligence.

C'est la raison pour laquelle le Conseil de mande aux organisations visées, notamment les établissements des trois ordres d'enseignement, d'adopter ces principes et leurs corollaires et de les enchâsser dans leur politique institutionnelle d'évaluation.

- 3) Le respect des principes évoqués plus haut et du troisième corollaire suppose d'abord des amendements aux régimes pédagogiques du secondaire, de façon à ce que des modifications conséquentes soient apportées aux règles budgétaires. Le régime pédagogique constitue en effet l'un des documents officiels importants pour enchâsser le droit à la reconnaissance des acquis.

Parce que l'organisation et le financement des services de reconnaissance des acquis souffrent de lacunes importantes, dont au secondaire, le Conseil a fait des recommandations en ce sens, dans son

récent avis sur les modifications au régime pédagogique de la formation générale des adultes. Le Conseil estime qu'il est important de les réitérer dans le présent avis :

« Le Conseil juge essentiel que le régime pédagogique fasse une mention explicite de ces services considérés comme l'une des pierres d'assise de la formation continue. Le Conseil recommande donc d'ajouter un sixième alinéa au premier article, qui pourrait être formulé ainsi : de permettre la reconnaissance des acquis extrascolaires.

« Parce que l'organisation des services de reconnaissance des acquis requiert notamment, mais non exclusivement, le recours au personnel enseignant, ce service doit aussi être considéré comme un service d'enseignement. **C'est la raison pour laquelle le Conseil recommande d'ajouter à la liste des services d'enseignement celui de la reconnaissance des acquis extrascolaires.**

« La reconnaissance des acquis n'est cependant pas qu'un service d'enseignement; elle doit aussi être considérée comme un service de soutien à la démarche de formation. **Le Conseil recommande donc d'ajouter à l'article 13 du projet de régime un cinquième alinéa qui pourrait se lire ainsi : de faire évaluer et reconnaître ses acquis extrascolaires.** Un tel ajout permettra d'apporter un correctif majeur aux actuels problèmes de financement d'un service jusqu'à présent considéré uniquement comme un service d'enseignement, avec les paramètres de financement qui s'en suivent¹. »

- 4) Le Ministère exige que les personnes qui s'engagent dans une démarche de reconnaissance des acquis de formation professionnelle au secondaire répondent aux exigences d'admission au programme d'études qui correspond à leur domaine de compétence. Il faut souligner ici

1. Conseil supérieur de l'éducation, *Les Projets de régimes pédagogiques de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle*, p. 8 et 9.

que les conditions à respecter pour l'admission au programme incluent celle relative aux préalables de formation générale. Or, les personnes qui s'inscrivent dans une démarche de reconnaissance ne demandent pas toutes à être admises à un programme de formation et ne visent pas toutes le diplôme. Elles veulent d'abord faire évaluer et reconnaître leurs acquis. Ce n'est qu'au terme de ce processus qu'elles décident de poursuivre ou non leur formation.

Ainsi, parce que pour certaines personnes la finalité de la reconnaissance des acquis n'est pas nécessairement l'obtention du diplôme d'études professionnelles, le Conseil recommande au ministre de ne pas assujettir l'inscription aux services de reconnaissance des acquis au respect des conditions d'admission aux services d'enseignement relatives aux préalables de formation générale.

- 5) Une autre règle ministérielle constitue un obstacle qui limite l'accessibilité du service de reconnaissance des acquis : la candidate ou le candidat doit s'inscrire à l'ensemble du programme d'études. Pourtant, de nombreux adultes ne veulent faire reconnaître que les compétences pour lesquelles l'employeur a des exigences. Ces adultes devraient donc avoir la possibilité de ne faire évaluer leurs acquis que pour cette partie du métier tout comme d'accéder par la suite à la formation manquante pour cette seule partie, sans pour autant viser un diplôme.

Comme le Conseil le soulignait plus haut au sujet de la formation générale à l'enseignement secondaire, il y a tout lieu de proposer des amendements au régime pédagogique de la formation professionnelle et de faire de la reconnaissance des acquis un service éducatif considéré à la fois comme un service d'enseignement et un service de soutien à la démarche de formation. Le Conseil a fait des recommandations en ce sens dans son avis sur le projet de régime pédagogique de la formation professionnelle. Il les réitère dans le présent avis.

- 6) Le Ministère a jusqu'à présent élaboré des épreuves propres à la reconnaissance des acquis extrascolaires pour un peu plus d'une quarantaine de programmes de formation professionnelle. Dans les autres programmes, la commission scolaire peut élaborer les instruments requis, mais sans qu'un soutien financier ne lui soit accordé à cette fin. On comprend donc facilement que l'offre de service de reconnaissance des acquis extrascolaires se limite le plus souvent aux programmes pour lesquels des instruments existent déjà. Comme le Conseil l'a entendu au cours de ses consultations, il y a lieu d'élargir le nombre de programmes couverts.

Le Conseil recommande que le ministère de l'Éducation recueille les instruments d'évaluation des acquis extrascolaires élaborés localement par les commissions scolaires, d'abord pour les rendre disponibles à l'ensemble des établissements, ensuite pour accélérer de cette façon la production d'épreuves ministérielles.

- 7) Au cours des travaux menés par le Ministère sur la révision des modalités de financement des services de reconnaissance des acquis extrascolaires, les commissions scolaires ont fait valoir que les coûts des étapes précédant l'évaluation des acquis étaient de l'ordre de 400 \$. Le Ministère en a plutôt fixé le montant à 250 \$, alloué pour la passation des épreuves d'évaluation, étape du processus qui peut plus facilement faire l'objet de contrôle. Les services de reconnaissance des acquis sont donc financés sur la base du nombre de modules évalués, le montant alloué variant selon le programme.

Le Conseil recommande au ministre de revoir les modalités de financement des services pour allouer des ressources suffisantes qui tiennent compte des particularités de chacune des étapes conduisant à la reconnaissance des acquis. Dans cette perspective, il est nécessaire de distinguer les coûts de la passation d'épreuves des coûts des activités qui leur sont préalables.

- 8) En dehors des programmes d'études pour lesquels l'approche individualisée est possible, l'accès à la formation manquante demeure un problème de première importance. Sans des modifications aux règles de financement de la formation, le problème semble difficile à résoudre. Une proposition à cet effet, portée à l'attention de la Commission de l'éducation des adultes du Conseil, consiste en une modalité de financement établie à partir du nombre d'heures de formation suivie par un adulte dans un module donné du programme d'études. Ce nombre d'heures est facile à circonscrire, puisque la démarche en vue de la reconnaissance des acquis permet de cibler avec précision les contenus de la formation manquante.

Le Conseil recommande au ministre d'examiner cette modalité de financement.

- 9) Dans son examen des données sur les activités des collèges en matière de reconnaissance des acquis de formation technique, le Conseil a noté une nette concentration dans quelques programmes. L'examen de la situation sous cet angle est du plus grand intérêt. Il permet en effet d'établir une corrélation entre les déclarations concentrées de services de reconnaissance des acquis extrascolaires et les changements intervenus dans l'organisation du travail dans les domaines visés ou en raison de la hausse des exigences de qualification, en vertu de nouvelles réglementations.

Le Conseil s'est attardé sur la demande observée dans un programme, celui de techniques d'éducation en services de garde, pour lequel l'offre de service de reconnaissance des acquis résulte de la collaboration de divers partenaires. Ce projet illustre la capacité du réseau collégial de tenir compte des besoins de qualification des travailleuses et des travailleurs et de mettre en place, à temps, les services requis. Selon le Conseil, il s'agit là d'un exemple de mobilisation de partenaires, qui investissent des ressources humaines et financières. Il s'agit aussi d'un exemple de mobilisation d'un

réseau. Il y a là une voie de développement à privilégier, celle de la réponse concertée à une demande ciblée, ce qui suppose l'action concertée de partenaires. Cette approche, sans être parfaite, comporte des avantages certains pour contrer l'éparpillement des efforts de mise en œuvre de services adéquats de reconnaissance des acquis et de services assurant la formation manquante.

Dans cette perspective, le Conseil recommande aux établissements du réseau collégial de joindre leurs efforts et de privilégier une approche concertée pour répondre, au moment approprié, à une demande ciblée de qualification de la main-d'œuvre. Il s'agit, en d'autres termes, de miser sur la force d'un réseau.

- 10) Par ailleurs, devant la baisse manifeste de l'offre de service de reconnaissance des acquis dans le réseau collégial, et devant l'éparpillement de cette offre, le Conseil est d'avis qu'il est nécessaire d'apporter des correctifs dans les meilleurs délais. À cet égard, les ressources du Centre collégial de formation à distance pourraient être davantage mises à profit dans les activités d'information et de promotion des services de reconnaissance des acquis, de même que dans celles d'accueil des besoins et de référence aux ressources appropriées.

Devant l'expertise du Centre collégial de formation à distance en reconnaissance des acquis et son ouverture pour apporter un soutien au réseau collégial, le Conseil recommande au ministre de l'Éducation de maintenir le financement nécessaire, afin que le Centre puisse assumer un rôle important dans la promotion des services de reconnaissance des acquis dans le réseau collégial, l'accueil des besoins et l'orientation. Un comité consultatif en cette matière pourrait établir les priorités d'action et les voies de développement.

- 11) La dernière mesure du renouveau de l'enseignement collégial implantée en 1998 rend obligatoire une épreuve synthèse de programme

pour tous les élèves, ce qui devrait conduire, à plus ou moins long terme, à la définition d'un profil de sortie sous forme de compétences génériques ou globales, nécessaires à l'exercice d'une profession ou à la poursuite d'études universitaires. Ces développements devraient faciliter la mise en place d'une passerelle entre l'épreuve synthèse aux fins de reconnaissance des acquis extrascolaires et celle utilisée aux fins de reconnaissance des acquis scolaires. Il y a là une occasion à saisir pour intégrer la reconnaissance des acquis extrascolaires aux activités courantes d'évaluation dans les collèges. Selon le Conseil, il est important de procéder rapidement à l'élaboration des instruments favorisant l'évaluation synthèse de compétences de ce profil de sortie dans une perspective de reconnaissance des acquis.

Dans cette optique, en privilégiant une approche réseau, le Conseil recommande au Ministère de financer des projets de développement du volet « reconnaissance des acquis » de ces épreuves, dans les programmes où la demande est particulièrement forte. Il importe donc que le Ministère mette en place un programme de financement à cette fin, les collèges pouvant y avoir accès à deux conditions :

- **que les établissements se concertent pour déterminer les programmes pour lesquels les épreuves doivent être prioritairement élaborées;**
- **que les établissements soient tenus de distribuer dans le réseau le matériel d'évaluation dont la production a été subventionnée.**

12) Dans le présent avis, le Conseil propose des voies qui lui semblent prometteuses pour le développement de la reconnaissance des acquis dans les collèges. Mais avant de pouvoir en tirer tout le potentiel, il est important que les collèges prennent davantage conscience du caractère stratégique que représente l'implantation du nouveau pour l'intégration des activités de reconnaissance des acquis dans leurs opérations régulières. Ils doivent aussi prendre conscience que les développements en cours à

l'enseignement régulier et à la formation continue doivent s'enrichir mutuellement, et non s'ignorer comme c'est trop souvent le cas.

Le Conseil invite les collèges à tenir compte davantage de ce contexte favorable et, en privilégiant une approche réseau, à mettre à profit le processus de décentralisation qui s'implante avec le renouveau au collégial, pour que le développement de l'instrumentation et des différentes mesures intègre la reconnaissance des acquis à l'enseignement régulier comme à l'éducation des adultes.

13) Au cours d'une rencontre avec des représentantes et des représentants du Conseil, les membres du Comité des affaires académiques de la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec ont mentionné que les pratiques de reconnaissance des acquis varient d'un établissement à l'autre, d'une unité d'enseignement à l'autre et d'un programme à l'autre. Les demandes sont étudiées cas par cas. Or, s'il n'est nullement souhaitable d'uniformiser les pratiques, il serait préférable que les candidates et les candidats éventuels soient informés des possibilités de recours à la reconnaissance des acquis dans les établissements universitaires. Des renseignements en cette matière apparaissent dans les règlements des études des établissements.

Mais étant donné l'importance qu'est appelée à connaître la reconnaissance des acquis à l'ordre d'enseignement universitaire, il y a lieu de lui donner plus de visibilité et de faire en sorte que les établissements manifestent leur volonté d'assumer leurs responsabilités institutionnelles, pour assurer l'exercice du droit des personnes à la reconnaissance de leurs acquis.

Dans cette perspective, le Conseil recommande que les établissements universitaires se dotent d'une politique institutionnelle de reconnaissance des acquis quant aux orientations de l'établissement et qui explicite les principes devant guider la mise en œuvre de la reconnaissance dans les unités d'enseignement.

- 14) Si les établissements universitaires acceptent de recevoir les demandes de reconnaissance des acquis, il y aurait tout avantage à tenir compte de leurs pratiques en la matière et d'en assurer le suivi.

Le Conseil invite chaque établissement à faire état de l'application de la politique institutionnelle de reconnaissance des acquis en son sein. Cet état des réalisations pourrait être intégré au rapport annuel des établissements. Il contribuerait d'une part, à rendre transparentes les pratiques de reconnaissance des acquis en vigueur et d'autre part, il permettrait à chaque établissement d'évaluer périodiquement sa réponse aux demandes exprimées et d'en rendre compte publiquement.

- 15) Les données relatives au nombre d'équivalences, d'exemptions, de transferts et de substitutions de cours ne sont pas compilées par tous les établissements universitaires et, lorsqu'elles le sont, elles ne sont pas comptabilisées au niveau de l'établissement. Selon le Conseil, la collecte d'information à ce sujet présente beaucoup d'intérêt.

C'est la raison pour laquelle le Conseil invite la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec à se pencher sur la façon dont les établissements pourraient progressivement saisir les données relatives à la reconnaissance des acquis et en présenter un portrait d'ensemble.

- 16) La préparation d'une demande de reconnaissance des acquis peut être exigeante et repose, dans bien des cas, sur le candidat lui-même.

Le Conseil invite les établissements universitaires à faire connaître aux étudiantes et aux étudiants les mesures de soutien qu'ils peuvent offrir pour la préparation d'une demande de reconnaissance des acquis et à intégrer ces mesures dans celles de l'accueil.

- 17) Jusqu'à présent, il semble que les établissements universitaires sont en mesure de traiter une demande de reconnaissance des acquis qui est demeurée somme toute assez marginale. Si les demandes venaient à croître, ce qui est tout à fait possible, il faudrait prévoir un financement compensatoire pour mettre en place les services de soutien requis.

Dans ce contexte, le Conseil invite le ministre de l'Éducation à prévoir un ajout de ressources financières consacrées à cette fin dans le budget alloué aux universités.

- 18) Dans la deuxième partie du présent avis, le Conseil a tenté de dresser un état des lieux en examinant les systèmes de reconnaissance des acquis en place, sous l'angle de principes qu'il estime être à la base d'un système national équitable. Au fil de son analyse, le Conseil a noté des entorses à l'un ou l'autre de ces principes, ce qui l'a conduit à formuler certaines recommandations ou propositions.

Le Conseil a aussi constaté, dans les réseaux de l'éducation, des efforts variables pour assurer un service accessible de reconnaissance des acquis, et en mesure de répondre aux besoins diversifiés des personnes. Or, l'exercice de la responsabilité sociale des institutions pour le respect du droit des personnes à la reconnaissance des acquis est indispensable.

Étant donné l'inégale volonté des établissements de mettre en œuvre la reconnaissance des acquis, le Conseil recommande au ministre de l'Éducation d'adopter un plan d'action ministériel en cette matière.

- 19) L'engagement des membres du personnel des organisations est un facteur non négligeable de tout développement institutionnel. Cependant, cet engagement a ses limites.

Étant donné l'inégalité observée dans l'effort des établissements d'enseignement quant à une offre adéquate de service de reconnaissance des acquis, le Conseil les invite à se doter de règles internes en cette matière, de façon à ce que chacun d'entre eux s'engage à offrir les conditions permettant l'exercice du droit à la reconnaissance des acquis. Pour favoriser la transparence des systèmes de reconnaissance des acquis, le Conseil invite en outre les établissements à rendre ces règles publiques.

- 20) Dans sa proposition de février 1999 visant à intégrer les régimes d'apprentissage et de qualification, la Commission des partenaires du marché du travail confie à Emploi-Québec la responsabilité d'établir, en concertation avec les comités sectoriels, la méthodologie et les critères de définition des normes professionnelles.

Le Conseil souscrit d'emblée à la proposition visant à confier à Emploi-Québec la responsabilité d'établir, de concert avec les comités sectoriels, la méthodologie et les critères de définition des normes professionnelles. Mais pour que soit accordée à cette opération toute l'importance qu'elle a, le Conseil juge nécessaire de joindre à la proposition une condition : l'urgence de procéder à l'établissement de la méthodologie et des critères de définition des normes.

- 21) Selon le Conseil, la méthodologie et les critères de définition des normes professionnelles doivent être établis à court terme et l'établissement de cette base minimale de travail, dont il faudra convenir dans les secteurs d'activité économique visés, doit être considéré comme préalable au démarrage de nouveaux projets d'élaboration de normes de compétences prévus par des comités sectoriels.

Emploi-Québec et les comités sectoriels ne partent pas de zéro. Au cours des dernières

années, les bases d'un régime de qualification ont été établies pour plusieurs métiers et professions. La comparaison des concepts, méthodologies et critères utilisés devrait faciliter le travail et permettre de déterminer une approche commune du « référentiel » de compétences.

Pour éviter le doublement coûteux des activités d'analyse de situations de travail, le Conseil recommande que le ministère de l'Éducation soit associé formellement à cette démarche visant l'élaboration de cahiers de normes de compétences. Il recommande en outre de prendre comme point de départ le « référentiel » de compétences que le ministère de l'Éducation a établi avec ses partenaires du marché du travail pour les programmes d'études conduisant aux diplômes ou attestations. Selon le Conseil, cette condition permet l'homologation des compétences communément retenues dans les programmes d'études et les cahiers de normes professionnelles.

- 22) Selon le Conseil, la constitution d'un répertoire national de compétences permet d'établir des liens entre des « référentiels » de compétences, liens qui n'existent pas pour l'instant et qui risquent de ne jamais être établis si rien n'est fait pour contrer l'édification de systèmes étanches de reconnaissance. Ce répertoire permettrait non seulement d'intégrer le « référentiel » des comités sectoriels de la main-d'œuvre, des ordres professionnels et celui de l'éducation mais aussi, pourquoi pas, celui de la formation structurée parrainée par l'employeur. Il est entendu que chaque organisme partenaire du répertoire de compétences demeure responsable de l'évaluation et de la reconnaissance des compétences issues de son propre « référentiel ». Ce que le répertoire facilite, c'est la mise en relation des « référentiels », bref l'établissement des passerelles souhaitées dans tous les milieux intéressés.

a) Considérant que la fusion des systèmes de reconnaissance des acquis est non seulement irréaliste mais non souhaitable;

considérant que l'élaboration de systèmes parallèles de reconnaissance est tout aussi non souhaitable, notamment parce qu'une telle élaboration est coûteuse et entretient la confusion sur la valeur des titres délivrés et sur leur « transférabilité »;

considérant que la mise en place d'un dispositif favorisant les passerelles entre les « référentiels » est la voie à privilégier;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation de prendre l'initiative pour que soient assurées la constitution et la mise à jour d'un répertoire national de compétences, et de convenir avec ses collègues du gouvernement, dont la ministre responsable d'Emploi-Québec, des moyens à mettre en œuvre pour y parvenir.

b) Le Conseil recommande en outre au ministre d'affecter les ressources nécessaires pour constituer et alimenter ce répertoire des compétences retenues dans ses programmes d'études et dans ceux des établissements de ses réseaux d'enseignement.

c) Considérant que les autres partenaires de la mise en place de ce dispositif devront dégager eux aussi des ressources pour y joindre les compétences des « référentiels » dont ils ont la responsabilité, le Conseil invite le ministre de l'Éducation à convenir, avec ses collègues du gouvernement, des ressources financières à affecter à cette opération, pour assurer la constitution et la mise à jour de ce répertoire. Au sujet des ressources financières, le Conseil propose à la Commission des partenaires du marché du travail d'examiner la pertinence d'affecter une partie du Fonds national de formation de la main-d'œuvre à la constitution et à la mise à jour du répertoire national de compétences.

23) L'élaboration de systèmes parallèles de reconnaissance constitue un frein indéniable à la mobilité des personnes. Le Conseil opte pour l'établissement de systèmes diversifiés mais progressivement intégrés de reconnaissance des acquis. Si cette intégration nécessite du temps et si l'on suppose qu'elle évoluera sans doute, la coordination gouvernementale du développement de la reconnaissance des acquis est indispensable.

Le Conseil recommande de confier à l'instance chargée de la mise en œuvre de la politique gouvernementale de la formation continue le mandat de déterminer un plan d'action gouvernemental en cette matière et d'assurer la coordination des actions des nombreuses organisations visées, dans un souci de cohérence du système. Pour que soit assuré le suivi des projets en cours, les organisations auront à rendre des comptes, sur une base régulière.

Par ailleurs, étant donné l'importance que devrait continuer à jouer l'éducation dans la mise en place de ce système diversifié et progressivement intégré de reconnaissance des acquis, le Conseil recommande au ministre de l'Éducation d'assumer un rôle de chef de file, étant entendu que les orientations seront établies en étroite collaboration avec ses collègues intéressés du gouvernement, sans qu'un « référentiel » de compétences ne s'érige en monopole.

24) Au cours des années 80 et au début des années 90, les activités du Fonds de développement de la reconnaissance des acquis au collégial et du Centre d'information et de recherche sur la reconnaissance des acquis ont grandement favorisé la démarche conceptuelle, l'examen des expériences conduites à l'étranger et l'instrumentation en matière de reconnaissance des acquis. Si des progrès indéniables ont été faits, en dépit de l'essoufflement constaté dans le réseau de l'éducation au cours des dernières années, il y a lieu, selon le Conseil, de soutenir de nouveau la recherche, pour stimuler la réflexion et l'expérimentation en reconnais-

sance des acquis. Au Québec comme à l'étranger, en raison de l'importance accordée à la formation continue, la reconnaissance des acquis connaît un nouvel envol depuis les dernières années et il convient d'en suivre l'évolution, sur le plan théorique tout autant que sur celui de l'expérimentation, par des activités de recherche-action et de recherche fondamentale. D'ailleurs, dans le document de consultation *Vers une politique de la formation continue*, le soutien à la recherche est un des axes d'intervention proposés.

Le Conseil recommande non seulement de retenir cet axe d'intervention favorisant la recherche en formation continue, mais aussi d'allouer une partie du financement à la recherche sur la reconnaissance des acquis.

Bibliographie

- AARTS, Sandra *et al.*, *La Pointe de l'iceberg : une étude pancanadienne sur la reconnaissance des acquis extrascolaires*, [Deseronto, Ont., First Nations Technical Institute], 1999, 182 p.
- ASSOCIATION GÉNÉRALE DES ÉTUDIANTS ET DES ÉTUDIANTES DE LA FACULTÉ D'ÉDUCATION PERMANENTE DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, *L'Éducation permanente universitaire : un champ en friche ; mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation*, Montréal, AGEFEP, 1995, 64 p.
- AUBRET, Jacques *et al.*, « Le Bilan de compétences », *INETOP orientations*, n° 15, décembre 1999, 10 p. (<http://www2.cnam.fr/~guerrier/4p15.html>)
- AUBRET, Jacques, *Reconnaissance et validation des acquis*, Paris, Presses universitaires de France, 1994, 126 p. (Que sais-je ?, 2913)
- AUBRET, Jacques, Patrick GILBERT et Frédérique PIGEYRE, *Savoir et pouvoir : les compétences en questions*, Paris, Presses universitaires de France, 1993, 222 p. (Collection Gestion)
- BAILEY, Thomas R., *Integrating Academic and Industry Skill Standards*, Berkeley, Calif., National Center for Research in Vocational Education, Graduate School of Education, University of California at Berkeley, 1997, 77 p.
- BARKER, Kathryn, *Prior Learning Assessment : Issues and Opportunities for the CLFDB*, Ottawa, Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre, 1997, [61] p. (http://www.plar.com/publications/issues_opportunities/index.html)
- BEAUDET, André, *La Reconnaissance des acquis*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, 1982, 26 p.
- BÉLISLE, Rachel, *Reconnaissance de qualités personnelles en milieu de travail : cahier d'accompagnement de la démarche Nos compétences fortes*, Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes, 1998.
- BÉLISLE, Rachel, *Savoir reconnaître des apprentissages faits dans l'action : nos compétences fortes : manuel des animatrices et des animateurs*, Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes, 1998.
- BERTRAND, Denis, Jean DUCHARME et Pierre FILIATRAULT, *Le Régime d'apprentissage : perceptions des principaux acteurs, constats diagnostiques retenus et mesures prescriptives recommandées*, 1998.
- BUTERA, Federico, *La Métamorphose de l'organisation : du château au réseau*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1990, 245 p.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC, *Pour un système intégré de reconnaissance des acquis et des compétences*, Avis présenté à la Commission de l'éducation des adultes du CSE, 20 janvier 2000, 17 p.
- CENTRE D'INFORMATION CANADIEN SUR LES DIPLÔMES INTERNATIONAUX, *La Convention Conseil de l'Europe/Unesco sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région Europe : ce qu'elle signifie pour le Canada*, rév. 16/12/1997, 7 p. (Fiche n° 3) (<http://www.cicic.ca/factsheets/factsheet3fre.stm>)
- CENTRE D'INFORMATION CANADIEN SUR LES DIPLÔMES INTERNATIONAUX, *Évaluation et reconnaissance des titres aux fins d'emploi au Canada*. (<http://www.cicic.ca/>)
- CENTRE D'INFORMATION CANADIEN SUR LES DIPLÔMES INTERNATIONAUX, *Guide d'usage terminologique dans le domaine de la mobilité et de la reconnaissance des titres et des diplômes*. (<http://www.cicic.ca/>) (Termes et définitions en français)
- CENTRE EUROPÉEN POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, *Coopération dans la recherche sur les tendances de l'évolution des professions et des qualifications dans l'Union européenne*, Thessalonique, Rapport intérimaire du Ciretoq, 1998.
- CHAMPY, Philippe et Christiane ÉTÉVÉ, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2^e éd., Paris, Nathan université, 1167 p. (Réf.)

- CHAPUT, Monique, *La Reconnaissance des acquis dans le réseau de l'éducation : approche et ressources à l'ordre d'enseignement universitaire*, Communication présentée lors du Colloque de l'Association des hôpitaux du Québec, tenu à l'Hôtel Méridien, le 5 octobre 1989, [9] p.
- CHARRAUD, Anne-Marie, Elsa PERSONNAZ et Patrick VENEAU, « Les Certificats de qualification professionnelle : une certification à l'image de la diversité des branches professionnelles », *Bref*, n° 142, mai 1998, p. 1-4.
- CHARRAUD, Anne-Marie, Josiane PADDEU, *Reconnaissance et validation des acquis dans le contexte de la formation*, Marseille, Céreq, 1999, 67 p. (Séquences. Synthèse documentaire, hors série n° 2)
- CHAUVEL, Edmonde, « Une Politique renouvelée de reconnaissance et de validation des acquis », *Éducation permanente*, n° 109/110, décembre 1991/mars 1992, p. 41-46.
- COLARDYN, Danielle, *La Formation professionnelle continue des personnels hautement qualifiés*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, 1995, 113 p.
- COLLARDYN, Danielle, « Gestion des compétences et mobilité professionnelle », *Personnel-ANDCP*, n° 385, décembre 1997, p. 15-21.
- COLARDYN, Danielle, *La Gestion des compétences : perspectives mondiales*, Paris, Presses universitaires de France, 1996, 228 p. (Pédagogie d'aujourd'hui)
- COLLOQUE SUR LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS DE FORMATION AU QUÉBEC, *La Reconnaissance des acquis de formation : choix de textes* [rassemblés par André Beaudet], Québec, Ministère de l'Éducation, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1984, 192 p.
- COMITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, *La Reconnaissance des qualifications en matière d'enseignement supérieur : les défis pour la prochaine décennie*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 1996, 181 p. (Série Enseignement supérieur)
- COMITÉ SECTORIEL D'ADAPTATION DE LA MAIN-D'ŒUVRE - PERSONNES IMMIGRANTES, *Partenaires pour l'intégration à l'emploi des personnes immigrantes : document de réflexion*, [Montréal], CAMO-PI, novembre 1999.
- COMITÉ SECTORIEL D'ADAPTATION DE LA MAIN-D'ŒUVRE - PERSONNES IMMIGRANTES, *Texte pour l'allocation sur la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) des personnes immigrantes*, Audiences du 20 janvier 2000, 13 p.
- COMMISSION CANADIENNE DE MISE EN VALEUR DE LA MAIN-D'ŒUVRE, *À propos de l'ÉRA*, Ottawa, 1997, [7] p. (www.plar.com/apropos_era/index.html)
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, *Exposé de la situation*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1996, 132 p.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires : rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1996, 90 p.
- COMMISSION DES PARTENAIRES DU MARCHÉ DU TRAVAIL, *Mémoire de la Commission des partenaires du marché du travail relatif au document de consultation « Vers une politique de la formation continue / Prendre le virage du succès »*, [Montréal], 1998, 28 p.
- COMMISSION DES PARTENAIRES DU MARCHÉ DU TRAVAIL, SECRÉTARIAT, *Proposition d'aménagement du régime d'adaptation : intégrer le régime d'apprentissage et le régime de qualification*, [Montréal], février 1999.
- COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES, *Apprendre : une action volontaire et responsable : énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*, Québec, Ministère des Communications, 1982, 870 p.

- COMMISSION SUR LE RÉGIME D'APPRENTISSAGE (GROUPE DE TRAVAIL), *Mémoire à la Commission des partenaires du marché du travail*, Réunion tenue le 17 février 2000.
- CONFÉRENCE DES RECTEURS ET DES PRINCIPAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC, *Entente relative aux autorisations d'études hors établissement entre les universités du Québec*, Montréal, 1995, 2 p. + 1 formulaire.
- CONFÉRENCE DES RECTEURS ET DES PRINCIPAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC, « Résultats d'une enquête sur les équivalences de cours », *CREPUQ en bref*, vol. 5, n° 3, mai 1997. (http://www.crepucq.ca/InfoCREP/Bref97_05/equival.html)
- CONSEIL DE L'EUROPE et UNESCO, *Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne*, Lisbonne, 11 avril 1997, 19 p. (<http://conventions.coe.int/treaty/FR/cadreprincipal.htm>)
- CONSEIL DE L'EUROPE et UNESCO, *Rapport explicatif relatif à la convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne*, 1997, 36 p. (<http://conventions.coe.int/treaty/FR/cadreprincipal.htm>)
- CONSEIL DES UNIVERSITÉS, *Les Étudiants étrangers dans les universités québécoises*, Sainte-Foy, 1992, 156, [50] p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation. L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*, Sainte-Foy, 1992, 113 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La Formation continue du personnel des entreprises. Un défi pour le réseau public d'éducation*, Sainte-Foy, 1998, 76 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour un accès réel des adultes à la formation continue*, Sainte-Foy, 1996, 119 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*, Sainte-Foy, 1997, 88 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les Projets de régimes pédagogiques de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle*, Sainte-Foy, 2000, 38 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*, Sainte-Foy, 2000, 126 p.
- DELORS, Jacques, *L'Éducation, un trésor est caché dedans*, Paris, Unesco [et] Odile Jacob, 1996, 311 p.
- DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA, *Bulletin reconnaissance des acquis*, vol. 1, n° 2, mai 1995, 8 p.
- DRAPEAU, Lynn, *Point de vue de l'Université du Québec à Montréal*, Participation de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec aux audiences de la Commission de l'éducation des adultes sur la reconnaissance des acquis, 25 février 2000, 6 p.
- DUBAR, Claude et Charles GADÉA, « Évolution de la promotion sociale et dynamique des formes identitaires », *Éducation permanente*, n° 136, 1998/3, p. 79-90.
- DUFRESNE-TASSÉ, Colette, « Réflexion à propos de reconnaissance des acquis dans les universités : interview de madame Colette Dufresne-Tassé », *À propos de ... reconnaissance des acquis dans les universités : bulletin du Centre d'information et de recherche en reconnaissance des acquis (CIRRAC)*, n° 2, mai 1988, p. 23.
- DUSSAULT, Jean, *Essai de clarification de quelques concepts et définitions liés à l'approche par compétences en formation professionnelle et technique*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation professionnelle et technique, 1999, 5 p.

- EMPLOI-QUÉBEC, *Fonds de développement du marché du travail : formation de la main-d'œuvre : proposition*, [s.l.], Emploi-Québec, 1998, 67 p.
- ÉQUIPE INTERRÉGIONALE EN ALPHABÉTISATION, *Vers une politique de la formation continue : mémoire*, Anjou, 1998, 9 p.
- EURYDICE [et] CENTRE EUROPÉEN POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, *Structures des systèmes d'enseignement et de formation initiale dans l'Union européenne*, Luxembourg, Office des publications officielles des communautés européennes, 1995, 504 p.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Bulletin d'information du Service en reconnaissance des acquis de formation*, Montréal, 1985-1987.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Protocole d'entente entre les cégeps sur l'élaboration et la gestion des A.E.C.*, (adopté par le conseil d'administration, CA-303-04 (1), le 23 mars 2000), Montréal, 2000.
- FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC, *Avis de la FCSQ sur la proposition d'aménagement du régime d'apprentissage : intégrer le régime d'apprentissage et le régime de qualification*. (<http://www.fcsq.qc.ca/memoires/index.html>)
- FEUTRIE, Michel, *Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel : France*, Thessalonique, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 1997, 79 p. (CEDEFOP panorama)
- FONDS POUR L'IMPLANTATION DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS AU COLLÉGIAL, *Bulletin d'information*, Montréal, Fédération des cégeps, 1987-1990.
- FRANKLIN, Kenneth, « National Vocational Qualifications, Scottish Vocational Qualifications and Competence-Based Education and Training : from De Ville to Beaumont », *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 49, n° 4, 1997, p. 511-530.
- GROUPE DE TRAVAIL INTERMINISTÉRIEL SUR LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS, *Rapport du Groupe de travail interministériel sur la reconnaissance des acquis au Comité interministériel de l'éducation des adultes*, [s.l.], 1987, 2 v.
- HARTOG, Joop, « Décortiquer le capital humain », *L'Observateur de l'OCDE*, n° 215, janvier 1999, 4 p. (www.oecd.org/publications/observer/215/f-harto.htm)
- HOGUE, Lucie, *Un modèle de service à distance de reconnaissance des acquis*, Extraits d'une communication présentée lors du Forum national sur la reconnaissance des acquis à Ottawa, le 25 octobre 1995. (<http://ccfd.crosemont.qc.ca/admin/publications/default.htm>)
- HORTH, Lise *et al.*, *Reconnaissance des acquis : document d'information à l'intention des cégeps : le traitement des demandes d'évaluation de dossier en reconnaissance des acquis, formulées auprès des cégeps par des personnes immigrantes*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, 1994, 42 p.
- HORTH, Lise, *Reconnaissance des acquis : le traitement des demandes d'évaluation de dossier en reconnaissance des acquis formulées auprès des cégeps, par des personnes immigrantes*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, 1994, [22] p.
- HORTH, Ruth *et al.*, *Reconnaissance des acquis : projet d'élaboration d'un plan d'intervention systémique pour la reconnaissance des acquis au collégial à l'intention des personnes immigrantes : rapport de recherche*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1994, pag. multiple.
- INCHAUSPÉ, Paul, *Vers une politique de formation continue : rapport final*, [Québec, Ministère de l'Éducation], 1999, 85 p.

- INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES, *La Reconnaissance des acquis et des compétences : dans une économie du savoir, nous ne pouvons faire l'économie du savoir de personne*, Présentation de l'ICÉA devant le Conseil supérieur de l'éducation, 20 janvier 2000, 11 p.
- INSTITUT DE L'UNESCO POUR L'ÉDUCATION, *Éducation des adultes : la Déclaration de Hambourg, l'Agenda pour l'avenir*, Hambourg, 1997, 34 p.
- ISABELLE, Robert, *Une Révolution tranquille au Royaume-Uni : de nouveaux systèmes de formation et de qualification professionnelles centrés sur les compétences : rapport de mission*, Montréal, Fédération des cégeps, 1989, 180 p. (Études et réflexions, document 19)
- JACOB, réal, « Document d'orientation et d'aide à la décision », *Pour réussir le partenariat et l'harmonisation entre le secondaire et le collégial*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1994, 1 v. non paginé.
- JACOBI, Daniel et Karine LONCHAMP, « Reconnaître et valider les acquis : les dérives linguistiques d'une injonction paradoxale », *Éducation permanente*, n° 118/1994-1, p. 51-64.
- KAYEMBE, Ndia-Bintu et Lucie HOGUE, *La Reconnaissance des acquis au collégial du point de vue des bénéficiaires*, Montréal, Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial, Fédération des cégeps, 1990, 91 p. (Études et réflexions)
- LANDRY, Francine, « Le Règlement sur le régime pédagogique du collégial et la reconnaissance des acquis : ambiguïtés et problèmes », *Bulletin d'information : Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial*, vol. 5, n° 5, décembre 1988.
- LANDRY, Francine, *Vocabulaire de la reconnaissance des acquis*, Montréal, Fédération des cégeps, 1987, 84 p.
- LAVERTU, Réginald, « Le modèle québécois de la formation technique, un modèle accessible, équitable et efficace », Allocution prononcée dans le cadre de la Conférence internationale sur la formation professionnelle et technique, Montréal, 9 et 10 novembre 1999, 5 p.
- LE BOTERF, Guy, « Construire la compétence collective de l'entreprise », *Gestion*, vol. 22, n° 3, automne 1997, p. 82-85.
- LE BOTERF, Guy, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1994, 175 p.
- LEE, Chris, « The Adult Learner : Neglected no More », *Training*, vol. 35, n° 3, March 1998, p. 47-52.
- LEGENDRE, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, Paris, ESKA, 1993, 1500 p.
- LÉVY, Pierre, *Vers une nouvelle économie du savoir : des arbres de connaissances à la programmation comme un des beaux-arts en passant par l'idéographie dynamique*. (www.info.unicaen.fr/bnum/jelec/solaris/d01/index.html)
- LIÉTARD, Robert, « Se reconnaître dans le maquis des acquis », *Éducation permanente*, n° 133/1997, p. 67.
- LUCIER, Pierre, « La Reconnaissance des acquis de formation : contexte, sens et portée des propositions ministérielles », *Actes du Colloque sur la reconnaissance des acquis de formation au Québec*, Université de Sherbrooke, mai 1984.
- MANSFIELD, Bob, *Explaining NVQs 1*, Harrogate, Prime R&D, 1997, 3 p. (Prime papers)
- MANSFIELD, Bob, *Explaining NVQs 2*, Harrogate, Prime R&D, 1996, 4 p. (Prime papers)
- MICHEL, Pierre et Gaston SYLVAIN, *Sondage auprès des employeurs (1997) : la formation professionnelle au secondaire : les employeurs s'expriment*, Québec, MEQ, [1998?], 6 p. (<http://www.inforoutefpt.org/dgfpt/relance/sondage.htm>)

- MINET, Francis, *L'Analyse de l'activité et la formation des compétences*, Paris, L'Harmattan, 1995, 156 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Indicateurs de l'éducation*, Édition 1999, Québec, 1999, 144 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Vers une politique de la formation continue. Document de consultation*, Québec, 1998, 58 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Pour réussir le partenariat et l'harmonisation entre le secondaire et le collégial, le 28 avril 1994, Hôtel Plaza Universel, Sainte-Foy : colloque*, Québec, 1994, 1 v. non paginé.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Un projet d'éducation permanente : énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*, Québec, 1984, 77 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Tableaux statistiques sur l'effectif scolaire de l'enseignement ordinaire et de l'éducation des adultes des établissements de l'enseignement collégial*, pour diffusion sur le site Internet du ministère de l'Éducation du Québec. (http://www.meq.gouv.qc.ca/STAT/stat_det/tabcoll.xls)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES, *Formation continue (Reconnaissance des acquis) : extraits de certains mémoires présentés en regard de la consultation sur « Vers une politique de formation continue »*, Québec, 1998, [18] p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES, *Guide d'administration : reconnaissance des acquis extrascolaires de la formation générale des adultes dans le contexte particulier de l'attribution des unités des matières à option du second cycle du secondaire nécessaires à l'obtention du diplôme d'études secondaires : document de travail*, [Québec], 1998.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA SANCTION DES ÉTUDES, *Cahier d'attribution des équivalences : formation professionnelle 1995-1996*, Québec, 1995, pag. multiple.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA SANCTION DES ÉTUDES, *Cahier d'attribution des équivalences pour des acquis scolaires obtenus au Canada à l'extérieur du Québec : document provisoire pour 1996-1997*, Québec, 1996, pag. multiple.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA SANCTION DES ÉTUDES, *Guide de gestion de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle*, Québec, 1997.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION GÉNÉRALE DES AFFAIRES UNIVERSITAIRES ET SCIENTIFIQUES, *Indicateurs de l'activité universitaire*, Édition 1994, Québec, 1995, 226 p.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, Québec, 1993, 39 p.
- MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION, *Au Québec pour bâtir ensemble : plan d'action gouvernemental en matière d'immigration et d'intégration (1991-1994)*, Montréal, 1991, 87 p.
- MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L'IMMIGRATION, *Rapport annuel 1998-1999*, Québec, 2000, 75 p.
- MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L'IMMIGRATION, *Mémoire sur le document Vers une politique de la formation continue*, Document de travail, octobre 1998.
- MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L'IMMIGRATION, SERVICE DES ÉQUIVALENCES D'ÉTUDES, *Révision de l'avis d'équivalence d'études : sommaire des modifications proposées*.
- NAPIER, Rob et Mark SCOTT, « Methodologies for Recognition of Prior Learning in Agricultural Education », *Australian Journal of Adult and Community Education*, vol. 35, n° 1, April 1995, p. 33-42.

- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC, *Mémoire de l'Office des personnes handicapées du Québec concernant le document de consultation « Vers une politique de la formation continue »*, Drummondville, 1998, 51 p.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES, *Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life : United Kingdom*, [s.l.], [s.d.], 23 p.
- PERTEK, Jacques, *La Reconnaissance des diplômés en Europe*, Paris, Presses universitaires de France, 1999, 126 p. (Que sais-je ?, 3419)
- PINEAU, G., B. LIÉTARD et M. CHAPUT, *Reconnaître les acquis : démarches d'exploration personnalisées*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, 279 p. (Alternances et développements)
- PRIME RESEARCH & DEVELOPMENT, *A Glossary of the Words Used to Describe Occupational Standards and National Vocational Qualifications*, Harrogate, Prime R&D, 1997, 10 p. (Prime papers)
- PROULX, Jean, *Reconnaître les acquis : la voie des unités capitalisables : état de question et perspectives de développement*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1985, 17 p.
- ROBERT, Jacques, *Contribution à un état de situation sur la reconnaissance des acquis : la reconnaissance de la formation scolaire acquise hors du Québec*, Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, Service des équivalences d'études, 1998.
- SANSREGRET, Marthe, *La Reconnaissance des acquis : portfolio*, Montréal, Hurtubise HMH, 1988, 151 p.
- SCHWARTZ, Yves *et al.*, « Reconnaître les acquis et valider les compétences », *Éducation permanente*, n° 133, 1997/4, 154 p.
- SCOTTISH QUALIFICATIONS AUTHORITY, *Identification, Validation and Accreditation of Prior and Informal Learning, United Kingdom Report*, Thessalonique, CEDEFOP, 1997, 40 p. (Panorama. National report)
- SECRETARIAT DU COMMERCE INTÉRIEUR, *Accord sur le commerce intérieur*, 1994. (www.intrasec.mb.ca/fre/it.htm)
- SOCIÉTÉ DE FORMATION ET D'ÉDUCATION CONTINUE, *La Formation continue, reconnaissance et qualité*, Participation de la SOFEDUC aux audiences de la Commission de l'éducation des adultes du Conseil supérieur de l'éducation sur la reconnaissance des acquis, 20 janvier 2000, 7 p.
- SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE DE DÉVELOPPEMENT DE LA MAIN-D'ŒUVRE [et] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Le Régime de qualification : comment mettre à profit l'expérience de vos travailleurs qualifiés ?*, Montréal, 1997, 1 dépliant.
- SOLAR, Claudie, « Nouvelles tendances en éducation des adultes », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 3, 1995, p. 443-472.
- TABLE DES RESPONSABLES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC, « Spécial TENS », *TREAQ-COM*, vol. 20, n° 3, 15 novembre 1996, 23 p.
- TONDREAU, Jacques, *La Reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : un choix stratégique dans une société en changement : synthèse des principaux écrits*, Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec, 1999, 73 p.
- TREMBLAY, Gilles, « À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation : éléments de réflexion théorique et perspectives historiques », *Bulletin / Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis*, vol. 6, n° 9, avril 1990, 31 p.
- TREMBLAY, Gilles (chargé de projet), *Bilan d'une expérimentation en reconnaissance des acquis au collégial (janvier 1992-juin 1993)*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la formation continue, 1994, 80 p.

- VAN KLEEF, Joy, *Reconnaissance des acquis*, Toronto, Conseil des ministres de l'éducation (Canada), 1998, 21 p.
- VERNEAU, Patrick, Anne-Marie CHARRAUD et Elsa PERSONNAZ, « Les Certificats de qualification concurrencent-ils les diplômes ? », *Formation emploi*, n° 65, janvier-mars 1999, p. 5-21.
- VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC, *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 1996-1997*, Québec, 1997, 2 t.
- WITORSKI, Richard (sous la dir. de), « La Compétence au travail », *Éducation permanente*, n° 135, 1998-2, 166 p.
- ZARIFIAN, Philippe, « La Compétence, une approche sociologique », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 26, n° 3, 1997, p. 429-444.

Liste de sites Internet

Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (ACDEAULF)

www.uqtr.quebec.ca/acdeaulf

Association dont le but est de promouvoir la qualité, l'accessibilité et l'adaptation de la formation offerte aux adultes dans les universités francophones canadiennes.

Canadian Association for Prior Learning Assessment (CAPLA)

www.tyendinaga.net/fnti/prior/capla.htm

Association vouée au développement de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis.

Centre collégial de formation à distance (CCFD)

<http://ccfd.crosemont.qc.ca>

Ce centre permet aux Québécoises et aux Québécois d'acquérir une formation collégiale créditée tout au long de l'année. Un des dossiers importants dont s'occupe le CCFD est celui de la reconnaissance des acquis.

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)

www.cedefop.gr/index.asp

Agence qui aide les décideurs politiques et leurs partenaires sociaux d'Europe à effectuer des choix étayés quant à la politique de formation professionnelle.

Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux

www.cicic.ca/

Fournit des renseignements sur les études et les diplômes postsecondaires canadiens et étrangers.

Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq)

www.cereq.fr/

Les quatre missions du Céreq : coopération internationale, formation professionnelle et technique, décentralisation et prospective, emploi et qualifications.

Council for Adult and Experiential Learning (CAEL)

www.cael.org/index2.html

Organisme américain qui a pour but d'accroître l'apprentissage tout au long de la vie en collaboration avec les institutions d'enseignement, l'industrie, le gouvernement et le monde du travail.

Développement des ressources humaines Canada (DRHC)

www.hrdc-drhc.gc.ca/common/homex.shtml

La mission du DRHC consiste à permettre aux Canadiennes et aux Canadiens de participer pleinement au marché du travail et à la société. Pour ce faire, il offre un programme intégré de développement de la personne.

Inforoute FPT

<http://infoweb.csdhr.qc.ca/>

Le réseau télématique de la formation professionnelle et technique au Québec.

Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA)

www.communautique.qc.ca/icea

L'ICÉA a pour but de promouvoir l'exercice du droit des adultes à l'éducation (comprend une section « Reconnaissance des acquis »).

LifeQual (Conseil de l'Europe)

www.itb.unibremen.de/projekte/lifequal/right_download.htm

Documents à télécharger relatifs au développement des qualifications dans l'apprentissage tout au long de la vie (site en développement).

National Industry Skills Initiative

www.detya.gov.au/ty/skills_initiative

Site du gouvernement australien visant à améliorer les compétences des travailleurs.

National Skill Standards Board (NSSB)

www.nssb.org/

Organisme américain qui s'occupe de l'élaboration d'un système national de normes de compétence, dans la perspective de la mondialisation de l'économie.

New Zealand Qualifications Authority

www.nzqa.govt.nz/index.html

Site gouvernemental qui coordonne les qualifications en Nouvelle-Zélande, aussi bien scolaires que professionnelles.

PLAR/ÉRA

www.plar.com/

Site canadien sur l'évaluation et la reconnaissance des acquis.

Prior learning assessment : U.S. experience facilitating lifelong learning

www.apec.hurdit.org/lifelong-learning-book/mann.htm

Texte de Carolyn M. Mann (11 p.).

Programme Leonardo da Vinci

<http://europa.eu.int/comm/education/leonardo.html>

Programme de coopération de la Commission européenne en matière de formation professionnelle et technique.

Qualifications and Curriculum Authority (QCA)

www.qca.org.uk/menu.htm

Organisme du Royaume-Uni donnant une vue d'ensemble des programmes d'études et du développement des qualifications aussi bien dans le monde de l'éducation que dans celui du travail.

Sceau rouge

<http://hrdc-drhc.gc.ca/hrdc/spi/redseal/>

Programme des normes interprovinciales qui a été créé en vue de permettre une plus grande mobilité des travailleuses et des travailleurs qualifiés dans tout le Canada.

Skills standards

<http://vocserve.berkeley.edu/NetGain/NetGain20.html>

Liste de sites Internet sur le développement des normes de compétence.

UK Lifelong Learning

www.lifelonglearning.co.uk/

Site visant à promouvoir le développement de l'apprentissage tout au long de la vie.

Annexe 1

Le vocabulaire de la reconnaissance des acquis

• ACQUIS

Le Conseil souscrit à la définition qu'en donne Landry (1987) : « Connaissances, attitudes, habiletés, compétences, capacités, qui ont été développées ou apprises par une personne.¹ »

Il est important de préciser, à l'instar de Landry, qu'avec la notion d'acquis, on met l'accent sur ce qui résulte d'un apprentissage plutôt que sur l'activité d'apprentissage elle-même. En outre, l'acquis peut résulter d'un apprentissage sans qu'il y ait eu nécessairement « activité systématique et intentionnelle d'apprentissage² ». Enfin, la notion d'acquis peut être limitée à des *habiletés*, des *capacités* ou à des *compétences*, « c'est-à-dire à des éléments qui se traduisent directement en performances ». Toutefois, dans le milieu scolaire, la notion d'acquis est entendue de façon plus large; elle « inclut notamment des connaissances et des attitudes qui sont jugées importantes en contexte d'apprentissage, même si elles ne mènent pas toujours directement à l'exercice d'une activité³ ».

Note :

Il convient de souligner que la Commission des partenaires du marché du travail estime qu'au Québec, la notion de reconnaissance des acquis revêt une connotation scolaire, parce qu'elle résulte des pratiques du ministère de l'Éducation et des établissements de formation à partir du « référentiel » des programmes d'études et des unités ou diplômes auxquels ces programmes conduisent. C'est la raison pour laquelle la Commission des partenaires juge nécessaire de proposer une solution de rechange quand il est question de qualification de la main-d'œuvre, en développant parallèlement au système de reconnaissance des acquis un système de reconnaissance des compétences.

Selon le Conseil, la notion de reconnaissance des acquis couvre une acception large et doit être retenue par l'éducation. En effet, bien qu'en formation professionnelle et en formation technique les programmes de formation soient élaborés selon l'approche par compétences, l'évaluation et la reconnaissance d'acquis, c'est-à-dire de connaissances, (d'attitudes ?), d'habiletés, de compétences, de capacités, conservent tout leur sens. La notion d'acquis plutôt que celle de compétence revêt aus si plus de signification à l'enseignement universitaire.

• AVIS D'ÉQUIVALENCE D'ÉTUDES

Au Québec, l'avis d'équivalence d'études, émis par le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI), est un document sur les diplômes et les autres documents de sanction des études effectuées hors du Québec.

Note :

En matière de reconnaissance des acquis, le mandat du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration se limite à la délivrance d'avis d'équivalence d'études reconnues qui ont été effectuées hors du Québec. Le Ministère n'offre pas de service de reconnaissance des acquis extrascolaires. Aux prises avec les difficultés d'insertion sociale et professionnelle dans une nouvelle culture et une nouvelle société, les personnes immigrantes, dont celles sans expérience de travail au Québec, ont donc à franchir un plus grand nombre d'obstacles que les personnes nées au Québec pour avoir accès aux études et au marché du travail. On songe par exemple à la maîtrise du français ou de l'anglais pour la passation de tests et à la compréhension des termes du « référentiel local » et des instruments d'évaluation qui en découlent.

• BILAN DES COMPÉTENCES

« Opération qui permet à une personne d'identifier et d'analyser ses compétences personnelles et professionnelles, ses aptitudes et ses motivations

1. Francine Landry, *Vocabulaire de la reconnaissance des acquis*, Deuxième version, « Études et réflexions », Document 9, Fédération des cégeps, avril 1987, p. 13.

2. *Ibid.*

3. *Ibid.*

afin de déterminer un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation¹. »

Note :

En France, l'expression *bilan des compétences* est en quelque sorte une « appellation contrôlée ». En effet, les lois de 1991 et de 1992 instituent un droit au bilan des compétences et un droit à un congé² pour effectuer ce bilan. La loi de décembre 1991 précise l'objet du bilan des compétences : « permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation³ ». Le bilan de compétences doit ainsi permettre au bénéficiaire « de faire l'analyse, puis la synthèse, notamment au regard de ses expériences personnelles et professionnelles, de ses ressources mobilisables dans un projet professionnel, éventuellement un projet de formation, cohérent, finalisé et adapté⁴ ».

Comme il est précisé dans le Code du travail français⁵, le bilan des compétences ne peut s'effectuer sans le consentement de la travailleuse ou du travailleur et les résultats ne peuvent être communiqués à un tiers qu'avec son accord. En outre, la personne qui a bénéficié d'un bilan de compétences au sens de la loi est la seule destinataire des résultats détaillés et d'un document synthèse de ses compétences. Enfin, le refus d'un salarié de

consentir à un bilan de compétences ne constitue ni une faute ni un motif de licenciement⁶.

• CERTIFICATION

Au Québec, selon des linguistes, le terme *certification* est un anglicisme. Dans son dictionnaire de l'éducation, Renald Legendre suggère de dire plutôt *délivrance des brevets*⁷. Francine Landry signale quant à elle qu'« aux États-Unis, *certification* désigne un mécanisme volontaire de reconnaissance de la compétence d'une personne pratiquant un métier ou une profession, alors que *licensure* se réfère à un mécanisme obligatoire de reconnaissance de la compétence qui est défini dans un texte de loi⁸ ».

Au Québec, l'Office des professions distingue deux catégories de corporation ou d'ordre professionnel, ce qui recouvre partiellement les termes *certification* et *licensure*. Dans une **profession à exercice exclusif** (24 professions), seuls les membres des ordres reconnus peuvent porter le titre et exercer les activités qui leur sont réservées par la loi. Dans une **profession à titre réservé** (vingt professions), bien que les membres d'un tel ordre n'aient pas le droit exclusif d'accomplir des activités professionnelles, l'utilisation du titre est limitée à eux seuls⁹.

Note :

Qu'il s'agisse d'un anglicisme ou non, la certification, nommée comme telle, revêt une grande importance en France. On la conçoit comme une « opération ou un document qui authentifie les compétences et savoir-faire d'un individu par rapport à une norme formalisée par le référentiel d'un

1. Anne-Marie Charraud et Josianne Paddeu, « Reconnaissance et validation des acquis dans le contexte de la formation », *Séquences*, CEREQ, février 1999, p. 59.
2. Le Code du travail précise les conditions pour l'exercice du droit au congé et les catégories d'entreprises assujetties.
3. Circulaire de la Délégation à la formation professionnelle du 19 mars 1993, citée par Michel Feutrie, « Identification, validation et accréditation de l'apprentissage informel – France », *Panorama*, CEDEFOP, 1997, p. 48.
4. *Ibid.*
5. Livre IX, articles 900-41 et 900-2.

6. Source : http://www.legifrance.gouv.fr/citoyen/jorf_nor.cgi?numjo=
7. Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, 1993, p. 173.
8. Francine Landry, 1987, *op. cit.*, p. 20.
9. Source : <http://www.opq.gouv.qc.ca/questions.htm>

diplôme, d'un titre voire d'un certificat de qualification professionnelle. Ceci confère au document délivré sa dimension juridique. Le terme « certificat » est souvent employé dans le libellé des certifications¹ ».

Au Québec, la *Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'œuvre* définit le *certificat de qualification* comme suit : « un certificat délivré par le ministre² et attestant le niveau de qualification acquise dans un métier ou une profession dont l'exercice est réglementé en vertu de la présente loi ou qui est visé par un programme établi en vertu du chapitre II.³ ». Dans ce chapitre, il est précisé que le ministre peut établir des programmes de formation et de qualification professionnelles à l'égard d'un métier ou d'une profession dont l'exercice n'est pas réglementé en vertu de cette loi et qu'il peut déterminer les conditions d'admission à l'apprentissage et les conditions d'obtention du certificat de qualification (29.1).

• COMPÉTENCE

On ne peut traiter de la reconnaissance des acquis sans examiner de près le concept de *compétence*; au Québec comme à l'étranger, ce concept occupe le haut du pavé, que ce soit en matière d'éducation et de formation, ou d'organisation du travail et de gestion des ressources humaines dans les entreprises. L'objet de l'avis du Conseil n'est pas d'apporter un regard critique sur le bien-fondé de l'approche

par compétences dans l'élaboration des programmes de formation. Néanmoins, quand il s'agit de *reconnaissance des acquis* et *a fortiori* de *reconnaissance des compétences*, il semble indispensable de s'assurer que les milieux qui mettent de l'avant le concept en partageant la définition. La question est importante, puisque l'établissement de passerelles entre des systèmes de reconnaissance est au cœur des débats.

❖ *La définition retenue par le ministère de l'Éducation pour l'élaboration des programmes de formation professionnelle et de formation technique*

Dans un document de travail de mars 1999⁴, deux définitions sont mises de l'avant. Une **définition sommaire** d'abord :

« **Compétence (garantie de qualité et autonomie, formation fonctionnelle et polyvalente)**

« Une compétence est un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (connaissances, habiletés de divers domaines, perceptions, attitudes, etc.). »

Une **définition plus précise** ensuite :

« Une compétence est un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser, acquis et démontré; elle permet à une personne de réaliser des tâches ou des activités d'un même type, selon des finalités, des exigences et une situation définie de vie ou de travail; elle se fonde sur un système intégré et mobilisable des savoirs : connaissances, habiletés de divers domaines, perceptions, attitudes, schéma de réalisation de ce type de tâches ou d'activités, etc.

1. En France, le *certificat de qualification professionnelle* (CPQ) est défini en ces termes : « certification délivrée par une Commission Paritaire Nationale pour l'Emploi (CPNE) de branche et reconnue dans la classification des conventions collectives de la branche ». Source : Anne-Marie Charraud et Josiane Paddeu, 1999, *op. cit.*, p. 59.

2. C'est-à-dire le ou la ministre responsable de l'application de la loi, actuellement la ministre responsable de l'emploi.

3. Chapitre I, article 1 f) de la *Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'œuvre*, L.R.Q., c. F-5, dernière modification du 8 septembre 1998.

4. Jean Dussault, Direction des programmes, Direction générale de la formation professionnelle et technique, *Essai de clarification de quelques concepts et définitions liés à l'approche par compétences en formation professionnelle et technique*, Document de travail, 5 pages.

Exemples :

- Réparer des systèmes de freinage de véhicules automobiles;
- établir des communications interpersonnelles;
- résoudre des problèmes de fonctionnement en mécanique d'entretien industriel. »

Les programmes d'études déterminent deux types de compétence. **Une compétence particulière** « porte sur une tâche type¹. Elle rend une personne apte à assurer avec efficacité et qualité la production de biens ou de services attendus de la formation en question. Exemples : réparer un système de freinage. Réaliser un projet multimédia. »

Une compétence générale « porte sur une activité type de travail ou de vie professionnelle inhérente à l'exercice plus complet d'une profession et débordant le champ spécifique des tâches. Elle rend une personne apte à faire des démarches et à accomplir des réalisations permettant, notamment, de favoriser son intégration à la vie professionnelle, d'influencer l'évolution de ses tâches et de son environnement de travail ou encore de faire des choix et de prendre des décisions plus appropriées. Exemple : Proposer des solutions plastiques créatives. Résoudre des problèmes liés au domaine ophtalmique ».

En soulignant que la compétence « se fonde sur un ensemble intégré et mobilisable de savoirs », le

1. Au risque de multiplier les définitions..., **une tâche type** est « un ensemble d'opérations distinctes et coordonnées visant l'accomplissement d'un travail déterminé. Une profession comporte un ensemble de tâches qui s'inscrivent dans une démarche logique de production de biens et de services. Une tâche est définie par "l'analyse de tâches". Les tâches sont particulièrement définies dans une perspective d'efficacité et en vue de l'organisation du travail. **Une tâche type** réunit les principaux éléments des tâches semblables des divers emplois liés à la profession. Par exemple, réparer les systèmes de freinage des divers modèles et marques de voitures tient compte des emplois possibles pour une personne en mécanique automobile. (Attention, le seul énoncé d'une compétence indique rarement toute sa portée. Il faut voir le texte qui la précède) ». Dussault, *op. cit.*

ministère de l'Éducation rejoint Le Boterf dans la définition du concept de compétence. Pour ce dernier, « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités cognitives, capacités relationnelles...) à mobiliser mais *dans la mobilisation même de ces ressources*. La compétence est de l'ordre du "savoir mobiliser". Pour qu'il y ait compétence, il faut qu'il y ait *mise en jeu* d'un répertoire de ressources (connaissances, capacités cognitives...). Cet équipement est la condition de la compétence. C'est l'amont qui la rend possible. Il faut qu'il y ait mise en œuvre et transformation pour que l'équipement accède au statut de compétence. (...) Elle n'est pas de l'ordre de la simple application, mais de celui de la construction² ».

À partir de la définition de Le Boterf, il faut donc concevoir la *compétence* comme l'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier³. En d'autres termes, « la compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire. Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation. Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent. (...) C'est en agissant et en pensant qu'on devient capable d'agir et de penser. **Il n'y a de compétence que de compétence en acte**⁴ ».

Il n'est pas sans intérêt de souligner l'importance de la formation générale dans le développement de compétences en formation professionnelle; dans son avis sur la formation continue du personnel des entreprises et dans celui sur la composante de formation générale dans les études techniques au collégial, le Conseil insistait sur cette importance de la formation générale. À l'instar de Bertrand Schwartz, Le Boterf en fait une composante essentielle de la formation professionnelle : « c'est elle [la formation générale] qui permet aux

2. Guy Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Éditions d'Organisation, 1994, p. 17

3. *Ibid.*, p. 16.

4. *Ibid.*

compétences d'évoluer et de s'adapter aux changements et mutations des situations de travail. C'est la raison de la montée d'intérêt pour le développement de compétences génériques ou transversales qui peuvent s'appliquer à des situations variées, à des emplois plutôt qu'à des postes¹. »

❖ *La définition retenue par la Commission des partenaires du marché du travail*

La Commission des partenaires du marché du travail entend par compétence « un ensemble intégré des connaissances, des habiletés et des attitudes qui permet à une personne de réaliser adéquatement une tâche, une activité de travail ou de vie professionnelle² ».

Note :

Selon la Commission des partenaires, la finalité éducative du système de reconnaissance des acquis jusqu'à présent privilégié au Québec pose une contrainte importante : le « référentiel » est celui des programmes d'études. Or, sur le marché du travail, les profils des métiers et professions ne sont plus « découpés » comme avant. On abandonne en effet progressivement le profil traditionnel des métiers.

Du point de vue de la Commission, s'il est vrai qu'en formation professionnelle et à l'enseignement collégial, les programmes sont maintenant élaborés selon l'approche par compétences, les compétences retenues dans les programmes d'études le sont dans une logique d'apprentissage du métier ou de la profession. La perspective de la reconnaissance des compétences développées par un adulte en dehors du système scolaire n'est donc pas incluse au départ, dès la conception des programmes d'études. Toujours selon la Commission

des partenaires, la logique d'apprentissage prévaut donc dans l'élaboration des programmes d'études.

Parce que les compétences incluses dans les programmes d'études ne correspondent pas nécessairement à un découpage des compétences en milieu de travail, des comités sectoriels procèdent à l'élaboration de cahiers de normes professionnelles, de façon à rendre possible la « certification » des qualifications professionnelles, sanctionnées sur la base de « référentiels » professionnels, validés dans l'industrie.

• **DISPENSE**
(synonyme : exemption)

Selon Landry (1987), la dispense consiste en la « permission accordée à une personne, par un établissement d'enseignement, de ne pas suivre un cours prescrit dans un programme de formation³ ».

Note :

Au Québec, la dispense est une modalité qui semble à première vue particulière à l'enseignement postsecondaire et sa définition opératoire varie d'une institution à l'autre. Mais il convient de signaler qu'à l'ordre d'enseignement secondaire, la modalité de passation d'examen seulement, sans l'obligation de suivre la formation, peut être assimilée à une forme de dispense. Il va de soi que dans pareil cas, la « dispense » donne droit aux unités auxquelles conduit la réussite de l'examen, et le cours n'a pas à être remplacé.

Dans les collèges, en vertu de l'article 21 du règlement sur le régime des études, « un collègue peut accorder une dispense pour un cours ».

À l'enseignement universitaire, la situation varie quelque peu selon les institutions. Le Conseil apporte ici trois exemples. Ainsi, dans les constituantes de l'Université du Québec, la dispense, nommée *exemption* dans le Recueil des documents

1. *Ibid.*, p. 21.

2. Commission des partenaires du marché du travail, *Mémoire relatif au document de consultation « Vers une politique de la formation continue »*, octobre 1998, Lexique, p. 27.

3. Francine Landry, 1987, *op. cit.*, p. 25.

officiels (art. 3.7.1 a), consiste « à soustraire l'étudiant à l'obligation de suivre un cours ou une activité d'un programme donné; les crédits attribués à ce cours ou cette activité sont accordés à l'étudiant ». Les crédits rattachés au cours figurent sur le relevé de notes avec la mention K.

Par contre, à Concordia, il y a exemption d'un cours obligatoire d'un programme lorsque l'étudiante ou l'étudiant démontre qu'il a acquis des connaissances dans une autre institution, avec un résultat satisfaisant. L'exemption ne donne pas lieu à l'obtention de crédits. En outre, le cours doit être remplacé par un autre, choisi avec les « conseillers pédagogiques » (*advisers*)¹.

À l'Université de Sherbrooke, comme le précise le règlement pédagogique (P-2.3.3), « l'exemption peut prendre deux formes différentes :

- soit comporter une allocation de crédits aux fins du programme; le relevé de notes fait état de cette décision, d'une façon globale ou activité pédagogique par activité pédagogique, selon le cas;
- soit ne pas comporter une allocation de crédits, mais plutôt donner lieu à une substitution ».

• ÉQUIVALENCE

Toujours selon Landry, qui reprend la définition de la Terminologie du MEQ (1985), on entend par équivalence « [l'] égalité de valeur reconnue entre des cours, programmes, parties de programmes ou diplômes² ».

Note :

À l'enseignement secondaire, les principes à la base de l'attribution des équivalences sont précisés dans le *Guide de gestion de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle* (chapitre 6, p. 1) : « Le ministère de l'Éducation permet d'attribuer des équivalences en vue de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou d'études professionnelles pour des **acquis scolaires** qui ont déjà été sanctionnés par une autorité compétente. »

« Il appartient au Ministère de déterminer les cours admis en équivalence. Ces cours peuvent provenir soit de programmes de formation générale, soit de programmes de formation professionnelle. »

Il est important de noter qu'au secondaire, « aucun diplôme ne peut être obtenu uniquement par voie d'équivalences. Au moins un cours doit faire l'objet d'une évaluation et être réussi³ ». En outre, « seuls les élèves inscrits à l'un des services d'enseignement de la formation générale ou à l'un des programmes d'études de formation professionnelle se voient attribuer, s'il y a lieu, des équivalences ».

Par ailleurs, les acquis scolaires de formation générale pour lesquels des équivalences peuvent être attribuées sont les acquis scolaires obtenus au Québec, à la Défense nationale, à l'extérieur du Québec, au Canada et enfin, à l'extérieur du Canada. Cependant, il faut noter que les apprentissages des métiers exercés à l'extérieur du Québec et du Canada ne sont jamais reconnus en équivalence. Leurs compétences font nécessairement l'objet d'une évaluation et d'une sanction selon les règles du régime pédagogique québécois (point 6.4 du Guide de gestion).

1. Il s'agit d'une traduction libre du règlement d'admission de l'Université Concordia (13.3, Pro-Tanto Credits and Exemptions) : « An exemption from a course has no credit value towards a Concordia degree. Exemptions from required courses may be granted in cases where students have already covered the work at any institution, with an appropriate level of performance. Any such courses must be replaced with their advisers. »

2. Francine Landry, 1987, p. 29.

3. « En formation générale, il s'agit d'un cours de 5^e secondaire de l'éducation des adultes, du cours ANG-4036 ou d'un cours de formation professionnelle harmonisée. En formation professionnelle, il s'agit d'un cours du programme d'études menant à l'obtention du diplôme visé. »

Au collégial, comme le stipule l'article 22 du règlement sur le régime des études, « le collègue peut accorder une équivalence lorsque l'étudiant démontre qu'il a atteint, par sa scolarité antérieure ou par sa formation extrascolaire, les objectifs du cours pour lequel il demande une équivalence. L'équivalence donne droit aux unités attachées à ce cours, qui n'a pas à être remplacé par un autre ».

Enfin, à l'enseignement universitaire, le terme *équivalence*, entendu comme une modalité de reconnaissance des acquis, est défini en ces termes dans le Règlement pédagogique cadre de l'Université de Montréal (art. 1.10) : « Il y a équivalence d'un cours lorsqu'un cours ou des cours réussis par un étudiant satisfont aux exigences d'un cours inscrit à son programme. Il y a équivalence d'un programme lorsqu'un ensemble de cours réussis par un étudiant remplace un programme qui fait partie du programme du grade postulé. » Le règlement de l'Université de Sherbrooke est similaire.

Il faut noter que les universités québécoises ont convenu de permettre entre elles le transfert de crédits. L'entente interuniversitaire autorise un étudiant inscrit comme étudiant régulier dans un établissement universitaire (université d'attache) à suivre, dans le cadre de son programme d'études, un ou plusieurs cours qu'il souhaite, pour des raisons valables, prendre dans un autre établissement universitaire (université d'accueil)¹. L'université d'accueil fait parvenir au registraire de l'université d'attache le relevé officiel des résultats obtenus dans chacun des cours. Il revient à l'université d'attache de traiter les résultats reçus selon ses propres politiques en matière de reconnaissance des crédits et de système de notation.

Enfin, chaque université a établi une limite au nombre de crédits autorisés hors établissement. En outre, l'entente relative aux autorisations d'études hors établissement « n'enlève nullement à un étu-

diant l'obligation de suivre le programme d'études établi par son université d'attache² ».

- **EXPÉRIENTIEL**
(synonyme : par expérience)

« Qui se rapporte à l'expérience³. »

Note :

Comme le souligne Landry (1987), « l'adjectif expérientiel qualifie généralement une activité de formation ou un apprentissage au cours duquel la personne est en contact direct avec l'objet d'apprentissage; ce contact direct suppose généralement que la personne est en situation d'action, et non seulement d'observation ». L'apprentissage « expérientiel » est centré sur le vécu et l'expérience pratique, tandis que l'apprentissage scolaire traditionnel repose sur « l'assimilation d'informations symboliques transmises par un enseignant ou un manuel ». Les deux modes d'apprentissage ne sont pas pour autant opposés. « Kolb (1985) a démontré que les deux sont des moments différents d'un même processus d'apprentissage comprenant quatre étapes : l'expérience pratique, l'observation réflexive, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active⁴. » Enfin, quand on l'utilise dans le domaine de la reconnaissance des acquis, "expérientiel" qualifie le plus souvent des apprentissages qui se sont déroulés au cours d'expériences de travail et de vie, et généralement sans que ces apprentissages aient été planifiés et recherchés en eux-mêmes, les expériences vécues ayant alors d'autres finalités⁵.

1. CREPUQ, *Autorisation d'études hors établissement dans le cadre de l'entente interuniversitaire*, juin 1995.

2. *Ibid.*

3. Landry, 1987, *op. cit.*, p. 34.

4. *Ibid.*

5. *Ibid.*

- **EXTRASCOLAIRE**

« Qui a lieu, qui se fait à l'extérieur du cadre scolaire¹. »

Note :

Selon la Commission de terminologie du Québec, « une activité extrascolaire a toujours un rapport avec des objectifs généraux d'éducation ou de formation² ». Landry (1987) précise qu'extrascolaire et « expérientiel » « ne qualifient pas les mêmes phénomènes. Extrascolaire situe le lieu ou le cadre de l'apprentissage, en mettant en évidence qu'un apprentissage s'est développé en dehors du cadre scolaire. Par contre, « expérientiel » met l'accent sur un mode d'apprentissage, dans lequel le contact direct joue un rôle important³ ».

- **ÉVALUATION**

Landry (1987) reprend la définition qu'en donne l'Office de la langue française dans la Gazette officielle du Québec (1986) : « Appréciation des connaissances, des habiletés ou des attitudes d'un élève ayant pour objet de déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs ont été atteints. »

Landry signale que l'évaluation des apprentissages extrascolaires peut se comparer à l'évaluation des apprentissages scolaires. En effet, « les acquis extrascolaires peuvent être observés, démontrés ou mesurés par des instruments semblables (épreuves, examens, tests, rapports de laboratoire ou de stage, etc.) ou différents (portfolios, simulations, etc.) de ceux généralement utilisés pour mesurer les apprentissages réalisés lors d'un cours ou de toute autre activité pédagogique⁴ ».

1. Commission de terminologie de l'éducation du Québec, dans Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, 1993, p. 602.

2. *Ibid.*

3. Landry, *op. cit.*, p. 35.

4. Landry, *op. cit.*, p. 31.

Il faut signaler par ailleurs qu'évaluation a une acception plus large que mesure. « En effet, l'évaluation comprend la description qualitative et la description quantitative des comportements, ainsi qu'un jugement de valeur concernant leur désirabilité (OLF, Gazette officielle, 1986)⁵ ».

- **MESURE**

« Attribution de valeurs numériques à certaines caractéristiques précises d'un sujet. Activité consistant à recueillir des résultats ou autres indices permettant la description quantitative des connaissances, des capacités ou des habiletés d'un élève⁶. »

Note :

Comme le souligne Landry (1987), mesure et évaluation ne sont pas synonymes. « Alors que la première consiste à recueillir des résultats ou autres indices permettant la description quantitative des connaissances, des capacités ou des habiletés d'un élève, la deuxième consiste à poser un jugement de valeur sur les informations recueillies, à partir de critères déterminés, en vue de prendre une décision⁷. »

- **NORME**

« Échelle à laquelle on se réfère pour interpréter les résultats individuels obtenus à un test standardisé. » (MEQ, *Éléments de docimologie, Lexique*, 1985)

Note :

Au Québec, pour un nombre croissant de comités sectoriels de main-d'œuvre, le concept de norme est joint à celui de compétence, dans l'expression *normes de compétence*. Pour sa part, le Conseil québécois des ressources humaines en tourisme

5. *Ibid.*

6. Legendre, *op. cit.*, p. 831.

7. Landry, *op. cit.*, p. 42.

définit les normes en ces termes : « Énoncés qui décrivent les connaissances et les habiletés nécessaires à la compétence professionnelle d'une personne. L'apprentissage et la maîtrise de ces normes de compétence [font] en sorte que [les travailleuses et les travailleurs du secteur sont] en mesure de répondre aux exigences de l'industrie en matière de connaissances et d'habiletés requises. » Les normes sont établies par des professionnelles et professionnels de l'industrie provenant de partout au Canada.

• PORTFOLIO

« Document écrit dans lequel les acquis de formation d'une personne sont définis, démontrés et articulés en fonction d'un objectif¹. »

Note :

Les Français y substituent souvent le terme *portefeuille de compétences*, qu'on définit comme suit : « dossier personnel, documenté et systématique, constitué pour reconnaître personnellement ses acquis ou pour les faire reconnaître sur le plan institutionnel². »

Le portfolio contient les éléments qu'on retrouve dans le *curriculum vitae*. Cependant, le portfolio contient un élément de démonstration qui n'est pas habituellement présent dans le *curriculum vitae*.

L'élaboration d'un portfolio permet à un adulte de documenter sa demande de reconnaissance d'acquis. La démarche comprend généralement cinq parties : « un formulaire spécifiant les cours pour lesquels des unités sont demandées; une courte autobiographie relatant les principales expériences de vie et de travail et situant le projet d'études ou de carrière du requérant; pour chaque cours demandé, une description des apprentissages réalisés et leur articulation par rapport aux objectifs du cours; des

pièces justificatives ou des éléments de preuve à l'appui de chaque demande; un portrait d'ensemble de la demande d'octroi d'unités par rapport aux activités du programme d'études³. »

• QUALIFICATION

Renald Legendre définit la qualification en ces termes : « Aptitude et capacité à exécuter une tâche ou à exercer un emploi, d'ordre manuel en général, avec habileté et compétence⁴. »

Note :

Dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, on conçoit la qualification comme une « opération sociale par laquelle les individus sont sélectionnés sur le marché du travail et affectés à des emplois classés et hiérarchisés selon divers critères. On distingue parfois la qualification des individus définie comme l'ensemble des capacités acquises (savoirs, savoir-faire, savoir-être, etc.) qu'ils peuvent mobiliser dans le travail et la qualification des emplois (ou des postes de travail) comme l'ensemble des qualités qu'on doit posséder pour les occuper. On admet, le plus souvent, que la qualification est la mise en relation de ces deux éléments et qu'elle constitue "un rapport social complexe entre des opérations techniques et l'estimation de leur valeur sociale" (Naville, 1956)⁵. »

• RECONNAISSANCE

« Le fait ou l'action de reconnaître; action de reconnaître formellement. » (Le Petit Robert)

Note :

Comme le note Landry (1987), « la reconnaissance ne s'applique pas exclusivement à un mécanisme

1. *Ibid.*, p. 47.

2. Anne-Marie Charraud et Josiane Paddeu, *op. cit.*, p. 59.

3. Landry, *op. cit.* p. 49.

4. Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*.

5. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan Université.

ou acte de reconnaissance officielle, juridique ou réglementaire¹ ». D'où l'importance de spécifier si la reconnaissance est officielle ou non.

Les Européens, dont les Français, distinguent nettement *reconnaissance* et *validation* des acquis, ce qui n'est pas le cas au Québec. Dans les écrits européens, il s'agit de deux phases organisées par des acteurs différents. En résumé, la reconnaissance des acquis, faite en étroite relation avec la personne visée, aboutit à la construction d'un portefeuille de compétences. La validation, quant à elle, est un acte officiel délivré par une instance habilitée à le faire « qui vaut délivrance de tout ou partie d'un titre ou d'un diplôme² ».

• RECONNAISSANCE DES ACQUIS

La définition de *RECONNAISSANCE DES ACQUIS* que retient le Conseil emprunte des éléments de définitions qu'en donnent divers auteurs³, entre autres André Beaudet⁴ : fondée sur le principe selon lequel les apprentissages scolaires et extrascolaires ont une valeur réelle, la reconnaissance des acquis est un processus par lequel un garant, en vertu de lois et de règlements, délivre un titre donné à une personne ayant satisfait aux conditions d'obtention de ce titre. Au terme du processus, la reconnaissance est le document officiel attestant soit de l'ensemble des savoirs et des compétences propres à un titre donné, soit d'une partie des composantes de ce titre (unités ou crédits de formation, compétences déterminées dans un cahier de normes, unités d'éducation continue, etc.).

• RÉFÉRENTIEL

« *Math.* Système de référence; ensemble des éléments jouant un tel rôle. » (Le Petit Robert)

Note :

Dans la documentation française, on insiste sur le caractère descriptif d'un référentiel, d'où l'importance que cette description soit faite avec précision et apparaisse dans un document officiel. Ce point revêt d'ailleurs toute son importance quand on envisage l'établissement de passerelles entre des référentiels.

• VALIDATION

« Acte officiel délivré par une instance habilitée à le faire (ministère, délégation interrégionale ou académique⁵, commission paritaire, jury permanent...), la validation d'acquis vaut délivrance de tout ou partie d'un titre ou d'un diplôme. Elle porte sur tout ou partie du référentiel de ce titre ou diplôme. Elle est administrée au vu de preuves ou de résultats comparables à ceux des épreuves d'évaluation certificative de ce titre ou diplôme. Elle peut être précédée d'une phase ouverte de reconnaissance d'acquis, accompagnée au besoin d'évaluation formative. Elle rend opératoire et officialise une partie d'un bilan ou d'un portefeuille d'acquis en vue de l'obtention d'un titre socialement reconnu⁶. »

Note :

En France, on distingue nettement reconnaissance et validation des acquis. Selon Bernard Liétard, la validation « recouvre les diplômes et titres délivrés sous l'autorité de l'État ainsi que les qualifications contractuelles issues de la négociation collective au niveau des branches professionnelles. On note ra d'ailleurs que ces deux systèmes [celui de la reconnaissance et celui de la validation] sont relativement disjoints : la possession d'une qualification

1. Landry, 1987, *op. cit.*, p. 51.

2. Daniel Jacobi et Karine Lonchamp, « Reconnaître et valider les acquis. Les dérives linguistiques d'une injonction paradoxale », *Éducation permanente*, n° 118/1994-1, p.61.

3. Francine Landry, *op. cit.*, p. 53; Jean Proulx, 1985; André Beaudet, 1984; Renald Legendre, *op. cit.*

4. André Beaudet, *La Reconnaissance des acquis*.

5. Réalité française, est-il besoin de le préciser...

6. Daniel Jacobi et Karine Lonchamp, *op. cit.*, p. 63.

personnelle, reconnue par un diplôme, ne donne aucun droit, sauf dans quelques professions réglementées, à l'attribution automatique d'un coefficient de classification déterminé. Quant à la reconnaissance des acquis, elle regroupera toutes les démarches ou certifications comportant une dimension à la fois institutionnelle et personnelle (traces de stage, bilans de compétences, portfolio par exemple), mais n'accédant pas à une légitimité sociale attestée par des autorités officielles compétentes : services valideurs de l'État, commissions techniques d'homologation et instances de négociation collective des branches¹ ». Pour Liétard, « l'attente de validation ou la non-validation ne doivent pas empêcher des expériences de reconnaissance. Inversement, reconnaître les acquis suppose, pour ne pas en rester là, d'établir des liens avec les validations, ne serait-ce que pour en améliorer la valeur d'usage² ».

Au cours des travaux de préparation du présent avis, le Conseil a dû statuer sur le bien-fondé de distinguer ou non, au Québec, reconnaissance et validation des acquis. Il n'a pas jugé opportun d'introduire dans le discours québécois cette distinction sur laquelle insistent les Européens. Au Québec en effet, la notion de reconnaissance est conçue dans le sens que lui donne Le Petit Robert, c'est-à-dire comme le fait ou l'action de reconnaître ou l'action de reconnaître formellement. Comme le note Landry, il faut toutefois convenir que « la reconnaissance ne s'applique pas exclusivement à un mécanisme ou acte de reconnaissance officielle, juridique ou réglementaire³ ». D'où l'importance de spécifier si la reconnaissance est officielle ou non. Il y aura lieu en outre de préciser par quelle instance habilitée à le faire est délivré tout acte officiel de reconnaissance.

-
1. Bernard Liétard, « Se reconnaître dans le maquis des acquis », *Éducation permanente*, n° 133/1997-4, p. 66.
 2. *Ibid.*
 3. Landry, *op. cit.*, p. 51.

Annexe 2

Nombre d'élèves ayant obtenu dans certains programmes* une reconnaissance de cours à la suite d'une évaluation d'acquis extrascolaires (colonne A), nombre d'élèves ayant réussi une formation manquante (acquis extrascolaires) (colonne B), nombre de cours pour lesquels il y a eu une formation manquante réussie (acquis extrascolaires) (colonne C), nombre total d'élèves (colonne T)

	1992-1993				1993-1994				1994-1995				
	A	B	C	T	A	B	C	T	A	B	C	T	
1	Électronique 243 03	23	0	0	23	13	0	0	13				
2	Techn. éduc. serv. garde DEC									23	2	2	23
3	Techn. éduc. spéc. DEC 351 03	30	3	8	33	19	5	12	24	31	6	7	34
4	Techn. éduc. spéc. 351 51	54	4	3	54	31	1	1	31				
5	Techn. éduc. serv. garde AEC 900 94	120	0	0	120	147	5	6	151	106	4	3	109
6	Agent conseil serv. financiers	205	0	0	205	189	2	3	190	139	10	9	148
7	Techn. de micro-inform. AEC	22	0	0	22								
8	Introduction aux affaires agricoles 900 84	14	0	0	14								
9	Techn. de pétroch. et de chimie connexe 901 51	39	42	79	47	79	0	0	79	62	0	0	62
10	Initiation à l'administration 901 73	15	0	0	15								
11	Techn. de procédés chimiques DEC					91	0	0	91				
12	Commerce, biens immobiliers AEC					21	0	0	21				
13	Gestion : micro-inform. appliquée 900 91									11	0	0	11
14	Techn. travail social 388 01	10	2	2	11	13	3	6	15				
15	Électrodynamique DEC	17	0	0	17								
16	Pilotage aéronefs DEC	10	0	0	10					10	0	0	10
17	Sciences humaines 300 01	34	1	1	34	46	1	1	47	26	1	1	27
18	Agents de pastorale 371 51	29	0	0	29								
19	Techn. administratives 410 12	33	0	0	33								
20	Techn. bureautiques 412 62	10	1	1	10	16	1	1	16				
21	Actualisation en bureautique 900 62	47	4	4	47	31	0	0	31				
22	Sûreté indust. et commerciale 901 71												
23	Vendeur-superv. commerce détail LCA OK												
24	Réseaux informatiques LEA OK												
25	Technologie de l'électronique 243 11												
26	Gérontologie 900 15												
27	Hydraulique, pneumatique et automatismes 903 21												
28	Techn. supervision 900 55												
29	Techn. documentation 393 00					16	0	0	16				
30	Inspection municipale 901 93									19	0	0	19
31	Form. gén. techn. genie mécan. 241 50 CEC												
32	Techniques ambulancières 900 61												
33	Bureautique et comptabilité 900 02												
34	Agent immobilier 902 56												
35	Courtier immobilier												
36	Technologie de l'électronique industrielle 243 06												

* Les programmes retenus sont ceux dans lesquels s'inscrivent à des fins d'évaluation d'acquis extrascolaires au moins 10 élèves par trimestre pour les années 1992-1993 à 1994-1995 et par année, pour les années 1995-1996 à 1998-1999. Sont exclues les inscriptions à des programmes maison et celles faites selon la modalité du cheminement par cours.

1995-1996				1996-1997**				1997-1998**				1998-1999**				TOTAL		
A	B	C	T	A	B	C	T	A	B	C	T	A	B	C	T	A	B	C
																36	0	0
25	1	1	26	17	3	3	19	17	3	3	19	27	3	2	30	109	12	11
27	7	10	31	23	3	4	26	19	5	5	22	17	5	5	23	166	34	51
19	2	3	19													104	7	7
80	16	22	95	59	1	1	60	97	3	6	100				609	29	38	
217	26	37	217	73	88	92	160	106	0	0	106				929	126	141	
																22	0	0
																14	0	0
17	17	63	17	14	53	101	65								211	112	243	
																15	0	0
13	4	4	13												104	4	4	
															21	0	0	
															11	0	0	
20	5	7	20	11	2	2	12								54	12	17	
															17	0	0	
															20	0	0	
26	0	0	26	18	1	1	19								150	4	4	
															29	0	0	
10	1	1	10												43	1	1	
															26	2	2	
90	9	13	91	22	5	5	27	43	0	0	43				233	18	22	
				10	0	0	10								10	0	0	
								10	0	0	10	17	0	0	17	27	0	0
								15	0	0	15	28	0	0	28	43	0	0
								20	1	1	20	23	8	4	34	43	9	5
								11	1	3	12	13	0	0	14	24	1	3
								12	6	12	12				12	6	12	
												11	0	0	11	11	0	0
															16	0	0	
															19	0	0	
14	0	0	14												14	0	0	
76	76	183	85												76	76	183	
24	11	18	29												24	11	18	
37	0	0	37												37	0	0	
10	0	0	10												10	0	0	
				10	27	58	33	16	0	0	16				26	27	58	

** Le nombre total d'élèves peut inclure le nombre d'élèves ayant réussi une formation manquante à la suite d'un échec scolaire. Nouvelle valeur introduite à partir de l'été 1996 (formation scolaire)

Annexe 3

Liste des organismes ayant participé aux journées de consultation

**Association canadienne d'éducation des adultes
des universités de langue française**

M. Benoît Bolduc, consultant
M. Pierre Roberge
M. Serge Wagner

Association des collèges privés du Québec

M. Marcel Brien

Association générale des étudiantes et des étudiants de la faculté d'éducation permanente

M. Claude Garon
M. Robert Martin

Association provinciale des directeurs de l'éducation permanente, secteur anglophone

Mme Mireille Ménard

Centrale de l'enseignement du Québec

M. François Beauregard
Mme Liette Moreau
M. Jean-Claude Tardif

Centre collégial de formation à distance

Mme Lucie Hogue
M. Robert Meilleur

**Comité d'adaptation de la main-d'œuvre –
Personnes immigrantes**

M. Pablo Altamirano
Mme Pascale Chanoux

Comité des affaires académiques de la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec

Commission des partenaires du marché du travail

Mme Danielle Amyot
M. Martin Comeau
Mme Marie Roy

Confédération des syndicats nationaux

Mme Denise Boucher
Mme Marie Roy
M. Paul-Henri Lamontagne

Conseil du patronat du Québec

M. Guy Beaudin
M. Gilles Taillon

Fédération des cégeps

M. Serge Bélisle
Mme Pauline Proulx

Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec

Mme Louise Miller

Institut canadien d'éducation des adultes

M. Manuel Cisneros
M. Bernard Normand

Ordre des technologues professionnels du Québec

Mme Diane Montour

Société de formation et d'éducation continue

M. Claude Codsy
Mme Christiane Noiseux

Table des responsables de l'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec

M. Gérald Dulude
Mme Suzanne Provost

Commission de l'éducation des adultes*

MEMBRES

Jean-Pierre RATHÉ

Président de la Commission
Directeur du Service de l'éducation des adultes
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Rosaire BERGERON

Enseignant en Techniques du génie mécanique
Cégep de Limoilou

Irene BERKE

Conseillère en orientation
Éducation des adultes
Commission scolaire Eastern Townships

Daniel CAMPEAU

Travailleur autonome

Mario CARRIER

Professeur en sciences de la gestion et
directeur de la Chaire Desjardins
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Martine CLOUTIER

Coordonnatrice
Centre de formation continue
Collège Laflèche

Jocelyne DUTRISAC

Conseillère pédagogique à l'éducation des adultes
Centre Marchand
Commission scolaire de la Rivière-du-Nord

Lucette MAILHOT

Directrice générale adjointe
Commission scolaire des Laurentides

Louise MILLER

Conseillère syndicale en formation
Fédération des travailleurs du Québec

Gisèle PAINCHAUD

Doyenne
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Nicole ROULLIER

Directrice de l'éducation permanente
Cégep Marie-Victorin

Jeannine ROUTHIER

Directrice
Direction des partenariats
Université du Québec à Trois-Rivières

Marc-André SAUVÉ

Conseiller senior en formation et
développement organisationnel
Noranda Inc.

Nicole TREMBLAY

Enseignante
Centre d'éducation des adultes Laure-Conan
Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

Coordination de la Commission

Isabelle GOBEL

**Les personnes suivantes ont aussi participé à la
préparation de cet avis, alors qu'elles étaient
membres de la Commission au début des tra-
vaux :**

Marie ARCHAMBAULT

Directrice du Bureau des diplômés
Université du Québec à Montréal

Serge BELISLE

Directeur de l'éducation des adultes
Collège de Sherbrooke

Vincent GREASON

Responsable du dossier Éducation
Mouvement d'éducation populaire et d'action
communautaire du Québec

Marie ROLLAND

Conseillère en formation continue
Cégep André-Laurendeau

* Membres en 1999-2000

Conseil supérieur de l'éducation

MEMBRES

Céline SAINT-PIERRE
Présidente

Judith NEWMAN
Vice-présidente

Chantal AUROUSSEAU
Chargée de cours
Université du Québec à Montréal

Aline BORODIAN
Étudiante au 2^e cycle
École des Hautes Études Commerciales

Luc BOUVIER
Professeur de français
Collège de l'Outaouais

Robert CÉRÉ
Directeur adjoint
École Marie-Anne
Commission scolaire de Montréal

Édith CÔTÉ
Professeure agrégée
Faculté des sciences infirmières
Université Laval

Gaston DENIS
Professeur à la retraite
Université de Sherbrooke

Hélène DUMAIS
Enseignante au primaire
École Jacques-Buteux
Commission scolaire Chemin-du-Roy

Marie-Claude GATINEAU
Directrice des services aux élèves
Commission scolaire English-Montréal

Suzanne GIRARD
Directrice principale
Dotation/équité/recrutement
Banque Nationale du Canada

Christopher JACKSON
Doyen
Faculté des beaux-arts
Université Concordia

Linda JUANÉDA
Directrice
École des Pins
Commission scolaire de la
Seigneurie-des-Mille-Îles

Bernard LAJEUNESSE
Directeur général
Commission scolaire Pierre-Neveu

Jean LAJOIE
Commissaire
Commission municipale du Québec

Colleen MARRINER AZIZ
Enseignante
École secondaire Riverdale
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Jean-Pierre RATHÉ
Directeur de l'éducation des adultes
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Marie Lissa ROY-GUÉRIN
Directrice adjointe
Centre de formation professionnelle Vision-Avenir
Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais

Pâquerette SERGERIE
Commissaire-parent
Commission scolaire des Chic-Chocs

Michel TOUSSAINT
Directeur général
Cégep de La Pocatière

MEMBRES D'OFFICE

Guy CÔTÉ

Président du Comité catholique

Graham JACKSON

Président du Comité protestant

MEMBRES ADJOINTS D'OFFICE

Pauline CHAMPOUX-LESAGE

Sous-ministre de l'Éducation

Christine CADRIN-PELLETIER

Sous-ministre associée de foi catholique

Ministère de l'Éducation

Vacant

Sous-ministre associé de foi protestante

Ministère de l'Éducation

SECRÉTAIRES CONJOINTS

Claire PRÉVOST-FOURNIER

Alain DURAND

Publications récentes du Conseil supérieur de l'éducation

AVIS

- La Formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu (2000)**.....50-0432
- Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir (2000)**50-0430
- L'Autorisation d'enseigner : projet de modification du règlement (2000)**.....50-0429
- Le Projet de régime pédagogique du pré-scolaire, du primaire et du secondaire (2000) (Épuisé)**.....50-0428
- Les Projets de régimes pédagogiques de la formation des adultes et de la formation professionnelle (2000)**.....50-0427
- Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles (1999) (Épuisé)**.....50-0426
- Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis (1999)**50-0425
- Les Enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques (1999)**.....50-0424
- Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école (1998)**.....50-0423
- Modifications au Règlement sur le régime des études collégiales (1998)**50-0422
- La Formation continue du personnel des entreprises. Un défi pour le réseau public d'éducation (1998)**.....50-0421
- Les Services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider (1998)**50-0420
- L'École, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire (1998)**50-0419
- Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles (1998)**.....50-0418
- Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement (1997) (Épuisé)**..... 50-0417
- Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales (1997)**..... 50-0416
- L'Autorisation d'enseigner : le projet d'un règlement refondu (1997)**..... 50-0415
- Projet de règlement modifiant le règlement sur le régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (1997)**..... 50-0414
- L'Intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté (1996)** 50-0413
- Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire (1996)**..... 50-0412
- Le Financement des universités (1996)**.... 50-0411
- Pour un accès réel des adultes à la formation continue (1996)**..... 50-0410
- La Création d'un établissement public d'enseignement collégial dans le sud de Lanaudière (1996)**..... 50-0409
- Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action (1996)**..... 50-0408
- La Réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise (1996)**..... 50-0407
- Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion (1995)**..... 50-0406
- Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants (1995)**..... 50-0405
- Projet de règlement modifiant le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale (1995) (Épuisé)**..... 50-0404
- Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui (1995)**..... 50-0403

**Pour une gestion de classe plus dynamique
au secondaire (1995).....50-0402**

**Le Partenariat : une façon de réaliser la
mission de formation en éducation des
adultes (1995) (Épuisé).....50-0401**

**Le Projet de modifications au Règlement
sur le régime des études collégiales
(1995) (Épuisé).....50-0400**

**La Création d'un établissement d'ensei-
gnement collégial francophone dans
l'Ouest de l'Île de Montréal (1995).....50-0399**

**Réactualiser la mission universitaire
(1995).....50-0398**

**Rénover le curriculum du primaire et du
secondaire (1994) (Épuisé).....50-0397**

**L'Enseignement supérieur et le développe-
ment économique (1994).....50-0396**

RAPPORTS ANNUELS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

**1998/1999 L'Évaluation institutionnelle
en éducation : une dynamique
propice au développement...50-0170**

**1997/1998 Éduquer à la citoyenneté
(Épuisé).....50-0168**

**1996/1997 L'Insertion sociale et profes-
sionnelle, une responsabilité à
partager.....50-0166**

**1995/1996 Pour un nouveau partage des
pouvoirs et responsabilités en
éducation.....50-0164**

**1994/1995 Vers la maîtrise du change-
ment en éducation.....50-0162**

**1993/1994 Les Nouvelles Technologies de
l'information et de la commu-
nication : des engagements
pressants50-0160**

ÉTUDES ET RECHERCHES

**Le Rôle des *headteachers* en Angleterre et les
enseignements à en tirer dans un contexte de
décentralisation (1999)**

**Différencier le curriculum au secondaire : vers
des parcours scolaires stimulants pour tous les
jeunes (1999)**

**Le Renouveau du curriculum : expérie n-
ces américaine, suisse et québécoise (1999)**

**La Formation continue du personnel des
entreprises. Vers la gestion des compétences
par l'entreprise et par chaque employé (1998)**

**À propos des interventions d'insertion et de
leur impact (1997)**

**Examen de certaines dimensions de l'insertion
professionnelle liées au marché du travail
(1997)**

**Les Conséquences psychologiques du
chômage : une synthèse de la recherche (1997)**

**L'Insertion professionnelle des diplômées et
diplômés : le langage des chiffres (1997)**

**À propos de la régionalisation en éducation et
du développement social : étude exploratoire
(1997)**