

CONSEIL
SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

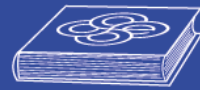
La reconnaissance des acquis et
des compétences au collégial
**Une avenue à optimiser et à
promouvoir**

Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur

Juin 2022



Québec 



**La reconnaissance des acquis et des
compétences au collégial**
Une avenue à optimiser et à promouvoir

Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur

La reproduction de ce document est autorisée à des fins éducatives ou de recherche à condition que l'extrait ou l'intégralité du document soit reproduit sans modification.

La mention de la source est obligatoire.

Toute autre utilisation doit faire l'objet d'une autorisation du gouvernement du Québec qui détient les droits exclusifs de propriété intellectuelle sur ce document. Cette autorisation peut être obtenue en formulant une demande au guichet central du Service de la gestion des droits d'auteur des Publications du Québec à l'aide d'un formulaire en ligne accessible à l'adresse suivante : droitauteur.gouv.qc.ca/autorisation.php, ou en écrivant un courriel à : droit.auteur@cspq.gouv.qc.ca.

Vous pouvez consulter l'avis à l'adresse www.cse.gouv.qc.ca ou, pour en obtenir une copie électronique, vous pouvez présenter une demande au Conseil supérieur de l'éducation à : conseil@cse.gouv.qc.ca

Le **Conseil supérieur de l'éducation** a confié la production de cet avis à la Commission de l'enseignement et de la recherche au collégial (CERC), dont la liste des membres figure à la fin du document. Les consultations proposées ou menées en vue de l'élaboration de ce document ont respecté les balises de l'article 2.5 de l'Énoncé de politique des trois conseils fédéraux, c'est-à-dire qu'elles ont servi exclusivement à des fins d'évaluation, de gestion ou d'amélioration et ne constituent pas de la recherche.

Coordination, rédaction et recherche

Katie Bérubé, coordonnatrice

Recherche et collaboration à la rédaction

Hermann Enomana, agent de recherche

Andrée Langevin, consultante

Contribution à la recherche

Niambi Batiotila, agent de recherche

Sophie Gosselin, agente de recherche et de transfert

Révision linguistique

Isabelle Tremblay

Avis adopté à la 687^e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 22 avril 2022.

Comment citer cet ouvrage :

Conseil supérieur de l'éducation (2022). *La reconnaissance des acquis et des compétences au collégial: une avenue à optimiser et à promouvoir*, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur, Québec, Le Conseil, 116 p.

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2022

ISBN : 978-2-550-87109-5 (version PDF)

© **Gouvernement du Québec, 2022**

Toute demande de reproduction du présent document doit être faite au Service de la gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Ce document a été produit dans l'esprit d'une rédaction épiciène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.



document est imprimé sur du papier entièrement fait de fibres postconsommation.

100 %

Le Conseil supérieur de l'éducation

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation et la ministre de l'Enseignement supérieur sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire ; enseignement secondaire ; enseignement et recherche au collégial ; enseignement et recherche universitaires ; éducation des adultes et formation continue. À cela s'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport adopté par le Conseil et déposé tous les deux ans à l'Assemblée nationale. Créé en 2020, le Comité *ad hoc* interordres de la relève étudiante vient enrichir la pensée du Conseil en impliquant davantage la relève étudiante dans ses réflexions, ses activités et la production de publications.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires, des résultats de recherche et des consultations menées auprès d'experts et d'acteurs de l'éducation.

Ce sont plus de cent personnes qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Le Conseil supérieur de l'éducation | VII |
| Liste des sigles et des acronymes | XI |
| Introduction | 1 |
| 1 Mise en contexte : quelques éléments fondateurs de la RAC. | 4 |
| 1.1 Principes directeurs | 5 |
| 1.2 Concepts clés | 7 |
| 1.3 Écosystème des dispositifs de reconnaissance au Québec : y situer la RAC en ce qui a trait au collégial | 9 |
| 2 Cadre de la RAC au collégial. | 11 |
| 2.1 Le développement de la RAC au collégial : quelques repères historiques | 11 |
| 2.2 Les encadrements de la RAC au collégial | 14 |
| 2.2.1 Le droit à la RAC | 14 |
| 2.2.2 L'admissibilité aux programmes d'études et la démarche de RAC | 16 |
| 2.2.3 L'admissibilité et l'admission | 18 |
| 2.2.4 L'accès à la RAC selon le statut des personnes candidates | 19 |
| 2.2.5 Les politiques institutionnelles | 20 |
| 2.2.6 Le cadre financier de la RAC | 21 |
| 2.3 Le partage des rôles et des responsabilités : les principaux acteurs de la RAC au collégial | 23 |
| 2.3.1 Le ministère de l'Enseignement supérieur | 23 |
| 2.3.2 Les centres d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences | 24 |
| 2.3.3 Les établissements d'enseignement collégial | 25 |
| 2.3.4 La Fédération des cégeps | 26 |
| 2.3.5 Le comité de pilotage de la RAC | 27 |
| 2.4 La démarche de RAC au collégial | 27 |
| 2.4.1 Une perspective différente par rapport à la formation | 28 |
| 2.4.2 Les étapes de la démarche de RAC | 30 |
| 2.4.3 Les rôles et les responsabilités des principaux intervenants et intervenantes dans la démarche de RAC | 35 |
| 2.5 Une initiative structurante en éducation à l'enfance en réponse aux besoins de main d'œuvre | 37 |
| 3 État de situation de la RAC au collégial : portrait sommaire | 40 |
| 3.1 L'offre de programmes en RAC | 40 |
| 3.2 L'effectif à l'étape de validation de la candidature | 44 |
| 3.3 Le profil des personnes candidates à l'étape de validation de la candidature | 50 |
| 4 Regard sur les dispositifs de RAC dans d'autres systèmes d'enseignement supérieur | 53 |
| 4.1 Collèges canadiens | 53 |
| 4.2 Coup d'œil à l'international | 55 |
| 4.2.1 La RAC comme élément clé des parcours d'apprentissage flexible en Finlande | 55 |
| 4.2.2 Modèles de la RAC et situation dans d'autres pays | 58 |
| 4.3 Les niveaux de développement des dispositifs de RAC | 60 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 5 | Enjeux et recommandations | 63 |
| 5.1 | Perceptions à l'égard de la RAC | 63 |
| 5.1.1 | Information | 64 |
| 5.1.2 | Conceptions | 65 |
| 5.1.3 | Reconnaissance de la valeur du dispositif de RAC | 66 |
| 5.2 | Enjeux à l'échelle du système d'enseignement supérieur | 67 |
| 5.2.1 | Données administratives et recherche sur la RAC | 67 |
| 5.2.2 | Leadership gouvernemental | 68 |
| 5.2.3 | Partenariats entre les principaux acteurs | 69 |
| 5.2.4 | Synergie avec le milieu du travail | 70 |
| 5.3 | Enjeux à l'échelle institutionnelle | 71 |
| 5.3.1 | Positionnement de la RAC au sein des établissements | 71 |
| 5.3.2 | Ressources humaines | 73 |
| 5.3.3 | Développement de l'offre de services | 73 |
| 5.3.4 | Systèmes d'assurance qualité et harmonisation des pratiques | 74 |
| 5.4 | Enjeux à l'échelle des individus | 76 |
| 5.4.1 | Accessibilité | 76 |
| 5.4.2 | Soutien et accompagnement en cours de démarche | 81 |
| | Conclusion | 85 |
| | Annexe 1 Liste des organisations, des groupes et des expertes consultés ainsi que des organisations sollicitées | 87 |
| | Annexe 2 Vocabulaire utilisé dans différents systèmes | 88 |
| | Annexe 3 Repères à propos des différents dispositifs de reconnaissance au Québec | 89 |
| | Bibliographie | 93 |
| | Membres de la Commission de l'enseignement et de la recherche au collégial (CERC) | 100 |
| | Membres du Conseil supérieur de l'éducation | 101 |

Liste des tableaux

| | | |
|-------------------|---|----|
| Tableau 1 | Types d'apprentissages | 8 |
| Tableau 2 | Résumé des responsabilités des intervenantes et des intervenants impliqués dans la démarche de RAC | 36 |
| Tableau 3 | Offre de programmes en RAC selon le secteur de formation en mars 2022. | 41 |
| Tableau 4 | Offre de programmes en RAC selon la région administrative en mars 2022 | 43 |
| Tableau 5 | Offre de programmes en RAC dans les cégeps en mars 2022. | 44 |
| Tableau 6 | Répartition des candidatures en RAC à l'étape de validation, selon le service d'enseignement et l'année scolaire | 45 |
| Tableau 7 | Répartition des candidatures en RAC à l'étape de validation, selon le type de diplôme visé et l'année scolaire. | 46 |
| Tableau 8 | Répartition en pourcentage des candidatures en RAC à l'étape de validation, selon la famille de programmes et l'année scolaire. | 47 |
| Tableau 9 | Liste des 25 programmes conduisant à une AEC et ayant le plus grand nombre de candidatures en RAC à l'étape de validation | 48 |
| Tableau 10 | Liste des 25 programmes conduisant à un DEC et ayant le plus grand nombre de candidatures en RAC à l'étape de validation | 49 |
| Tableau 11 | Répartition en pourcentage des candidatures en RAC à l'étape de validation, selon le sexe et l'année scolaire | 50 |
| Tableau 12 | Répartition en pourcentage des candidatures en RAC à l'étape de validation, selon le groupe d'âge et l'année scolaire | 51 |
| Tableau 13 | Répartition en pourcentage des candidatures en RAC à l'étape de validation, selon le statut juridique au Canada et l'année scolaire | 52 |

Liste des figures

| | | |
|-----------------|---|----|
| Figure 1 | Distinction entre les parcours de formation et la RAC | 29 |
| Figure 2 | Démarche de reconnaissance des acquis et des compétences. | 31 |

Liste des sigles et des acronymes

| | |
|------------------|---|
| AEC | Attestation d'études collégiales |
| AENS | Attestation d'équivalence de niveau secondaire |
| CAEL | Council for Adult and Experiential Learning |
| CAFC | Commission des affaires de la formation continue |
| CERAC | Centre d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences |
| CERC | Commission de l'enseignement et de la recherche au collégial |
| CICan | Collèges et instituts Canada |
| CLEP | College Level Examination Program |
| CSE | Conseil supérieur de l'éducation |
| CSMO-ÉSAC | Comité sectoriel de main-d'œuvre en économie sociale et en action communautaire |
| COUD | Programme de formations de courte durée |
| DEC | Diplôme d'études collégiales |
| MEES | Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur |
| MELS | Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport |
| MES | Ministère de l'Enseignement supérieur |
| MIFI | Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration |
| MTESS | Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale |
| NVQs | National Vocational Qualifications |
| OCDE | Organisation de coopération et de développement économiques |
| PES | Périodes-enseignement-semaine |
| PIEA | Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages |
| PIRAC | Politique institutionnelle de reconnaissance des acquis et des compétences |
| RA | Reconnaissance des acquis |
| RAC | Reconnaissance des acquis et des compétences |
| RAE | Reconnaissance des acquis expérientiels |
| RVA | Reconnaissance, validation et accréditation |
| RREC | Règlement sur le régime des études collégiales |
| UNESCO | Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture |
| VAE | Validation des acquis de l'expérience |
| VAP | Validation des acquis professionnels |

Introduction

Lors d'une réunion du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) tenue en septembre 2021, la ministre de l'Enseignement supérieur, M^{me} Danielle McCann, lui a fait part de son intérêt pour l'approfondissement de quelques thèmes sur lesquels un avis du Conseil serait souhaité. Évoquant des préoccupations à l'égard de la pénurie de main-d'œuvre observée dans certains secteurs, elle s'est montrée sensible aux questions de l'accélération des formations dans les domaines concernés ainsi que de la reconnaissance des acquis et des compétences.

À la suite de cette réunion, une rencontre entre les membres du cabinet de la ministre de l'Enseignement supérieur et la direction du Conseil supérieur de l'éducation a permis de discuter de la pertinence, de l'intérêt et de la valeur ajoutée des thèmes de travail avancés. Des fiches d'information ont alors été produites par la permanence du Conseil sur les thèmes d'intérêt afin de montrer la valeur ajoutée que pourrait apporter un avis du Conseil sur ces questions. Ces fiches, dont l'une portait sur la reconnaissance des acquis et des compétences au collégial, ont été transmises au cabinet de la ministre le 21 octobre 2021.

Le 10 décembre 2021, la présidente du Conseil a reçu la confirmation de l'intérêt de M^{me} McCann pour la production d'un court avis par le Conseil sur la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) au collégial. Un intérêt particulier pour la RAC envisagée comme un outil facilitant la requalification de la main-d'œuvre a aussi été manifesté dans le cadre de cette demande. Le Conseil a donc confié à la Commission de l'enseignement et de la recherche au collégial (CERC) le mandat de préparer un avis sur ce sujet pour adoption en avril 2022.

Éléments de conjoncture

Cette demande d'avis était motivée, au premier chef, par le contexte actuel de pénurie de main-d'œuvre et une préoccupation relative à la façon dont la RAC pourrait contribuer à la qualification et à la requalification des personnes ou agir comme levier à cet égard pour répondre aux besoins criants de main-d'œuvre. De récentes actions gouvernementales témoignent d'un intérêt accru en ce sens pour la RAC, par exemple le financement bonifié de celle-ci dans les collèges pour « mettre en œuvre des mesures annoncées dans le cadre de l'*Opération main-d'œuvre* » du gouvernement du Québec ([Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021a, p. 1](#)). Parmi les mesures adoptées pour certains secteurs prioritaires, l'axe 2 du plan de l'*Opération main-d'œuvre* mise, entre autres, sur la promotion de la démarche de RAC auprès des éducatrices et des éducateurs des services de garde en milieu scolaire et sur un accès amélioré à cette démarche pour augmenter le nombre d'éducatrices et d'éducateurs qualifiés dans les services de garde éducatifs à l'enfance ([Québec, 2021c](#)). Un financement additionnel a aussi été consenti aux centres d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences (CERAC) pour l'accompagnement des collèges afin de soutenir l'offre de services de RAC en techniques d'éducation à l'enfance ([Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021a](#)). De plus, la Stratégie nationale sur la main-d'œuvre 2018 2023 comporte une mesure pour l'amélioration de la reconnaissance des acquis et des compétences dans la perspective d'une meilleure préparation à l'intégration, au maintien et à l'avancement sur le marché du travail ([Québec, 2018](#)).

Par ailleurs, le Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026 ([Québec, 2021d](#)) souligne l'importance de faire connaître les possibilités de reconnaissance des acquis et des compétences, notamment aux groupes sous-représentés à l'enseignement supérieur (mesure 1.1), de même que la nécessité de soutenir les établissements d'enseignement afin « qu'ils agissent davantage en matière de

reconnaissance des acquis et des compétences (RAC)», entre autres par la formation de spécialistes en élaboration d'outils d'évaluation (mesure 2.3). Ce plan d'action fait état du financement accordé aux centres d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences et d'un soutien à la reconnaissance des acquis et des compétences pour les établissements. La reconnaissance d'un pôle d'expertise méthodologique au CERAC Marie-Victorin, qui vise notamment à accompagner les collèges dans le développement de l'instrumentation en matière de RAC ([Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021a](#)), de même que le financement spécifique des activités de RAC dans le domaine des services de garde à l'enfance, dans le cadre de l'Opération main-d'œuvre, font partie des mesures clés en lien avec le Plan d'action.

La RAC se trouve donc nommée au cours des dernières années comme une démarche à exploiter pour des considérations liées aux besoins de main-d'œuvre. Cette recrudescence de l'intérêt à son égard est largement propulsée par des éléments de conjoncture économique.

Réflexion élargie sur la RAC au collégial

Dans le cadre de cet avis, le Conseil a choisi d'élargir sa réflexion afin de situer également ses travaux dans une perspective orientée vers la réponse aux besoins des individus et une perspective éducative d'optimisation des dispositifs de RAC dans les établissements d'enseignement.

Au Québec, la RAC a connu une phase importante de développement à partir des années 2000, notamment sous l'impulsion de la publication d'un avis charnière du Conseil ([2000](#)) sur la question pour tous les ordres et secteurs d'enseignement, lequel a conduit à l'adoption de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue ([Québec, 2002b](#)). Plusieurs avis du Conseil ont depuis abordé de près ou de loin le thème de la reconnaissance des acquis et des compétences ([CSE, 2004a, 2004b, 2005, 2010, 2015, 2016, 2019b, 2020, 2021, 2022](#)), sans toutefois porter spécifiquement sur la RAC au collégial. Aux fins de l'élaboration de l'avis sollicité et dans le respect du délai accordé, le Conseil profite de l'occasion pour faire le point sur la situation de la RAC au collégial afin de dégager les principaux enjeux en présence et les défis à relever pour optimiser son déploiement, puis proposer des pistes de recommandations¹.

Compte tenu des délais impartis et des limites méthodologiques afférentes, la démarche du Conseil repose sur des analyses documentaires, des analyses de données statistiques disponibles ainsi que, principalement, la consultation d'expertes et de quelques acteurs impliqués dans la mise en œuvre de la RAC au collégial². Le portrait de situation qui en découle, bien que sommaire et fragmentaire, pose les

- 1 Par ailleurs, la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue du Conseil mène présentement des travaux sur la pertinence pour le Québec de se doter d'un cadre national de qualification, qui représente un outil structurant du système d'éducation et de formation aujourd'hui adopté par plus de 140 pays dans le monde. Un tel cadre permet de situer les qualifications scolaires et professionnelles les unes par rapport aux autres selon une échelle de niveaux. Il a pour principales fonctions de favoriser la compréhension, la comparabilité, la compatibilité et la transférabilité des qualifications de même que la transparence dans le processus de reconnaissance des acquis et des compétences, de faciliter la mobilité transfrontalière des individus, qu'il s'agisse d'apprenantes et d'apprenants ou de travailleuses et de travailleurs, ainsi que de soutenir l'apprentissage tout au long de la vie. Ainsi, le Conseil a souhaité explorer une piste de solution pour certains défis systémiques qui entravent la fluidité des parcours éducatifs et professionnels des apprenantes et apprenants adultes de manière à optimiser l'accès, la flexibilité et le passage entre les divers secteurs et établissements d'enseignement et de formation, entre les secteurs de l'éducation et de l'emploi et entre les différents milieux de travail.
- 2 La liste des organisations, des groupes et des expertes consultés figure à l'[annexe 1](#).

jalons nécessaires pour inspirer les voies d'action jugées prioritaires. Ayant constaté d'emblée, de même que dans ses travaux antérieurs, des incompréhensions et de la confusion à l'égard des dispositifs de reconnaissance, le Conseil a jugé opportun de brosser un portrait plus large afin de faire œuvre utile à la fois pour des considérations économiques ainsi que des considérations individuelles et institutionnelles, et d'explorer des pistes additionnelles pour optimiser le déploiement de la RAC au collégial.

Cet avis comprend cinq parties. La première partie consiste en une mise en contexte de quelques éléments fondateurs de la RAC. La deuxième partie établit le cadre de celle-ci au collégial à partir de ses principaux encadrements. La troisième partie présente un portrait statistique sommaire de la situation de la RAC au collégial. La quatrième partie pose un bref regard sur les dispositifs de RAC dans d'autres systèmes d'enseignement supérieur. Enfin, la cinquième partie expose les principaux enjeux mis en lumière par la démarche du Conseil ainsi que les recommandations qu'il formule à l'intention des différents acteurs concernés en vue d'optimiser le déploiement de la RAC au collégial.

1 Mise en contexte : quelques éléments fondateurs de la RAC

« Tout le monde apprend partout et tout le temps. Le constat n'est plus original [...] Le véritable débat porte plutôt sur la valeur que l'on peut attribuer aux acquis relevant d'apprentissages [...] non formels et informels [...] et donc sur la reconnaissance dont ils peuvent faire légitimement l'objet dans la société, et dans l'économie en particulier » (Werquin, 2010b, p. 16).

Depuis vingt ans, des efforts ont été déployés dans le réseau collégial afin que le dispositif de RAC soit garant de la valeur de la reconnaissance officielle accordée, souscrivant à l'objectif du gouvernement du Québec en matière d'éducation des adultes qui consiste à faire de la reconnaissance des acquis et des compétences « l'une des pierres angulaires de sa politique visant l'apprentissage tout au long de la vie » (Québec, 2002b, p. 23).

Le changement de point de vue auquel la RAC nous convie par rapport au système formel d'éducation fait appel à la responsabilité des instances ou des organisations concernées. « 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 » (CSE, 2000, p. 11). Elle n'a pas été et n'est toujours pas exempte de questionnements à propos de l'équité entre les systèmes : les apprentissages réalisés en contexte formel et ceux effectués en contexte informel ont-ils la même valeur ? Au collégial, la question se pose d'autant plus que la finalité des cursus de formation et de la démarche de RAC est la même, c'est-à-dire la délivrance d'un diplôme ou d'une attestation d'études collégiales. Encore aujourd'hui, « dans bien des sociétés, les dispositifs de certification privilégient toujours l'apprentissage formel au sein d'établissements éducatifs » (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2012, p. 3).

Selon Werquin, « [l']idée que la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est source de gains est généralement acceptée » (2010b, p. 48). Selon les États, des bénéfices de la reconnaissance sont rapportés à la fois pour les individus (des bénéfices économiques, éducatifs, sociaux et personnels), les employeurs et le monde de l'entreprise (par exemple, des avantages économiques et la capacité d'établir une meilleure connexion entre les mondes du travail et de la formation), les fournisseurs d'apprentissages et/ou de certifications (des avantages variés tels que l'attractivité, un rapprochement avec le marché du travail permettant de mieux en connaître les besoins, la diversification de l'offre et l'équité pour l'accès des étudiantes et étudiants non traditionnels), les syndicats de travailleuses et de travailleurs ainsi que les partenaires sociaux (par exemple, pour l'accès à des avantages et des conditions

liés à un niveau de certification) de même que les gouvernements (par exemple, une économie plus compétitive et une citoyenneté plus éclairée) ([Werquin, 2010b](#)). Différentes conceptions de la RAC se côtoient, certaines émancipatrices selon une vision de l'éducation pour l'émancipation des personnes et le développement des communautés, et d'autres instrumentales selon une vision de la RAC au service de l'économie³. Ces bénéfiques, perçus sur différents plans, peuvent aussi susciter certaines tensions lorsqu'il est question des intentions prêtées au processus de RAC.

Le Conseil expose, dans cette partie, quelques éléments fondateurs de la reconnaissance des acquis et des compétences, soit les principes directeurs, les concepts clés et, pour ce qui concerne le collégial, la place qu'occupe ce dispositif au sein de l'écosystème des reconnaissances au Québec.

1.1 Principes directeurs

La reconnaissance des acquis et des compétences contribue à la culture d'éducation tout au long de la vie ([Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2012](#)). La vision promue par l'UNESCO met de l'avant la valorisation et la reconnaissance des acquis non formels et informels comme des démarches pouvant « considérablement renforcer l'estime de soi et le bien-être des individus, les inciter à poursuivre leurs études et conforter leur employabilité », et susceptibles de « contribuer à l'intégration de pans plus larges de la population dans un dispositif ouvert et flexible d'éducation et de formation et à l'édification de sociétés sans exclus » ([Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2012, p. 3](#)).

Au Québec, la démarche de RAC au collégial s'appuie sur des principes en vigueur depuis les années 1980 et proposés par le Conseil supérieur de l'éducation dans un avis publié en 2000 :

« 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 » ([CSE, 2000, p. 22](#)).

Deux années plus tard, le gouvernement du Québec, dans sa politique gouvernementale et son plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue, en faisait une des quatre orientations : « Valoriser les acquis et les compétences des adultes par une reconnaissance officielle » ([Québec, 2002b, p. 23](#)) et la deuxième mesure associée à l'objectif qui consiste à « [m]ettre en place un ensemble diversifié de moyens structurants pour assurer l'accès à des services de reconnaissance des acquis et des compétences dans chaque région du Québec » ([Québec, 2002a, p. 26](#)).

« Ces principes sont des postulats centrés sur la personne et sur ses différents droits. Ils induisent un profond changement de paradigme par rapport aux encadrements et cheminements requis par les secteurs de la formation ordinaire ou continue » ([Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021b, p. 18](#)). Les cadres ministériels de la RAC en formation professionnelle et en formation technique sont inspirés des principes et des corollaires formulés par le Conseil pour baliser cette reconnaissance au collégial.

3 Tiré d'une présentation offerte par M^{me} Rachel Bélisle dans le cadre des travaux préparatoires à l'élaboration du présent avis (2022).

Principes à la base de la reconnaissance des acquis et des compétences

Premier principe

«Une personne a droit à la reconnaissance sociale de ses acquis et de ses compétences dès lors qu'elle fournit la preuve qu'elle les possède.»

Deuxième principe

«Une personne n'a pas à réapprendre ce qu'elle sait déjà ni à refaire, dans un contexte scolaire formel, des apprentissages qu'elle a déjà réalisés dans d'autres lieux, selon d'autres modalités. 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

«Une personne doit être exemptée d'avoir à faire reconnaître de nouveau des compétences ou des acquis qui ont été évalués avec rigueur et sanctionnés à l'intérieur d'un système officiel» ([Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021b, p.20-21](#)).

Pour le Conseil, «[c]es 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» ([CSE, 2000, p.16](#)).

Corollaires des principes à la base de la reconnaissance des acquis et des compétences

«D'autres postulats viennent se greffer aux précédents principes en tant que corollaires faisant appel à la responsabilité sociale des organisations :

Tout système de reconnaissance des acquis et des compétences doit viser la transparence.

Les activités d'évaluation à mettre en place aux fins de la reconnaissance des acquis et des compétences doivent être rigoureuses, fiables et assorties de modalités d'évaluation adaptées à la nature extrascolaire et au caractère généralement expérientiel des apprentissages réalisés par la personne.

Les encadrements réglementaires et les modalités d'organisation, dans les différents réseaux officiels, dont celui de l'éducation, doivent créer les conditions favorables à la prise en compte des principes à la base de la reconnaissance des acquis et des compétences» ([Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, p.5, cité dans Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021b](#)).

Ces principes et ces corollaires postulent que les apprentissages faits dans les cadres scolaire et extrascolaire méritent d'être reconnus quand la personne peut en faire la preuve. Ils stipulent qu'en conséquence, les activités de la démarche et tout particulièrement l'évaluation des acquis extrascolaires prennent en compte la nature expérientielle des apprentissages en proposant une méthodologie et un cadre réglementaire qui lui soient adaptés ([Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021b](#) ; [Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005](#)).

Au Québec, la RAC au collégial et en formation professionnelle s'articule selon une approche par compétences. Elle a été introduite en 2002 à la suite d'une expérimentation à laquelle 16 collèges avaient participé (CERAC, 2020b), dans la foulée de l'une des mesures du Plan d'action gouvernemental en matière d'éducation des adultes et de formation continue (Québec, 2002a). Il s'agissait alors de mettre à l'épreuve les étapes de la démarche tout autant que les outils d'évaluation des compétences du programme conduisant à une attestation d'études collégiales (AEC) en techniques d'éducation à l'enfance. L'expérience s'est avérée concluante en vertu de son objectif de relance de la reconnaissance des acquis, devenue « RAC », et a permis de sceller les principaux constituants de l'approche dite harmonisée entre les formations professionnelle et technique, consignée dans le document *Cadre général – Cadre technique : reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005).

Ce que le Conseil retient

La RAC dépasse une utilisation à des fins économiques et de réponse aux besoins du marché du travail ; elle inclut une conception émancipatrice qui favorise le développement des individus.

1.2 Concepts clés

Le vocabulaire associé à la reconnaissance des acquis et des compétences, voire les termes de référence qui servent à la désigner divergent d'un système à l'autre en fonction de leur contexte propre⁴. Par exemple, l'UNESCO privilégie l'expression « reconnaissance des acquis de l'apprentissage » (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2012) et définit la reconnaissance, la validation et l'accréditation (RVA) de toutes les formes d'acquis de l'apprentissage comme « une pratique qui rend visible et valorise toute la gamme des compétences (connaissances, aptitudes et attitudes) qu'un individu acquiert dans différents contextes et de différentes manières au cours de sa vie » (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2012, p. 8).

Au Québec, depuis les années 1980 et jusqu'à l'avis publié par le Conseil en 2000, le terme « reconnaissance des acquis (RA) » prévalait. Le vocable « reconnaissance des acquis et des compétences » et, par le fait même, l'acronyme « RAC » ont été adoptés avec la Politique d'éducation des adultes et de formation continue en 2002. À ce moment, les établissements d'enseignement collégial en étaient à mettre en œuvre le paradigme de l'approche par compétences et à réviser les programmes en conséquence. Dans les documents ministériels, les acquis se rapportent aux crédits (acquis scolaires), bien qu'ils puissent être garants de compétences, tandis que les compétences renvoient aux acquis expérientiels, soit aux compétences intégrées au fil des expériences de travail et de vie.

4 L'annexe 1 présente le vocabulaire utilisé dans différents systèmes à travers le monde.

Définition de la RAC au collégial

La RAC est définie comme «une démarche convenant aux adultes ayant cumulé un bagage significatif d'expériences de travail ou de vie» ([Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021b, p.17](#)).

Elle prend la forme d'une démarche individualisée et structurée ayant l'obtention d'un diplôme comme finalité. Elle s'actualise en étapes définies et distinctes, dont celle, centrale, relative à l'évaluation des compétences intégrées par la personne au cours de ses expériences de travail et de vie ([Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021b](#)).

Quant à la nature des acquis et des compétences pouvant faire l'objet d'une reconnaissance, plusieurs termes sont utilisés et méritent d'être clarifiés. Le tableau qui suit, tiré d'un mémoire de Ricard ([2018](#)), permet de faire la lumière sur les différents types d'apprentissages ou d'acquis et de compétences auxquels peuvent faire référence les dispositifs de reconnaissance.

Tableau 1

Types d'apprentissages

| Types d'apprentissages liés à l'intention | Types d'apprentissages liés au contexte |
|---|--|
| Formel <ul style="list-style-type: none">• Donne droit à des crédits ou à un diplôme | Scolaire <ul style="list-style-type: none">• Se déroule dans un établissement scolaire reconnu |
| Non formel <ul style="list-style-type: none">• Découle d'une action de formation qui ne débouche pas sur l'obtention de crédits | Extrascolaire <ul style="list-style-type: none">• Se déroule à l'extérieur des établissements scolaires |
| Informel/expérientiel <ul style="list-style-type: none">• Est le fruit non intentionnel d'activités professionnelles ou personnelles | Extrascolaire <ul style="list-style-type: none">• Se déroule à l'extérieur des établissements scolaires |

Source: Ricard ([2018, p.9](#)).

Dans le glossaire associé à ses lignes directrices en matière de RVA des apprentissages non formels et informels, l'UNESCO fournit également des définitions des notions d'apprentissage formel, d'apprentissage non formel et d'apprentissage informel ([Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2012, p.8](#)). Pour sa part, le Conseil souligne que la reconnaissance des apprentissages informels et expérientiels ne consiste pas à reconnaître l'expérience en soi des individus, mais plutôt des compétences issues de cette expérience.

1.3 Écosystème des dispositifs de reconnaissance au Québec : y situer la RAC en ce qui a trait au collégial

Il existe au Québec, en réponse à divers besoins, plusieurs dispositifs de reconnaissance informellement regroupés sous le vocable générique « reconnaissance des compétences » ([Qualifications Québec, 2022](#)). Le Conseil tient à apporter un éclairage sur ces multiples dispositifs afin d’y situer la démarche de RAC en ce qui a trait au collégial.

Dans un avis paru en 2021 et portant sur l’inclusion des familles immigrantes, le Conseil observe que l’information disponible au sujet de la RAC est confuse et que la multiplication des organismes actifs dans le domaine constitue un obstacle. Il note que « le champ de la reconnaissance des acquis et des compétences issus des études ou de l’expérience est méconnu » non seulement des personnes immigrantes, mais aussi « d’une partie des intervenantes et des intervenants du système éducatif, alors qu’il devrait être une voie d’intégration socioprofessionnelle à prioriser » ([CSE, 2021, p.132](#)). Il soutient également que « le nombre d’acteurs qui s’inscrivent dans le champ de la reconnaissance ou de l’évaluation des compétences alimente cette confusion (ex. : établissements d’enseignement offrant la formation professionnelle ou technique, Commission de la construction du Québec, ordres professionnels, universités, Services Québec, Qualifications Québec), chacun ayant une mission, des processus et des termes propres » ([CSE, 2021, p.132-133](#)).

Les dispositifs de reconnaissance ont des finalités distinctes et sont parfois sous la responsabilité d’organismes autres que ceux qui se consacrent à l’enseignement, ceux-ci par ailleurs partenaires en certains cas⁵. Les équivalences de diplôme ou de formation, accordées par les ordres professionnels, en sont un exemple⁶.

Dans tous les cas, il s’agit de reconnaître officiellement des compétences intégrées au fil d’expériences de travail et de vie, qu’il s’agisse de bénévolat, de travail rémunéré ou de toute expérience non formelle ou informelle ayant permis l’intégration de compétences en adéquation avec un référentiel donné, celui-là formel. Les programmes d’études, les référentiels de compétences professionnelles et les normes professionnelles sont les principaux exemples de référentiels de compétences formels. Les visées certificatives associées à ces démarches diffèrent selon les conditions d’exercice du domaine d’emploi : la certification en milieu de travail, l’autorisation légale d’exercer un métier ou une profession réglementée, le diplôme ou l’attestation d’études ([Qualifications Québec, 2022](#)).

- 5 Le tableau présenté à l’[annexe 2](#) fournit quelques repères permettant de situer les différents dispositifs de reconnaissance au Québec. Il met en lumière la pluralité des organismes responsables ou partenaires selon la reconnaissance officielle recherchée individuellement par les personnes. Dans son avis de 2021 sur l’inclusion des familles immigrantes, le Conseil dresse également le portrait des finalités des principaux dispositifs en matière de reconnaissance des acquis et des compétences (études et expérience) ainsi que de comparaison d’études ([CSE, 2021, p.121-122](#)).
- 6 Les équivalences de formation, quand elles concernent l’enseignement collégial, sont la plupart du temps accordées à la suite de prescriptions prenant la forme de « formations d’appoint » ou de stages offerts par les cégeps. La prescription et l’octroi de l’équivalence de formation sont la responsabilité légale de l’ordre professionnel concerné ([Office des professions du Québec, 2019b](#)).

Chaque dispositif de reconnaissance a ses propres paramètres, mais tous les dispositifs mènent à un document officiel au terme d'une démarche comportant nécessairement une évaluation de compétences prédéterminées. Dans quelques cas, par exemple la RAC, la reconnaissance des acquis expérimentiels (RAE) et les équivalences de diplôme ou de formation, ces dernières accordées par les ordres professionnels, le processus inclut aussi la reconnaissance d'acquis scolaires

Au collégial, la démarche de RAC conduit à l'obtention d'un diplôme ou d'une attestation d'études collégiales dans la plupart des dossiers. « Dans certains contextes, documentés et balisés par le Ministère, la démarche peut aussi être mise à profit lorsqu'il y a adéquation entre les compétences requises par une norme officielle (réglementation, permis d'exercice) et celles d'un programme d'études donné » ([Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021b, p. 17](#)). En d'autres termes, la personne a la possibilité de faire une courte démarche de RAC au collégial sans que soit visée l'obtention d'un diplôme ou d'une attestation d'études collégiales, à la condition que la reconnaissance officielle de ces quelques compétences mène à un permis ou à une qualification réglementaire.

Finalité de la RAC au collégial

Cette prise de position du ministère de l'Enseignement supérieur (MES), soit de viser le diplôme ou l'attestation d'études collégiales, repose sur la volonté de bien situer la sphère d'intervention de l'éducation en matière de reconnaissance, afin que son développement repose sur des assises sans ambiguïté quant à sa place sur l'échiquier de l'offre.

Néanmoins, le Conseil a déjà recommandé de nuancer cette visée certificative de la RAC, estimant que :

« [...] la reconnaissance des compétences gagnerait à s'affranchir d'objectifs centrés sur la diplomation dans un programme particulier, puisqu'elle peut se traduire par des compétences professionnelles laissées de côté (ex. : cas fréquents de personnes qui choisissent la reconnaissance d'une AEC plutôt que d'un DEC, dissuadées d'opter pour ce dernier en raison de sa composante de formation générale), ce qui peut avoir des conséquences sur le parcours ultérieur. À l'inverse, une reconnaissance partielle, pouvant tout de même favoriser l'accès à l'emploi, est souvent impossible, puisqu'aucun outil reconnu par le marché du travail ne permet de mettre en valeur les compétences détenues lorsqu'elles ne correspondent pas à un document de référence officiel (ex. : diplôme, certificat de qualification, permis d'exercice) » ([CSE, 2021, p. 136](#)).

2 Cadre de la RAC au collégial

Dans la suite de cet avis, le Conseil se concentre sur le dispositif de RAC en vigueur dans les établissements d'enseignement collégial et sous leur responsabilité. Cette partie présente le cadre de la RAC au collégial en ce qui concerne les repères historiques liés à son développement, les encadrements relatifs à son déploiement, les rôles et les responsabilités des principaux acteurs impliqués et la démarche de RAC. Elle se conclut par la présentation d'une récente initiative dans le domaine de l'éducation à l'enfance, menée dans une approche concertée par différents partenaires et mettant à profit la RAC pour répondre aux besoins de main-d'œuvre.

2.1 Le développement de la RAC au collégial : quelques repères historiques

Au Québec, « l'histoire de la reconnaissance des acquis et des compétences s'inscrit dans une tradition et une expertise qui remontent à la fin des années 70 » (MES, 2021b, p. 11)⁷. Dans cette section, le Conseil s'attarde aux principales étapes charnières qui ont marqué le développement de la RAC tout en portant une attention particulière aux avancées des dernières années.

1975-1990 : la situation de la reconnaissance des acquis à l'éducation des adultes

Dans un ouvrage paru en 1988 et portant sur la reconnaissance des acquis, Marthe Sansregret évoque la volonté des vétérans de la Seconde Guerre mondiale de se faire reconnaître les apprentissages qu'ils avaient réalisés durant leur service militaire (Sansregret, 1988b). Cette demande des vétérans a marqué les débuts de la reconnaissance des acquis en Amérique. Cette auteure situe ainsi les premières initiatives relatives à la RA en tant que service à offrir aux adultes. En 1975, dans un avis au ministre de l'Éducation, le Conseil situe aussi la RA comme un service s'intégrant à l'éducation des adultes. S'ensuivent, en 1982, la Commission d'étude sur la formation des adultes (commission Jean) et la création du Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial (1985-1990), celui-ci donnant « le coup d'envoi à la reconnaissance des acquis dans le réseau collégial » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, p. 4). Une quarantaine de cégeps offrent alors des services de reconnaissance des acquis dans quelque 70 programmes d'études différents (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005). Des activités de recherche et de formation sont réalisées. La publication du document *Un projet d'éducation permanente – Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes* par le gouvernement du Québec (1984) contribue à déterminer la position de la RA dans l'écosystème éducatif « en décrivant la reconnaissance des acquis comme un service distinct de celui de la formation » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, p. 3).

⁷ Le document *Cadre général – Cadre technique : reconnaissance des acquis et des compétences en formation collégiale technique du MES* (2021b) de même que le portail des CERAC (2020b) comprennent des informations détaillées sur l'historique de la RAC au collégial.

1990-2002 : de l’impasse de la reconnaissance des acquis à la volonté politique

Durant les années 1990, le Conseil constate que la RAC se trouve dans une « impasse généralisée » qu’il attribue, entre autres, à « son approche, peut-être un peu trop bureaucratique », à un manque de souplesse et d’ouverture de plusieurs établissements ainsi qu’à des modalités de financement inadéquates (CSE, 1996, p. 24-25).

En juin 2000, la publication de son avis intitulé *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale* constitue un tournant dans l’histoire de la RAC, y compris celle qui est effectuée au collégial. Le Conseil y dresse le portrait de la situation pour l’ensemble du système, expose les principes de base de la RAC et suggère la mise en œuvre progressive d’un système intégré de reconnaissance des acquis (CSE, 2000). « Cet avis ouvrira la voie à d’importants travaux de développement en ce sens » (MES, 2021b, p. 12). S’ensuivront, en 2002, une politique gouvernementale et un plan d’action en matière d’éducation des adultes et de formation continue. Le gouvernement y « affirme vouloir faire de la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) l’une des pierres angulaires de sa politique visant l’apprentissage tout au long de la vie » (MES, 2021b, p. 12).

2002-2010 : de la reconnaissance des acquis à la reconnaissance des acquis et des compétences, l’actualisation et l’harmonisation des dispositifs de reconnaissance entre les formations professionnelle et technique

Le plan d’action gouvernemental de 2002 vise à « [m]ettre en place un ensemble diversifié de moyens structurants pour assurer l’accès à des services de reconnaissance des acquis et des compétences dans chaque région du Québec » (Québec, 2002a, p. 26). Les principales mesures qui en ont découlé et qui concernent la RAC au collégial renvoient aux actions suivantes :

- L’expérimentation d’une approche dite harmonisée entre les formations professionnelle et technique, l’expérience au collégial permettant de redéfinir le cadre technique de la RAC et, ainsi, les étapes de la démarche de même que l’instrumentation (2002-2004) ;
- La parution du document *Cadre général – Cadre technique : reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique* (2005) ;
- La production d’un rapport d’analyse de la situation de travail des conseillères et des conseillers en RAC en formation professionnelle et en formation technique (2006) ;
- L’amélioration du financement des activités de RAC au collégial par le gouvernement, en particulier pour ce qui a trait aux activités de la formation manquante (2007).

2010-2016 : la consolidation des assises spécifiques à la RAC au collégial

En 2010, le Ministère produit un « bilan statistique critique par rapport au volume d’activités en RAC autant en formation professionnelle que technique ». S’amorce alors une réflexion visant à augmenter le nombre de candidatures « jugées encore trop peu nombreuses » (CERAC, 2020b). Les constats du Ministère mènent, en 2012, à un appel de projets visant la création de centres d’expertise en reconnaissance des acquis et des compétences dans chacun des deux réseaux, soit celui de la formation professionnelle et celui de la formation technique. Par cet appel de projets, le Ministère manifeste sa volonté d’implanter, au sein même des réseaux d’enseignement, des organisations mandatées pour soutenir les activités de leurs réseaux respectifs en matière de RAC. Ainsi, des CERAC distincts sont créés pour répondre aux

besoins spécifiques de chacun des réseaux. Au collégial, quatre CERAC sont choisis en 2013 pour un projet pilote et deux d'entre eux sont officiellement retenus à ce titre en 2016, soit les CERAC Marie-Victorin et de Sainte-Foy.

De 2016 à ce jour : le déploiement de mesures structurantes

Les dernières années ont permis une réelle évolution des pratiques de RAC au collégial. Le Ministère en a favorisé l'essor par un soutien financier accru. L'arrivée des CERAC a rendu possibles la mise en place de plusieurs mesures d'accompagnement et l'offre d'activités de formation aux collèges. De plus, le Conseil retient la mise sur pied, en 2017, d'un comité de pilotage de la RAC formé de plusieurs représentantes et représentants d'instances fédératives et du Ministère, et se consacrant au choix des actions à poser.

Parmi les avancées des dernières années, plusieurs travaux visent la qualité et la diversité de l'offre de RAC :

- La publication par les CERAC d'un guide à propos de l'étape de validation de la candidature (2015) et d'une recherche sur la RAC menée auprès de personnes immigrantes (2016) ;
- L'élaboration d'un portail sur la RAC destiné aux intervenantes et aux intervenants du réseau collégial (2018) ;
- L'amélioration du financement des collèges pour :
 - certaines activités de RAC, par exemple l'analyse approfondie du contenu des formations antérieures ou les entrevues de validation pour les disciplines de la formation générale des programmes menant à un diplôme d'études collégiales (DEC) (2018) ;
 - le déploiement et le maintien d'une offre de services de RAC (2018) ;
- L'actualisation des outils d'évaluation pour les compétences de la formation générale (2019) ;
- L'élaboration d'un cadre d'assurance qualité (à paraître) ;
- La définition par les CERAC de balises pour les démarches de RAC à distance et en entreprise (2020) ;
- Le développement d'outils spécifiques pour les personnes candidates ayant des besoins particuliers, par exemple des outils pour l'appréciation du français et une banque de ressources numériques (2020) ;
- La publication d'un cadre général et technique en matière de reconnaissance des acquis et des compétences en formation collégiale technique, qui se distingue de celui paru en 2005 à propos de la RAC en formation professionnelle et technique en ce sens qu'il « reflète l'évolution récente des pratiques collégiales en matière de reconnaissance des acquis et des compétences » ([MES, 2021b, p. 45](#)).
- Enfin, les récentes mesures mises en œuvre dans le domaine des techniques d'éducation à l'enfance (2022), détaillées plus loin, comptent parmi les avancées les plus récentes en matière de RAC au collégial. Ces mesures visent à favoriser la qualification des personnes d'expérience dans ce domaine par un soutien financier accordé tant aux personnes candidates qu'aux collèges et aux CERAC. Elles marquent un progrès dans l'histoire de la RAC au collégial en ce sens qu'elles ont été rendues possibles grâce au travail réalisé en étroite collaboration par le ministère de la Famille, le MES, le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS), le Comité sectoriel de main-d'œuvre en économie sociale et en action communautaire (CSMO-ÉSAC), la Fédération des cégeps, les cégeps et les CERAC.

2.2 Les encadrements de la RAC au collégial

Cette section est consacrée aux encadrements légaux, réglementaires, administratifs et financiers du champ d'intervention de la RAC au collégial, dont les principaux sont les suivants :

- La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (2002b) ;
- La *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* (Québec, 2021b) ;
- Le *Règlement sur le régime des études collégiales* (Québec, 2021e) ;
- Le *Régime budgétaire et financier des cégeps – Année scolaire 2021-2022*, y compris son annexe C111, qui porte sur la reconnaissance des acquis et des compétences (MES, 2021c) ;
- Le guide administratif sur la gestion de l'annexe budgétaire sur la reconnaissance des acquis et des compétences (MES, 2020) ;
- Le document *Cadre général – Cadre technique : reconnaissance des acquis et des compétences en formation collégiale technique* (MES, 2021b) ;
- Les politiques institutionnelles.

C'est par l'entremise de ces encadrements que sont balisés, entre autres, le droit à la RAC au collégial, l'admissibilité, l'admission, le statut des personnes candidates, les politiques institutionnelles de même que le financement de la RAC.

2.2.1 Le droit à la RAC

Le Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue, associé à la politique en la matière, comprend l'objectif de « [m]ettre en place un ensemble diversifié de moyens structurants pour assurer l'accès à des services de reconnaissance des acquis et des compétences dans chaque région du Québec » (Québec, 2002a, p. 26). La deuxième mesure qu'il comporte circonscrit l'encadrement réglementaire et est formulée comme suit :

« De façon à ce que la responsabilité de la reconnaissance des acquis et des compétences soit explicite dans le réseau de l'éducation : le droit à la reconnaissance des acquis sera clarifié dans les régimes pédagogiques du secondaire et du collégial. [...] »

Au collégial, la définition de ce droit dans le régime des études se traduira également dans les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA). Les liens et distinctions utiles seront faits avec la réglementation relative aux équivalences, aux exemptions et aux substitutions de cours ainsi qu'avec les règles de délivrance des diplômes et de sanction applicables » (Québec, 2002a, p. 27).

En ce qui a trait à la formation générale des adultes et à la formation professionnelle, le droit à la RAC est enchâssé dans la *Loi sur l'instruction publique* (Québec, 2021a, art. 250 et 469). Au collégial, il s'agit plus d'un droit social que d'un droit légal. Comme l'évoquait le Conseil en 2000, « 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* » (CSE, 2000, p. 38). Malgré les avancées qui ont eu cours depuis en matière de RAC, les encadrements ont peu évolué. Comme c'était le cas en 2000, l'article 18 de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* 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» (Québec, 2021e). Les articles 21, 22 et 23 du *Règlement sur le régime des études collégiales* (RREC) définissent brièvement les termes «dispense», «équivalence» et «substitution». De ces trois modalités, seule l'équivalence donne droit aux unités de cours. Abordée à l'article 22 du RREC, elle renvoie à la possibilité pour une personne admise à un programme d'études de se prévaloir d'une reconnaissance de compétences développées par une scolarité antérieure ou une formation extrascolaire :

«22. Le collège peut accorder une équivalence lorsque l'étudiant démontre qu'il a atteint, par sa scolarité antérieure, par sa formation extrascolaire ou autrement, 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.» (Québec, 2021e).

L'octroi de crédits par l'équivalence scolaire, bien qu'il repose sur des crédits équivalents, prend aussi en compte le cheminement extrascolaire de la personne.

Reconnaissance des acquis scolaires

Les responsabilités et les encadrements relatifs à la reconnaissance des acquis scolaires divergent selon que l'octroi d'équivalences ou de substitutions est ponctuel à la formation ordinaire ou associé à la démarche de RAC. À la formation ordinaire, la responsabilité est assumée, selon le cas, par les aides pédagogiques individuels, les départements ou une démarche concertée de ces derniers. Dans le cadre de la démarche de RAC, les établissements reçoivent un montant forfaitaire pour une analyse en profondeur du contenu des formations antérieures lorsque le dossier de candidature le nécessite. Cette mesure se veut un «levier financier permettant aux collèges de réunir les conditions propices à une exploitation optimale de l'étape d'analyse approfondie des acquis scolaires et de respecter, par le fait même, les orientations ministérielles» en matière de RAC (MES, 2020, p. 4).

Dans cet avis, le Conseil a choisi de centrer son analyse sur la démarche de RAC à la formation technique, telle qu'elle est balisée par le cadre de référence ministériel et pour laquelle un financement est établi. Bien qu'elle comprenne une étape visant la reconnaissance des acquis scolaires des personnes candidates, la démarche de RAC repose essentiellement sur la reconnaissance des compétences issues de l'expérience, soit des acquis extrascolaires.

Ce que le Conseil retient

Le droit à la RAC au collégial est abordé timidement dans la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* et le *Règlement sur le régime des études collégiales*. Il est associé principalement aux articles du RREC relatifs aux modalités de dispense, d'équivalence et de substitution. Ainsi, les encadrements ne font pas explicitement référence à la démarche de RAC et n'obligent pas les collèges à organiser un service de RAC pour la mettre en œuvre. Le peu de balises offertes par les encadrements entretient une confusion quant à la nature même de la RAC au collégial. Le Conseil estime que ces encadrements gagneraient à être précisés afin de bien distinguer les modalités de reconnaissance inscrites dans le RREC, conduisant à une reconnaissance de cours, et la démarche de RAC, axée sur la reconnaissance de compétences et ayant pour finalité la délivrance d'un diplôme. De plus, depuis son adoption il y a vingt ans, la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, laquelle sert d'assise à la RAC dans le milieu de l'éducation et de l'enseignement supérieur, n'a pas fait l'objet d'une actualisation visant à prendre en compte les développements réalisés depuis.

2.2.2 L'admissibilité aux programmes d'études et la démarche de RAC

La *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* et les règlements qui lui sont liés s'appliquent à tout enseignement dispensé au collégial. En abordant la notion de programme, cette loi couvre aussi bien les programmes offerts en formation que ceux offerts selon la démarche de RAC. À des fins de diplomation et de financement, la personne candidate doit être admise à un programme d'études au début de la démarche (MES, 2021c). Pour évoluer dans celui-ci, elle devra être admissible au programme d'études visé en vertu des exigences établies par le *Règlement sur le régime des études collégiales*, mais « [l']admissibilité à un programme ne garantit pas la poursuite de la démarche de RAC » (MES, 2020, p. 5).

« L'admission au programme d'études dans le cadre de cette démarche est confirmée par l'entrevue de validation. Celle-ci est obligatoire et individualisée, tant pour les compétences de la formation spécifique au programme d'études que pour celles de la formation générale. [...] À la suite de cette étape importante, la personne candidate est invitée soit à poursuivre la démarche et, ainsi, à faire la preuve de ses compétences, soit à interrompre sa démarche et à envisager d'autres options (cours, acquisition d'expérience, etc.). Une entrevue de validation peut remplacer les préalables d'un programme sur la base d'une expérience jugée suffisante. Le cas échéant, les raisons justifiant la décision sont présentées dans le bilan de l'entrevue de validation » (MES, 2020, p. 5).

Bien que les personnes doivent être admises à un programme, **la RAC n'est pas considérée comme un programme**, mais plutôt comme une **démarche d'évaluation de compétences**, ce qui la place en quelque sorte en porte-à-faux par rapport aux principaux encadrements réglementaires. Elle n'est pas considérée non plus à la base comme une activité de formation, bien qu'une portion plus ou moins importante de formation manquante puisse être requise selon la démonstration de la maîtrise des compétences prescrites. En ce sens, les personnes admises à la démarche de RAC sont reconnues en tant que candidates et candidats à la reconnaissance et non en tant qu'étudiantes et étudiants⁸. « Les activités liées à la RAC ne sont pas prises en considération dans la détermination du type de fréquentation scolaire de la personne » (MES, 2021a, p. 7). Les personnes candidates à la RAC peuvent aussi être considérées à titre d'étudiantes et d'étudiants lorsqu'elles cheminent par ailleurs dans un cursus de formation.

Par ailleurs, « [l']âge et le secteur de formation, jeunes ou adultes, ne constituent pas des critères pour évaluer l'admissibilité d'une personne » à un programme conduisant à une AEC (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016, p. 11). Au collégial, la notion d'adulte n'est pas définie, mais les règles d'admission en précisent certains éléments, dont l'interruption d'études. Cela dit, les personnes aptes à entreprendre une démarche de RAC doivent avoir un bagage d'expérience significatif. À cet égard, les années d'expérience sont un indicateur, mais ne représentent pas une condition d'admission. Pour une démarche de reconnaissance complète au regard d'un programme d'études, autant pour un DEC que pour une AEC, les candidatures sont considérées à partir d'environ deux ans d'expérience⁹ au Québec ou à l'étranger. L'analyse du dossier et l'entrevue de validation par deux spécialistes de contenu sont prépondérantes aux fins de l'admission à un programme d'études quand cette admission se fait dans le cadre d'une démarche de RAC. L'« entrevue de validation peut remplacer les préalables d'un programme sur la base d'une expérience jugée suffisante. Le cas échéant, les raisons justifiant la décision sont

8 Les encadrements relatifs au statut des personnes candidates à la RAC sont abordés à la section 2.2.4.

9 Ces années d'expérience sont simplement à titre indicatif et ne sont en aucun temps des conditions d'admission.

présentées dans le bilan de l'entrevue de validation» (MES, 2020, p. 5). Deux facteurs clés sont considérés pour l'admission à cette démarche : la présomption de compétences au regard du programme d'études et la capacité à les démontrer par des compétences linguistiques suffisantes.

Du point de vue des règles actuelles, du contexte socioprofessionnel des personnes issues de l'immigration (Dagenais et Langevin, 2016) et des personnes en emploi en quête d'un diplôme du collégial, les candidatures en RAC sont, le plus souvent¹⁰ celles :

- d'adultes ayant terminé une 4^e ou une 5^e secondaire (attestation d'équivalence de niveau secondaire [AENS]) ou détenant une AENS si le cursus a été suivi au Québec ou encore un comparatif (*Évaluation comparative des études effectuées hors Québec*) si le parcours scolaire a été effectué en dehors du Québec ;
- d'adultes scolarisés à l'enseignement supérieur dans leur pays d'origine et en quête d'un diplôme québécois en bonne et due forme, souvent d'un niveau inférieur à celui de leurs diplômes initiaux (Dagenais et Langevin, 2016),
 - par exemple une ingénieure ou ingénieur qui arrive de l'étranger et devient technicienne ou technicien en génie au Québec ;
- de personnes issues de l'immigration et pour lesquelles l'intégration au marché du travail, la progression en emploi ou la qualification nécessite un diplôme du Québec relatif à un métier ou à une profession non régie par un ordre professionnel,
 - par exemple une éducatrice ou un éducateur à la petite enfance dont la qualification est régie par le ministère de la Famille ;
- d'adultes ayant la capacité à s'exprimer et à rédiger correctement en français ;
- de personnes ayant immigré au Québec depuis plus de cinq ans (Dagenais et Langevin, 2016), bien que celles récemment immigrées aient accès à la démarche de RAC.

Ce que le Conseil retient

En principe, selon les encadrements en vigueur, la démarche de RAC est offerte autant aux adultes qu'aux jeunes, à la fois à la formation ordinaire et à la formation continue.

¹⁰ Ce portrait général s'appuie davantage sur l'expérience des gens de terrain que sur des données statistiques, qui sont difficiles à colliger : la transmission des données liées aux effectifs en RAC se fait par cours et par session, tandis que le cheminement des personnes se fait par compétences et selon un rythme individualisé.

2.2.3 L'admissibilité et l'admission

En vue d'une démarche de RAC, il y a lieu de distinguer les notions d'admissibilité et d'admission. Ainsi, une personne peut être admissible à un programme d'études parce qu'elle remplit les exigences du RREC, mais ne pas être admise à la démarche de RAC parce que son niveau d'intégration des compétences du programme ou ses compétences linguistiques sont jugés insuffisants.

L'admission à un programme d'études présente ainsi la particularité de faire appel, dans son processus, au jugement professionnel de spécialistes de contenu sur l'à-propos de la démarche de RAC, c'est-à-dire la présomption de compétences.

Les articles 2 et 3 du *Règlement sur le régime des études collégiales* énoncent les conditions d'admission à un programme conduisant à un diplôme d'études collégiales. Les critères les plus fréquemment utilisés en RAC sont les suivants :

- L'admission sur la base du diplôme d'études secondaires ou professionnelles ;
- L'admission sur la base d'études antérieures dans un programme conduisant à un DEC ;
- L'admission sur la base d'une formation jugée équivalente ;
- L'admission sur la base d'une formation et d'une expérience jugées suffisantes ([Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016, p. 7](#)).

L'admission sur la base d'une expérience jugée suffisante renvoie à l'article 2.2 du RREC :

«**2.2.** Malgré les articles 2 et 2.1, un collège peut admettre à un programme d'études conduisant au diplôme d'études collégiales la personne qui possède une formation qu'il juge équivalente.

Un collège peut également admettre à un tel programme d'études la personne qui possède une formation et une expérience qu'il juge suffisantes et qui a interrompu ses études à temps plein pendant une période cumulative d'au moins 24 mois » ([Québec, 2021e](#)).

En ce qui concerne les candidatures pour un programme menant à une AEC, l'article 4 du RREC permet l'admission de la « personne qui possède une formation jugée suffisante ».

« Deux bases d'admission en découlent :

- A. L'étudiant doit avoir interrompu ses études à temps plein ou avoir poursuivi des études postsecondaires pendant au moins deux sessions consécutives. Seules les sessions d'automne et d'hiver sont considérées. De plus, une combinaison d'interruption des études et d'études postsecondaires est acceptée.
- B. L'étudiant doit être visé par une entente conclue entre l'établissement et un employeur ou l'élève doit bénéficier d'un programme gouvernemental. Pour satisfaire à l'une ou l'autre de ces bases d'admission, l'élève doit également posséder une formation jugée suffisante par l'établissement pour réussir dans le programme. Afin d'être en mesure de porter un jugement sur la formation, l'établissement doit définir, dans son règlement sur l'admission, des conditions d'admission pour chaque programme conduisant à une AEC. Si l'élève ne remplit pas ces conditions, le collège peut l'inscrire dans le programme tout en lui imposant la réussite de cours du secondaire ou d'activités de mise à niveau du collégial en lien avec ces conditions » ([Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016, p. 11-12](#)).

Ce que le Conseil retient

Avec l'autorisation d'admettre les personnes candidates sur la base d'une formation et d'une expérience jugées suffisantes ainsi que de l'entrevue de validation obligatoire, l'admission à la démarche de RAC devient possible pour toutes celles ayant un bagage d'expérience et un niveau de compétences linguistiques qui les rendent aptes à démontrer qu'elles ont développé les compétences du programme d'études visé.

2.2.4 L'accès à la RAC selon le statut des personnes candidates

Outre les éléments qui régissent l'admissibilité et l'admission à la démarche de RAC, le cadre réglementaire a également des incidences plus larges sur l'accès à la RAC et le statut des personnes candidates. En 1994, le «Conseil du trésor n'a pas retenu l'orientation prévue qui était à l'effet de considérer les activités de la reconnaissance des acquis de formation extrascolaire (RAF) comme des cours aux fins de la détermination du statut de l'élève (élève à temps plein ou élève à temps partiel)»¹¹. Le décret de 1994 n'a pas été abrogé depuis.

En raison de ce décret, les personnes candidates à la RAC n'ont donc pas de statut de fréquentation scolaire à temps plein ou à temps partiel, une posture néanmoins justifiée par le fait que la démarche de reconnaissance pour ces personnes est, dans plusieurs cas, «hors scolaire», c'est-à-dire qu'elle ne comprend pas d'activité officielle de formation. Cette situation, bien que cohérente au regard des principes de la RAC, a toutefois des conséquences. Comme le stipule le paragraphe 49 de l'annexe C111 du *Régime budgétaire et financier des cégeps*, «[l]es activités liées à la RAC ne sont pas prises en considération dans la détermination du type de fréquentation scolaire de la personne» (MES, 2021c).

Ainsi, les personnes candidates à la RAC :

- ne peuvent bénéficier des prêts et bourses accordés aux étudiantes et aux étudiants à temps plein ou réputés comme tels;
- n'ont pas accès au permis de travail ni au permis d'études, lesquels exigent une fréquentation scolaire à temps plein (ou réputée telle). **La démarche de RAC n'est donc pas accessible aux étudiantes et aux étudiants étrangers, aux travailleuses et aux travailleurs temporaires ou aux personnes réfugiées, à moins d'être inscrit à une formation à temps plein.**

Il est à noter qu'une étudiante ou un étudiant ayant un statut de fréquentation scolaire ne le perd pas en cheminant dans la démarche de RAC. Cependant, ce statut peut changer (du temps plein au temps partiel) en raison d'un cheminement en RAC au lieu du suivi d'un ou de plusieurs cours.

Par ailleurs, le MES accorde un financement pour la démarche de RAC uniquement aux personnes candidates qui disposent d'un statut de résident du Québec établi conformément au *Guide administratif sur l'établissement du statut de résident du Québec dans le réseau collégial* (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, 2014, p. 5) ou qui sont exemptées des montants forfaitaires

11 Document gouvernemental interne non publié.

exigés des étudiantes et des étudiants internationaux et canadiens. Les personnes candidates qui ne sont pas admissibles à un financement du MES peuvent se prévaloir d'une démarche de RAC par l'auto-financement pour autant qu'elles répondent aux conditions d'admission des collèges (MES, 2020, p.1).

En conséquence, selon les témoignages recueillis dans les différents milieux et les données analysées par le Conseil, le statut des candidatures en RAC renvoie essentiellement à des personnes :

- ayant fait leurs études et accompli leur parcours professionnel au Québec ;
- résidant actuellement au Québec ;
- ayant le statut de citoyen ou de résident permanent du Canada.

Ce que le Conseil retient

Malgré sa pertinence, la démarche de RAC n'est généralement pas accessible aux personnes réfugiées en raison de l'exigence d'un permis de travail ou d'un permis d'études aux fins de l'admission.

2.2.5 Les politiques institutionnelles

Trois types de politiques encadrent, à l'échelle des établissements, la reconnaissance des acquis et des compétences au collégial, soit la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA), la politique ou le règlement d'admission et, dans certains cas, la politique institutionnelle de reconnaissance des acquis et des compétences (PIRAC).

D'abord, en vertu de l'article 25 du RREC, les établissements d'enseignement collégial sont tenus d'adopter une PIEA et d'y inscrire les modalités relatives à l'application de la dispense, de l'équivalence et de la substitution de cours :

«**25.** Le collège adopte, après consultation de la Commission des études, une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages des étudiants et s'assure de son application.

La politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages doit notamment prévoir les modalités d'application des articles 21 à 23.1, une procédure de sanction des études et l'imposition d'une épreuve synthèse propre à chaque programme conduisant au diplôme d'études collégiales dispensé par le collège afin de vérifier l'atteinte par les étudiants de l'ensemble des objectifs et des standards déterminés pour ce programme » (Québec, 2020b).

L'article 22 du RREC prévoit la possibilité pour une étudiante ou un étudiant de bénéficier d'une reconnaissance par l'entremise du dispositif d'équivalence de cours, de compétences développées par une scolarité antérieure ou par une formation extrascolaire :

«**22.** Le collège peut accorder une équivalence lorsque l'étudiant démontre qu'il a atteint, par sa scolarité antérieure, par sa formation extrascolaire ou autrement, 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 » (Québec, 2021e).

Selon les choix faits par chaque collège, la PIEA peut aussi contenir des références relatives à la démarche de RAC lorsqu'il est question de l'évaluation des acquis extrascolaires. Dans certains cas, la référence concernant la RAC peut se trouver sous la rubrique des responsabilités attribuées à la Direction de la formation continue.

Outre ces obligations réglementaires, des collèges ont choisi d'adopter également une PIRAC pour encadrer ce service. Une exploration des sites Web des cégeps a permis de repérer une telle politique dans près d'une vingtaine d'établissements¹². L'adoption d'une PIRAC remonte, pour les plus anciennes, à 2005, tandis que, dans d'autres cas, elle est plus récente. Quand elle existe, la PIRAC doit être organiquement reliée à la PIEA, c'est-à-dire qu'elle doit en respecter les dispositions, entre autres au regard de la sanction des études et de l'octroi d'équivalences. Les PIRAC permettent notamment d'officialiser et de réaffirmer, sur le plan institutionnel, le droit à la RAC pour les personnes candidates.

Le RREC, l'annexe budgétaire C111 du *Régime budgétaire et financier des cégeps* et le guide administratif ministériel relatif à la gestion de cette annexe exposent les leviers offerts quant à l'admission des personnes à la démarche de RAC. Les politiques ou les règlements des collèges en cette matière renvoient au RREC, plus spécifiquement aux dispositions liées à l'admission sur la base d'une formation et d'une expérience jugées suffisantes. Des collèges peuvent choisir de renforcer ces dispositions du RREC dans leur politique institutionnelle d'admission.

2.2.6 Le cadre financier de la RAC

Le cadre financier de la RAC est établi en fonction de deux sources de revenu pour les collèges : le financement du Ministère et les droits à percevoir de la personne candidate. Le Ministère finance également les centres d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences.

Les encadrements gouvernementaux suivants en établissent les contours :

- Le *Guide administratif : la gestion de l'annexe budgétaire sur la reconnaissance des acquis et des compétences (C111) du Régime budgétaire et financier des cégeps (2020)* ;
- Le *Régime budgétaire et financier des cégeps – Année scolaire 2021-2022* ;
- Le *Régime budgétaire et financier des établissements privés d'ordre collégial – Année scolaire 2021-2022* ;
- Le *Document d'encadrement sur les droits prescrits en vertu de l'article 24.5 de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* ;
- Le *Guide administratif sur l'établissement du statut de résident du Québec dans le réseau collégial*.

12 Ces données sont présentées à titre indicatif et ne prétendent pas à l'exhaustivité quant au nombre exact de collèges dotés d'une PIRAC. Le Conseil a noté par le fait même qu'aucune donnée centralisée n'est disponible pour l'établissement de l'inventaire de ces politiques dans les collèges.

2.2.6.1 Financement du Ministère

Il y a lieu d'établir d'abord que le financement des activités de RAC ne se fait pas à même les enveloppes régionales dévolues pour les formations menant à une attestation d'études collégiales (MES, 2021c). Ainsi, au regard de leurs activités de RAC, les cégeps n'ont pas à se concerter régionalement, le cas échéant, afin de répartir l'enveloppe régionale ou celle des priorités nationales. Un financement leur est spécifiquement alloué pour la RAC, en vertu de l'annexe C111 du *Régime budgétaire et financier des cégeps*. Il s'applique à certaines étapes de la démarche de RAC.

«Le financement alloué à la reconnaissance des acquis et des compétences est établi en fonction des principales étapes de la démarche de RAC ainsi que dans une visée de diplomation, sauf exception prescrite par le Ministère» (MES, 2020, p. 3). Il en est ainsi autant pour les cégeps que pour les établissements privés d'enseignement collégial, comme il est indiqué dans les annexes portant sur la RAC (C111 et 113). Les montants ou les pourcentages alloués sur la base des périodes-enseignement-semaine (PES) aux collèges privés subventionnés sont moindres (MES, 2021d).

Parmi les particularités à signaler, en vertu de l'article 30 de l'annexe C111, un montant est accordé au collège «[s]i l'établissement d'enseignement doit effectuer une analyse approfondie du contenu des formations antérieures de la personne» (MES, 2021c). Cette occurrence soutient notamment l'analyse du dossier des personnes dont le cursus s'est déroulé à l'étranger. Le guide administratif sur la gestion de cette annexe précise que cet article «est un levier financier permettant aux collèges de réunir les conditions propices à une exploitation optimale de l'étape d'analyse approfondie des acquis scolaires et de respecter, par le fait même, les orientations ministérielles» (MES, 2020, p. 4).

Par ailleurs, le «**ministère de l'Enseignement supérieur (MES) accorde un financement pour la RAC uniquement aux personnes candidates qui disposent d'un statut de résident du Québec établi conformément au *Guide administratif sur l'établissement du statut de résident du Québec* ou qui sont exemptées des montants forfaitaires exigés des étudiants internationaux et canadiens**. Les personnes candidates qui ne sont pas admissibles à un financement par le Ministère peuvent entreprendre une démarche de RAC dans un contexte d'autofinancement si elles répondent aux conditions d'admission des collèges. En contexte d'autofinancement, le collège doit respecter l'ensemble des encadrements réglementaires en vigueur» (MES, 2020, p. 1).

Dans les faits, les collèges publics et privés n'offrent pas de services de RAC par l'autofinancement, jugé inopportun pour diverses raisons. En effet, les personnes qui ne font pas l'objet d'une subvention (annexes C111 et C113) en raison d'un lieu de résidence situé hors du Québec n'ont pas de permis d'études. Bref, même si elles payaient pour la démarche, leur dossier serait incomplet, voire irrecevable. Quant aux entreprises, elles seront invitées à des activités effectuées hors du service crédité, bref qui ne sont pas liées à la RAC, d'autant plus que tout l'encadrement de celle-ci est axé sur un service aux individus.

En outre, chaque cégep se voit attribuer un montant forfaitaire en soutien au déploiement et au maintien d'une offre de services de RAC, en vertu de l'article 28 de l'annexe budgétaire C111 (MES, 2021a).

Enfin, en plus du financement des activités faisant partie de la démarche, le MES octroie une subvention aux deux CERAC concernés¹³. Cette allocation vise le soutien offert autant aux collèges publics qu'aux collèges privés.

13 Des précisions sur le financement des CERAC sont fournies à la section 2.3.2.

2.2.6.2 Droits à percevoir

L'article 24.2 de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* stipule ce qui suit :

«**24.2.** Un collège doit exiger des droits de scolarité déterminés selon les règlements du gouvernement pour l'enseignement qu'il dispense, dans le cadre d'un programme visé au premier alinéa de l'article 24, à l'étudiant qui n'est pas à temps plein dans un tel programme.

Un collège doit en outre, conformément aux règles budgétaires établies par le ministre, exiger des droits de scolarité d'un étudiant qui n'est pas un résident du Québec.» (Québec, 2021b).

De plus, l'article 24.5 de la Loi indique qu'«un collège ne peut, si ce n'est par règlement, prescrire le paiement de droits de toute nature».

Les activités de RAC ne sont pas exclues des droits afférents que peut exiger un collège. Dans la plupart des établissements, des droits d'admission, d'inscription et de reconnaissance des acquis et des compétences sont demandés aux personnes candidates. Les droits relatifs à la RAC servent principalement à accompagner ces personnes dans leur cheminement. Il s'agit, dans la plupart des collèges, d'un montant par compétences, celles à être évaluées dans le cadre de la démarche, qui est plafonné dans la majorité des cas¹⁴, même si ces droits, non universels, ne sont pas plafonnés au sens de la *Loi (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2002)*. Il est à noter que les droits relatifs à la RAC ne peuvent servir à financer les activités de la démarche, lesquelles sont toutes subventionnées par le MES.

2.3 Le partage des rôles et des responsabilités : les principaux acteurs de la RAC au collégial

La démarche de RAC implique quatre principaux acteurs à différents paliers d'intervention, soit le ministère de l'Enseignement supérieur, les CERAC, les établissements d'enseignement collégial de même que la Fédération des cégeps.

2.3.1 Le ministère de l'Enseignement supérieur

Le rôle premier du ministère de l'Enseignement supérieur consiste à soutenir financièrement le déploiement et le développement de la RAC au collégial. Ainsi, comme il a été mentionné précédemment, il offre un soutien financier à la fois aux CERAC et aux collèges. Aux fins de financement des activités de RAC offertes par les collèges, pour certaines étapes de la démarche, il reçoit et consigne les déclarations effectuées par ceux-ci par l'intermédiaire du Système de gestion des données d'élèves au collégial (Socrate).

Le Ministère exerce également un leadership sur le plan national quant à la définition des encadrements relatifs à la démarche de RAC au collégial, comme en témoignent l'élaboration du document *Cadre général – Cadre technique* pour la RAC en 2005 et son actualisation en 2021 de même que l'adoption de politiques visant à renforcer la démarche de RAC, tel le Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026.

14 Un bref survol des montants exigés par les collèges situe à environ 500 \$ le plafond des montants demandés pour la démarche eu égard aux compétences de la formation spécifique. Un autre montant peut s'ajouter pour les compétences de la formation générale.

Le ministère de l'Enseignement supérieur exerce aussi une veille quant aux besoins des autres ministères et travaille de concert avec ces derniers pour le déploiement d'initiatives. Le récent comité de travail interministériel qui s'est penché, avec ses principaux partenaires, sur la mise en œuvre de mesures ciblées dans le cadre de l'Opération main-d'œuvre dans le domaine de la petite enfance est une pratique porteuse en ce sens.

Les actions ministérielles, qu'elles concernent les grandes orientations de la RAC à moyen ou à long terme ou qu'elles soient de nature administrative, ont pour but d'accroître l'accessibilité et la diversification de l'offre de services dans l'intérêt des personnes candidates.

2.3.2 Les centres d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences

«Le CERAC est un établissement (commission scolaire^[15], cégep) reconnu dans son milieu pour avoir acquis, au fil de ses réalisations, une maîtrise exemplaire dans le domaine de la RAC lui permettant de pouvoir assumer un véritable leadership en ce domaine auprès des autres établissements afin d'améliorer et d'accroître l'offre de service en RAC à la clientèle et de contribuer à l'harmonisation des pratiques dans le réseau» (**Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012, cité dans CERAC, 2020a**).

Au collégial, dans la foulée d'un projet pilote impliquant quatre cégeps, deux d'entre eux ont été désignés en 2017 pour assumer ce rôle, soit le Cégep Marie-Victorin et le Cégep de Sainte-Foy. Leur mandat est encadré par l'annexe C111 du *Régime budgétaire et financier des cégeps*. Les CERAC agissent à titre d'organismes-conseils, autant pour les collèges publics que pour les collèges privés subventionnés, en offrant des services d'accompagnement et de formation.

«Par leur apport à la recherche et à l'innovation, les centres d'expertise contribuent à l'évolution des connaissances dans le domaine de la RAC. Il leur revient également la responsabilité d'informer leurs partenaires quant aux avancées du réseau collégial en matière de RAC et de contribuer au partage des meilleures pratiques. Par le cadre et la portée de leurs interventions, les CERAC sont des acteurs de premier plan dans l'atteinte des objectifs ministériels que sont l'accessibilité et la diversification de l'offre de service en RAC, l'harmonisation et la qualité du service offert à l'ensemble de la population du Québec» (**CERAC, 2020a**).

Les allocations que les CERAC reçoivent visent à contribuer à accroître l'offre de services de RAC dans le réseau collégial et à améliorer sa qualité de même qu'à «contribuer au développement de la reconnaissance des acquis et des compétences en conformité avec les orientations ministérielles» (**MES, 2021a, p. 1**).

Le Ministère subventionne les CERAC pour des recherches ou des mesures innovantes choisies en fonction de besoins observés. La plupart du temps, ce sont ces centres d'expertise qui définissent d'abord le besoin. Leur offre de services aux cégeps, soit par l'intermédiaire de formations offertes ou en réponse à des demandes de soutien spécifiques, leur fournit un portrait des difficultés opérationnelles ou, plus largement, de quelques enjeux institutionnels.

15 Les commissions scolaires francophones sont devenues des centres de services scolaires dans la foulée du projet de loi no 40 (*Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*), sanctionné en 2020 (**Québec, 2020a**).

L'allocation consentie pour la formation des membres du réseau fait aussi partie du montant des subventions ministérielles. Les personnes responsables de la RAC au sein des services de la formation continue des collèges ainsi que le personnel professionnel et de soutien bénéficient gratuitement de formations spécialisées de même que de services-conseils et d'outils de travail adaptés. Les buts recherchés sont liés au transfert de l'expertise et à l'harmonisation des pratiques.

De plus, le CERAC Marie-Victorin a droit à une subvention annuelle qui lui permet de constituer un pôle d'expertise méthodologique en soutien au réseau. Les expertes qui y travaillent ont plusieurs responsabilités :

- Elles accompagnent des équipes de spécialistes de contenu du réseau en vue de concevoir les outils en matière de RAC pour des programmes conduisant à un DEC.
- Elles réfléchissent à l'évolution méthodologique de l'instrumentation.
- Elles forment *in situ* des professionnelles et des professionnels d'autres collèges en les aidant à réaliser ou à adapter des outils pour des programmes menant à une AEC.

Quelques développements récents des CERAC

- Un portail en ligne est accessible pour les équipes responsables de la RAC au sein des établissements publics et privés subventionnés. Ce portail sera enrichi sous peu par l'ajout d'une section pouvant intéresser les partenaires externes du réseau, soit les organismes communautaires, les ordres professionnels et autres personnes ou organismes que la démarche peut concerner.
- Un cadre de référence est en voie de conception pour promouvoir et soutenir les processus d'assurance qualité dans chacun des établissements collégiaux.
- Un projet visant une collaboration accrue en matière de RAC entre les collèges et les ordres professionnels, de manière à faciliter les processus d'équivalence de formation, dont les ordres professionnels sont responsables en vue de l'obtention d'un permis d'exercice au Québec pour les professions réglementées, est mis en place.
- Un colloque à l'intention du réseau collégial et de ses partenaires permettra de faire le point sur les développements marquants des dernières années et d'échanger à propos de visions d'avenir.

2.3.3 Les établissements d'enseignement collégial

Les services de RAC sont généralement sous la gouvernance de la formation continue. L'organisation de ces services diffère d'un établissement à l'autre en raison notamment :

- de la place de la formation continue au sein de la structure organisationnelle ;
- du nombre de programmes pour lesquels la démarche de RAC est offerte ;
- du volume des demandes de RAC, par programmes et globalement.

Dans la plupart des établissements publics, les services de RAC sont pris en charge par le service de la formation continue. Les membres du personnel professionnel et du personnel de soutien sont responsables de la RAC et de la formation. Les responsabilités des uns et des autres se répartissent parfois selon les programmes d'études. Par exemple, pour un ou quelques programmes d'études donnés, la personne responsable devra s'occuper de la gestion organisationnelle et pédagogique à la fois de la démarche de RAC et des formations. En d'autres cas, le personnel professionnel pourra se consacrer qui à cette démarche, qui aux formations offertes dans ces programmes. Lorsque le service est constitué en bureau de la RAC, la démarche est entièrement prise en charge par l'équipe de ce bureau, qui n'a pas d'autres tâches à accomplir que celles liées aux activités relatives à la RAC. Ce cas de figure est toutefois encore rare dans les collèges.

Par ailleurs, au sein des établissements privés, les services de RAC en sont à se structurer progressivement compte tenu d'un intérêt grandissant. Selon un rapport de Vézina (2018)¹⁶, la principale difficulté de ces établissements renvoie à la complexité de la mise en œuvre de la démarche de RAC en raison d'un manque de ressources à l'interne de même que d'un manque de formation du personnel et de financement pour le développement de l'instrumentation. Les démarches de RAC demeurent donc rares au sein des collèges privés subventionnés¹⁷.

2.3.4 La Fédération des cégeps

«La Fédération des cégeps représente les cégeps, fait leur promotion, défend leurs intérêts, soutient leur développement, suscite leur concertation et met à leur disposition des services et des conseils, afin de les appuyer dans la réalisation de leur mission éducative» (Fédération des cégeps, 2022). C'est sous la responsabilité de la Direction des affaires éducatives et, plus spécialement, de la Commission des affaires de la formation continue (CAFC) de la Fédération que le dossier de la RAC est soutenu.

Au fil du temps, un mode de concertation impliquant le MES, les CERAC et les cégeps s'est installé. La Fédération dépose chaque année un mémoire dans le cadre des consultations prébudgétaires du gouvernement (Fédération des cégeps, 2021b). À partir d'un état de situation du contexte québécois, indicateurs et statistiques à l'appui, elle détermine des objectifs et des actions à proposer au gouvernement. En décembre 2021, par exemple, un des objectifs était formulé comme suit : «Développer une offre de formations mieux adaptées aux besoins en requalification des travailleuses et des travailleurs» (Fédération des cégeps, 2021b, p. 28). Le sous-objectif «Soutenir la formation tout au long de la vie» inclut la RAC, qui «facilite le passage vers la diplomation en enseignement supérieur, au besoin, notamment par la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC)» (Fédération des cégeps, 2021b, p. 29).

Outre les considérations budgétaires, la Fédération joue un rôle de communication avec le grand public. Depuis 2015, son site «Mon retour au cégep» (Fédération des cégeps, 2015) inclut une section réservée à la RAC. Cette section en sera une à part entière lors de la mise en ligne prochaine de la nouvelle image «Le cégep : Unique. Comme vous». Déjà, cependant, le schéma de la démarche y est présenté de même qu'une foire aux questions et une fiche établissant, pour chacun des programmes d'études, des liens

16 Rapport de recherche non publié.

17 Les données consultées par le Conseil confirment que les déclarations liées aux activités de RAC et provenant des collèges privés subventionnés sont très marginales. En raison de la prépondérance de ces activités dans les collèges publics, le Conseil se penche, dans la section suivante, sur le rôle structurant joué par la fédération qui les représente.

entre un « profil terrain » des compétences, les compétences du programme d'études et les emplois reliés à l'obtention du diplôme. Une capsule vidéo produite par les CERAC est aussi accessible sur ce site. Le déploiement et la mise à jour de celui-ci sont faits de concert avec les CERAC et les cégeps. La Fédération répond aux demandes d'information du public.

2.3.5 Le comité de pilotage de la RAC

En 2016, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) conviait des représentantes et des représentants de diverses instances fédératives ainsi que des CERAC à une importante rencontre afin de faire le point sur la RAC au collégial et de dégager les principales voies d'avenir dans ce domaine. Ses travaux ont mené à la création d'un comité de pilotage ayant cinq principaux objectifs :

- Agir en tant que porte-voix, au sein des collèges et auprès des instances de la Fédération des cégeps, de la vision et de l'évolution des services de RAC au collégial ;
- S'assurer du suivi des travaux des groupes de travail rattachés au comité de pilotage de la RAC ;
- Informer les personnes clés au sein des collèges et leurs instances respectives de l'état d'avancement des travaux réalisés par les différents groupes de travail ;
- Soumettre aux diverses instances de la Fédération des cégeps les recommandations découlant des travaux des groupes de travail en exerçant un leadership mobilisateur ;
- S'assurer du suivi de la mise en œuvre des recommandations au sein du réseau collégial, qui s'inscrit dans une gestion du changement¹⁸.

Ce comité, maintenant sous l'égide du MES, est formé de représentantes et de représentants du Conseil des directions générales, de la Direction des affaires éducatives, de la Direction des ressources humaines et des relations du travail, de la Commission des affaires pédagogiques et de la Commission des affaires de la formation continue de la Fédération des cégeps de même que des CERAC. Il donne des avis quant aux orientations ministérielles et aux travaux à mettre en priorité en matière de RAC.

2.4 La démarche de RAC au collégial

« L'organisation des démarches de RAC en contexte scolaire est complexe par sa nature même. Il faut réfléchir à l'ensemble des constituants ayant trait à l'organisation de la démarche de manière à favoriser la fluidité du parcours entre les étapes de la démarche et, par conséquent, à la rendre optimale. Complémentaires à ces aménagements, des balises institutionnelles adaptées aux caractéristiques d'une approche individualisée de reconnaissance favoriseront la prise en compte des principes. Le paradigme à adopter se trouve donc à l'opposé de celui de la formation initiale. Il doit se refléter dans l'organisation des services, les politiques institutionnelles et la promotion de l'offre » (MES, 2021b, p. 22).

18 Information tirée d'un feuillet portant sur la RAC au collégial, produit par le CERAC Marie-Victorin et distribué au MEES et à la CAFC de la Fédération des cégeps (document non publié).

Bien que les processus de reconnaissance pour les formations professionnelle et technique soient semblables des points de vue conceptuel et méthodologique, la démarche de RAC offerte au collégial est encadrée de politiques et de règlements qui lui sont propres. **La volonté gouvernementale de situer cette démarche comme une voie qualifiante reconnue** a contribué à son essor des vingt dernières années. La publication récente du document *Cadre général – Cadre technique : reconnaissance des acquis et des compétences en formation collégiale technique* (MES, 2021b), offert en remplacement de la version de 2005¹⁹ pour l’actualiser, reflète cette volonté. Ce document recèle l’essentiel des positions ministérielles en réaffirmant les principes de la RAC pour l’enseignement collégial, en nommant ses principaux enjeux et en caractérisant la démarche de même que les principaux dispositifs d’évaluation des compétences.

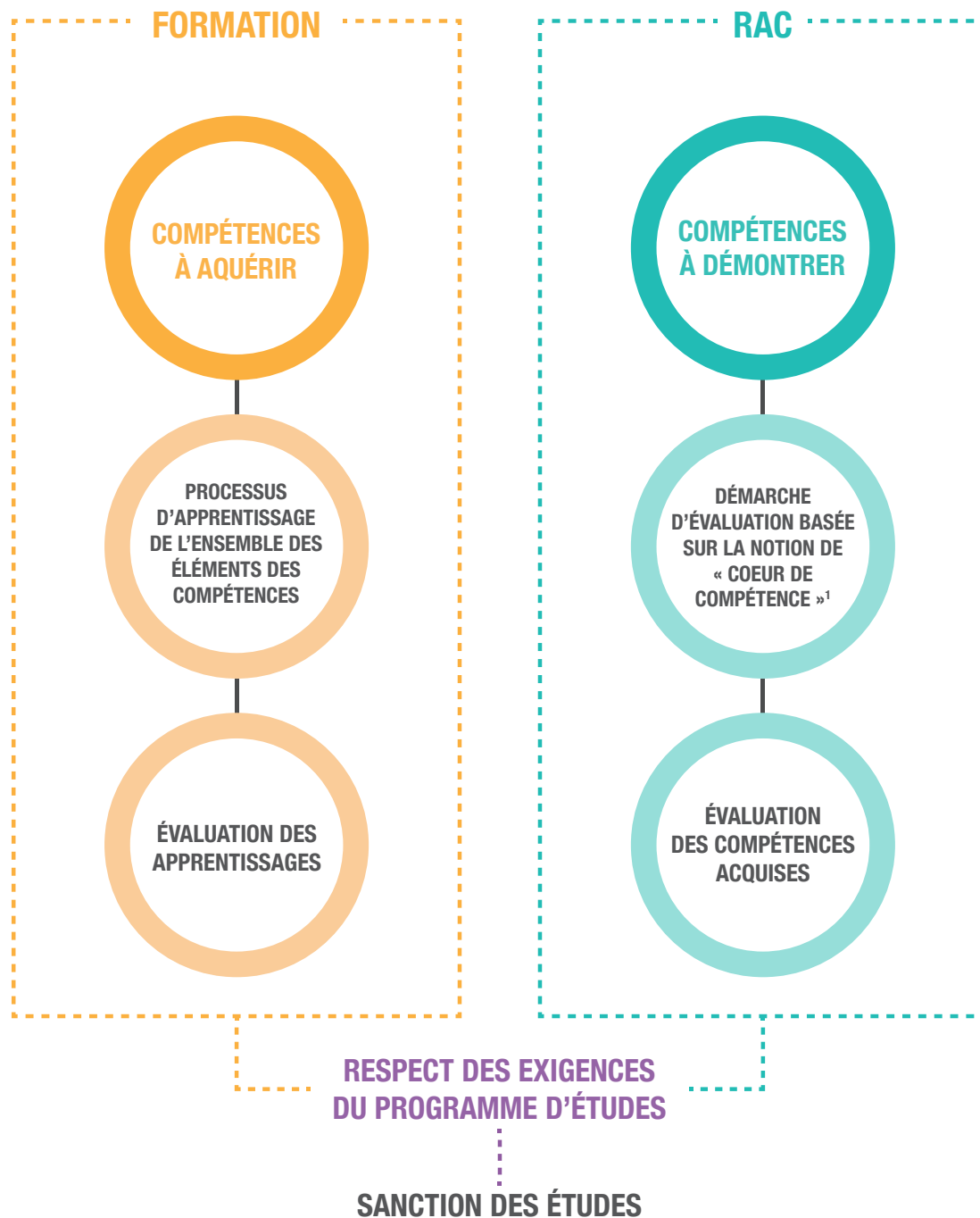
2.4.1 Une perspective différente par rapport à la formation

Les apprentissages faits en classe et ceux réalisés au fil des expériences de la personne sont soumis aux mêmes exigences que celles du programme d’études, les uns selon une logique de développement des compétences et les autres, de mobilisation des compétences. Le schéma qui suit illustre la différence de perspective entre la formation technique en milieu scolaire et la reconnaissance des acquis et des compétences (MELS, 2014). L’essentiel de ce schéma a d’ailleurs été repris dans la version de 2021 du document *Cadre général – Cadre technique : reconnaissance des acquis et des compétences en formation collégiale technique* (MES, 2021b).

19 Le ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) avait publié le document *Cadre général – Cadre technique : reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique* (2005).

Figure 1

Distinction entre les parcours de formation et la RAC



1 La notion de cœur de la compétence est un concept opérationnel ayant pour fonction spécifique de guider et d'encadrer tout le processus d'élaboration d'une instrumentation en reconnaissance des acquis et des compétences afin de s'assurer que seuls les éléments des programmes d'études dont la maîtrise paraît essentielle à la mise en oeuvre de la compétence telle que ciblée par le référentiel (programme d'études du ministère) sont retenus à titre de cadre de référence.

Source : Tiré et adapté de Guide d'élaboration de l'instrumentation dans le cadre de l'approche harmonisée en reconnaissance des acquis et des compétences, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec 2014, p.7

Source : **Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021b, p. 19.**

La démarche de RAC nous convie à un changement de paradigme par rapport à celui de la formation. Elle répond à des besoins distincts, s'adresse à une population qui n'est pas celle en quête d'une formation initiale et prend appui sur le fait que tout individu peut apprendre de ses expériences de travail et de vie.

La démarche de RAC a pour objectif l'évaluation des *éléments essentiels à la mise en œuvre* des compétences au seuil d'entrée sur le marché du travail. Le concept de « cœur de la compétence » y fait référence. Dans son guide, le MELS le définit comme suit : « Le cœur de la compétence est un concept opérationnel ayant pour principale fonction de guider et d'encadrer tout le processus d'élaboration d'une instrumentation en reconnaissance des acquis et des compétences afin que seuls les éléments des programmes d'études dont la maîtrise paraît essentielle à la mise en œuvre de la compétence telle que ciblée par le référentiel [programme d'études] soient retenus comme cadre de référence » (MELS, 2014, p. 5).

Au collégial, ces éléments sont issus du référentiel de compétences des programmes d'études. Ils sont formulés de telle sorte que quiconque ayant appris dans un cadre non formel peut en saisir la teneur et se situer par rapport à elles.

Ce que le Conseil retient

Bien que le paradigme de la RAC fasse appel à la mobilisation des compétences plutôt qu'à leur développement, la démarche de RAC contribue également à la formation des personnes, que ce soit par des activités préparatoires autodidactes, la formation manquante ou, plus largement, l'exercice conduisant à la démonstration des compétences. Trop souvent, la RAC est mise en opposition avec la formation ou n'est pas considérée comme contribuant à celle-ci.

2.4.2 Les étapes de la démarche de RAC

La démarche de RAC inclut les particularités suivantes :

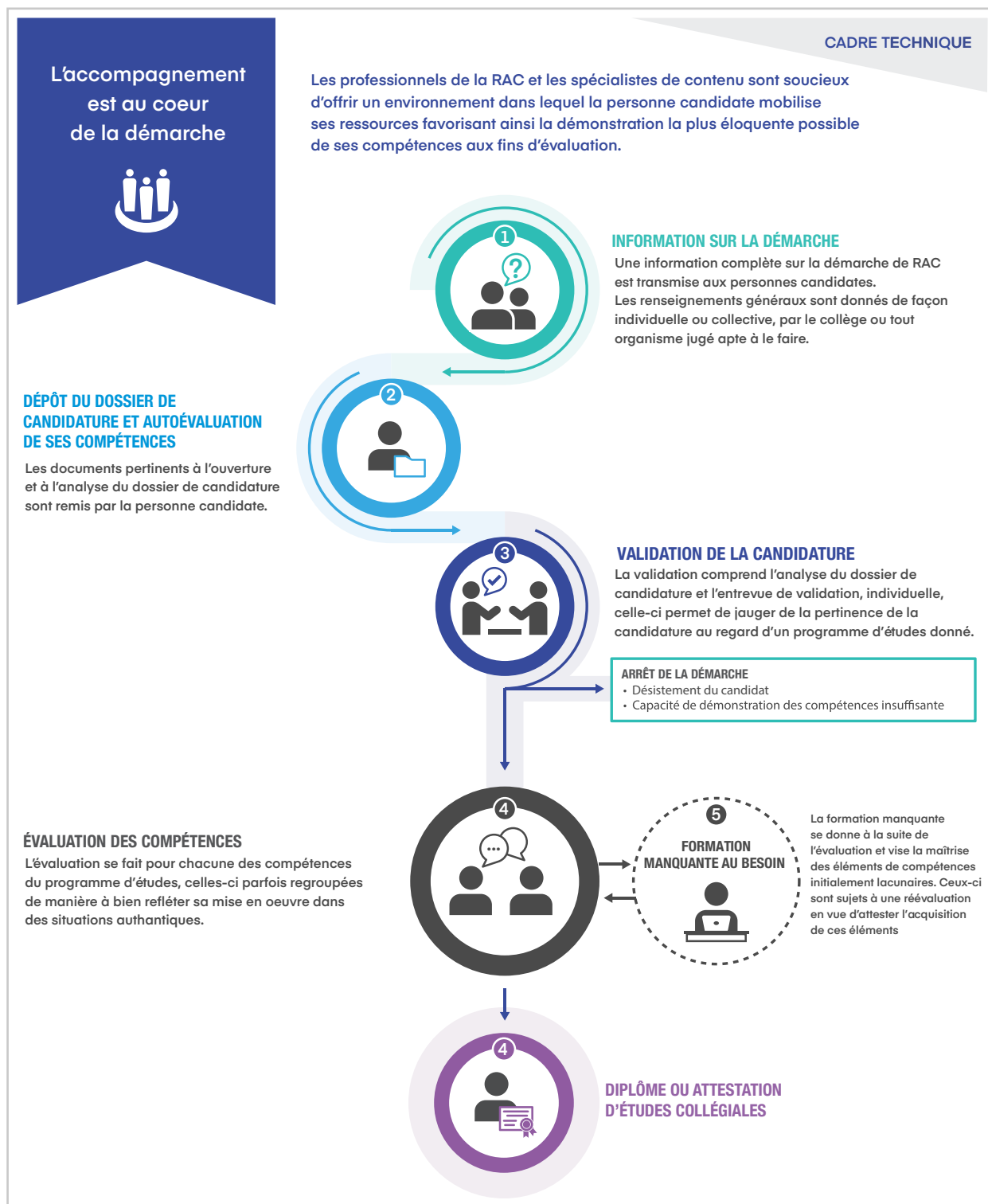
- Elle comporte cinq étapes, dont chacune est liée à la précédente.
- Elle inclut explicitement la reconnaissance d'acquis scolaires.
- Elle repose, dès la validation de la candidature, sur l'analyse du dossier dans ses dimensions tant scolaires qu'expérientielles, sur une « autoévaluation » invitant la personne à se situer par rapport au référentiel et sur une entrevue individuelle. À l'issue de cette étape, elle reçoit des indications quant à la pertinence de la poursuite de son cheminement en matière de reconnaissance, partiellement ou en totalité, ou encore de son interruption.
- Elle comprend, comme principale étape, l'évaluation des compétences du programme d'études, lesquelles sont parfois regroupées de manière à refléter le plus exactement possible leur mise en œuvre dans des situations réelles.
- Elle prévoit l'option de très courtes formations manquantes généralement données au fur et à mesure de l'évaluation des compétences, afin de combler des lacunes détectées selon le principe des seuils de réussite non atteints, lors de l'évaluation.

Sans prescription ni quelque règle écrite à cet effet, il est généralement établi que la personne doit avoir intégré *en grande partie* les compétences à reconnaître, ce qui correspond à quelque deux tiers des apprentissages requis. Le bilan résultant de l'étape de validation rend compte des éléments sur lesquels repose la décision d'admettre ou non la personne candidate à la démarche. Dans ce bilan seront pris en compte les acquis scolaires, les parcours de travail et de vie, l'autoévaluation de la personne, ses compétences linguistiques ainsi que sa performance en entrevue de validation.

Les cinq étapes de la démarche de RAC sont illustrées dans le schéma qui suit.

Figure 2

Démarche de reconnaissance des acquis et des compétences



Source : [Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021b, p. 29.](#)

Le document *Cadre général – Cadre technique: reconnaissance des acquis et des compétences en formation collégiale technique* fait mention d'une « approche résolument collégiale », dont on a cependant maintenu, voire renforcé « les racines conceptuelles et méthodologiques de l'approche harmonisée de 2005 » (MES, 2021b, p. 22). La démarche de RAC au collégial se distingue des autres dispositifs de reconnaissance, en particulier pour ce qui a trait à la validation de la candidature, à l'évaluation des compétences et à la formation manquante. Des précisions sur certaines étapes de la démarche sont fournies dans les sections suivantes.

La validation de la candidature

« Bien que l'étape de validation ne mène pas à une évaluation certificative, elle sert à jauger globalement et le plus justement possible des compétences du candidat, ceci sans les conditions de reconnaissance et les critères d'évaluation qui seront le propre de l'étape d'évaluation » (Fontaine et Langevin, 2016, p. 18).

Des recommandations précises en sont tout de même issues. Cette étape fait partie des éléments distinctifs de la démarche de RAC par rapport à plusieurs autres approches de reconnaissance des compétences: la personne sait, en début de parcours, à quoi s'en tenir sans que cela exige du temps et un investissement personnel important.

Au terme de l'étape de validation, la démarche est poursuivie ou interrompue.

Si elle se poursuit, elle peut porter sur :

- L'ensemble des compétences du programme d'études tout en étant assortie au besoin d'activités préparatoires autodidactes ;
- Plusieurs compétences du programme d'études, des cours pouvant être recommandés, pour un « [c]heminement mixte RAC et formation scolaire » (MES, 2021b, p. 33).

Si la démarche est interrompue au terme de l'étape de validation de la candidature, les options suivantes peuvent être suggérées à la personne candidate (Fontaine et Langevin, 2016, p. 63) :

- Une bonification de l'expérience ;
- Le suivi du cursus complet du programme d'études.

Dans tous les cas, le dispositif permet de faire des recommandations précises.

Les parcours mixtes

La démarche de RAC est pertinente dans le cas d'une adéquation totale ou partielle entre les compétences intégrées par les personnes et celles relatives au programme d'études choisi. Dans le cas d'une correspondance partielle, des parcours mixtes peuvent être envisagés.

Or, ces parcours sont complexes parce que le cheminement de la RAC est d'abord individualisé et que les cours des programmes d'études sont donnés à des cohortes selon une séquence prédéterminée. Il peut alors être difficile pour les personnes candidates à la RAC d'intégrer ces cohortes.

Un accès facilité aux parcours mixtes pourrait bénéficier, d'une part, aux personnes candidates à la RAC à qui on recommande un parcours mixte lors de l'étape de validation et, d'autre part, aux étudiantes et aux étudiants qui voudraient se prévaloir de la démarche de RAC pour se faire reconnaître quelques compétences afin d'alléger leur cursus de formation. Les exemples qui suivent illustrent des cas de figure des parcours mixtes qui allient la démarche de RAC et quelques cours suivis dans le programme d'études :

- Les personnes candidates à la RAC pour des programmes d'études dont les compétences s'articulent autour de champs distincts, par exemple la comptabilité et la gestion dans le programme *Techniques de comptabilité et de gestion*. Celles qui ont des acquis d'expérience n'ont souvent pu intégrer que les compétences relatives à un seul de ces deux grands champs de compétences, ce qui a pour effet de nécessiter un parcours mixte ;
- Les personnes en formation aux fins d'une requalification qui pourraient raccourcir leur parcours de formation, par exemple :
 - les techniciennes et les techniciens en éducation à l'enfance désirant se réorienter vers l'éducation spécialisée ;
 - les étudiantes et les étudiants de la formation ordinaire qui souhaiteraient se voir reconnaître des compétences de la formation générale ;
- Les personnes issues de l'immigration récente qui pourraient bénéficier de certains cours relatifs au contexte québécois, par exemple des cours portant sur certains encadrements législatifs, tout en faisant leur démarche de RAC pour les autres compétences du programme d'études.

La reconnaissance des acquis scolaires

La reconnaissance des acquis scolaires fait partie intégrante de la démarche de RAC à l'étape de validation de la candidature. Les articles 22 et 23 du RREC, qui portent sur les équivalences ou les substitutions de cours, encadrent ce type de reconnaissance.

Les acquis scolaires sont donc examinés pour établir les équivalences ou les substitutions de cours. Ils sont aussi pris en considération pour admettre les personnes au programme d'études, par exemple sur la base d'une formation jugée équivalente. Ce cas de figure s'observe particulièrement pour les cursus scolaires suivis à l'étranger. L'évaluation comparative des études effectuées à l'étranger réalisée par le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) est utile dans ce cas, sans être essentielle.

Depuis les dernières années, le MES soutient financièrement cette reconnaissance parce qu'elle exige d'importantes ressources, surtout pour les cursus de formation ayant eu cours à l'extérieur du Québec. Dans son guide administratif sur la gestion de l'annexe budgétaire sur la reconnaissance des acquis et des compétences (C111), «le Ministère fait sien le principe suivant : Une personne doit être exemptée d'avoir à faire reconnaître de nouveau des compétences ou des acquis qui ont été évalués avec rigueur et sanctionnés à l'intérieur d'un système officiel» (MES, 2020, p. 4). Or, la mise en œuvre de ce principe pose d'importants défis aux collèges, notamment en ce qui concerne les personnes candidates ayant effectué des études hors du Québec. «L'annexe C111 est un levier financier permettant aux collèges de réunir les conditions propices à une exploitation optimale de l'étape d'analyse approfondie des acquis scolaires et de respecter, par le fait même, les orientations ministérielles» (MES, 2020, p. 4).

L'entrevue permettant de valider les compétences, menée par des spécialistes de contenu, peut aussi servir à valider un acquis scolaire, par exemple lorsque cet acquis remonte à quelques années ou qu'il se rattache à un cursus fait à l'étranger que l'on n'est pas en mesure de consigner autrement.

La reconnaissance des acquis scolaires a une incidence sur la reconnaissance des compétences. Plus le nombre d'unités de cours octroyées par équivalence ou substitution est élevé, moins il y a de compétences à démontrer. Les acquis scolaires ont ainsi un effet direct sur la durée de la démarche de RAC.

L'évaluation des compétences

L'évaluation des compétences est adaptée aux règles de sanction du collégial. « [U]ne pondération est accordée à chacun des éléments à évaluer », individuels ou regroupés, selon le cas, « et le seuil de réussite exigé pour chacun est indiqué » (MELS, 2014, p. 65). Cela permet de relever le besoin de formation manquante avec précision.

Depuis le début des années 2010, au collégial, les compétences peuvent être regroupées aux fins d'évaluation. Les regroupements sont prédéterminés par des spécialistes de contenu et conçus par thèmes ou, par exemple, selon un fil conducteur. Ces regroupements de compétences ont des effets sur les conditions de reconnaissance, celles-ci aussi regroupées et ainsi davantage exemptes de redondances. Il en résulte une démarche moins longue dont l'organisation est plus simple pour les établissements, cela sans compromettre la qualité, car aucune compétence n'est laissée en plan.

La formation manquante²⁰

La formation manquante, un concept unique basé sur les résultats individuels de l'évaluation, permet aux personnes candidates de combler quelques lacunes, s'il y a lieu, afin de remplir tous les critères menant à la reconnaissance officielle des compétences d'un programme d'études.

La formation manquante peut être donnée individuellement ou en sous-groupe, dans ce dernier cas lorsque plusieurs personnes éprouvent le même besoin environ au même moment. Elle est offerte le plus possible au fur et à mesure de la démarche d'évaluation de façon que les lacunes ne compromettent pas les évaluations suivantes.

Subventionnée à part entière par le MES depuis 2007, la formation manquante ne présente ni le format ni le contenu d'un cours complet. « Pour qu'un plan de formation manquante soit bien adapté aux besoins, professionnels de la RAC et spécialistes de contenu cherchent les moyens les plus susceptibles de favoriser les apprentissages requis en prenant globalement en compte le contexte qui a mené aux manques : environnement de travail, parcours professionnel, etc. » (MES, 2021b, p. 35).

De plus, la formation manquante pose des défis tant organisationnels que conceptuels. Les établissements d'enseignement disposent cependant de l'expertise requise pour l'offrir et l'organiser, les spécialistes de contenu étant formés pour en respecter les bases conceptuelles. De plus, la subvention, accordée peu importe le nombre d'heures de formation manquante jugées nécessaires, permet une certaine latitude organisationnelle. Les cégeps qui accueillent plusieurs personnes candidates d'un même programme sont tout de même avantagés de ce point de vue, puisque le volume leur permet une certaine souplesse dans l'offre de formation manquante (plusieurs membres du personnel formés et une possibilité accrue de regroupements de personnes candidates aux besoins similaires).

20 Cette section est largement inspirée d'un court article se trouvant dans la section réservée du portail des CERAC.

La sanction de la démarche

À chaque session, la personne qui effectue une démarche de RAC reçoit un bulletin avec les notes associées aux cours du programme d'études concerné. Ce bulletin a la même facture que celui décerné lors de la sanction des études, à la suite d'une formation, c'est-à-dire qu'il n'y est pas fait mention qu'il découle d'une démarche de RAC. La décision de délivrer un bulletin de même format que celui du bulletin qui suit une formation a été prise par le ministère de l'Éducation du Québec à l'époque de la relance de la reconnaissance des acquis au collégial. Elle a été maintenue à ce jour pour plusieurs raisons, dont celle de ne pas distinguer à cet égard les différents cheminements menant à la sanction des études. Par ailleurs, la personne peut également recevoir, à chaque session, un bulletin sous forme de relevé des compétences évaluées. Au terme de la démarche, elle reçoit un diplôme ou une attestation d'études collégiales.

2.4.3 Les rôles et les responsabilités des principaux intervenants et intervenantes dans la démarche de RAC

La démarche de RAC est individualisée. Les spécialistes de contenu de même que les membres du personnel de soutien et du personnel professionnel ont la responsabilité d'accompagner les personnes à chacune des étapes de la démarche, comme en fait mention le document *Cadre général – Cadre technique: reconnaissance des acquis et des compétences en formation collégiale technique* (MES, 2021b, p. 30-36). Ces intervenantes et ces intervenants doivent être au fait des particularités de la démarche de RAC (Ricard, 2018).

Chaque membre des équipes associées à la RAC contribue à faire en sorte que la démarche des personnes candidates se déroule de façon harmonieuse. Bien que la conseillère ou le conseiller en RAC ait un rôle important à jouer, la fluidité du parcours de même que la sanction accordée dans un délai raisonnable seront tributaires d'un travail d'équipe où tous les membres connaissent leur rôle et leur tâche, et agissent de façon concertée, une clé importante d'un service à la fois performant et de qualité. Le tableau suivant résume les responsabilités de chacune et de chacun²¹.

21 Inspiré de la section «Gestion d'un service de RAC» du portail «ceraccegeps.ca», réservée aux intervenantes et aux intervenants impliqués dans la démarche.

Tableau 2

Résumé des responsabilités des intervenantes et des intervenants impliqués dans la démarche de RAC

| Personnel | Principales tâches et responsabilités | Remarques |
|-----------------------------------|---|---|
| Membre du personnel d'encadrement | <ul style="list-style-type: none"> Organise le service Gère les ressources humaines et financières: <ul style="list-style-type: none"> → choix des programmes → taille de l'équipe (choix d'embaucher ou non) → répartition des tâches → vigie | <p>Selon l'organisation interne, la ou le cadre responsable de la RAC ne s'occupe que de ce dossier ou cumule celui-ci et d'autres responsabilités, par exemple les formations créditées, les services aux entreprises, etc. Cette personne pourrait aussi être chargée de l'ensemble des dossiers de la formation continue.</p> |
| Conseillère ou conseiller en RAC | <ul style="list-style-type: none"> Agit en tant que personne-ressource à toutes les étapes de la démarche auprès: <ul style="list-style-type: none"> → des personnes candidates → des spécialistes de contenu Se porte garant de l'équité des pratiques en matière de validation, d'évaluation et de formation manquante utilisées à des fins de reconnaissance des acquis et des compétences | <p>Le titre de conseillère ou de conseiller en RAC n'est pas encadré par la convention collective des professionnelles et des professionnels du réseau collégial. Cette fonction est assumée majoritairement par des conseillères pédagogiques et des conseillers pédagogiques. Certains services disposent aussi d'aides pédagogiques individuels dont la tâche est consacrée totalement ou en partie à la RAC et qui apportent une contribution particulière aux analyses des dossiers scolaires.</p> |
| Membre du personnel de soutien | <ul style="list-style-type: none"> Agit en tant que personne-ressource pour tout ce qui concerne la logistique de la démarche de RAC et l'archivage des dossiers | <p>Les membres du personnel de soutien impliqués sont le plus souvent des agentes et des agents de soutien administratif.</p> |
| Spécialiste de contenu | <ul style="list-style-type: none"> Jauge la pertinence de la candidature lors de la validation de celle-ci Évalue les apprentissages effectués en dehors du cadre scolaire (Sansregret, 1988a); formule, le cas échéant, des recommandations visant l'acquisition d'éléments manquants; conçoit et assure cette formation manquante Contribue à l'élaboration de l'instrumentation en matière de RAC afin d'assurer la correspondance avec le programme d'études | <p>La ou le spécialiste de contenu peut être une enseignante ou un enseignant d'un département, actif ou à la retraite, une chargée ou un chargé de cours ou encore une ou un spécialiste de son domaine sur le marché du travail.</p> |

2.5 Une initiative structurante en éducation à l'enfance en réponse aux besoins de main d'œuvre

Le domaine de l'éducation à l'enfance a récemment bénéficié de l'attention gouvernementale en raison de la grave pénurie de main-d'œuvre qui y sévit. Les mesures prises afin d'aider les employeurs à faire face à ce problème sont réfléchies dans l'esprit d'un continuum de formation menant à la qualification des éducatrices et des éducateurs à l'enfance. Ces mesures ont comme particularité de mettre à profit la RAC. Plusieurs avenues ont été envisagées afin d'offrir différentes voies d'accès à la qualification pour convenir à différents profils de personnes, soit des éducatrices et des éducateurs déjà à l'emploi des services de garde éducatifs à l'enfance ou des personnes ayant un intérêt pour la profession. Elles ont nécessité une collaboration entre les ministères concernés et mis à contribution différents partenaires.

Cette section présente les principaux paramètres de ces mesures pour, d'une part, illustrer l'espace que peut occuper la démarche de RAC dans des parcours menant à la qualification et, d'autre part, fournir un exemple des partenariats possibles en présence d'enjeux de qualification du personnel et en contexte de grave pénurie de main-d'œuvre.

Initiative en éducation à l'enfance

Les partenariats

Le chantier est de grande envergure. Il a nécessité l'engagement de plusieurs ministères, principalement du ministère de la Famille, du ministère de l'Enseignement supérieur ainsi que du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale.

La Commission des partenaires du marché du travail y a joué un rôle de premier plan, notamment au regard des grandes orientations stratégiques, tout comme le Comité sectoriel de main-d'œuvre en économie sociale et en action communautaire, promoteur collectif de deux des mesures les plus importantes. La Fédération des cégeps, les services de la formation continue et les services aux entreprises des cégeps de même que les CERAC ont apporté leur expertise au projet en proposant des solutions novatrices permettant à la fois de résoudre quelques enjeux soulevés par le marché du travail et de satisfaire aux exigences de la formation et de la RAC. Les syndicats représentant les éducatrices et les éducateurs à l'enfance, les associations d'employeurs, les ministères concernés ainsi que les représentantes et les représentants de la Fédération des cégeps ont été conviés à la même table par le CSMO-ÉSAC. Ces organismes veillent notamment à l'établissement et au maintien de conditions favorisant la qualité des services à la petite enfance.

Les mesures

Les mesures déployées en éducation à l'enfance visent, à terme, la qualification en emploi, dont les conditions sont définies par le ministère de la Famille (2022b). Parmi les exigences à remplir se trouvent le DEC en techniques d'éducation à l'enfance, menant directement à la qualification, et l'AEC liée au même programme, qui donne aussi droit à la qualification à la condition d'y joindre trois années d'expérience pertinente au Québec et reconnues (Ministère de la Famille, 2022a).

Le ministère de la Famille exige ainsi, pour chacun des services de garde éducatifs détenteurs d'un permis, que deux éducatrices ou éducateurs sur trois répondent à ses normes de qualification, un rapport difficile à maintenir en contexte de pénurie de main-d'œuvre. Pour conserver ses standards à moyen terme, des actions concertées ont dû être posées en un court laps de temps. Les discussions entre les partenaires ont mené à l'établissement de profils de personnes à recruter et à former afin de répondre au besoin de main-d'œuvre et de qualification de celle-ci. Dans tous les cas, la démarche de RAC contribue de manière significative et de façon différenciée aux parcours retenus pour la qualification.

Premier profil: le personnel éducateur d'expérience sans diplôme qualifiant

Les éducatrices et les éducateurs ayant acquis une expérience significative en service de garde, mais ne possédant aucun des diplômes conduisant à la qualification, forment l'un des principaux groupes visés. Pour ces personnes, **la démarche de RAC est disponible et gratuite**. Les employeurs sont aussi informés et des mesures sont mises à leur disposition afin de favoriser la persévérance et, à terme, la diplomation chez leur personnel éducateur empruntant cette voie. Pour ce personnel des services de garde éducatifs à l'enfance, le projet prévoit plusieurs heures correspondant à quelque 12 journées de travail à consacrer à leur démarche de RAC, ces heures faisant l'objet de subventions attribuées à leurs employeurs par le MTESS. Le CSMO-ÉSAC, les cégeps, la Fédération des cégeps et les CERAC travaillent en étroite collaboration pour mener à bien ce projet d'envergure pour des milliers d'éducatrices et d'éducateurs à l'enfance. Le MES en soutient financièrement les principales activités et la promotion.

Deuxième profil: le personnel éducateur sans expérience ni diplôme qualifiant

Une autre mesure prévue pour les membres du personnel éducateur non qualifié et peu ou non expérimenté vise à former ces personnes selon une approche inédite. En raison de la rareté de main-d'œuvre observée, il a en effet été convenu que le programme menant à une AEC et déjà donné dans plusieurs collèges (JEE.OK) serait offert suivant des modalités où, chaque semaine, les personnes candidates travailleraient en service de garde éducatif et étudieraient, selon une pédagogie axée sur le transfert des apprentissages (**Fédération des cégeps, 2021a**). En raison de cette alternance hebdomadaire entre le travail et les études, du lien d'emploi entre les éducatrices et les éducateurs ainsi que leurs employeurs de même que des 18 mois de formation dont ils bénéficieraient, dont plusieurs semaines de stage, **trois compétences ciblées pourraient faire l'objet d'une démarche de RAC au terme de la formation**. Ce parcours réalisé sur la base d'une alternance entre le travail et les études et suivi d'une courte démarche de RAC permettra de hausser assez rapidement le niveau de compétences des personnes récemment embauchées. À moyen terme, il favorisera la qualification et le maintien de l'intérêt pour le métier.

Troisième profil: les personnes sans emploi éventuellement intéressées par le domaine de l'éducation à l'enfance

Toujours dans le domaine de l'éducation à l'enfance, une autre mesure attractive, proposée par le ministère de la Famille, concerne les personnes sans emploi que le métier d'éducatrice ou d'éducateur à l'enfance pourrait attirer. Pour répondre aux besoins des personnes correspondant à ce profil, une **certification collégiale** a été conçue. Elle vise d'abord à susciter l'intérêt pour la profession. La perspective de qualification est ici à plus long terme. En se découvrant peut-être des aptitudes pour un travail dans le domaine, les titulaires de cette certification collégiale pourraient, par exemple, être embauchés par un service de garde éducatif, y développer des compétences au fil du temps, puis bénéficier soit de la formation offerte, soit de la RAC, pour éventuellement obtenir un diplôme (DEC ou AEC) et se qualifier. À cet effet, un dispositif a été prévu pour la certification collégiale de manière à faciliter un tel continuum. Plusieurs collèges et la Fédération des cégeps ont collaboré à la conception de ce projet financé par le MES qui sera, par la suite, accessible à l'ensemble du réseau collégial.

Ces exemples de mesures issues de l'expérience récente en éducation à l'enfance sont de nature à inspirer des initiatives dans d'autres domaines. Elles montrent le potentiel du réseau collégial quant au continuum de la formation tout au long de la vie et, en particulier, la place que peut y occuper la RAC. Comme c'était le cas au tournant des années 2000, les initiatives en éducation à l'enfance ouvrent la voie à la mise en place de solutions novatrices en réponse aux besoins de qualification des travailleuses et des travailleurs. Le Conseil soulignait d'ailleurs à l'époque que la mobilisation des partenaires pour l'offre d'une « réponse concertée à une demande ciblée » constitue une « voie de développement à privilégier » (CSE, 2000, p. 94). Il ne peut que répéter ici ses propos qui s'avèrent toujours d'actualité, dans le contexte de pénurie de main-d'œuvre, en demandant la mise en place d'une « approche concertée pour répondre, au moment approprié, à une demande ciblée de qualification de la main-d'œuvre » (CSE, 2000, p. 94).

3 État de situation de la RAC au collégial : portrait sommaire

Dans cette section, le Conseil a voulu décrire l'état de situation de la RAC au collégial en tenant compte de statistiques au regard de l'offre de programmes, des effectifs relatifs aux personnes effectuant une démarche de RAC et du profil des personnes candidates²². Le Conseil dresse un portrait sommaire de la situation de la RAC au collégial à partir de données qu'il a pu obtenir et traiter dans les délais impartis pour la production de cet avis.

3.1 L'offre de programmes en RAC

Les données analysées dans cette section ont été fournies par la Fédération des cégeps et sont les plus récentes disponibles en date du 17 mars 2022. Elles concernent uniquement les cégeps et couvrent tous les programmes qui offrent une démarche de RAC visant l'obtention d'un DEC ou d'une AEC.

Dans le réseau collégial public, la démarche de RAC est offerte dans les 48 cégeps²³. Cette démarche vise, dans la majorité des cas (65,4 %), des programmes qui mènent à l'obtention d'une AEC. Au total, 184 codes de programmes sont offerts en RAC et associés à 168 noms de programmes²⁴. Parmi ces 184 codes, 153 sont liés à des programmes menant à une AEC²⁵ et 31, à des programmes conduisant à un DEC²⁶.

Parmi les 20 secteurs de formation répertoriés au collégial, 13 comportent des programmes offerts en RAC. Comme le montre le tableau 3, 75 % des codes de programmes offerts en RAC se trouvent soit dans le secteur de l'administration, du commerce et de l'informatique²⁷ (52,2 %), soit dans le secteur des

22 Le Conseil s'est intéressé à d'autres questions pour dresser ce portrait. Toutefois, les données sur celles-ci sont inexistantes ou ont été impossibles à obtenir ou à exploiter à brève échéance aux fins de la préparation de cet avis.

23 Au total, 47 cégeps offrent une démarche de RAC qui vise l'obtention d'une AEC et 39, une démarche qui vise l'obtention d'un DEC.

24 On observe une différence entre le nombre de noms de programmes et le nombre de codes de programmes, car plusieurs programmes peuvent avoir le même nom mais des codes différents. De la même façon, certains programmes peuvent avoir des noms différents mais le même code. Pour éviter les doublons liés aux noms des programmes d'études, ce portrait statistique est basé sur les différents codes de programmes offerts en RAC. Contrairement aux noms de programmes, ceux-ci ont l'avantage d'être uniques et d'être associés à un ou à plusieurs programmes d'études du même domaine et menant au même type de diplôme.

25 Ces 153 codes sont associés à 136 noms de programmes.

26 Ces 31 codes sont associés à 37 noms de programmes.

27 Dans ce secteur se trouvent, par exemple, les programmes *Techniques de bureautique*, *Techniques de comptabilité et de gestion*, *Techniques de l'informatique*, *Gestion des ressources humaines*, etc.

services sociaux, éducatifs et juridiques²⁸ (13,6%), soit dans celui de la fabrication mécanique (9,2%). Le secteur de l'administration, du commerce et de l'informatique est celui qui regroupe plus de la moitié des programmes offerts en RAC et conduisant à une AEC. Il est suivi par le secteur des services sociaux, éducatifs et juridiques (13,1%) de même que celui de la fabrication mécanique (9,8%). Concernant les programmes menant à un DEC, le secteur de l'administration, du commerce et de l'informatique reste celui qui compte le plus grand nombre de ceux offerts en RAC (38,7%). Il est suivi par le secteur des services sociaux, éducatifs et juridiques (16,1%). Enfin, le secteur de l'alimentation et du tourisme est le seul dont le nombre de codes de programmes offerts en RAC et menant à un DEC est supérieur au nombre de ceux visant une AEC.

Tableau 3

Offre de programmes en RAC selon le secteur de formation en mars 2022

| Secteur | DEC Nombre de codes de programmes en RAC | DEC Proportion | AEC Nombre de codes de programmes en RAC | AEC Proportion | Total Nombre de codes de programmes en RAC | Total Proportion |
|---|--|-------------------|--|-------------------|--|---------------------|
| Administration, commerce et informatique | 12 | 38,7% | 84 | 54,9% | 96 | 52,2% |
| Services sociaux, éducatifs et juridiques | 5 | 16,1% | 20 | 13,1% | 25 | 13,6% |
| Fabrication mécanique | 2 | 6,5% | 15 | 9,8% | 17 | 9,2% |
| Bâtiment et travaux publics | 1 | 3,2% | 11 | 7,2% | 12 | 6,5% |
| Agriculture et pêches | 2 | 6,5% | 4 | 2,6% | 6 | 3,3% |
| Électrotechnique | 1 | 3,2% | 5 | 3,3% | 6 | 3,3% |
| Santé | 2 | 6,5% | 3 | 2,0% | 5 | 2,7% |
| Chimie et biologie | 1 | 3,2% | 3 | 2,0% | 4 | 2,2% |
| Arts | 1 | 3,2% | 2 | 1,3% | 3 | 1,6% |
| Alimentation et tourisme | 2 | 6,5% | 1 | 0,7% | 3 | 1,6% |
| Mécanique d'entretien | 1 | 3,2% | 2 | 1,3% | 3 | 1,6% |
| Communications et documentation | 1 | 3,2% | 1 | 0,7% | 2 | 1,1% |
| Transport | 0 | 0,0% | 2 | 1,3% | 2 | 1,1% |
| Total général | 31 | 100,0% | 153 | 100,0% | 184 | 100,0% |

Source: Fédération des cégeps. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, mars 2022.

28 Dans ce secteur se trouvent, par exemple, les programmes *Techniques d'éducation à l'enfance*, *Techniques d'éducation spécialisée*, *Techniques de travail social*, etc.

Dans le réseau collégial public, la démarche de RAC est offerte dans les collèges de 16 des 17 régions administratives du Québec²⁹. Comme le montre le tableau 4, les cégeps situés dans la région de Montréal offrent la plus grande variété de codes de programmes en RAC (49 codes parmi les 184 répertoriés). Elle est suivie par la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean (45 codes parmi les 184 répertoriés), la région de la Capitale-Nationale (34 codes parmi les 184 répertoriés) et celle du Bas-Saint-Laurent (31 codes parmi les 184 répertoriés). Les collèges situés dans les régions de la Mauricie, de Laval et de l’Abitibi-Témiscamingue sont ceux qui offrent la moins grande variété de codes de programmes en RAC (10 codes ou moins parmi les 184 répertoriés). Toutefois, ce classement diffère selon le type de diplôme visé. En ce qui concerne le DEC, le Saguenay–Lac-Saint-Jean est la région qui compte le plus grand nombre de codes de programmes offerts en RAC (14 codes parmi les 31 répertoriés). Elle est suivie par les régions de la Capitale-Nationale (12 codes parmi les 31 répertoriés) et de Montréal (11 parmi les 31 répertoriés). Pour ce qui est de l’AEC, Montréal est la région qui compte le plus grand nombre de codes de programmes offerts en RAC (38 parmi les 153 répertoriés). Elle est suivie par le Saguenay–Lac-Saint-Jean (31 parmi les 153 répertoriés) et ensuite par les régions du Bas-Saint-Laurent (23 parmi les 153 répertoriés), de la Capitale-Nationale (22 parmi les 153 répertoriés) et de la Chaudière-Appalaches (22 parmi les 153 répertoriés)

29 La région du Nord-du-Québec est la seule qui n’offre pas une démarche de RAC au collégial, car elle ne compte aucun cégep. Cependant, elle comprend le Centre d’études collégiales à Chibougamau, qui relève du Cégep de Saint-Félicien (situé dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean).

Dans la majorité des régions, en matière de RAC, le nombre de codes de programmes visant une AEC est supérieur au nombre de ceux menant à un DEC. Seules les régions de la Côte-Nord, de l'Outaouais, de Lanaudière et de l'Abitibi-Témiscamingue ont un nombre de codes de programmes offerts en RAC et conduisant à un DEC supérieur au nombre de ceux visant une AEC.

Tableau 4

Offre de programmes en RAC selon la région administrative en mars 2022

| Région | DEC | AEC | Total |
|-------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| | Nombre de codes de programmes en RAC | Nombre de codes de programmes en RAC | Nombre de codes de programmes en RAC |
| Montréal | 11 | 38 | 49 |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 14 | 31 | 45 |
| Capitale-Nationale | 12 | 22 | 34 |
| Bas-Saint-Laurent | 8 | 23 | 31 |
| Chaudière-Appalaches | 5 | 22 | 27 |
| Montérégie | 6 | 16 | 22 |
| Estrie | 10 | 12 | 22 |
| Centre-du-Québec | 8 | 11 | 19 |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 7 | 9 | 16 |
| Côte-Nord | 7 | 5 | 12 |
| Laurentides | 5 | 7 | 12 |
| Lanaudière | 6 | 5 | 11 |
| Outaouais | 7 | 4 | 11 |
| Mauricie | 4 | 6 | 10 |
| Laval | 1 | 6 | 7 |
| Abitibi-Témiscamingue | 3 | 1 | 4 |

Source: Fédération des cégeps. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, mars 2022.

Enfin, le tableau 5 illustre la variabilité de l'offre de programmes en RAC entre les cégeps. On peut noter que 18 cégeps sur 48 offrent de 1 à 5 codes de programmes en RAC et que, de nouveau, 18 cégeps sur 48 comptent de 6 à 10 codes de programmes en RAC. Autrement dit, 3 cégeps sur 4 offrent 10 codes de programmes ou moins en RAC. De plus, 9 cégeps sur 48 offrent de 11 à 15 codes de programmes en RAC, 2 cégeps en offrent de 16 à 20 et 1 établissement compte de 21 à 25 codes de programmes en RAC. L'offre de programmes en RAC dans la majorité des cégeps varie donc de 1 à 10 codes.

Tableau 5

Offre de programmes en RAC dans les cégeps en mars 2022

| Nombre de codes de programmes en RAC | Nombre de cégeps |
|--------------------------------------|------------------|
| De 1 à 5 | 18 |
| De 6 à 10 | 18 |
| De 11 à 15 | 9 |
| De 16 à 20 | 2 |
| De 21 à 25 | 1 |
| Total | 48 |

Source: Fédération des cégeps. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, mars 2022.

3.2 L'effectif à l'étape de validation de la candidature

Le portrait statistique présenté dans cette section a été réalisé à partir de données obtenues du ministère de l'Enseignement supérieur. Ces données proviennent du Système de gestion des données d'élèves au collégial (Socrate) et couvrent la période allant de l'année scolaire 2010-2011 à l'année scolaire 2018-2019³⁰. Les statistiques portant sur le nombre de personnes³¹ qui ont amorcé la démarche de RAC au collégial ont été extraites à partir de la variable sur la situation spécifique de l'élève dans le système Socrate. Cette variable résulte d'une déclaration du collège qui sert à faire état des différentes situations particulières chez les étudiantes et les étudiants inscrits au collégial, et ce, à des fins de contrôle de leurs dossiers ou de financement. Les informations extraites à partir de cette variable concernent uniquement l'étape de validation de la candidature³² dans la démarche de RAC menant à l'obtention d'un DEC ou

30 Dans la base de données, l'année scolaire commence à la session d'automne et se termine à la session d'été. Les données de l'année scolaire 2018-2019 ont été retenues, car il s'agissait des plus récentes confirmées et disponibles dans la base de données sur la RAC qui était à la disposition du Conseil.

31 Une personne n'est dénombrée qu'une seule fois par année scolaire, même si elle est inscrite à plusieurs programmes ou à différents organismes. Par exemple, si une personne est inscrite dans la même année scolaire à un programme de l'enseignement ordinaire (DEC) et à un autre de la formation continue (AEC), la règle de décision donne la priorité au programme qui permet l'obtention d'un DEC.

32 Dans la démarche de RAC, l'étape de validation comprend l'analyse du dossier de candidature et l'entrevue de validation individuelle. Cette étape permet de juger de la pertinence de la candidature au regard d'un programme d'études donné et mène ainsi à un bilan et à des recommandations qui confirment ou infirment la poursuite de la démarche de RAC. Concernant l'étude du dossier de candidature, le financement est lié à l'analyse approfondie du contenu des formations antérieures (MES, 2021b).

d'une AEC. À cette étape, il n'est pas possible de garantir que la personne candidate ira jusqu'au bout du processus de RAC et obtiendra le diplôme visé. De plus, les personnes qui ne sont pas admissibles à un financement du Ministère dans le cadre de la RAC ne sont pas considérées dans la présente analyse³³.

Comme le montre le tableau 6, en 2018-2019, près de 4000 personnes en étaient à l'étape de validation de leur candidature pour la RAC. Depuis 2010-2011, on observe une tendance à la hausse du nombre de personnes qui amorcent une démarche de RAC au fil des années, celui-ci ayant plus que doublé. La RAC reste un service principalement offert à la formation continue. En effet, chaque année scolaire depuis 2011-2012, de 97 % à 98 % des personnes candidates sont à la formation continue. Même si, ces dernières années, on a observé une hausse du nombre de candidatures en RAC à la formation ordinaire, ce nombre est resté inférieur à celui atteint en 2010-2011.

Tableau 6

Répartition des candidatures en RAC à l'étape de validation, selon le service d'enseignement et l'année scolaire

| Service d'enseignement | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 |
|------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Formation continue | 1587 (89,7%)* | 2195 (97,3%)* | 2601 (98,7%)* | 2812 (96,4%)* | 3236 (98,4%)* | 3241 (97,8%)* | 3136 (98,2%)* | 3423 (97,8%)* | 3843 (97,7%)* |
| Formation ordinaire | 182 (10,3%)* | 61 (2,7%)* | 33 (1,3%)* | 104 (3,6%)* | 53 (1,6%)* | 72 (2,2%)* | 59 (1,8%)* | 77 (2,2%)* | 90 (2,3%)* |
| Total général | 1769 | 2256 | 2634 | 2916 | 3289 | 3313 | 3195 | 3500 | 3933 |

* Les données entre parenthèses indiquent le pourcentage des candidatures en RAC à l'étape de validation selon le service d'enseignement.

Source: Système de gestion des données d'élèves au collégial (Socrate), ministère de l'Enseignement supérieur. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, mars 2022 (réf. : effectif_an_CSÉ.xlsx).

33 Le ministère de l'Enseignement supérieur accorde un financement pour la RAC uniquement aux personnes candidates qui ont un statut de résident du Québec établi conformément au *Guide administratif sur l'établissement du statut de résident du Québec dans le réseau collégial* ou qui sont exemptées des montants forfaitaires exigés des étudiants internationaux et canadiens. Les personnes candidates qui ne sont pas admissibles à un financement du Ministère peuvent entreprendre une démarche de RAC dans un contexte d'autofinancement si elles répondent aux conditions d'admission des collèges (MES, 2020).

Comme le montre le tableau 7, la démarche de RAC est amorcée majoritairement par des personnes qui souhaitent obtenir une AEC, même si, depuis les dernières années, l'écart entre le nombre de candidatures pour les programmes menant à un DEC et le nombre de celles pour les programmes conduisant à une AEC tend à diminuer. Depuis 2010-2011, on observe une tendance à la hausse du nombre de candidatures en RAC visant l'obtention d'une AEC. De 2010-2011 à 2018-2019, ce nombre a presque doublé. La plus forte progression est cependant observée pour les programmes conduisant à un DEC, dont le nombre de candidatures en RAC a triplé de 2010-2011 à 2018-2019. Cette croissance plus forte a entraîné, au fil des années, une augmentation du pourcentage de candidatures en RAC pour les programmes donnant droit à un DEC, qui est passé de 31,4 % en 2010-2011 à 43,3 % en 2018-2019.

Tableau 7

Répartition des candidatures en RAC à l'étape de validation, selon le type de diplôme visé et l'année scolaire

| Type de diplôme | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 |
|----------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| AEC | 1213 (68,6%)* | 1517 (67,2%)* | 1804 (68,5%)* | 1898 (65,1%)* | 2194 (66,7%)* | 2180 (65,8%)* | 2100 (65,7%)* | 2047 (58,5%)* | 2231 (56,7%)* |
| DEC | 556 (31,4%)* | 739 (32,8%)* | 830 (31,5%)* | 1018 (34,9%)* | 1095 (33,3%)* | 1133 (34,2%)* | 1095 (34,3%)* | 1453 (41,5%)* | 1702 (43,3%)* |
| Total général | 1769 | 2256 | 2634 | 2916 | 3289 | 3313 | 3195 | 3500 | 3933 |

* Les données entre parenthèses indiquent le pourcentage des candidatures en RAC à l'étape de validation selon le diplôme visé.

Source: Système de gestion des données d'élèves au collégial (Socrate), ministère de l'Enseignement supérieur. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, mars 2022 (réf. : effectif_an_CSÉ.xlsx).

Le tableau 8 montre que ce sont les familles de programmes techniques qui comptent le plus grand nombre de candidatures au début de la démarche de RAC. Les techniques administratives et les techniques humaines représentaient à elles seules plus de 90 % des candidatures en 2018-2019. La proportion de candidatures dans chacune de ces deux familles de programmes est à la hausse depuis 2010-2011, tandis que celles des techniques physiques et des techniques biologiques sont à la baisse. Les techniques artistiques, les sciences humaines, les arts et lettres, les sciences et les arts sont celles qui ont le moins de candidatures.

Tableau 8

Répartition en pourcentage des candidatures en RAC à l'étape de validation, selon la famille de programmes et l'année scolaire

| Famille de programmes | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 |
|----------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Techniques humaines | 46,0 % | 49,6 % | 45,4 % | 48,3 % | 48,6 % | 48,2 % | 49,2 % | 53,3 % | 51,4 % |
| Techniques administratives | 37,0 % | 40,8 % | 41,1 % | 40,8 % | 43,2 % | 43,3 % | 42,8 % | 38,1 % | 40,4 % |
| Techniques physiques | 9,9 % | 4,5 % | 5,3 % | 3,6 % | 4,8 % | 5,2 % | 4,4 % | 4,9 % | 4,7 % |
| Techniques biologiques | 6,1 % | 3,3 % | 6,2 % | 5,7 % | 2,2 % | 2,3 % | 2,2 % | 1,6 % | 1,4 % |
| Techniques artistiques | 0,5 % | 0,8 % | 1,4 % | 0,8 % | 0,6 % | 0,4 % | 0,5 % | 0,7 % | 0,4 % |
| Sciences humaines | 0,3 % | 0,9 % | 0,6 % | 0,5 % | 0,5 % | 0,6 % | 0,8 % | 1,5 % | 1,6 % |
| Arts et lettres | 0,1 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,1 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,1 % |
| Sciences | 0,1 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,1 % | 0,1 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,1 % |
| Arts | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % |
| Total général | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % |

Source: Système de gestion des données d'élèves au collégial (Socrate), ministère de l'Enseignement supérieur. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, mars 2022 (réf. : effectif_an_CSÉ.xlsx).

Comme le montre le tableau 9, le programme de techniques d'éducation à l'enfance (JEE.0K) présente, à cette étape de la démarche de la RAC, le plus grand nombre de candidatures visant l'obtention d'une AEC (près du tiers). Le pourcentage de candidatures dans chacun des 24 autres programmes qui le suivent est assez similaire et varie de 1% à 3%.

Tableau 9

Liste des 25 programmes conduisant à une AEC et ayant le plus grand nombre de candidatures en RAC à l'étape de validation

| Nom du programme (code du programme) | Effectif Année scolaire 2018-2019 | Proportion Année scolaire 2018-2019 |
|--|---|---|
| Techniques d'éducation à l'enfance (JEE.0K) | 708 | 31,7 % |
| Special Care Counselling (JNC.1G) | 68 | 3,0 % |
| Comptabilité financière informatisée (LCA.6Y) | 62 | 2,8 % |
| Transcription médicale (LCC.07) | 58 | 2,6 % |
| AEC en techniques d'éducation spécialisée (JNC.13) | 54 | 2,4 % |
| Techniques d'éducation à l'enfance (JEE.0S) | 48 | 2,2 % |
| Agent en support à la gestion des ressources humaines (LCA.DT) | 47 | 2,1 % |
| AEC en techniques d'éducation à l'enfance (JEE.1H) | 45 | 2,0 % |
| Agent service à la clientèle (domaine financier) (LCA.B2) | 45 | 2,0 % |
| Bureautique (LCE.5C) | 43 | 1,9 % |
| Spécialisation en bureautique (LCE.4U) | 40 | 1,8 % |
| Répartiteur en centre d'appels d'urgence (JCC.13) | 37 | 1,7 % |
| Specialist in Transportation and Logistics (LCA.CB) | 33 | 1,5 % |
| Bureautique (LCE.58) | 33 | 1,5 % |
| Actualisation en bureautique (LCE.2W) | 32 | 1,4 % |
| Information Technology Client Support (LEA.1Q) | 31 | 1,4 % |
| Inspection en bâtiment (EEC.2J) | 30 | 1,3 % |
| Coordination du travail de bureau (LCE.4Z) | 30 | 1,3 % |
| AEC en bureautique avec spécialisation Adjoint(e) de direction (LCE.2R) | 28 | 1,3 % |
| Cisco Certified Network Associate (CCNA) – Routing and Switching (LEA.21) | 28 | 1,3 % |
| Bureautique agent(e) d'administration (LCE.53) | 27 | 1,2 % |
| Réseautique et sécurité informatique (LEA.C1) | 27 | 1,2 % |
| Gestion de groupe et organisation du travail (EJN.0A) | 26 | 1,2 % |
| Supervision en ressources humaines (LCA.9C) | 25 | 1,1 % |
| Technologie de maintenance industrielle (ELC.22) | 23 | 1,0 % |

Source: Système de gestion des données d'élèves au collégial (Socrate), ministère de l'Enseignement supérieur. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, mars 2022 (réf. : effectif_an_CSÉ.xlsx).

Comme le montre le tableau 10, le programme de techniques d'éducation spécialisée (351.A0) enregistre le plus grand nombre de candidatures pour la démarche de RAC visant l'obtention d'un DEC (près de 30 %). Il est suivi par le programme de techniques de bureautique (412.A0) et celui de techniques d'éducation à l'enfance (322.A0). Ces trois programmes représentent, à cette étape de la démarche, environ les deux tiers des candidatures en RAC en ce qui a trait au DEC. Parmi les 25 programmes présentés dans le tableau 10, 14 ont un pourcentage inférieur ou égal à 1%.

Tableau 10

Liste des 25 programmes conduisant à un DEC et ayant le plus grand nombre de candidatures en RAC à l'étape de validation

| Nom du programme (code du programme) | Effectif Année scolaire 2018-2019 | Proportion Année scolaire 2018-2019 |
|---|---|---|
| Techniques d'éducation spécialisée (351.A0) | 497 | 29,2 % |
| Techniques de bureautique (412.A0) | 350 | 20,6 % |
| Techniques d'éducation à l'enfance (322.A0) | 274 | 16,1 % |
| Techniques de comptabilité et de gestion (410.B0) | 150 | 8,8 % |
| Techniques de travail social (388.A0) | 126 | 7,4 % |
| Sciences humaines (300.A0) | 61 | 3,6 % |
| Spécialisation en gestion de réseaux informatiques (420.AC) | 44 | 2,6 % |
| Techniques de l'informatique (420.B0) | 30 | 1,8 % |
| Techniques de gestion et d'intervention en loisir (391.A0) | 29 | 1,7 % |
| Techniques de l'informatique (420.A0) | 28 | 1,6 % |
| Gestion de commerces (410.D0) | 24 | 1,4 % |
| Spécialisation en informatique de gestion (420.AA) | 17 | 1,0 % |
| Soins préhospitaliers d'urgence (181.A0) | 11 | 0,6 % |
| Soins infirmiers (180.B0) | 9 | 0,5 % |
| Technologie du génie civil (221B0) | 6 | 0,4 % |
| Graphisme (570.G0) | 6 | 0,4 % |
| Techniques de génie mécanique (241.A0) | 5 | 0,3 % |
| Technologie du génie industriel (235.B0) | 5 | 0,3 % |
| Technologie de l'électronique industrielle (243.C0) | 5 | 0,3 % |
| Techniques de design d'intérieur (570.E0) | 4 | 0,2 % |
| Techniques de santé animale (145.A0) | 3 | 0,2 % |
| Soins infirmiers (180.A0) | 3 | 0,2 % |
| Techniques du tourisme d'aventure (414.B0) | 2 | 0,1 % |
| Arts, lettres et communication (500.A1) | 2 | 0,1 % |
| Techniques de la logistique du transport (410.A0) | 2 | 0,1 % |

Source: Système de gestion des données d'élèves au collégial (Socrate), ministère de l'Enseignement supérieur. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, mars 2022 (réf. : effectif_an_CSÉ.xlsx).

Concernant la formation générale, les quatre disciplines (langue d'enseignement et littérature, philosophie ou *humanities*, langue seconde et éducation physique) sont offertes en RAC.

- En 2018-2019, 185 personnes ont passé une entrevue de validation en langue d'enseignement et littérature, soit 4,7 % du total de celles qui en étaient à l'étape de validation de leur candidature en RAC. Il s'agit d'une hausse d'environ 31,2 % par rapport au nombre atteint en 2017-2018.
- En 2018-2019, 59 personnes ont passé une entrevue de validation en philosophie ou *humanities*, soit 1,5 % du total de celles qui en étaient à l'étape de validation de leur candidature en RAC. Il s'agit d'une baisse d'environ 8 % par rapport au nombre atteint en 2017-2018.
- En 2018-2019, 114 personnes ont passé une entrevue de validation en langue seconde, soit 2,9 % du total de celles qui en étaient à l'étape de validation de leur candidature en RAC. Il s'agit d'une hausse d'environ 10,7 % par rapport au nombre atteint en 2017-2018.
- En 2018-2019, 130 personnes ont passé une entrevue de validation en éducation physique, soit 3,3 % du total de celles qui en étaient à l'étape de validation de leur candidature en RAC. Il s'agit d'une hausse de 25 % par rapport au nombre atteint en 2017-2018.

3.3 Le profil des personnes candidates à l'étape de validation de la candidature

Les données utilisées pour dresser le profil sociodémographique des personnes candidates à la RAC sont les mêmes que celles employées pour l'effectif lié à la RAC à l'étape de validation de la candidature. Le Conseil présente donc ici uniquement le profil sociodémographique des personnes qui sont rendues à cette étape.

- **Selon le sexe**

Comme le montre le tableau 11, à l'étape de validation, les personnes candidates à la RAC sont majoritairement des femmes. De 2010-2011 à 2018-2019, la proportion de femmes est restée relativement stable avant de connaître une augmentation en 2017-2018 et en 2018-2019. La proportion de femmes parmi les candidatures en RAC était supérieure en 2018-2019 à celle atteinte en 2010-2011.

Tableau 11

Répartition en pourcentage des candidatures en RAC à l'étape de validation, selon le sexe et l'année scolaire

| Sexe | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 |
|----------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Féminin | 75,1% | 76,6% | 76,4% | 74,1% | 73,5% | 73,8% | 73,8% | 77,5% | 78,5% |
| Masculin | 24,9% | 23,4% | 23,6% | 25,9% | 26,5% | 26,2% | 26,2% | 22,5% | 21,5% |
| Total général | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Source: Système de gestion des données d'élèves au collégial (Socrate), ministère de l'Enseignement supérieur. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, mars 2022 (réf. : effectif_an_CSÉ.xlsx).

- **Selon le groupe d'âge**

Comme l'illustre le tableau 12, plus de 90 % des personnes candidates qui amorcent une démarche de RAC ont 25 ans ou plus. De 2010-2011 à 2018-2019, le profil selon l'âge des personnes candidates a peu évolué, même si on note une augmentation de la représentation du groupe des 40-44 ans et une baisse de la représentation du groupe des 30-34 ans au fil des années. En 2010-2011, le groupe d'âge le plus représenté était les 30-34 ans. Il était suivi par le groupe des 35-39 ans et celui des 25-29 ans. Ensemble, ces trois groupes d'âge représentaient, en 2010-2011, plus de la moitié des candidatures. En 2018-2019, le classement était légèrement différent. Le groupe d'âge le plus représenté était les 35-39 ans. Il était suivi par le groupe des 40-44 ans et celui des 30-34 ans. Ensemble, ces trois groupes d'âge représentaient plus de la moitié des candidatures en 2018-2019.

Tableau 12

Répartition en pourcentage des candidatures en RAC à l'étape de validation, selon le groupe d'âge et l'année scolaire

| Groupe d'âge | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 |
|----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 17 ans ou moins | 0,0 % | 0,0 % | 0,1 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % |
| 18-19 ans | 0,4 % | 0,1 % | 0,5 % | 0,4 % | 0,3 % | 0,3 % | 0,4 % | 0,4 % | 0,5 % |
| 20-24 ans | 6,5 % | 6,1 % | 7,2 % | 8,4 % | 7,8 % | 8,9 % | 6,8 % | 6,7 % | 6,6 % |
| 25-29 ans | 14,7 % | 13,6 % | 14,0 % | 14,6 % | 13,3 % | 13,3 % | 14,2 % | 13,3 % | 13,0 % |
| 30-34 ans | 19,3 % | 17,6 % | 18,1 % | 17,9 % | 19,0 % | 17,6 % | 16,1 % | 17,3 % | 16,3 % |
| 35-39 ans | 18,9 % | 18,5 % | 19,6 % | 19,5 % | 20,4 % | 19,9 % | 20,7 % | 20,3 % | 19,0 % |
| 40-44 ans | 14,1 % | 16,2 % | 14,4 % | 14,2 % | 16,5 % | 17,0 % | 17,7 % | 18,1 % | 18,7 % |
| 45-49 ans | 13,1 % | 13,6 % | 13,4 % | 12,4 % | 11,9 % | 11,7 % | 11,3 % | 12,7 % | 13,0 % |
| 50-54 ans | 8,8 % | 10,0 % | 9,0 % | 8,8 % | 7,0 % | 7,3 % | 7,9 % | 7,3 % | 7,7 % |
| 55 ans ou plus | 4,2 % | 4,3 % | 3,8 % | 3,8 % | 3,9 % | 4,0 % | 4,8 % | 3,8 % | 5,1 % |
| Total général | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % |

Source: Système de gestion des données d'élèves au collégial (Socrate), ministère de l'Enseignement supérieur. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, mars 2022 (réf. : effectif_an_CSÉ.xlsx).

- **Selon le statut juridique au Canada**

Les données présentées dans le tableau 13 illustrent la forte représentation des citoyennes et des citoyens canadiens parmi les personnes qui en sont à l'étape de validation de leur candidature en RAC. De 2010-2011 à 2014-2015, on a observé une baisse de la proportion des personnes candidates qui ont la citoyenneté canadienne. La tendance est à la hausse depuis 2014-2015, mais le niveau atteint en 2018-2019 est inférieur à celui de 2010-2011. La proportion de personnes candidates qui ont la résidence permanente a augmenté au cours de la période de 2010-2011 à 2014-2015, où elle a atteint un pic avant de décroître par la suite. Toutefois, le niveau atteint en 2018-2019 est supérieur à celui de 2010-2011. Au début de la démarche de RAC, les candidatures comptent très peu d'autochtones ou de personnes qui ont le statut de réfugié reconnu ou de résident temporaire. Comme il a été mentionné à la section

3.2, seules les personnes candidates admissibles au financement du Ministère sont considérées dans l'analyse. Cela peut avoir une incidence à la baisse sur les statistiques concernant la représentation des personnes candidates à la démarche de RAC qui n'ont ni la citoyenneté canadienne, ni le statut d'autochtone, ni le statut de résident permanent du Canada.

Tableau 13

Répartition en pourcentage des candidatures en RAC à l'étape de validation, selon le statut juridique au Canada et l'année scolaire

| Statut juridique au Canada | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 |
|----------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Citoyen canadien | 90,2 % | 90,0 % | 88,2 % | 85,9 % | 84,7 % | 86,6 % | 85,6 % | 86,9 % | 88,2 % |
| Autochtone | 0,0 % | 0,0 % | 0,2 % | 0,2 % | 0,1 % | 0,1 % | 0,1 % | 0,0 % | 0,1 % |
| Réfugié reconnu | 0,1 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,1 % | 0,1 % | 0,1 % | 0,1 % |
| Résident permanent | 9,7 % | 9,9 % | 11,5 % | 13,7 % | 15,3 % | 13,0 % | 14,1 % | 12,9 % | 11,6 % |
| Résident temporaire | 0,1 % | 0,0 % | 0,1 % | 0,2 % | 0,0 % | 0,2 % | 0,1 % | 0,2 % | 0,1 % |
| Total général | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % |

Source: Système de gestion des données d'élèves au collégial (Socrate), ministère de l'Enseignement supérieur. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, mars 2022 (réf. : effectif_an_CSÉ.xlsx).

Ce que le Conseil retient

Le Conseil note qu'en ce qui concerne la RAC, l'offre de programmes au collégial a progressé et s'est diversifiée au cours des dix dernières années. Dans le réseau collégial public, la démarche de RAC est offerte dans les 48 cégeps, mais à des degrés variables. Ainsi, 184 codes de programmes en RAC sont répartis dans 13 secteurs de formation. Les candidatures se concentrent principalement dans le secteur de l'administration, du commerce et de l'informatique et celui des services sociaux, éducatifs et juridiques, pour lesquels des outils sont disponibles depuis un certain temps. La démarche de RAC est surtout utilisée à la formation continue et vise, dans la majorité des cas, les programmes qui mènent à l'obtention d'une AEC. En ce qui concerne l'effectif des personnes qui en sont à l'étape de validation de leur candidature, il ne cesse d'augmenter depuis dix ans. En 2018-2019, près de 4000 personnes ont amorcé une démarche de RAC. Au fil des années, en matière de RAC, la forte progression des candidatures dans les programmes menant à un DEC tend à réduire l'écart entre l'effectif de ces derniers et celui des programmes conduisant à une AEC. Au début de la démarche de RAC, la grande majorité des personnes candidates ont le statut de citoyen canadien. La représentation des personnes qui ont le statut de résident permanent est supérieure à celle d'il y a dix ans, mais elle compte encore très peu d'autochtones. Les personnes qui ont le statut de réfugié reconnu ou de résident temporaire sont représentées de façon marginale et le Conseil tient à rappeler que des contraintes sont liées à leur admissibilité à la démarche. Enfin, les personnes candidates qui amorcent la démarche de RAC sont majoritairement des femmes et ont généralement 25 ans ou plus.

4 Regard sur les dispositifs de RAC dans d'autres systèmes d'enseignement supérieur

Dans le cadre de sa démarche, le Conseil a voulu explorer les dispositifs de RAC mis en œuvre dans d'autres systèmes d'enseignement supérieur afin de déceler les pratiques susceptibles d'inspirer une bonification du dispositif des collèges québécois. Il s'est attardé d'abord à la situation des collèges canadiens situés dans les autres provinces, puis a étendu son regard aux systèmes d'autres pays. L'enseignement collégial fait partie intégrante de l'enseignement supérieur et trouve son équivalent de façon différente selon les systèmes³⁴. En plus de prendre en compte des systèmes de niveaux comparables, le Conseil a examiné certains dispositifs à l'enseignement universitaire.

4.1 Collèges canadiens

Le Conseil a constaté d'emblée, dans le cadre de ses travaux, que le dispositif de RAC du réseau collégial québécois se distingue à plusieurs égards de celui des autres provinces canadiennes et qu'il est susceptible d'inspirer les pratiques déployées ailleurs au pays et même à l'étranger. C'est pourquoi il a choisi de procéder à une analyse globale de la situation de la RAC dans les collèges des autres provinces canadiennes aux fins de la préparation du présent avis. Il ne relève dans cette section que quelques faits saillants.

Tout d'abord, le Conseil prend note que des travaux, pilotés par Collèges et instituts Canada (CICan), sont présentement en cours pour la définition d'un cadre de référence sur l'évaluation et la reconnaissance des acquis et des compétences pour l'ensemble des collèges canadiens, dont la publication est prévue pour le printemps 2022. Un appel de propositions ([Collèges et instituts Canada, 2021](#)) pour la composition d'un consortium pancanadien formé de collèges membres a été lancé en novembre 2021 et deux collèges canadiens en font partie, soit le Cégep Marie-Victorin au Québec et le Collège Boréal en Ontario. Cette initiative de CICan vise à mettre en lumière les modèles de reconnaissance des acquis³⁵ des collèges canadiens pour inspirer le développement de tels dispositifs sur le plan international. Ses travaux reposent, entre autres, sur des recherches et des analyses des modèles de RA existants au Canada. Relativement à ces travaux, le Conseil a pu bénéficier d'un aperçu de la situation ayant cours dans les collèges des autres provinces³⁶.

34 Selon la Classification internationale type de l'éducation (CITE) de l'UNESCO, l'enseignement collégial québécois peut être associé au niveau 5, soit celui de l'enseignement supérieur de cycle court.

35 Le terme « reconnaissance des acquis (RA) » a été retenu pour le Cadre de référence sur l'évaluation et la reconnaissance des acquis et des compétences au Canada (à paraître). Il désigne de façon générique les différents dispositifs mis en place dans les collèges canadiens. Selon les provinces, les termes (et leurs sigles) varient : « prior learning assessment and recognition (PLAR) » ; « prior learning assessment (PLA) » ; « reconnaissance des acquis (RA) » ; « reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) ».

36 L'information contenue dans cette section est inspirée principalement des échanges tenus avec l'équipe du bureau responsable de la RAC au Cégep Marie-Victorin relativement aux travaux en cours pour la définition du Cadre de référence sur l'évaluation et la reconnaissance des acquis et des compétences.

Les encadrements et l'organisation de la RA

Les encadrements de la RA dans les autres provinces canadiennes sont principalement sous la responsabilité des collèges. Dans une majorité de provinces, les politiques publiques établissent les grandes orientations en matière de RA, mais il revient aux collèges d'instaurer leurs propres règles de mise en œuvre, sans toutefois avoir l'obligation de le faire.

Les collèges doivent puiser à même leur budget de fonctionnement les sommes nécessaires pour développer leur offre de services de RA et constituer des équipes qui se consacreront à ce dispositif. Ces choix de l'État quant à la décentralisation des services semblent avoir un effet sur leur développement, qui s'avère inégal d'une province à l'autre. Sans soutien financier, il est difficile pour les collèges de développer des dispositifs à la hauteur de leurs ambitions. Il existe ainsi peu de documentation disponible sur les encadrements de la RA. En l'absence d'un encadrement réglementaire spécifique, les processus d'assurance qualité de la RA sont aussi plus ou moins formalisés. Plusieurs activités de RA se déroulent néanmoins à l'échelle des établissements, notamment en ce qui concerne la reconnaissance des acquis scolaires. Les collèges canadiens disposent en effet d'outils pour analyser les dossiers et effectuer les transferts de crédits à bon escient.

Par ailleurs, d'autres éléments influencent la mise en place des dispositifs de RA en ce qui a trait aux programmes d'études, aux outils d'évaluation et aux admissions.

Ainsi, les programmes d'études des collèges des autres provinces sont pour la plupart élaborés selon des objectifs d'apprentissage plutôt que selon l'approche par compétences utilisée au Québec, et les collèges bénéficient d'une plus grande marge d'autonomie dans l'élaboration de ces programmes. Cette distinction entre les deux approches a des répercussions sur la conception et la mise en œuvre des dispositifs de reconnaissance, en particulier sur la méthodologie des évaluations. Il semble ainsi assez complexe pour les établissements d'établir des rapprochements entre les acquis expérimentiels, au regard des compétences, et les objectifs de cours.

Dans certains milieux, des travaux sont en cours pour rendre justice aux compétences développées par les expériences de travail et de vie, malgré cette approche de programmes élaborés par cours, laquelle par ailleurs n'est pas contestée ni remise en question. Par exemple, le Collège Boréal a pris l'initiative d'élaborer une instrumentation par compétences à partir d'un référentiel par cours. Encore à l'étape d'expérimentation, cette initiative vise la reconnaissance d'une grande partie du cursus pour les étudiantes et les étudiants. Il semble incidemment que l'ensemble des collèges canadiens ne fassent pas de distinction entre la formation offerte aux jeunes et celle destinée aux adultes. Ils souhaitent avant tout que la personne candidate soit au centre du processus.

La question des admissions à la RA est un autre élément qui distingue les démarches de RAC proposées dans les cégeps du Québec et celles offertes dans le reste du Canada. Ainsi, partout ailleurs qu'au Québec, la RA est offerte aux personnes déjà inscrites à un programme d'études, à l'image des choix faits par les universités québécoises. De plus, la reconnaissance des acquis dans les collèges canadiens a trait à une portion seulement du cursus et compte, pour une large part, sur les « transferts de crédits », comme c'est aussi le cas dans les universités au Québec.

Par ailleurs, il n'existe pas d'instance intermédiaire comme les CERAC dans les autres provinces canadiennes. L'Association canadienne pour la reconnaissance des acquis³⁷ est cependant une référence en la matière pour l'ensemble des provinces. Actif dans le domaine depuis 1997, cet organisme à but non lucratif dessert

37 [Canadian Association for Prior Learning Assessment \(CAPLA\)](#).

tous les collèges canadiens, y compris ceux du Québec, et ne bénéficie d'aucun financement gouvernemental. Il organise, par exemple, des colloques, des webinaires ainsi que des conférences virtuelles et a publié, en 2015, un manuel portant sur l'assurance qualité en matière de reconnaissance des acquis et des compétences au Canada ([Association canadienne pour la reconnaissance des acquis, 2015](#)). La CAPLA est une référence indiscutable pour les collèges canadiens situés hors du Québec. Les choix du Québec en matière de RAC, qui diffèrent de ceux des autres provinces à maints égards (méthodologie, rôle de l'État, synergie entre les établissements du réseau collégial), de même que la présence des CERAC expliquent probablement que la CAPLA soit peu implantée sur le territoire québécois.

En résumé, le Québec se distingue des autres provinces canadiennes, entre autres, par le financement des activités provenant de l'État, les orientations ministérielles qui encadrent les pratiques de RAC de même que sa méthodologie et son approche résolument axées sur les compétences. Il semble que l'approche québécoise centralisée fasse une différence pour harmoniser la démarche et outiller les collègues.

4.2 Coup d'œil à l'international

Le Conseil aborde, dans cette section, les modèles de RAC présents dans d'autres pays, principalement à l'enseignement universitaire. Il convient toutefois de rappeler d'emblée que le contexte éducatif propre à chaque pays doit être pris en compte pour en saisir toutes les nuances. En ce sens, une étude comparative exhaustive serait requise pour permettre de saisir toutes les subtilités de chaque juridiction. Les sections qui suivent visent plutôt à esquisser les grandes lignes de modèles observés à l'international. Ainsi, le Conseil recommande la prudence dans l'interprétation des informations qu'elles contiennent.

4.2.1 La RAC comme élément clé des parcours d'apprentissage flexible en Finlande

Dans son avis *Formation collégiale: expérience éducative et nouvelles réalités* ([CSE, 2022](#)), le Conseil s'est intéressé à la notion de flexibilité de la formation et aux modèles de formation adaptés à la réalité des étudiantes et des étudiants d'aujourd'hui et de demain. Dans son étude du modèle finlandais, il a observé que la RAC³⁸ y est mise en évidence comme étant l'un des éléments clés utilisés pour favoriser la flexibilité des parcours d'apprentissage. Cette section esquisse l'état de la situation relative à la place occupée par la RAC dans le système d'enseignement supérieur finlandais³⁹.

Tout d'abord, la loi de 2004 sur les universités et le décret gouvernemental sur les diplômes universitaires édictés conformément à la Déclaration de Bologne constituent le point de départ quant à la possibilité d'obtenir une reconnaissance des apprentissages non formels et informels dans les universités finlandaises (Pyykkö, 2016). Selon Pyykkö (2016), à cette époque, la reconnaissance des études formelles d'un même secteur de formation en Finlande ou d'un établissement d'enseignement supérieur étranger fonctionnait très bien, mais celle des études d'un autre secteur constituait un obstacle à la mobilité nationale et un défi. En contrepartie, la reconnaissance des acquis non formels et informels était relativement nouvelle dans l'enseignement supérieur. La politique nationale de l'enseignement supérieur encourageait, par ailleurs, l'apprentissage tout au long de la vie et le développement de parcours d'apprentissage flexibles.

38 L'expression équivalente qui désigne la RAC dans le système finlandais est *recognition of prior learning* (RPL).

39 L'une de limites de cette esquisse est sans doute la quasi-absence de données quantitatives qui pourraient contribuer à enrichir ce portrait. Aussi la barrière linguistique apparaît-elle comme un défi de taille, plusieurs rapports gouvernementaux étant publiés en finnois et n'ayant pas de versions anglaises.

Au cours de la dernière décennie, la **mise en place des parcours d'apprentissage flexibles** a été à l'ordre du jour en Finlande. Les objectifs de cette entreprise consistent, d'une part, à améliorer l'accessibilité à l'enseignement supérieur et, d'autre part, à mettre à jour les principes de la reconnaissance des acquis, considérée comme l'un des éléments sur lesquels s'appuie la flexibilisation de la formation. Dans cette perspective, l'élaboration de lignes directrices nationales sur la reconnaissance des acquis en vue de la reconnaissance des apprentissages antérieurs dans l'admission, le cheminement et la certification ou la sanction des études est une longue tradition qui peut être considérée comme une force nationale soutenant les parcours flexibles ([Moitus, Weimer et Välimaa, 2020](#)).

Au printemps 2020, de nouvelles recommandations nationales sur la RAC pour les universités sont adoptées par le Conseil des recteurs d'université et tous les établissements universitaires sont encouragés à les mettre en œuvre et à actualiser leurs politiques en matière de RAC. Ces nouvelles recommandations marquent un pas de plus dans les efforts d'harmonisation des pratiques de RAC. Désormais, en Finlande, la reconnaissance de l'apprentissage informel, tel que l'apprentissage en cours d'emploi ou celui effectué pendant les loisirs, apparaît comme un domaine d'intérêt particulier dans le cadre du développement de la formation continue prévu dans le programme gouvernemental. En effet, la reconnaissance des acquis non formels et informels représentait, jusque-là, le maillon faible de la culture finlandaise en matière de développement flexible des compétences.

Le cadre légal finlandais sur la RAC

En Finlande, à l'enseignement supérieur, la RAC repose sur un cadre réglementaire et législatif qui s'inscrit dans une perspective de flexibilisation des parcours visant à favoriser l'accès à l'enseignement supérieur et la formation d'une main-d'œuvre hautement qualifiée, dans le respect de l'autonomie institutionnelle des universités. La réforme de l'enseignement supérieur, à l'horizon 2020, visait, entre autres, à améliorer le système de reconnaissance des acquis et à renforcer l'orientation de la vie professionnelle ([Ministry of Education and Culture of Finlande, 2016](#)). De plus, la *Loi sur les universités* confère aux étudiantes et aux étudiants le droit d'obtenir des informations sur la manière dont les critères d'évaluation sont appliqués à leurs résultats scolaires. Les règlements sur les diplômes institutionnels exigent que les établissements d'enseignement supérieur définissent plus précisément les objectifs et les processus de reconnaissance des acquis ([Moitus, Weimer et Välimaa, 2020](#)).

La RAC dans les universités finlandaises

En Finlande, la RAC se développe également dans un cadre réglementaire institutionnel qui vise à harmoniser les pratiques et les procédures des établissements, en encourageant ces derniers à adopter des politiques en la matière qui visent à mettre en œuvre les recommandations adoptées de façon consensuelle par les conseils de recteurs ou à s'y référer à l'occasion de la mise à jour des politiques institutionnelles en vigueur. L'idée générale qui se dégage des politiques institutionnelles à l'égard des définitions de la reconnaissance des acquis (*recognition of prior learning – RPL*) fait référence à un ensemble de pratiques et de procédures mises en place par les établissements universitaires pour reconnaître et créditer les apprentissages réalisés et les compétences développées antérieurement par les étudiantes et les étudiants, avant d'entamer leur programme d'études, ainsi que ce qu'ils acquièrent autrement ou ailleurs tout au long de leur parcours, s'ils en font la demande. Cette pratique repose sur le principe selon lequel l'apprenante ou l'apprenant n'a pas à étudier ce qu'elle ou il connaît, ce qui confère de façon tacite à l'étudiante ou à l'étudiant le droit de demander, au besoin, une reconnaissance de ses acquis antérieurs au moment d'entreprendre un programme de formation ou des acquis supplémentaires réalisés durant son parcours de formation. En effet, d'après Pyykkö ([2016](#)), le système est basé sur le droit de l'étudiante et de l'étudiant à demander cette reconnaissance.

De façon globale, les demandes de reconnaissance des acquis sont faites par les étudiantes et les étudiants dans le but de l'obtenir sous forme de transfert de crédits, dans le cadre d'un programme de formation auquel ils sont inscrits ou pour lequel ils sollicitent l'admission dans un établissement d'enseignement supérieur. Le principal terme utilisé dans les politiques institutionnelles qui renvoie à ces pratiques est en effet « transfert de crédits », celui-ci pouvant se faire, dans la plupart des cas, sous forme d'inclusion ou de substitution. Il apparaît donc que les objectifs poursuivis par la RAC dans les universités dont les politiques ont été examinées sont liés principalement au transfert de crédits, surtout par inclusion ou substitution des acquis antérieurs et de ceux accumulés en cours de cheminement dans les études. Le processus de reconnaissance des acquis de l'université finlandaise vise à reconnaître à la fois les acquis formels, par des inclusions ou des substitutions, ainsi que des compétences acquises de façon informelle (Moitus, Weimer et Välimaa, 2020). Aujourd'hui, toutes les universités du pays sont dotées d'une politique de RAC, en principe inspirée des recommandations adoptées de façon consensuelle par le Conseil des recteurs, mais toutes ne sont pas exactement au même diapason vu les variations observées dans l'application des politiques.

La RAC et le parcours d'apprentissage flexible

La RAC est devenue un outil incontournable pour un système d'enseignement supérieur axé sur le développement des compétences et centré sur le profil individuel de l'étudiante ou de l'étudiant, dont les besoins et les intérêts sont pris en compte dans l'offre de formation. Considéré comme étant responsable de son apprentissage et de sa progression, l'étudiante ou l'étudiant est amené à faire des choix éclairés quant aux contenus et aux modalités de sa formation, à cheminer suivant un plan personnel d'études élaboré sous la supervision d'une équipe d'orientation et de counseling, et en vertu duquel la RAC et le portfolio constituent des outils qui l'accompagnent tout au long de son parcours. De fait, la RAC fait partie intégrante d'un écosystème de formation dans lequel elle joue de multiples rôles.

La RAC prend son importance non seulement au moment de l'admission aux programmes d'études, mais également tout au long de la progression de l'étudiante ou de l'étudiant jusqu'à la sanction des études. Dans le modèle d'orientation et de guidance de l'Université HAMK (Lighell, 2019, p. 6), par exemple, la RAC est un service parmi tant d'autres qui se situe près de l'étudiante ou de l'étudiant et qui contribue à la poursuite de ses objectifs, en synergie avec plusieurs autres ressources. Le modèle combine le développement professionnel, les études, le bien-être et divers services de consultation et d'accompagnement. L'étudiante ou l'étudiant peut recourir à ces services au moment opportun pour demander la reconnaissance de ses acquis, antérieurs ou nouveaux, satisfaire des besoins spéciaux ou développer ses capacités d'études, bâtir son plan personnel d'études, choisir ses modules de formation, reprendre ses études après une période d'absence, définir ses objectifs ou mettre à jour son plan personnel d'études, se préparer aux discussions d'orientation ou aux stages, partir à l'étranger pour les études ou le travail, commencer sa thèse, accéder au marché du travail, etc.

Par ailleurs, Pyykkö (2016) constate que le modèle de mise en œuvre de la RAC respecte l'autonomie institutionnelle quant à la responsabilité de la qualité des diplômes qui incombe aux établissements. De plus, bien que les procédures à l'échelle institutionnelle soient bien définies, des variations demeurent dans les pratiques des établissements, y compris les services d'accompagnement organisés par les universités. Pyykkö constate que la majorité des décisions en matière de RAC dans les universités portent sur des acquis formels, alors que les universités des sciences appliquées reconnaissent davantage les acquis non formels et informels. Par ailleurs, le plan personnel d'études s'avère un outil intéressant dans la mesure où la RAC y est principalement liée. Pyykkö estime que l'accent est trop souvent mis sur l'évaluation et la validation, et que l'orientation devrait constituer une partie importante de la RAC au même titre que l'évaluation pour aider les étudiantes et les étudiants à planifier leur propre développement.

Les éléments clés du modèle finlandais

La RAC fait partie intégrante de la vision d'un parcours d'apprentissage flexible pour l'étudiante ou l'étudiant plutôt que de se situer en marge de celui-ci. Elle joue un rôle non seulement à l'admission, par le transfert de crédits, mais tout au long de la formation, par la reconnaissance des apprentissages effectués au cours de celle-ci. Le champ de la reconnaissance des acquis non formels et informels, qui fait l'objet d'un intérêt certain en Finlande, demeure néanmoins à développer.

4.2.2 Modèles de la RAC et situation dans d'autres pays⁴⁰

Même si les principes à la base de la RA sont assez proches entre eux, de très grandes différences dans le développement des dispositifs et la façon de travailler peuvent être notées selon les systèmes. S'inspirant des travaux de Lejeune (2008), Bélisle et Fernandez (2018a) ont identifié trois modèles issus de traditions des systèmes de qualification pouvant aider à comprendre la façon dont la RA s'organise et ce sur quoi les programmes menant à des diplômes qualifiants mettent l'accent, soit les modèles d'inspiration constructiviste, behavioriste et fonctionnaliste.

Le modèle d'inspiration constructiviste est caractéristique de la France. L'acquis s'évalue à partir du discours, qui s'élabore selon l'activité. Axé sur la validation des acquis de l'expérience (VAE) en France, ce modèle est dit constructiviste, car il porte sur la façon dont l'adulte a construit ses compétences.

«La mise en mots des acquis est fondamentale et elle part de l'expérience de l'adulte et non de tests avec des énoncés s'appliquant à toutes et à tous. De plus, la VAE a ceci de particulier qu'elle est une voie d'accès direct à un diplôme, titre ou certification sans entrer en formation. On y reconnaît des acquis de l'expérience, qu'elle soit professionnelle, familiale ou autre» (Bélisle et Fernandez, 2018a, p. 61).

Prise en charge par des ministères et des organismes variés avec des modalités d'évaluation aussi variées, la VAE constitue un dispositif dans lequel sont engagés les divers partenaires sociaux et dont les articulations se raffinent, notamment avec le bilan de compétences, les services publics régionaux d'orientation, le conseil en évolution de carrière de même que les fonds de soutien aux congés de formation.

Il existe d'autres dispositifs relevant de la RVA, à l'instar de la validation des acquis professionnels (VAP), qui donnent un accès direct à la formation universitaire sur la base d'acquis professionnels et non de préalables scolaires. Le système de la RVA se construit avec les préoccupations des partenaires sociaux.

Le modèle d'inspiration behavioriste est particulièrement présent aux États-Unis. L'acquis est évalué à partir de critères basés sur le comportement et permettant de repérer des capacités. Ce modèle relève d'une panoplie de dispositifs de certification pris en charge par des organismes non étatiques qui mettent en place un référentiel de compétences basé sur une reconnaissance de celles-ci axée sur des critères comportementaux et « associé à une forte tradition du "testing" normatif » (Lejeune, 2008, cité par Bélisle et Fernandez, 2018a, p. 62).

Le modèle d'inspiration fonctionnaliste est typique dans les pays anglo-saxons (Royaume-Uni, Australie, Afrique du Sud). L'acquis de la personne en situation s'évalue à partir des résultats (*outcomes*) au regard de normes et d'objectifs de production ou de service qui sont basés sur des référentiels construits avec les acteurs du monde du travail. Ce modèle se caractérise par la production de preuves, « l'observation en milieu de travail, le témoignage d'un expert du domaine et les tests de connaissances » (Lejeune, 2008,

⁴⁰ Cette section est inspirée principalement des travaux de Bélisle et Fernandez (2018) ainsi que d'une présentation offerte par Rachel Bélisle dans le cadre des travaux préparatoires à l'élaboration du présent avis (2022).

cité par Bélisle et Fernandez, 2018, p. 62). Maître d'œuvre du modèle, l'État travaille de concert avec des partenaires pour mettre en place un cadre (*framework*) national de qualifications et de normes, à l'instar des National Vocational Qualifications (NVQs). Ces qualifications et ces normes sont établies par niveaux (de «compétences de base» à «expert»), ce qui permet d'observer des progrès possibles dans un secteur donné. «Les descripteurs des NVQs se veulent opérationnels avec les éléments de compétences identifiés, des modules à réaliser et des critères d'évaluation» (Bélisle et Fernandez, 2018a, p. 62).

En résumé, les modèles constructiviste et fonctionnaliste sont axés sur la situation, alors que le modèle behavioriste est centré sur l'acquis. Ce dernier modèle, très répandu aux États-Unis, contraste beaucoup avec les pratiques observées en France et au Québec.

Quelques faits saillants à retenir des modèles étrangers

Les travaux de Bélisle et Fernandez (2018) permettent de discuter les enseignements à tirer des modèles étrangers, particulièrement de ceux de la France et des États-Unis en ce qui concerne les dispositifs de reconnaissance des acquis pour le diplôme de niveau équivalent à celui de l'enseignement collégial québécois.

Au Québec, la démarche de reconnaissance des acquis et des compétences est la plus souvent utilisée, alors qu'en France, la validation des acquis de l'expérience (VAE) et la validation des acquis professionnels (VAP) sont employées, cette dernière étant toutefois peu étudiée. Aux États-Unis, il existe plusieurs outils : examens standardisés en grand nombre, notamment le College Level Examination Program (CLEP) ; dossiers de «mise en épreuve» (ex. : *Petition for Credit for Prior Learning*) ; portfolios et crédits pour la formation militaire, les formations structurées d'organisations reconnues, des certifications ou des permis obtenus auprès d'organisations reconnues. Le site Web du College Board met différents tests à la disposition des usagers et des usagères. Aucune juridiction ne coordonne les activités de la RA, ce qui laisse la liberté de l'organisation aux organismes sans but lucratif et autres partenaires. D'autres types d'examens non standardisés sont aussi utilisés.

Les dossiers de «mise en épreuve» des États-Unis sont assez proches des fiches descriptives québécoises. Le portfolio est cependant plus ouvert et comporte une narration. Il peut être soumis par une candidate ou un candidat à l'admission qui ne posséderait pas les préalables exigés et pourrait être analysé avec des modules des programmes visés. Certains portfolios permettent aux candidates et aux candidats de faire état de tous leurs acquis, tandis que d'autres sont beaucoup plus ciblés et en lien avec le référentiel.

De plus, il existe aux États-Unis une panoplie de crédits, notamment pour la formation militaire, où la RA s'est beaucoup développée en ce qui a trait au collégial pour favoriser le retour à la vie civile. Des services similaires ont été offerts ici par le passé, marquant l'introduction de la RAC au Québec (Sansregret, 1988c). Les autres crédits pour des certifications ou des permis obtenus auprès d'organisations reconnues sont également assez variés. Certains organismes les mettent en ligne, mais les programmes et les objets de reconnaissance ne sont pas toujours clairs.

Enfin, parmi les éléments qui peuvent inspirer les pratiques au Québec se trouvent, dans le modèle français, les partenariats avec les organisations paritaires, la RA collective en entreprise et l'aide financière aux adultes ainsi que les lois en faveur du soutien à l'évolution professionnelle. Dans le modèle américain (États-Unis), la mutualisation des instruments, comme des tests portant sur des cours théoriques ou le service LearningCounts (Council for Adult and Experiential Learning – CAEL), les passerelles comportant des programmes reconnus pour la qualité de leur formation et le développement des services en ligne sont autant d'éléments inspirants pour la RAC au collégial. La prudence demeure toutefois de mise quant à certains courants ou pratiques qui pourraient nuire au développement de la RAC dans le système québécois plutôt que de la bonifier.

4.3 Les niveaux de développement des dispositifs de RAC

Bélisle et Fernandez (2018) se sont inspirés de « la typologie proposée par Feutrie (2007, dans Werquin, 2007) pour tenter de situer les systèmes nationaux de RVA des acquis de l'apprentissage non formel et informel, soit la *Typology of recognition of non-formal and informal learning systems*⁴¹ » (Bélisle et Fernandez, 2018a, p. 58). Basée sur une analyse des politiques des pays européens, cette typologie définit six niveaux de développement. Bélisle et Fernandez l'ont adaptée en s'appuyant sur « les phases types de l'élaboration des politiques publiques publiées par Anderson dans les années 70 et largement diffusées depuis : mise à l'ordre du jour, recherche de solutions ou d'alternatives, adoption, mise en œuvre et évaluation » (Bélisle et Fernandez, 2018a, p. 58).

Typologie des niveaux de développement des systèmes de RA

« Niveau 1: La RVA est depuis peu à l'ordre du jour et le propos en est surtout un de discours d'intention.

Niveau 2: L'État est en recherche d'alternatives, par exemple par expérimentation dans un projet pilote ou par des initiatives isolées d'établissements, sans politique publique les soutenant. Il n'y a pas de système et les résistances sont importantes dans divers milieux.

Niveau 3: On trouve un ou quelques dispositifs de RVA soutenus par l'État avec une adhésion plus ou moins partagée face à leur pertinence, avec des initiatives laissées à la bonne volonté des établissements d'enseignement, autres organismes de qualification ou organismes de la société civile ou du marché.

Niveau 4: Une politique publique (stratégie, législation ou autre) confirme le soutien de l'État à la mise en œuvre de certains dispositifs, des règles sont établies, mais la diffusion de la RVA paraît limitée à un ou quelques ordres d'enseignement ou secteurs, à quelques régions ou à certains sous-groupes de la population. Les dispositifs ne sont pas articulés entre eux et ils sont peu connus de la population.

Niveau 5: Une politique publique confirme le soutien de l'État, incluant celui à l'information grand public sur la RVA. Des institutions locomotives et autres instances ont déjà une certaine tradition de RVA, font et publient des évaluations sur leurs services et collaborent avec des chercheuses et chercheurs pour mieux connaître les expériences des adultes rejoints, avant, pendant ou après la démarche de RVA. Cependant, on note encore plusieurs endroits où la RVA ne donne pas les résultats attendus. Les initiatives et les pratiques paraissent toujours dispersées.

Niveau 6: La RVA est inclusive de toutes les catégories d'adultes, est bien connue par la population, fait système à l'échelle de l'État avec des organismes travaillant sur la base d'un cadre général commun, bien qu'ils ne soient pas tous à la même phase d'implantation de leur dispositif de RVA. Des ajustements de la mise en œuvre sont faits sur la base d'évaluations menées rigoureusement et périodiquement. La recherche scientifique est intégrée dans le processus d'élaboration des politiques publiques en RVA. »

Source : Bélisle et Fernandez, 2018a, p. 58-59.

41 Traduction de Bélisle et Fernandez : Typologie des systèmes de reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel.

Selon cette échelle de classification, il est possible de situer les systèmes de différents pays. D'après Bélisle⁴², la France et les États-Unis se situent au niveau 5 et n'ont pas encore atteint le niveau 6. En France, les données administratives ne sont pas encore assez portées sur l'inclusion. Par exemple, les populations issues de l'immigration y sont peu couvertes, alors qu'aux États-Unis, des données sont disponibles pour cette catégorie de la population. Il n'existerait pas de différence assez importante dans l'accès aux services de la RA. De plus, lorsque la France est passée au niveau 5, son gouvernement a demandé de faire le point en réalisant une première évaluation ad hoc. Pour atteindre le niveau 6, en plus d'un dispositif qui favorise l'inclusion, des évaluations périodiques doivent permettre d'améliorer le système et d'apporter les ajustements nécessaires.

Selon Bélisle, le Québec se trouve, quant à lui, au point de bascule entre les niveaux 4 et 5, si l'on considère l'ensemble du système d'éducation et d'enseignement supérieur. Les informations susceptibles d'aider à la prise de décision pour un retour éventuel en formation demeurent un aspect à améliorer. L'accès aux données administratives s'avère aussi complexe et, sur le plan financier, il est difficile d'identifier les tarifs des services de RAC qu'offrent les établissements universitaires et les cégeps. L'un des aspects les plus fragiles est l'accès des populations à besoins particuliers, par exemple l'accueil des populations dites «émergentes» des collèges et des universités de même que l'adaptation des services à leurs besoins. Sur le plan global, l'intérêt du gouvernement à l'égard de la RA à l'enseignement universitaire est encore récent, ce qui contribue également à situer le Québec à un niveau de développement inférieur par rapport à d'autres pays.

Ce que le Conseil retient

La typologie des niveaux de développement de la RA est susceptible d'orienter les décideurs, au Québec comme ailleurs, pour ce qui est de cerner les zones potentielles de développement de la RAC et, éventuellement, de mettre en œuvre les actions requises pour franchir une étape de plus en vue de poursuivre son essor.

Bélisle et Fernandez soutiennent que du travail reste à faire dans les pays de l'OCDE pour atteindre les cibles relatives au développement de la RVA :

«Comme au Québec, plusieurs États peuvent s'appuyer sur une politique publique confirmant le soutien de l'État à la mise en œuvre de certains dispositifs. La nouveauté et la complexité de ces dispositifs ainsi que la difficulté d'adopter et d'employer un vocabulaire commun à tous les dispositifs de RVA d'un même État expliqueraient, en partie, leur faible connaissance par le grand public» (Bélisle et Fernandez, 2018b, p.3).

Le modèle de RAC québécois se distingue avantageusement de la situation des autres provinces canadiennes par son cadre bien établi qui dicte une démarche harmonisée. Le Québec dispose ainsi d'un avantage sur le plan de la reconnaissance des compétences en raison des programmes élaborés selon cette approche.

42 Tiré d'une présentation offerte par Rachel Bélisle dans la cadre des travaux préparatoires à l'élaboration du présent avis (2022).

5 Enjeux et recommandations

Dans cette partie, le Conseil présente les principaux enjeux à considérer de façon prioritaire et formule des recommandations au regard de ceux-ci afin d'optimiser le déploiement de la RAC au collégial. Pour ce faire, il s'appuie sur son examen du cadre de la RAC en vigueur au collégial, l'exploitation d'écrits structurants en matière de reconnaissance des acquis expérimentiels et, particulièrement, sa consultation de quelques acteurs impliqués dans la mise en œuvre de la RAC à cet ordre d'enseignement. Étant donné les délais impartis pour la production de cet avis, la lecture des principaux enjeux n'a pu reposer sur le portrait issu de données statistiques, puisque ces deux démarches ont dû être menées simultanément. Les enjeux présentés sont assortis de recommandations que le Conseil adresse aux différentes parties prenantes concernées afin de les inciter à utiliser les leviers à leur portée pour optimiser le déploiement de la RAC. Le Conseil invite également la ministre de l'Enseignement supérieur à tenir compte de la typologie des niveaux de développement de la RAC ([Bélisle et Fernandez, 2018a](#)), présentée précédemment, afin d'orienter les décisions quant aux actions à prendre pour aller plus loin dans le développement du système de RAC au collégial.

Généralement sous la responsabilité des services de la formation continue des collèges, la démarche de RAC est réfléchiée et organisée selon une méthodologie qui vise la mise en valeur des expériences de travail et de vie en vue de l'obtention d'un diplôme du collégial. Les enjeux relevés ont trait à son plein déploiement au collégial, ce qui permet notamment de répondre aux besoins de qualification ou de requalification des personnes en contexte de pénurie de main-d'œuvre et dans la perspective de parcours de formation et de reconnaissance fluides pour l'adulte tout au long de sa vie.

Les enjeux à prendre en considération sont présentés dans cette section selon trois catégories, soit les enjeux à l'échelle: du système d'enseignement supérieur, des établissements d'enseignement et des individus. Ils se recoupent inévitablement de sorte que ces catégories ne sont pas mutuellement exclusives. Avant d'aborder celles-ci, un premier enjeu est présenté d'emblée et revêt une importance cruciale aux yeux du Conseil, soit celui des perceptions à l'égard de la RAC. Bien qu'il soit de nature systémique, le Conseil a choisi de le traiter de façon distincte afin de lui accorder une attention à la mesure des défis en cause et en raison des répercussions qu'il entraîne sur tous les autres.

5.1 Perceptions à l'égard de la RAC

Les consultations menées par le Conseil témoignent d'un consensus à l'égard d'un enjeu prédominant, soit les perceptions à l'égard de la RAC. Cet enjeu revêt de multiples facettes, si bien qu'il est difficile d'en saisir aisément la nature et les sources, puisque ses différents éléments sont en interrelation. Les considérations partagées sur cet enjeu lors des consultations menées concernent à la fois ses causes, ses conséquences de même que les actions à prendre pour améliorer la situation. Plusieurs termes ont été employés par les personnes rencontrées pour refléter la présence persistante de cet enjeu de perception dans le discours ambiant et les divers milieux: confusion, méconnaissance, résistance, préjugés, crédibilité, valorisation, promotion, information, etc. De plus, cet enjeu s'exprime au-delà des frontières des établissements d'enseignement pour s'étendre aux organismes partenaires, aux autres

ministères, au marché du travail et, plus largement, à la population, y compris les personnes issues de l'immigration. Il s'avère donc difficile de trouver un unique point de convergence des préoccupations qui lui sont associées et qui se nourrissent les unes les autres. Toutefois, l'une des idées phares qui s'en dégagent renvoie à la valeur perçue de la démarche de RAC et, ultimement, du diplôme qui en découle.

Le Conseil apporte un éclairage sur cet enjeu d'importance afin d'en cerner les principales dimensions, qui sont de l'ordre de l'information, des conceptions et de la reconnaissance de la valeur du dispositif de RAC.

5.1.1 Information

Au cours des dernières années, des outils ont été développés pour faire connaître la RAC à différents paliers d'intervention. Les personnes consultées ont, entre autres, nommé le cadre général et technique du MES, actualisé en 2021, qui favorise l'appropriation de la démarche, la capsule vidéo produite par les CERAC, des initiatives auprès d'ordres professionnels, le soutien accru de la part des CERAC ainsi que la valorisation de la RAC promue par le MES. Malgré ces initiatives, l'information partagée et diffusée sur la RAC apparaît toujours insuffisante et la méconnaissance à son égard est persistante. Lors des consultations du Conseil, la confusion observée a été soulignée à maintes reprises et sous différents angles.

D'abord, les personnes rencontrées ont témoigné d'une méconnaissance de la RAC au sein même des établissements du réseau collégial, principalement chez le personnel enseignant, mais aussi chez d'autres catégories de personnel. Il apparaît en effet que les employées et les employés de certains services dans les collèges connaissent peu la RAC, que ce soit sa vision, ses principes ou ses éléments de mise en œuvre. La RAC est aussi souvent confondue avec la reconnaissance des acquis scolaires, qui fait partie de la démarche mais n'est pas réduite à celle-ci, ou est perçue comme une voie additionnelle de formation. Le changement de paradigme auquel renvoie la RAC ne semble donc pas encore intégré dans les milieux de l'enseignement collégial. Faire connaître la démarche de RAC au sein des collèges apparaît d'autant plus important pour les personnes nouvellement en poste dans ces établissements. Les consultations menées ont mis en évidence l'importance de considérer les perspectives du personnel enseignant en ce qui concerne la RAC ainsi que l'intérêt de les amener à mieux comprendre l'ensemble de l'approche. Sur le plan du réseau collégial, le Conseil a noté qu'un colloque est en voie de préparation par les CERAC pour le début de l'automne 2022. Il considère une telle activité comme propice au partage d'information et de pratiques de même que comme une occasion de concertation entre les différentes parties prenantes de la RAC au collégial.

Pour ce qui est des individus auxquels s'adresse la RAC, la nature complexe du dispositif fait en sorte qu'il n'est pas facile à saisir pour les personnes non initiées. Cette méconnaissance de la RAC du point de vue individuel a des répercussions évidentes sur son accessibilité, c'est-à-dire la décision des personnes d'entreprendre la démarche. Il semble que nombre de candidates et de candidats, en découvrant la RAC et ses bénéfices, estiment que l'information sur celle-ci leur parvient tardivement. Il en serait tout particulièrement ainsi pour les immigrantes et les immigrants ([Dagenais et Langevin, 2016](#)). Les personnes consultées soulignent que cette méconnaissance de l'existence du dispositif de RAC prive plusieurs individus des avantages socioprofessionnels associés à la démarche. Par ailleurs, celle-ci est souvent confondue avec une formation accélérée ou une équivalence de diplômes pour les personnes issues de l'immigration. Cette confusion est encore plus présente dans un contexte où ces personnes ont peu de connaissances sur le système scolaire québécois. Une connaissance minimale de l'existence des dispositifs de reconnaissance semble un a priori incontournable chez les nouveaux arrivants et

arrivantes, d'autant plus que la non-reconnaissance induit un processus de déqualification difficile à rattraper (Blain, 2018). Dans son avis sur l'inclusion des familles immigrantes, le Conseil émet d'ailleurs une recommandation conviant les différents ministères concernés à « poursuivre les efforts visant à mieux faire connaître aux personnes immigrantes et aux employeurs l'offre de reconnaissance des acquis et des compétences ainsi que la valeur de ces processus » (CSE, 2021, p.185).

L'arrivée du portail Qualifications Québec constitue certes une avancée, mais ne permet pas de résoudre le problème d'information de la population, qui demeure un défi. Le site Web de la Fédération des cégeps consacré à la RAC offre aussi une information grand public pour les personnes qui désirent entreprendre une démarche de RAC (Fédération des cégeps, 2015). Du côté des établissements d'enseignement, les activités de promotion de la RAC ne sont pas financées par le MES, à l'exception de certains projets particuliers. L'ensemble des intervenantes et des intervenants rencontrés dans le cadre des travaux du Conseil ont aussi souligné que la démarche est encore à ce jour inconnue ou mal connue du grand public. La méconnaissance de l'existence même du dispositif ou de ses principales caractéristiques contribue sans doute à ce relativement faible engagement dans la démarche.

Enfin, la méconnaissance de la RAC s'étend également aux employeurs ainsi qu'à d'autres ministères et organismes concernés. Selon les témoignages recueillis, un travail de sensibilisation et d'information des employeurs, adapté à leur réalité, serait à privilégier pour démystifier la RAC auprès des entreprises et faire valoir le gain de la démarche pour le rehaussement des compétences des employées et des employés de même que l'amélioration des pratiques ayant un effet sur la productivité. Cette méconnaissance se reflète aussi dans la confusion au sujet de la contribution de la RAC à la réponse aux problématiques de main-d'œuvre. Il semble important de rappeler aux milieux de travail les caractéristiques de la clientèle admissible à la démarche de RAC, la nature individuelle de cette démarche et sa finalité, qui conduit à l'obtention d'un diplôme. Un autre objet de confusion répandu renvoie à une perception de la RAC comme une démarche de reconnaissance d'une ou de quelques compétences en soi, alors qu'au collégial elle s'inscrit dans un programme d'études et vise le diplôme. En ce qui concerne les autres ministères concernés, les personnes consultées ont fait état d'interprétations différentes du processus.

En résumé, en dépit des efforts déployés au cours des dernières années, beaucoup de travail reste à faire sur le plan de l'information afin que la RAC au collégial soit comprise avec justesse par les différentes parties prenantes, autant au sein des établissements d'enseignement qu'à l'externe, et par les personnes visées. Dans tous les cas, le rôle structurant du MES en matière d'information sur la RAC et de promotion de cette dernière paraît important à préserver et à renforcer.

5.1.2 Conceptions

La méconnaissance du dispositif de RAC se prête aussi à des conceptions variables de la démarche, bien que les consultations du Conseil aient mis en relief le fait qu'il ne s'agit pas de l'unique cause de ces conceptions. En effet, selon les personnes consultées, les conceptions associées à la RAC peuvent relever non seulement d'une méconnaissance, mais aussi d'inquiétudes, de résistances ou de préjugés, ou avoir d'autres racines plus difficiles à cerner. Selon certains points de vue, elles peuvent être marginales et ne pas entraver le développement de la RAC ou les activités tenues dans les milieux, tandis que, selon d'autres, leur poids est de nature à freiner l'essor de la RAC. Quoi qu'il en soit, le Conseil estime important de s'attarder aux différentes conceptions en présence.

La conception qui a été relevée le plus souvent lors des consultations est que le diplôme décerné au terme de la démarche de RAC serait de moindre valeur que celui délivré à la suite d'une formation associée à un programme d'études. Cette idée de «diplôme à rabais» liée aux inquiétudes quant au maintien des standards du diplôme est encore présente dans le discours ambiant. La RAC serait ainsi perçue comme une façon facile d'obtenir un diplôme ou un raccourci permettant d'arriver à celui-ci. Or, le Conseil précise que le paradigme de la RAC renvoie d'abord à la démonstration de la maîtrise de compétences plutôt qu'à des activités d'enseignement en soi. Une autre conception présente dans les milieux est que la RAC entraîne un déplacement de la population étudiante qui met en péril certains emplois d'enseignantes et d'enseignants. Enfin, les personnes consultées ont rapporté qu'une certaine impression de lourdeur du processus de RAC était ressentie, particulièrement par les employeurs, et qu'on lui associe une démarche de longue durée, voire aussi longue, sinon plus, que la durée d'une formation dans un programme d'études. Or, le Conseil tient à rappeler que la démarche de RAC est individualisée et que la candidate ou le candidat en détermine, dans une large mesure, le rythme. À cet égard, l'absence de données administratives et d'études sur la durée de la démarche de RAC entretient des impressions qui gagneraient à être étudiées pour que soit porté un regard juste sur cette dimension du processus. Par ailleurs, certaines résistances relatives à la RAC s'inscrivent dans la foulée de la valeur accordée plus largement aux activités qui relèvent de la formation continue.

En somme, plusieurs conceptions continuent à se côtoyer et à entretenir le discours ambiant au regard de la RAC. Au dire de certains, des mythes sont à déboulonner pour «redonner ses lettres de noblesse» à la RAC et en reconnaître la juste valeur.

5.1.3 Reconnaissance de la valeur du dispositif de RAC

Les conceptions associées à la RAC entretiennent une certaine méfiance et des préjugés à son égard. Les personnes consultées ont témoigné qu'il est nécessaire de travailler, au sein des milieux d'enseignement, sur la perception de la valeur du diplôme et des compétences reconnus par le processus de RAC.

Dans les établissements d'enseignement, l'instance de la commission des études est désignée comme l'un des lieux à privilégier à la fois dans une optique d'information sur le dispositif de RAC et de travail sur les perceptions qui lui sont liées. La valorisation de ce dispositif semble aussi difficile dans les milieux où la RAC est peu développée. Un cercle vicieux est perçu dans ces cas : peu de demandes et peu d'offres pour la démarche de même qu'une difficulté à développer l'expertise.

Comme l'affirmait le Conseil en 2004 dans un avis portant sur la valorisation des différentes avenues pour l'éducation à la vie professionnelle, «le chantier de la reconnaissance des acquis et de l'accès des étudiants à des parcours diversifiés pour une éducation tout au long de la vie repose sur une volonté manifeste et un leadership gouvernemental sur tous les plans» (CSE, 2004a, p. 112). Cette responsabilité qui incombe au premier chef au Ministère, pour la valorisation de la RAC comme une voie légitime de qualification porteuse d'avenir, a été réaffirmée dans le cadre des consultations menées par le Conseil. Il a notamment été fait mention du renforcement du poids accordé à la valeur de la RAC, soit non seulement de la considérer comme une possibilité, mais aussi de renforcer le principe selon lequel elle constitue un droit pour les individus dans une optique de formation tout au long et au large de la vie. Or, comme l'a observé le Conseil, les encadrements de la RAC au collégial sont plutôt timides et prennent peu en compte la réalité actuelle découlant des développements des dernières années. De plus, le peu de balises offert par ces encadrements entretient une confusion quant à la nature même de la RAC au collégial.

CONSIDÉRANT les constats qui précèdent et **de façon à valoriser et à promouvoir la RAC au collégial afin d'agir sur les perceptions et d'éviter les dérives quant à la valeur perçue du diplôme qui en découle,**

le Conseil recommande

à la ministre de l'Enseignement supérieur :

1. d'actualiser les encadrements de la RAC au collégial (lois, règlements, politiques) de manière à affirmer avec plus de force le droit à la RAC, à préciser la nature de cette démarche, à clarifier le fait qu'elle est aussi accessible à la formation ordinaire et à consolider les responsabilités des établissements d'enseignement à son égard ;
2. de soutenir financièrement les collèges dans les activités de promotion de leur offre de programmes en RAC, particulièrement dans les domaines qui connaissent une forte demande de main-d'œuvre ;
3. d'organiser une campagne nationale de promotion de la RAC auprès du grand public ;

aux CERAC :

4. d'intensifier et d'étendre leurs activités de soutien, d'animation et d'information pour faire connaître la RAC plus largement aux différentes catégories de personnel des collèges, aux organismes partenaires et aux employeurs ;

aux collèges :

5. d'intégrer à leurs priorités des activités d'animation et d'information sur la RAC destinées au personnel qui pourrait être concerné de près ou de loin par celle-ci, dont les enseignantes et les enseignants, et ce, autant à la formation ordinaire qu'à la formation continue.

5.2 Enjeux à l'échelle du système d'enseignement supérieur

Les enjeux systémiques mis en lumière lors des consultations menées par le Conseil concernent principalement l'accès et la publication de données administratives et de recherches sur la RAC, le leadership gouvernemental, le partenariat entre les principaux acteurs impliqués de même que la synergie avec le milieu du travail.

5.2.1 Données administratives et recherche sur la RAC

L'un des enjeux majeurs avancés par l'ensemble des acteurs consultés porte sur la disponibilité de données permettant de suivre l'état de la situation de la RAC sur le plan systémique. Au-delà des informations colligées à l'échelle des établissements, la disponibilité de données sur le plan du système fait défaut. Le Conseil a d'ailleurs été témoin des limites à cet égard dans le cadre de sa démarche.

Les besoins de données permettant de dresser le portrait de la situation sont de plusieurs ordres et visent à cerner différents phénomènes : profil sociodémographique et conditions de vie des personnes candidates à la RAC, persévérance dans la démarche et taux de diplomation, effets de l'accompagnement

de ces personnes sur la persévérance et la diplomation, durée de la démarche, intégration socioprofessionnelle à la suite de la délivrance du diplôme, effet de la démarche de RAC sur les conditions de vie, etc. De plus, un système organisé de données pourrait appuyer l'évaluation de l'efficacité du dispositif, à savoir, par exemple, dans quelle mesure, en RAC, l'investissement en matière de ressources humaines et financières de même que de temps et d'efforts profite au développement de l'offre de services, à l'attraction de personnes candidates et à la diplomation. De telles données seraient également requises pour la mesure de l'apport de la RAC sur le plan de l'employabilité, de la qualification de la main-d'œuvre et de la productivité. Le Conseil observe que certaines informations existent dans les actuels systèmes de gestion de données ministérielles en lien avec les déclarations des collèges aux fins de financement. Ces dernières gagneraient à être exploitées et bonifiées pour suivre l'état de la situation de la RAC, et, ultimement, soutenir les orientations gouvernementales en la matière. En outre, la publication d'études auprès des parties prenantes serait de nature à favoriser une compréhension juste des phénomènes associés à la RAC de façon à limiter les interprétations erronées.

Par ailleurs, le Conseil observe que, bien que la démarche porte sur les compétences, les déclarations faites par les collèges quant à leurs activités liées à la RAC sont toujours associées à des cours, ce qui complexifie cette démarche et témoigne d'une intégration inachevée de l'approche par compétences dans les systèmes de données administratives pour ce qui est d'assurer la cohérence avec ce paradigme en vigueur depuis 1993.

La recherche concernant la reconnaissance des acquis et des compétences demeure un domaine d'étude relativement jeune dont l'approfondissement gagnerait à être soutenu par des subventions de recherche ciblées et le renforcement du mandat des CERAC à cet égard. En vertu des paramètres budgétaires qui encadrent leurs activités, les CERAC peuvent déposer chaque année des « projets de développement » en matière de RAC (MES, 2021a, p.2). Les allocations accordées ont permis, ces dernières années, de financer des projets en soutien notamment à la qualité de la RAC ou à des partenariats porteurs. Cependant, bien que la recherche y soit admissible, elle est relativement absente des projets des CERAC depuis 2016. En effet, il semble difficile de mettre en place des conditions favorables à la mise en œuvre d'activités de recherche sans une équipe rompue à ses exigences qui s'y consacre entièrement.

Comme il a été mentionné précédemment, un système de RAC qui atteint un certain niveau de maturité dispose de données permettant de mener et de publier des évaluations de ses services et collabore avec le milieu de la recherche pour connaître, entre autres, les expériences des personnes ayant effectué la démarche, et ce, pendant ou après celle-ci (Bélisle et Fernandez, 2018a). Cette difficulté à obtenir des données administratives relatives à la RAC n'est pas propre au Québec, mais elle constitue une condition nécessaire à la poursuite d'un développement approprié du dispositif de RAC.

5.2.2 Leadership gouvernemental

Il appartient à l'État de défendre l'idée que tous les acquis de l'apprentissage, qu'ils soient formels, non formels ou informels, ont la même valeur (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2012). Le MES joue certes un rôle à cet égard, comme l'ont mentionné plusieurs acteurs consultés. Il a ainsi été fait mention qu'il est d'abord de la responsabilité du MES de valoriser et d'affirmer le droit à la RAC et d'en soutenir le développement. Pour toutes et tous, il est clair qu'il appartient au Ministère de fixer les grandes orientations de ce dispositif et d'établir les bases légales et réglementaires appuyant sa

mise en œuvre. «Pour Werquin, interrogé par Mandell et Travers (2012), l'épanouissement des services de reconnaissance d'acquis extrascolaires n'est pas d'abord un enjeu de dispositif, mais bien de culture et de légitimité» (Ricard, 2018, p. 113).

L'examen de la réglementation applicable a permis de constater que plusieurs encadrements ne concernent que la reconnaissance des acquis scolaires. Le peu de balises offert par les encadrements dans ce domaine entretient une confusion quant à la nature même de la RAC au collégial. La référence concernant les acquis expérientiels se trouve le plus souvent en filigrane. De plus, le droit à la RAC au collégial est peu explicite dans ces encadrements contrairement aux dispositions de la *Loi sur l'instruction publique* à cet égard. Un cadre administratif propre à la RAC (MES, 2020) et balisant ses activités supplée en quelque sorte au manque d'encadrement sur le plan des lois, des règlements et des politiques. Il serait avantageux de mener une réflexion sur le sujet pour rendre les encadrements plus explicites et pour qu'ils soient arrimés aux réalités actuelles de la RAC au collégial.

5.2.3 Partenariats entre les principaux acteurs

«Le défi, pour les décideurs politiques, est d'instaurer une culture de partage des responsabilités "depuis la conception jusqu'à la mise en œuvre et l'évaluation du système de RVA" [UIL, 2012, p. 4]. Concrètement, cela suppose une coordination entre de nombreux organismes, et une collaboration et une mise en commun budgétaire des différents domaines et acteurs politiques» (UNESCO, 2020, p. 11).

Dès l'an 2000, le Conseil encourage le partenariat et souhaite voir se développer la conduite de projets conjoints, «y compris entre les établissements du réseau de l'éducation et les organisations du réseau de la main-d'œuvre» (CSE, 2000, p. 88). Comme il a été énoncé précédemment, le Conseil est d'avis que le MES doit maintenir un leadership dans ce domaine, notamment en veillant à un partage productif des responsabilités entre les principaux acteurs de la RAC au collégial. À cet égard, la mise sur pied du comité de pilotage de la RAC, formé de représentantes et de représentants de la Fédération des cégeps, des CERAC et du Ministère, paraît prometteuse. Toutefois, ce comité gagnerait également à intégrer une représentation des collèges privés subventionnés. Il se fait actuellement le «porte-voix, au sein des collèges et auprès des instances de la Fédération des cégeps, de la vision et de l'évolution des services de RAC au collégial⁴³» par la mixité de sa composition et, par le fait même, dispose des leviers nécessaires pour participer pleinement aux stratégies de développement de la RAC. Le MES doit cependant veiller au maintien de ses activités sur une base régulière afin de consolider la concertation entre les différents acteurs.

Selon les personnes consultées, l'importance de l'implication du MES dans le dossier de la RAC au collégial ne fait pas de doute. Plusieurs jugent que son engagement est primordial pour la poursuite des travaux à cet égard et le plein essor de l'offre de services de RAC. Le réseau collégial et le MES semblent ainsi à un moment charnière de la solidification des bases de leurs contributions respectives. Les acteurs concernés ne pourront pas faire l'économie d'une réflexion ayant pour objet le partage des rôles et des responsabilités de chacun, dans une perspective de complémentarité des mandats des uns et des autres. Cet arrimage demeure donc à parfaire dans l'optique d'une mise en valeur partagée du dispositif de RAC.

43 Information tirée d'un feuillet portant sur la RAC au collégial et produit par le CERAC Marie-Victorin (2018) (document non publié).

5.2.4 Synergie avec le milieu du travail

« Le renforcement des partenariats est un principe sous-jacent essentiel pour l'élaboration de systèmes de RVA en général [...] Au niveau des politiques, il s'agit de prendre conscience qu'une approche d'apprentissage tout au long de la vie s'applique à travers les ministères et les différentes zones géographiques et sectorielles. Cela signifie qu'un éventail d'acteurs [...] participent à l'élaboration des politiques aux côtés des partenaires sociaux » (UNESCO, 2020, p.16).

Les enjeux systémiques de la RAC concernent tout particulièrement sa place à l'intérieur de l'écosystème éducatif et sa portée par rapport aux enjeux de productivité du secteur de l'emploi. La position de la RAC, en raison de sa nature même, est sise entre l'éducation et le marché du travail. À cet égard, elle doit être mûrie par l'ensemble des acteurs concernés. Au dire de plusieurs personnes consultées, la RAC n'est pas une panacée, notamment pour ce qui est de répondre aux besoins criants de main-d'œuvre. D'abord, il s'agit d'en favoriser une compréhension éclairée pour que toutes et tous puissent situer son juste apport social afin d'en assurer la pérennité. Ensuite, il s'agit d'envisager son potentiel pour contribuer à la réponse aux besoins de main-d'œuvre dans les secteurs où ils sont les plus criants.

Étant donné la finalité de la RAC au collégial, soit l'obtention d'un diplôme, et en raison de la « clientèle type » intéressée par la démarche, soit des adultes en emploi, expérimentés et parfois déjà diplômés, la question de l'importance de la diplomation au Québec se pose. Le diplôme québécois est un repère important sur le marché du travail, que le cursus ait été entièrement suivi ici ou non (Dagenais et Langevin, 2016). Il situe facilement l'employeur quant au niveau des aptitudes et des compétences des personnes candidates à l'embauche.

L'enjeu est de bien circonscrire en quels cas la RAC peut véritablement soutenir le cheminement en emploi. Ainsi, quelle est sa place à l'intérieur du continuum des apprentissages formels et non formels ou entre les ordres d'enseignement? À quels besoins du marché du travail répond-elle le mieux? Les données analysées par le Conseil à propos des dossiers déposés en vue d'une démarche de RAC désignent les secteurs où la qualification est requise sans être une nécessité à l'entrée sur le marché du travail, par exemple l'éducation à l'enfance, et les secteurs où émerge une fonction de travail qui se professionnalise, par exemple les techniques de pharmacie. Les personnes consultées dans le cadre des travaux du Conseil estiment que la RAC peut servir de levier dans la réponse aux besoins de main-d'œuvre en ciblant d'abord les domaines recherchés. Le projet en cours dans le domaine de l'éducation à l'enfance, décrit précédemment, apparaît comme un modèle à renforcer et à adapter pour l'étendre à d'autres domaines en réponse aux enjeux de pénurie de main-d'œuvre dans certains secteurs. Le MES peut, incidemment, exercer son leadership auprès d'autres ministères concernés dans le cadre de projets particuliers menés en concertation.

Par ailleurs, des passerelles existent entre la formation professionnelle, l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire, mais elles prennent avant tout la forme de transferts de crédits, par exemple les ententes DEC-BAC. D'autres passerelles pourraient être envisagées pour bien mettre à profit les apprentissages effectués en contexte non formel et ceux réalisés en contexte informel. La mise en place de certifications collégiales offertes par les services aux entreprises du réseau collégial public pourrait constituer un pas dans cette direction et se trouve en phase avec le concept d'un continuum de formation. Le marché du travail est un lieu de production de situations d'apprentissages non formels et informels. Les employeurs insistent sur le fait que les apprentissages non formels et informels les plus importants sont probablement ceux réalisés sur le lieu de travail. « On trouve là une justification essentielle au fait qu'ils réclament souvent, en corollaire, une implication plus nette dans la définition des référentiels utilisés lors d'un processus de reconnaissance, notamment s'il va jusqu'à la certification » (Werquin, 2010a, p.7).

CONSIDÉRANT les constats qui précèdent au regard des enjeux systémiques de la RAC et **de façon à mieux outiller les acteurs de la RAC au collégial et à favoriser la synergie dans leur travail,**

le Conseil recommande

à la ministre de l'Enseignement supérieur :

6. d'investir dans le développement d'un système de déclaration des activités de RAC par compétences de manière à pouvoir suivre la situation de la reconnaissance des acquis et des compétences au collégial et à diffuser des données à cet égard ;
7. de soutenir la recherche sur la RAC, notamment la recherche au collégial, par des subventions particulières tout en facilitant l'accès aux données administratives du Ministère, de manière à accroître les connaissances sur le sujet ;
8. de favoriser la concertation entre les différents acteurs du réseau collégial par la mise en place et l'animation de lieux d'échange représentatifs de tous les milieux de l'enseignement collégial ;
9. de poursuivre les initiatives de financement pour la mise en place des certifications collégiales offertes par les services aux entreprises des établissements, en particulier lorsqu'elles peuvent favoriser un continuum vers la formation créditée à l'enseignement supérieur ;

à la ministre de l'Enseignement supérieur et aux autres ministres concernés :

10. d'encourager l'émergence de projets multipartenariaux dans des domaines ciblés pour répondre à des besoins de main-d'œuvre, à l'instar du projet mené en éducation à l'enfance.

5.3 Enjeux à l'échelle institutionnelle

Les principaux enjeux de la RAC sur le plan institutionnel ont trait à son positionnement dans les établissements, aux ressources humaines, au développement de l'offre de services de même qu'aux mécanismes destinés à assurer la qualité de la démarche et l'harmonisation des pratiques.

5.3.1 Positionnement de la RAC au sein des établissements

Les consultations effectuées dans le cadre de la préparation du présent avis ont mis en lumière un enjeu lié au positionnement de la RAC au sein des établissements pour un déploiement optimal de celle-ci. Plusieurs personnes ont souligné le développement qu'elle a connu au cours des dernières années, dont une offre plus diversifiée et étendue qui est perçue comme une occasion d'ancrer encore plus solidement la RAC dans les directions et les instances institutionnelles et, ainsi, de la rendre moins vulnérable aux pressions exercées. Toutes et tous reconnaissent par ailleurs que la mise en œuvre des principes de la RAC au sein des établissements d'enseignement représente un défi relativement à la valeur accordée à la démarche. Comme il a été évoqué précédemment, la mission d'enseignement des collèges et celle de reconnaissance des acquis et des compétences peuvent être perçues comme antagonistes : plus on reconnaît des compétences, moins on forme. Les consultations menées par le Conseil font apparaître, en filigrane, la question suivante : « Comment soutenir la richesse de ces deux missions ? ».

Dans quelques cas d'exception, la démarche de RAC relève de la direction des études du collège. Toutefois, dans la plupart des cas, elle est associée à la direction de la formation continue et des services aux entreprises. Au sein de cette direction, certains établissements disposent d'un bureau de la RAC avec une équipe de coordination lui étant affectée. Dans la plupart des établissements, le service relève directement de la direction de la formation continue ou d'une équipe de coordination encadrant plusieurs services de cette direction, dont celui de la RAC.

Le principal enjeu relatif aux structures organisationnelles concerne ainsi le « lien organique » qui rattache la RAC aux directions et aux instances des établissements de même que la place qu'elle doit y occuper pour répondre agilement aux besoins des individus ainsi que de la main-d'œuvre et faire valoir sa mission. Plusieurs acteurs consultés ont en effet souligné que les directions qui sont peu impliquées directement dans la mise en œuvre du service ont peu l'occasion de prendre connaissance des particularités du dossier ou de ses avancées. Vingt ans après la publication de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (2002), il semble que la RAC peine à prendre sa place au rang des priorités des collèges. Le dossier peut émerger et susciter de l'intérêt à la faveur de projets concrets pour ensuite retrouver sa marginalité institutionnelle. Plusieurs personnes consultées conviennent que la RAC est un dossier complexe et spécialisé, et que l'ensemble des intervenantes et des intervenants des collèges auraient avantage à se familiariser avec ce dispositif dans le but de partager une vision concertée et de valoriser son apport à la qualification des personnes et à la diplomation au collégial.

En raison des réalités propres à chaque collège, il n'existe pas de consensus quant à la meilleure place à donner au service responsable de la RAC dans l'organigramme d'un établissement, celle qui permettrait le service le plus optimal. Les consultations menées ont néanmoins mis en lumière certaines conditions favorables au déploiement des services de RAC. Parmi ces paramètres, le leadership assumé par les directions des collèges, en particulier la direction de la formation continue et la direction des études, est évoqué en premier lieu. Le partage régulier d'informations clés sur la RAC entre ces directions semble aussi revêtir une importance non négligeable. La structure organisationnelle de la direction de la formation continue ainsi que la nomination d'une personne affectée à la coordination de la RAC, lorsque cela est possible, seraient aussi de nature à en soutenir les assises. En contrepartie, selon les témoignages recueillis, la RAC ne repose, dans certains établissements, que sur une équipe réduite de professionnelles et de professionnels, voire une seule personne. Bien que ces situations reflètent la diversité des réalités institutionnelles, elles contribuent, de l'avis de certains, à la perception d'un service marginal au sein même de l'établissement.

Les choix institutionnels semblent ainsi avoir des incidences sur le développement du service de RAC. Les instances responsables de la formation continue et de la formation ordinaire évoluent assez souvent de façon parallèle, chacune accordant la priorité au traitement des enjeux qui lui sont propres. En 2000, le Conseil affirmait que, pour tirer tout le potentiel de la RAC, les collèges doivent prendre « davantage conscience du caractère stratégique que représente l'implantation du renouveau pour l'intégration des activités de reconnaissance des acquis dans leurs opérations régulières » et « 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 » (CSE, 2000, p. 47). Des projets spécifiques peuvent créer des occasions de rapprochement, par exemple lors de l'élaboration d'une instrumentation en matière de RAC ou lorsque cette dernière est spécifiquement concernée par une politique ou un règlement de l'établissement. Le Conseil en appelle ainsi à une plus grande cohésion dans le respect des missions de formation et de reconnaissance.

5.3.2 Ressources humaines

Le développement et le déploiement de l'offre de services de RAC, en plus d'être le propre de la priorité qui lui est accordée sur le plan institutionnel, est en partie tributaire des ressources humaines investies dans le processus. Les défis soulevés à cet égard lors des consultations effectuées par le Conseil sont de différents ordres.

D'abord, les personnes consultées ont relevé un défi sur le plan du recrutement du personnel affecté à la RAC, qui demande un profil d'expertise particulier. La présence d'une équipe stable et bien formée l'est autant. Le plein déploiement de la RAC exige en effet l'expertise des équipes des milieux concernés, laquelle est plus facile à développer lorsque leurs membres peuvent se consacrer entièrement au développement de ce créneau. L'UNESCO souligne que, pour les catégories de personnel qui n'ont pas de « connaissance du fonctionnement de l'apprentissage informel, une sensibilisation sera nécessaire » (UNESCO, 2020, p. 25). Au-delà de cette sensibilisation, le soutien, l'accompagnement et la formation des ressources responsables de la RAC paraissent incontournables. À cet égard, des développements en matière d'offre de formation et de soutien ont eu lieu au cours des dernières années. Les CERAC reçoivent une subvention qui leur permet d'offrir un service-conseil en matière de RAC aux collèges publics et privés subventionnés. Le personnel professionnel, notamment, peut bénéficier d'un service d'accompagnement personnalisé et d'une offre de formation dont les contenus sont adaptés aux besoins observés de même qu'au niveau d'expertise des membres de ce personnel, qu'ils soient nouvellement en fonction ou plus expérimentés. L'offre de soutien est également accessible en ligne.

5.3.3 Développement de l'offre de services

Si le développement de l'offre de services de RAC peut être tributaire en partie des ressources humaines qui lui sont consacrées, d'autres défis ont été évoqués par les personnes consultées concernant les éléments qui posent des limites en ce qui a trait au développement de l'offre à l'échelle de l'établissement ou, plus largement, du réseau collégial.

Bien que le nombre de candidatures à l'étape de validation ait plus que doublé de 2010 à 2019, une tendance à la stabilité est observée depuis 2014. De plus, les candidatures sont concentrées dans certains programmes ainsi que dans les collèges des centres urbains. Toutefois, ce ne sont pas tous les collèges des milieux urbains qui accueillent un nombre élevé de personnes candidates et l'adéquation entre la taille de l'établissement et un nombre élevé de candidatures n'est pas automatique. Une question se pose alors au regard des éléments en cause quant au nombre de candidatures en RAC dans les collèges. Est-ce une question de priorités institutionnelles ou de difficultés liées à sa mise en œuvre? Les réponses à cette question varient en fonction des réalités de chaque établissement. Des investigations poussées seraient requises à cet égard.

Par ailleurs, tous les cégeps offrent dorénavant la démarche de RAC. Cependant, l'offre de programmes dans ce domaine varie d'un collège à l'autre et le Conseil constate, à l'instar des observations qu'il a faites en 2000, une nette concentration dans quelques programmes. En effet, dans la majorité des collèges, de 1 à 10 programmes sont liés à une démarche de RAC et les effectifs à l'étape de validation de la candidature sont concentrés majoritairement dans les programmes des techniques d'éducation à l'enfance, d'éducation spécialisée, de bureautique et, dans une moindre mesure, de comptabilité et de gestion puis de travail social. De plus, le recours à la démarche de RAC est observé principalement à la formation continue et peine à faire sa place dans le secteur de la formation ordinaire. En effet, les données

sur les candidatures à l'étape de validation montrent qu'elles sont marginales à la formation ordinaire. En 2000, dans le contexte de la mise en œuvre du renouveau à l'enseignement collégial, le Conseil en appelait à ce 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» et à ce que les développements à la formation ordinaire et à la formation continue s'enrichissent mutuellement plutôt que de «s'ignorer comme c'est trop souvent le cas» (CSE, 2000, p.95). Vingt ans plus tard, le Conseil observe que la situation à cet égard a peu évolué.

Le développement de l'offre de programmes serait également associé à une gestion du risque. Un cercle vicieux entretenant une stagnation du développement de l'offre est aussi évoqué : moins nombreux est le personnel formé qui se consacre à la RAC, moins le collège est en mesure d'accueillir un nombre significatif de personnes candidates et moins le nombre de celles et ceux effectuant une démarche de RAC est élevé, moins l'embauche de personnes qui seront affectées à la RAC peut paraître appropriée. Les risques associés au développement de la RAC sont parfois jugés trop importants pour que du temps, des efforts et les ressources nécessaires y soient consentis. De plus, le financement de base attribué à chaque établissement pour «soutenir le déploiement et le maintien d'une offre de services» en RAC (MES, 2021a, p.4) est minimal et il est assujéti à un certain volume d'activités. Bien que le développement d'une expertise à l'échelle de chaque collège soit important pour assurer la pérennité du service de RAC et la mobilisation institutionnelle à son égard, des avenues prometteuses ont été avancées quant à la mise en réseau des collèges pour une optimisation du déploiement de l'offre de services.

5.3.4 Systèmes d'assurance qualité et harmonisation des pratiques

Avec la généralisation de la démarche de RAC sur l'ensemble du territoire québécois et dans l'ensemble des collèges se pose le défi de s'assurer d'un même niveau de qualité pour cette reconnaissance d'un milieu à l'autre. Des préoccupations ont été soulevées, lors des consultations menées par le Conseil, sur les mécanismes en place permettant de s'assurer de la qualité et de la rigueur des démarches de RAC dans les collèges et, plus largement, dans l'ensemble du réseau.

Le processus d'évaluation de la qualité des pratiques de RAC est la responsabilité des établissements. Pour aider les collèges dans la mise en œuvre de la RAC, les CERAC offrent des services d'accompagnement et de formation visant l'amélioration continue des pratiques à cet égard. Au dire de plusieurs, ces services, le plus souvent offerts au personnel professionnel, sont de plus en plus utilisés, ce qui représente en soi un indice favorable à l'harmonisation des pratiques (UNESCO, 2020). Ces dernières années, un cadre de référence a été développé par les CERAC, en concertation avec le comité de pilotage de la RAC, pour faciliter l'instauration d'un mécanisme d'assurance qualité au sein des établissements. Ce cadre, qui demeure à paraître, prévoit notamment la définition d'indicateurs de qualité et d'outils de collecte de données. De plus, pour être crédible et assurer la valeur du diplôme, la démarche doit tout particulièrement s'appuyer sur une instrumentation élaborée selon un processus rigoureux. Le cadre général et technique de la RAC en formation collégiale technique insiste d'ailleurs sur cet aspect (MES, 2021b). Le CERAC Marie-Victorin, par son pôle d'expertise méthodologique récemment mis sur pied, détient les ressources nécessaires au soutien des équipes chargées du développement d'outils dans les collèges, autant pour les programmes menant à un DEC que pour ceux conduisant à une AEC.

Les mécanismes d'assurance qualité peuvent, selon le cas, être balisés dans la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages ou la politique institutionnelle de reconnaissance des acquis et des compétences. Dans ce dernier cas, une partie de la politique peut être consacrée à l'évaluation des

compétences en contexte de RAC pour bien prendre en compte un des corollaires de ses principes, à savoir que « [l]es activités d'évaluation à mettre en place aux fins de la reconnaissance des acquis et des compétences doivent être rigoureuses, fiables et assorties de modalités d'évaluation adaptées à la nature extrascolaire et au caractère généralement expérientiel des apprentissages réalisés par la personne » (MES, 2021b, p.21). L'exploration des sites Internet des cégeps a permis de recenser des PIRAC dans près de la moitié d'entre eux. Les autres établissements choisissent plutôt, le cas échéant, d'intégrer les principes de la RAC et certaines de ses modalités dans leur PIEA. Bien que celle-ci prévoie d'entrée de jeu les mécanismes relatifs aux équivalences, elle ne fait pas toujours référence à ceux de la reconnaissance des compétences. Selon les témoignages recueillis, l'adoption d'une PIRAC peut soutenir l'adhésion et la mobilisation institutionnelles autour de la démarche de RAC. Dans d'autres milieux, *a contrario*, on a rapporté que des enjeux liés aux perceptions, principalement du point de vue du personnel enseignant, freinent, dans les équipes responsables de la formation continue, la volonté de présenter une PIRAC à la commission des études du collège.

En résumé, les balises opérationnelles et méthodologiques de la RAC sont dorénavant bien définies et de nature à encadrer les pratiques des établissements. Toutefois, la RAC devrait faire davantage partie de la culture organisationnelle et bénéficier d'un meilleur ancrage au sein des instances institutionnelles et des directions ainsi que dans l'ensemble des activités des collèges. Le développement de l'offre est aussi tributaire des ressources humaines qui lui sont consacrées et d'une gestion du risque qui tend, dans certains milieux, à entretenir un cercle vicieux qui incite à une certaine prudence. Enfin, des politiques institutionnelles portant sur la RAC constituent un levier permettant de bien la situer au sein des établissements.

CONSIDÉRANT les enjeux évoqués précédemment sur le plan des établissements d'enseignement et **de façon à mieux positionner et articuler les processus de RAC au sein des collèges,**

le Conseil recommande

aux collègues :

11. d'utiliser des moyens adaptés à leur réalité pour favoriser une synergie institutionnelle au regard de la RAC, par exemple l'adoption d'une PIRAC, une meilleure information sur la démarche de RAC auprès des différentes catégories de personnel concernées, etc. ;
12. d'envisager une plus grande cohésion entre la formation ordinaire et la formation continue de façon que la RAC transcende les frontières de la formation continue et s'implante progressivement dans la formation ordinaire ;
13. d'investir dans la consolidation d'une expertise institutionnelle en matière de RAC, selon leur réalité propre, pour assurer le développement et la pérennité de l'offre de services de RAC ;
14. d'exploiter les possibilités qu'offrent la mise en réseau de pratiques et le partage d'expertise pour optimiser le déploiement de l'offre de RAC, y compris celles mettant à profit l'usage du numérique dans la démarche.

5.4 Enjeux à l'échelle des individus

Les principaux enjeux qui concernent spécifiquement les individus ont trait, d'une part, à l'accessibilité à la RAC, selon différents aspects, de même qu'au soutien et à l'accompagnement des personnes en cours de démarche.

5.4.1 Accessibilité

« La centralité de l'apprenant est cruciale au niveau tant des politiques que des pratiques » (UNESCO, 2020, p. 25).

Le cadre actuel de la RAC au collégial permet d'affirmer que toute personne ayant un bagage d'expérience et un niveau de littératie qui la rend apte à démontrer les compétences du programme d'études pour lequel elle est candidate est susceptible d'être admise à une démarche de RAC. Les critères d'admission du RREC sont suffisamment souples à cet égard.

L'accessibilité à la démarche de RAC au collégial est cependant compromise, d'une part, par ce qui se passe ou non en amont de la démarche et, d'autre part, par des contraintes administratives qui nuisent à certains profils de personnes, en particulier les personnes réfugiées.

5.4.1.1 En amont de la démarche

Avant qu'une personne ne dépose un dossier de candidature dans un établissement collégial, trois grands paramètres influencent ce qui peut l'y conduire ou non. Le premier concerne la connaissance de l'existence du dispositif. Le deuxième renvoie à l'aiguillage vers le dispositif qui convient le mieux à son parcours scolaire et à son cheminement professionnel, dans les contextes où il est nécessaire. Le troisième est relatif aux compétences ou aux habiletés non spécifiques à un programme d'études. En effet, certaines capacités sont requises pour le succès de la démarche de RAC, par exemple en ce qui concerne le niveau de littératie, un concept défini par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) comme « [l']aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE, 2000, p. X).

Aiguillage

La question de l'aiguillage vers le dispositif le plus approprié à la situation de la personne se présente en amont de la démarche de RAC. Dans un contexte de reconnaissance des compétences, l'aiguillage consiste à suggérer la meilleure voie d'accès au cheminement professionnel souhaité, en prenant en compte le niveau de compétences de la personne et les exigences du marché du travail dans un domaine donné. Le dispositif de reconnaissance le plus approprié est celui offrant le parcours le plus rapide qui mène à un emploi à la hauteur des compétences de la personne.

L'aiguillage semble surtout utile pour les immigrantes et les immigrants, qui doivent opter pour l'offre de reconnaissance des compétences ou d'équivalence de formation la plus adaptée à leur situation, ce qui représente un choix complexe. L'aiguillage est aussi pertinent pour toutes les personnes peu familiarisées «avec les possibilités de progression et la gamme des possibilités disponibles» et il est crucial pour elles «de disposer d'informations, de conseils et d'avis impartiaux» (UNESCO, 2020, p.19). Le Conseil, pour sa part (2021), note deux conditions favorables à un processus de RAC efficace et propice pouvant amener la personne immigrante à persévérer et à le terminer : une orientation adéquate de la personne vers l'établissement approprié de la part de l'organisme d'accueil et la collaboration entre les parties prenantes du système éducatif (CSE, 2021, p.131).

Au Québec, l'organisme Qualifications Québec détient un mandat d'information et d'aiguillage au regard des avenues de reconnaissance des compétences. Toutefois, dans le cadre des consultations menées par le Conseil, les acteurs du milieu collégial y ont rarement fait référence, ce qui laisse entendre que les liens entre cet organisme et le réseau collégial ne sont pas véritablement établis ou, à tout le moins, qu'ils ne sont pas jugés prioritaires par les deux entités. Pour assurer son développement, Qualifications Québec mise sur des projets dans des secteurs ciblés et l'information des résidentes et des résidents du Québec ou en voie d'immigrer. Son portail suggère différents parcours de reconnaissance selon le domaine et les exigences du marché du travail, et diffuse une information utile, notamment pour les personnes se trouvant encore à l'étranger.

Niveau de littératie

Un autre élément à considérer du point de vue de l'accessibilité de la démarche a trait aux lacunes observées quant au niveau de littératie chez les personnes candidates à la RAC, qui font en sorte que, bien que compétentes dans leur domaine, certaines d'entre elles ne sont pas en mesure d'en faire la preuve. «[E]ntreprendre une démarche de RAC sous-entend des compétences en français jugées suffisantes par l'établissement pour que la personne puisse réussir le processus, y être évaluée, suivre la formation manquante et, dans le cas des programmes menant à un DEC, réussir l'épreuve uniforme de français» (CSE, 2021, p.87). Des difficultés sont également notées quant à la maîtrise de l'anglais chez les personnes candidates qui souhaitent se prévaloir de la démarche de RAC dans un collège anglophone.

De plus, en matière de français écrit, il existe un écart entre le plus haut niveau atteint en francisation et celui requis à l'enseignement supérieur. Certaines personnes candidates francophones ne détiennent pas non plus un niveau de français suffisant pour assurer leur réussite. Les CERAC ont étudié cette problématique et développé un outil permettant de cibler les lacunes à combler, autant pour les allophones que pour les francophones. À l'aide d'une échelle d'appréciation du français écrit et d'indicateurs linguistiques, un bilan est ainsi produit, donnant lieu à des recommandations précises visant à améliorer l'orthographe, la syntaxe, etc. Le défi pour les collèges est de donner suite aux constats qui en découlent, tout spécialement si le besoin nécessite une formation en français, même de courte durée. L'organisation des formations en cohortes pose des problèmes relatifs au financement et à leur accessibilité, la masse critique étant difficile à atteindre, particulièrement en région. En ce qui concerne spécifiquement la francisation, des interventions en amont, par exemple des cours de francisation avancée en entreprise, peuvent pallier cette lacune lorsqu'elles sont disponibles. Le Conseil exprime de nouveau sa préoccupation pour l'apprentissage du français, notamment en ce qui a trait au recours à la RAC :

«Le Conseil est particulièrement préoccupé par l'apprentissage du français, un défi qui s'inscrit dans la durée pour de nombreuses personnes immigrantes non francophones. [...] Elle [la maîtrise du français] est nécessaire au développement d'une littératie citoyenne dans le contexte québécois. Le Conseil constate également que, pour le recours à certains mécanismes du système éducatif primordiaux pour l'intégration d'un emploi à la hauteur de ses compétences, une maîtrise du français insuffisante représente un obstacle (ex.: démarche d'orientation professionnelle, reconnaissance des acquis et des compétences)» (CSE, 2021, p.92).

5.4.1.2 Les personnes candidates à la RAC comparativement aux étudiantes et aux étudiants

Les personnes candidates à la RAC n'ont pas de statut de fréquentation scolaire à temps plein ni à temps partiel, car elles ne sont pas considérées comme des étudiantes et des étudiants. Cette situation, par ailleurs cohérente avec les fondements mêmes de la RAC, a des conséquences sur le traitement des dossiers et leur conformité. Les deux contraintes administratives les plus fréquemment rapportées ont trait à l'impossibilité pour les personnes candidates de bénéficier de l'aide financière aux études et d'avoir accès à un permis d'études.

Aide financière aux études

Bien que les données administratives et la recherche ne permettent pas actuellement de dresser un portrait complet de la situation socioprofessionnelle des personnes effectuant une démarche de RAC au collégial, les informations obtenues dans les milieux consultés indiquent que la majorité de ces personnes ont un revenu de travail qui leur permet de vivre sans recevoir d'aide financière aux études et de payer les droits de scolarité exigés. Toutefois, elles présentent un profil diversifié et cette situation ne s'applique pas à la totalité d'entre elles. Pour les personnes sans revenu ou à faible revenu, le problème de l'accessibilité à la démarche se pose d'autant plus que, selon l'OCDE, au Canada, «[l]e chemin de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels pourrait être plus adéquat» pour certains groupes, dont les femmes, les personnes dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français, les parents seuls, les membres des Premières Nations et les Métis de même que les personnes immigrantes ou réfugiées (Werquin, 2010a, p.14).

Ainsi, une question se pose : même aptes à la démarche de RAC, les personnes financièrement vulnérables choisissent-elles les parcours de formation plutôt que la RAC afin justement d'obtenir une aide financière pour leurs études? Cette question gagnerait à être analysée tout comme celle de l'effet des incitatifs financiers sur l'accès à la démarche. Par exemple, l'impact de l'exemption des frais de scolarité pour toutes les personnes candidates dans les programmes liés à la petite enfance, telle qu'elle a récemment été proposée à l'annexe C111 du *Régime budgétaire et financier des cégeps*, devrait être étudié. Il en est de même pour la question des principaux facteurs individuels menant au choix d'un parcours de formation plutôt qu'à la démarche de RAC lorsque celle-ci s'avère appropriée. Quoi qu'il en soit, le Conseil estime qu'il est important d'accorder une attention particulière à la question de l'accessibilité financière à la démarche de RAC pour les personnes vulnérables financièrement.

Personnes réfugiées

La constitution d'un dossier de candidature en RAC pour les personnes réfugiées représente un défi. Pour des raisons évidentes, ces personnes n'ont pas toujours accès à certains documents jugés nécessaires à des fins d'équité entre les individus. Un guide produit par les CERAC et mis à la disposition des collègues peut aider les intervenantes et les intervenants en RAC à se conformer aux règles applicables à cet égard ([Langevin \[dir.\], 2015](#)). Toutefois, des contraintes subsistent en ce qui concerne particulièrement les réfugiées et les réfugiés.

Les personnes candidates à la RAC ne sont aux études ni à temps plein ni à temps partiel, de sorte qu'un permis d'études ne peut leur être délivré à moins qu'il s'agisse d'étudiantes ou d'étudiants d'autre part. Or, sans permis d'études, les personnes réfugiées, qu'elles détiennent ou non un certificat de sélection du Québec, ne peuvent se prévaloir de la RAC, même si elles présentent un dossier irréprochable à cet égard. Plusieurs personnes consultées ont exprimé leur insatisfaction devant ce cas de figure exemplaire qui illustre des entraves administratives limitant l'accès à la RAC pour des populations au profil pourtant sur mesure pour un tel processus.

5.4.1.3 Les parcours mixtes et la formation manquante

L'accessibilité à la RAC peut par ailleurs être compromise par la difficulté à accéder à certains parcours pourtant recommandés au moment de la validation de la candidature, par exemple les parcours mixtes ou la formation manquante.

Parcours mixtes

Au terme de la validation de leur candidature, en tout début de démarche, certaines personnes se voient recommander un parcours dit mixte, c'est-à-dire alliant la démarche de RAC pour certaines compétences du programme d'études et des cours du cursus scolaire pour l'intégration d'autres compétences jugées absentes. Le recours à une démarche mixte est intéressant dans la mesure où il raccourcit le curriculum tout en prenant en compte le principe fondamental suivant lequel « [u]ne personne n'a pas à réapprendre ce qu'elle sait déjà ni à refaire, dans un contexte scolaire formel, des apprentissages qu'elle a déjà réalisés dans d'autres lieux, selon d'autres modalités. 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 » ([MES, 2021b, p.20](#)). La mise en pratique des parcours mixtes s'avère toutefois complexe : l'offre de cours à des cohortes n'obéit pas aux mêmes paramètres que le cheminement individualisé en RAC, ce qui risque d'entraver la fluidité des parcours et de les ralentir, par exemple lorsque le cours requis n'est pas offert au moment opportun ou qu'il est déjà complet. Les mêmes constats peuvent être établis pour toute courte formation non formelle jugée nécessaire en amont de la démarche de RAC, par exemple le développement d'habiletés numériques, ou des compétences susceptibles de soutenir la réussite d'un parcours collégial. Des difficultés sont donc éprouvées dès que des cours offerts à des cohortes sont requis pour le cheminement dans la démarche de RAC, qui, par essence, est individualisé. L'annexe « Services aux collectivités » (R106) du *Régime budgétaire et financier des cégeps*, qui vise à assurer la vitalité économique de l'ensemble des régions du Québec ([MES, 2021c](#)), comprend un volet sur les projets de développement de formations à distance, une avenue qui pourrait être exploitée dans le cadre des parcours mixtes de RAC et de formation. Les consultations du Conseil ont d'ailleurs mis en valeur l'intérêt de la formation à distance pour le déploiement des parcours mixtes, voire l'accès à la démarche de RAC elle-même. En effet, des initiatives ont cours présentement pour offrir l'ensemble de la démarche de RAC à distance. Les commentaires

recueillis à cet égard représentent cette mesure comme une voie porteuse d'avenir dans le contexte de mouvance du marché du travail marqué par l'accroissement du télétravail et des habiletés numériques de plus en plus grandes chez les individus. Enfin, les écueils liés aux parcours mixtes sont peu présents dans le cas des étudiantes et des étudiants admis à un programme d'études qui souhaitent se prévaloir de la démarche pour seulement quelques compétences du curriculum. L'accès à celle-ci étant possible en tout temps, ces étudiantes et ces étudiants peuvent y avoir recours au moment qui leur convient, dans la mesure où aucune résistance sur le plan institutionnel n'est rencontrée.

Formation manquante

La formation manquante a longtemps fait partie des principaux enjeux de l'offre de RAC au collégial. L'accroissement de l'accès à celle-ci est d'ailleurs une des mesures clés de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (2002): «La question de la formation manquante est centrale dans ce dossier et elle doit s'inscrire au cœur de la relance de la reconnaissance des acquis. Les dispositifs de formation à distance, le recours aux technologies de l'information et de la communication, l'autoapprentissage, la formation à temps partiel et les regroupements de services et de clientèles comptent parmi les moyens à consolider en la matière. Cette logique de concertation et de complémentarité s'applique au processus de la reconnaissance des acquis en tant que tel, tout spécialement lorsque les demandes de reconnaissance proviennent de groupes de personnes faisant face à des situations analogues» (Québec, 2002b, p. 25).

Depuis 2002, le financement de la formation manquante a été revu en profondeur, le réseau collégial a progressivement été formé au regard de ce concept et les encadrements administratifs et financiers en ont balisé la pratique. Le Conseil (2021) note d'ailleurs que «[l]es pratiques sont l'objet d'un développement constant qui permet de reconnaître les compétences et d'offrir le plus efficacement possible la formation manquante (ex. : projet de RAC en entreprise). À ce titre, on remarque que les possibilités de formation en ligne connaissent, dans le contexte de la pandémie, une croissance accélérée» (CSE, 2021, p. 134). En effet, en ce qui concerne les courtes formations manquantes, le réseau collégial parvient à se distinguer des réseaux de la formation professionnelle et de la formation universitaire par son agilité, qui demeure un acquis à préserver. Au collégial, les formations manquantes peuvent ainsi se donner au fur et à mesure de la démarche, individuellement ou en petits groupes, et selon différentes modalités adaptées aux besoins des personnes candidates, ce qui contribue à la flexibilité du dispositif au collégial.

Toutefois, lorsque la formation manquante nécessite d'être offerte en petits groupes, les mêmes enjeux que ceux relatés pour les parcours mixtes sont observés : il est difficile de concilier les parcours individuel et collectif. D'autres défis perdurent également en ce qui a trait, d'une part, à la reconnaissance de la spécificité de la formation manquante (qui n'est pas un cours) de même que, d'autre part, à la compréhension que peuvent en avoir les spécialistes de contenu (Ricard, 2018) et, *a fortiori*, les employeurs. Le terme «formation manquante» concourt sans doute à ce que son concept soit associé à celui d'un cours, d'autant plus que le cheminement en RAC mène à la délivrance du diplôme tout comme le cursus des cours. Selon des données examinées par le Conseil, les activités de formation manquante dans une démarche de RAC représentent somme toute un pourcentage relativement faible des activités de la démarche et leur nombre tend à diminuer depuis les dernières années.

5.4.2 Soutien et accompagnement en cours de démarche

L'accompagnement des personnes candidates est présent à toutes les étapes de la démarche de RAC. Jugé essentiel dans un environnement aussi individualisé, il a été défini dans le document *Cadre général – Cadre technique: reconnaissance des acquis et des compétences en formation collégiale technique* pour chacune des activités de la démarche (MES, 2021b).

Le Conseil souligne « l'importance d'avoir accès à un accompagnement à toutes les étapes du processus de reconnaissance, peu importe le dispositif utilisé. En effet, l'accompagnement constitue un facteur de réussite et permet de s'assurer que la reconnaissance visée correspond aux attentes des candidates et des candidats. Le ministère de l'Éducation a d'ailleurs reconnu son importance récemment en incluant, dans les règles budgétaires des centres de services scolaires et des commissions scolaires, une mesure permettant de soutenir l'accompagnement des personnes qui entreprennent une démarche de RAC en formation professionnelle » (CSE, 2021, p. 128). Au collégial, une telle mesure n'existe pas, à l'exception du financement accordé pour les techniques d'éducation à l'enfance (MES, 2021a). Les collèges disposent par ailleurs des droits afférents pour soutenir leurs mesures d'accompagnement, par exemple du « coaching » ou du mentorat.

Le soutien et l'accompagnement s'avèrent particulièrement importants pour les personnes immigrantes (CSE, 2021; Dagenais et Langevin, 2016):

« L'accompagnement est également utile pour passer outre à certaines barrières, notamment en ce qui a trait à la connaissance de soi et à la capacité d'exposer son parcours de vie. De plus, le processus demande l'apprentissage d'un nouveau vocabulaire relatif à son domaine professionnel et requiert une perspective différente à son sujet. Les quelques personnes immigrantes rencontrées qui ont eu recours à un processus de reconnaissance ont souligné le rôle clé des intervenantes et des intervenants aux différentes étapes du processus et en ce qui concerne leur persévérance. Ces derniers ont souvent agi comme médiateurs dans la vulgarisation des exigences et les ont aidées à trouver des solutions lorsque des difficultés inattendues se sont présentées » (CSE, 2021, p. 129).

Par ailleurs, la démarche de RAC comporte aussi des enjeux d'ordre personnel, notamment en fonction de la décision relative à la reconnaissance ou non des compétences : enjeux socioprofessionnels relatifs à l'employabilité, à la progression en emploi, etc. Ces enjeux peuvent générer un stress important (Langevin, 2012), un élément dont les établissements et leurs services de RAC doivent tenir compte. Les collèges disposent tous de services d'aide et de soutien à la réussite éducative. Ces services sont essentiels pour les étudiantes et les étudiants ayant des besoins particuliers, par exemple en lien avec la gestion du stress ou des difficultés ou troubles d'apprentissage. Les personnes en situation de handicap représentent quelque 10 % de la population étudiante à la formation ordinaire (CSE, 2019a). Les adultes candidats à la RAC ont aussi de tels besoins, probablement au moins dans les mêmes proportions. Toutefois, les données actuelles ne permettent pas d'étudier l'ampleur de ces besoins. Des initiatives ayant vu le jour ces dernières années permettent de bien circonscrire les besoins observés dans les milieux et d'y répondre. Par exemple, les intervenantes et les intervenants en RAC disposent de moyens pour détecter rapidement les difficultés. Le défi nommé lors des consultations concerne plutôt l'accès aux services d'aide pour les personnes en difficulté et renvoie à la disponibilité des services de l'enseignement ordinaire pour les personnes effectuant une démarche de RAC. Les centres d'aide du secteur de la formation ordinaire ne sont pas en mesure de répondre à toutes les demandes des personnes candidates à la RAC, car une priorité est accordée aux étudiantes et aux étudiants de la formation ordinaire. On évoque de plus des horaires peu adaptés aux adultes cumulant des responsabilités familiales et professionnelles. En résumé, le service est d'abord organisé en fonction des personnes inscrites à l'enseignement ordinaire et les ressources sont déficitaires et ne peuvent être étendues à celles inscrites à la démarche de RAC.

CONSIDÉRANT les constats qui précèdent sur les enjeux liés aux individus et **de façon à améliorer l'accessibilité à la RAC ainsi que le soutien et l'accompagnement des personnes candidates,**

le Conseil recommande

à la ministre de l'Enseignement supérieur et au ministre du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale :

15. d'envisager, pour les employeurs, une compensation financière qui permettrait de libérer les personnes en emploi qui souhaitent se prévaloir de la démarche de RAC ;

à la ministre de l'Enseignement supérieur :

16. d'envisager des incitatifs financiers pour les personnes qui effectuent une démarche de RAC dans les domaines connaissant une pénurie de main-d'œuvre, après avoir évalué les effets de la gratuité dans le cadre des initiatives dans le domaine de l'éducation à l'enfance ;
17. de se pencher sur la question de l'accès au Programme de prêts et bourses pour les personnes candidates à la RAC qui sont sans emploi ou à faible revenu, y compris l'accès à des bourses dans des domaines ciblés ;
18. de revoir les exigences relatives au dossier des personnes candidates à la RAC ayant un statut de réfugié afin qu'elles n'aient plus à fournir un permis d'études pour que leur dossier soit jugé conforme aux normes d'accès à la démarche de RAC ;
19. de soutenir les projets des collèges mettant à profit la formation à distance pour faciliter l'accès aux parcours mixtes, aux formations manquantes collectives et à la démarche de RAC dans son ensemble ;
20. de soutenir les collèges par une allocation spécifique à la formation continue destinée à favoriser l'accès à des services d'aide pour les personnes candidates à la RAC, y compris les services destinés aux personnes ayant des besoins particuliers et ceux visant la préparation à l'épreuve uniforme de français ;

aux collèges :

21. de prendre les moyens nécessaires pour étendre l'accès aux services d'aide aux personnes candidates à la RAC.

Tableau synthèse des recommandations

Le tableau synthèse ci-dessous reprend les recommandations adressées aux acteurs concernés selon les grandes orientations ayant découlé de la lecture des enjeux mis en lumière par la démarche du Conseil.

| 1. Valoriser et promouvoir la RAC au collégial afin d’agir sur les perceptions et d’éviter les dérives quant à la valeur perçue du diplôme qui en découle | |
|--|---|
| Acteurs concernés | Recommandations |
| Ministre de l’Enseignement supérieur | 1. Actualiser les encadrements de la RAC au collégial (lois, règlements, politiques) de manière à affirmer avec plus de force le droit à la RAC, à préciser la nature de cette démarche, à clarifier le fait qu’elle est aussi accessible à la formation ordinaire et à consolider les responsabilités des établissements d’enseignement à son égard. |
| Ministre de l’Enseignement supérieur | 2. Soutenir financièrement les collèges dans les activités de promotion de leur offre de programmes en RAC, particulièrement dans les domaines qui connaissent une forte demande de main-d’œuvre. |
| Ministre de l’Enseignement supérieur | 3. Organiser une campagne nationale de promotion de la RAC auprès du grand public. |
| CERAC | 4. Intensifier et étendre leurs activités de soutien, d’animation et d’information pour faire connaître la RAC plus largement aux différentes catégories de personnel des collèges, aux organismes partenaires et aux employeurs. |
| Collèges | 5. Intégrer à leurs priorités des activités d’animation et d’information sur la RAC destinées au personnel qui pourrait être concerné de près ou de loin par celle-ci, dont les enseignantes et les enseignants, et ce, autant à la formation ordinaire qu’à la formation continue. |
| 2. Mieux outiller les acteurs de la RAC au collégial et favoriser la synergie dans leur travail | |
| Acteurs concernés | Recommandations |
| Ministre de l’Enseignement supérieur | 6. Investir dans le développement d’un système de déclaration des activités de RAC par compétences de manière à pouvoir suivre la situation de la reconnaissance des acquis et des compétences au collégial et à diffuser des données à cet égard. |
| Ministre de l’Enseignement supérieur | 7. Soutenir la recherche sur la RAC, notamment la recherche au collégial, par des subventions particulières tout en facilitant l’accès aux données administratives du Ministère, de manière à accroître les connaissances sur le sujet. |
| Ministre de l’Enseignement supérieur | 8. Favoriser la concertation entre les différents acteurs du réseau collégial par la mise en place et l’animation de lieux d’échange représentatifs de tous les milieux de l’enseignement collégial. |
| Ministre de l’Enseignement supérieur | 9. Poursuivre les initiatives de financement pour la mise en place des certifications collégiales offertes par les services aux entreprises des établissements, en particulier lorsqu’elles peuvent favoriser un continuum vers la formation créditée à l’enseignement supérieur. |
| Ministre de l’Enseignement supérieur et autres ministres concernés | 10. Encourager l’émergence de projets multipartenariaux dans des domaines ciblés pour répondre à des besoins de main-d’œuvre, à l’instar du projet mené en éducation à l’enfance. |

| 3. Mieux positionner et articuler les processus de RAC au sein des collègues | |
|--|--|
| Acteurs concernés | Recommandations |
| Collèges | 11. Utiliser des moyens adaptés à leur réalité pour favoriser une synergie institutionnelle au regard de la RAC, par exemple l'adoption d'une PIRAC, une meilleure information sur la démarche de RAC auprès des différentes catégories de personnel concernées, etc. |
| Collèges | 12. Envisager une plus grande cohésion entre la formation ordinaire et la formation continue de façon que la RAC transcende les frontières de la formation continue et s'implante progressivement dans la formation ordinaire. |
| Collèges | 13. Investir dans la consolidation d'une expertise institutionnelle en matière de RAC, selon leur réalité propre, pour assurer le développement et la pérennité de l'offre de services de RAC. |
| Collèges | 14. Exploiter les possibilités qu'offrent la mise en réseau de pratiques et le partage d'expertise pour optimiser le déploiement de l'offre de RAC, y compris celles mettant à profit l'usage du numérique dans la démarche. |
| 4. Améliorer l'accessibilité à la RAC ainsi que le soutien et l'accompagnement des personnes candidates | |
| Acteurs concernés | Recommandations |
| Ministre de l'Enseignement supérieur et ministre du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale | 15. Envisager, pour les employeurs, une compensation financière qui permettrait de libérer les personnes en emploi qui souhaitent se prévaloir de la démarche de RAC. |
| Ministre de l'Enseignement supérieur | 16. Envisager des incitatifs financiers pour les personnes qui effectuent une démarche de RAC dans les domaines connaissant une pénurie de main-d'œuvre, après avoir évalué les effets de la gratuité dans le cadre des initiatives dans le domaine de l'éducation à l'enfance. |
| Ministre de l'Enseignement supérieur | 17. Se pencher sur la question de l'accès au Programme de prêts et bourses pour les personnes candidates à la RAC qui sont sans emploi ou à faible revenu, y compris l'accès à des bourses dans des domaines ciblés. |
| Ministre de l'Enseignement supérieur | 18. Revoir les exigences relatives au dossier des personnes candidates à la RAC ayant un statut de réfugié afin qu'elles n'aient plus à fournir un permis d'études pour que leur dossier soit jugé conforme aux normes d'accès à la démarche de RAC. |
| Ministre de l'Enseignement supérieur | 19. Soutenir les projets des collègues mettant à profit la formation à distance pour faciliter l'accès aux parcours mixtes, aux formations manquantes collectives et à la démarche de RAC dans son ensemble. |
| Ministre de l'Enseignement supérieur | 20. Soutenir les collègues par une allocation spécifique à la formation continue destinée à favoriser l'accès à des services d'aide pour les personnes candidates à la RAC, y compris les services destinés aux personnes ayant des besoins particuliers et ceux visant la préparation à l'épreuve uniforme de français. |
| Collèges | 21. Prendre les moyens nécessaires pour étendre l'accès aux services d'aide aux personnes candidates à la RAC. |

Conclusion

Cet avis visait à répondre à une demande de la ministre de l'Enseignement supérieur, qui souhaitait voir le Conseil se pencher sur le thème de la reconnaissance des acquis et des compétences au collégial et explorer le potentiel de ce dispositif pour ce qui est de répondre aux besoins criants de main-d'œuvre. En étendant son regard à l'état de la situation de la RAC au collégial et aux principaux enjeux en présence, le Conseil a aussi voulu proposer des avenues pour poursuivre l'essor de la RAC au collégial et optimiser son déploiement pour les années à venir, dans une vision à moyen et à long terme. Compte tenu des délais impartis pour la production de cet avis, les constats posés par le Conseil reposent essentiellement sur l'examen du cadre de la RAC au collégial et de données statistiques disponibles, l'exploration d'écrits structurants et, en grande partie, la consultation de quelques acteurs impliqués dans la mise en œuvre de la RAC au collégial.

Selon le Conseil, la mise à profit de la RAC pour la réponse aux besoins de main-d'œuvre devrait miser sur le développement de projets spécifiques à certains domaines plus recherchés que d'autres et offrir des conditions facilitantes tant pour les personnes candidates que pour les employeurs, telles que la gratuité de la démarche et le financement de la libération des employées et des employés qui amorcent une démarche de RAC. Les récentes initiatives dans le domaine de l'éducation à l'enfance, qui mettent à profit la RAC en mobilisant des partenaires pour offrir une réponse concertée à une demande ciblée, sont porteuses en ce sens. Il serait avantageux de les évaluer à leur terme afin de mesurer leur impact sur la réponse aux besoins de main-d'œuvre ainsi que l'effet des incitatifs mis en place sur la persévérance des personnes.

Par ailleurs, le Conseil retient que le recours à la RAC dépasse une utilisation à des fins économiques ou visant à répondre aux besoins du marché du travail et renvoie également à une conception émancipatrice qui favorise le développement des individus. Aux yeux du Conseil, il est tout aussi important de considérer cette perspective du point de vue des individus pour maintenir leur engagement dans la vie active et leur offrir des occasions de développement professionnel.

Le Conseil avance, dans cet avis, plusieurs pistes de recommandations pour agir sur différents plans afin d'optimiser le déploiement de la RAC au collégial. Il insiste d'abord sur la nécessité d'agir sur les perceptions à l'égard de la RAC afin d'éviter les dérives quant à la valeur perçue de la démarche et du diplôme qui en découle. À cet égard, il estime que la RAC gagnerait à bénéficier d'un meilleur ancrage dans les encadrements en vigueur pour affirmer le droit des individus et lui donner toute la valeur qui lui revient. À l'échelle du système, il recommande, entre autres, de soutenir le développement et l'exploitation de systèmes de données administratives et la recherche afin d'accroître les connaissances sur la RAC et de suivre l'évolution de la situation. L'importance du travail en concertation est également soulignée, à la fois chez les acteurs du réseau collégial ainsi qu'entre ceux-ci et leurs partenaires d'autres ministères et du marché du travail. Sur le plan des établissements, les balises opérationnelles et méthodologiques énoncées dans les documents de référence sont de nature à bien encadrer les pratiques des collèges. Toutefois, la RAC devrait faire davantage partie de la culture organisationnelle et occuper une plus grande place dans l'ensemble des activités des collèges. Elle peine à se déployer pleinement à la formation continue et demeure une pratique marginale à la formation ordinaire. Enfin, pour les individus, des leviers sont proposés pour favoriser l'accès à la démarche de RAC et leur offrir le soutien et l'accompagnement requis pour persévérer dans la démarche.

La reconnaissance des acquis et des compétences est un domaine au large spectre. Compte tenu des préoccupations sous-jacentes à la demande d'avis de la ministre et des limites méthodologiques associées à la production de ce document, le Conseil a dû limiter son champ d'étude. Différentes questions d'intérêt demeurent à approfondir pour pousser plus loin les réflexions sur la RAC au collégial. Par exemple, quelle est l'efficacité des dispositifs de reconnaissance des acquis mis en œuvre dans les collèges? Quel est le profil des populations sous-représentées dans la démarche de RAC et comment pourrait-on favoriser l'accès à cette dernière? Quels sont les enjeux spécifiques à la reconnaissance des acquis et des compétences pour les étudiantes et les étudiants de la formation ordinaire? Comment mieux les informer quant aux possibilités offertes par cette démarche et les responsabiliser pour les amener à y avoir recours (CSE, 2022)? En quoi le transfert de crédits dans le cadre de passerelles ou d'ententes interordres favorise-t-il les transitions et la réussite?

Des réponses à ces questions et les pistes de développement proposées seront certes de nature à donner un nouvel élan à ce dispositif relativement récent, mais qui est appelé à occuper une place de plus en plus importante dans l'avenir.

Annexe 1

Liste des organisations, des groupes et des expertes consultés ainsi que des organisations sollicitées

Le Conseil supérieur de l'éducation tient à remercier les personnes et les organisations consultées ou entendues dans le cadre de la production de cet avis.

Organisations et groupes consultés

- La Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue du Conseil supérieur de l'éducation
- Le comité exécutif de la Commission des affaires de la formation continue de la Fédération des cégeps
- Le comité exécutif de la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps
- Les centres d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences du Cégep Marie-Victorin et du Cégep de Sainte-Foy
- Un groupe de conseillères en RAC de collègues
- La Direction de la gestion de l'offre et de la formation continue du ministère de l'Enseignement supérieur

Expertes consultées

- M^{me} Rachel Bélisle, professeure au Département d'orientation professionnelle de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et chercheuse au Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage
- M^{me} France Dussault, directrice générale de Qualifications Québec
- M^{me} Andrée Langevin, spécialiste en reconnaissance des acquis et des compétences au collégial

Le Conseil remercie également les organisations suivantes pour leur contribution à ses travaux :

- Le bureau de la reconnaissance des acquis et des compétences du Cégep Marie-Victorin
- La Direction de la gestion de l'offre et de la formation continue du ministère de l'Enseignement supérieur
- La Direction des affaires éducatives de la Fédération des cégeps

Annexe 2

Vocabulaire utilisé dans différents systèmes

Sigles et acronymes des dispositifs de reconnaissance les plus souvent utilisés au Canada et ailleurs dans le monde

| Sigle ou acronyme | Termes | Pays ou province |
|-------------------|--|---|
| ARM | Accord de reconnaissance mutuelle | Québec et France Australie Nouvelle-Zélande |
| PLAR | Prior learning assessment recognition | Canada (sauf le Québec) |
| RA | Reconnaissance des acquis | Canada |
| RAC | Reconnaissance des acquis et des compétences | Québec |
| RAE | Reconnaissance des acquis expérientiels | Québec |
| RC | Reconnaissance des compétences | Québec |
| RCMO | Reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre | Québec |
| REC | Reconnaissance des équivalences de cours | Québec |
| RPL | Recognition of prior learning | Canada (sauf le Québec) |
| RVA | Reconnaissance, validation et accréditation des acquis de l'apprentissage non formel et informel | Observatoire de l'UNESCO Europe |
| VAE | Validation des acquis de l'expérience ou validation des acquis expérientiels | Europe Afrique |

Annexe 3

Repères à propos des différents dispositifs de reconnaissance au Québec

Le tableau de la page suivante comporte quelques repères permettant de situer les différents dispositifs de reconnaissance au Québec. Il mentionne la finalité de chacun d'eux, c'est-à-dire la reconnaissance officielle recherchée à terme, les contextes du milieu de l'emploi pour lesquels ils sont opportuns, les candidatures types auxquelles ils sont consacrés, les organismes ou établissements responsables de leur encadrement et leurs partenaires, le cas échéant.

Il appartient à chaque personne de déterminer son besoin, selon ses propres visées personnelles et professionnelles. À cet égard, l'aiguillage, réalisé en amont des diverses démarches de reconnaissance au Québec, fait partie des initiatives structurantes récentes. Le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration subventionne à cet égard l'organisme Qualifications Québec. Le but est que les personnes, accompagnées virtuellement, en présence, ou par le biais d'un portail réfléchi selon la Classification nationale des professions (CNP), puissent s'engager facilement dans le parcours le plus approprié à leur situation. D'autres organismes communautaires de même que les établissements scolaires répondent à des demandes d'information en ce sens. L'offre est là aussi, plurielle.

Les organismes responsables de la mise en œuvre de la reconnaissance des acquis et des compétences ont des encadrements réglementaires adaptés à leur finalité. Distincts par essence, ils induisent des démarches en parallèle, voire souvent en vase clos. Mais, bien que chacune des démarches s'opérationnalise selon un processus indépendant, il existe une certaine interaction entre les systèmes. Par exemple, l'AENS et l'évaluation comparative des études effectuées à l'étranger peuvent être utiles à des fins d'admission au collégial.

Un autre exemple de rapport entre les dispositifs a trait aux équivalences de formation, soit le dispositif de reconnaissance des compétences professionnelles menant à l'autorisation d'exercer sa profession au Québec (permis d'exercice) chapeauté par les ordres professionnels. Quand elle concerne un cursus du collégial, cette équivalence de formation comporte des prescriptions prenant la forme de « formations d'appoint » ou de stages offerts par les cégeps. « Le commissaire [à l'admission aux professions] a compétence sur l'ensemble des processus d'admission, ainsi que sur tous les acteurs ou parties prenantes : ordres professionnels, établissements d'enseignement, ministères et organismes gouvernementaux, organisations ou personnes des secteurs public et privé » ([Office des professions du Québec, 2021a](#)). Plusieurs avis, portraits et rapports ont d'ailleurs été produits par l'Office des professions du Québec et, en particulier, par l'équipe du Commissaire à l'admission aux professions⁴⁴ afin de documenter les approches et les processus, dont tout ce qui concerne la formation d'appoint et les stages ([Office des professions du Québec, 2019b](#)).

44 Le Commissaire à l'admission aux professions est institué par le *Code des professions* ([RLRQ, chapitre C-26](#)), qui représente la loi-cadre du système professionnel québécois. Son mandat de surveillance, de veille et d'interventions spécialisées porte sur l'admission des candidates et des candidats aux professions dont l'exercice est contrôlé par un des 46 ordres professionnels, quel que soit le parcours ou le profil des personnes ([OPQ, 2021b](#)).

| Dispositif | Finalité | Contexte en emploi | Candidatures types | Organismes responsables | Organismes partenaires |
|---|---|---|--|---|--|
| RAC à la FPT ⁴⁵ | Diplôme d'études Attestation d'études | Emplois pour lesquels la diplomation québécoise est pertinente sans être une nécessité réglementaire au seuil d'entrée sur le marché du travail | Toute personne dont les compétences intégrées sur le terrain correspondent aux compétences d'un programme d'études (DEC/AEC) | FP ⁴⁶ : centres de services scolaires (DEP) FT ⁴⁷ : cégeps (DEC/AEC) | Tous les organismes aptes à renseigner sur la démarche Employeurs |
| RA, RAE ⁴⁸ , RAC ⁴⁹ , REC ⁵⁰ ou transfert de crédits | Crédits de cours à l'intérieur d'un programme d'études (certificat, baccalauréat, diplôme d'études supérieures spécialisées, etc.) permettant de raccourcir le cursus | Emplois pour lesquels la diplomation québécoise est pertinente sans être une nécessité réglementaire au seuil d'entrée sur le marché du travail | | | |
| RCMO ⁵¹ | Certificat de qualification professionnelle ou attestation de compétences | Emplois dans les métiers non réglementés | Toute personne dont les compétences intégrées sur le terrain correspondent aux compétences d'un métier faisant l'objet d'une norme professionnelle | Comité sectoriel de main-d'œuvre | Qualifications Québec |

45 Formation professionnelle et technique.

46 Formation professionnelle.

47 Formation technique.

48 Reconnaissance des acquis expérientiels.

49 Le réseau des universités du Québec utilise l'acronyme « RAC » sans que la démarche corresponde en tout point à celle offerte en formation professionnelle ou technique.

50 Reconnaissance d'équivalences de cours.

51 Reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre.

| Dispositif | Finalité | Contexte en emploi | Candidatures types | Organismes responsables | Organismes partenaires |
|---|--|--|--|---|---|
| TENS ⁵² (FGA) ⁵³ | Attestation d'équivalence de niveau secondaire (AENS) | Emplois exigeant un diplôme d'études secondaires (DES) (champs de la formation professionnelle) | Toute personne sans DES souhaitant un retour aux études ⁵⁴ ou un emploi ayant le DES comme exigence | Centres de services scolaires | |
| GED ⁵⁵ (FGA) | Certificat d'équivalence d'études secondaires (CEES) | Métier semi-spécialisé | Toute personne souhaitant une reconnaissance de compétences génériques | Centres de services scolaires | |
| Évaluation comparative des études effectuées à l'étranger | Établissement du domaine de formation et du niveau scolaire québécois par une analyse comparative des études faites à l'étranger | Avis d'experts permettant de mieux situer les études effectuées hors du Québec, utile aux employeurs, aux ordres professionnels ou autres organismes de réglementation | Personnes issues de l'immigration dont le parcours scolaire a été effectué à l'étranger | Ministère de l'immigration, de la Francisation et de l'Inclusion (MIFI) | Établissements d'enseignement supérieur situés hors du Québec Alliance canadienne des services d'évaluation de diplômes (ACSED) (membre) |
| Reconnaissance des compétences professionnelles ⁵⁶ | Permis d'exercice ⁵⁷ | Permis obligatoire pour l'exercice du métier ou de la profession inscrits au <i>Code des professions</i> | Toute personne formée à l'étranger dans un domaine réglementé par un ordre professionnel | Organismes de réglementation Ordres professionnels ⁵⁸ | Cégeps (stages ou formations d'appoint en cohortes prescrites par l'ordre professionnel) Universités |

52 Test d'équivalence de niveau de scolarité (faisant présentement l'objet d'une révision).

53 Formation générale des adultes.

54 Le TENS est accepté dans plusieurs collèges pour des admissions sur la base jugée suffisante.

55 General Educational Development.

56 MIFI, 2020.

57 Ce permis peut être permanent, provisoire ou restrictif.

58 Office des professions du Québec, 2019a.

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|---|
| Reconnais- sance des compétences profession- nelles | Certificat de qualification professionnelle | Qualification obligatoire pour les métiers réglementés et non obligatoire pour les métiers non réglementés de la construction ou non | Apprentis ayant suivi un PAMT ⁵⁹ | Emploi-Québec | Qualifications Québec (Q2) |
| | Sceau rouge | | Personnes expérimentées dans un métier non réglementé | Comité sectoriel de main-d'œuvre | Organismes en matière d'employabilité |
| | Permis temporaire d'enseigne- ment ⁶⁰ | Autorisation d'enseigner | Selon le pays d'origine | Universités | |

59 Programme d'apprentissage en milieu de travail.

60 Ce permis n'est pas un brevet d'enseignement.

Bibliographie

Association canadienne pour la reconnaissance des acquis (2015). *L'assurance-qualité en reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) au Canada : le manuel*, Ottawa, L'Association, 4 p., réf. du 28 mars 2022, <http://capla.ca/?wpdmact=process&did=NzYuaG90bGluaw==>.

Bélisle, Rachel et Nicolas Fernandez (2018a). *Rôle des pratiques en reconnaissance des acquis et des compétences dans la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant*, Rapport de recherche préparé dans le cadre d'une action concertée MEES et FRQSC, Sherbrooke, Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage; Québec, Fonds de recherche du Québec – Société et culture, 147 p., réf. du 16 février 2022, http://erta.ca/sites/default/files/2018-01/belisle-fernandez_rerva_2018.pdf.

Bélisle, Rachel et Nicolas Fernandez (2018b). *Rôle des pratiques en reconnaissance des acquis et des compétences dans la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant: résumé*, Rapport de recherche préparé dans le cadre d'une action concertée MEES et FRQSC, Sherbrooke, Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage; Québec, Fonds de recherche du Québec – Société et culture, 4 p., réf. du 25 avril 2022, http://erta.ca/sites/default/files/2018-01/belisle-fernandez_rerva-resume_2018.pdf.

Blain, Marie-Jeanne (2018). *Portrait de l'intégration en emploi de personnes immigrantes au Québec : expériences et points de vue croisés sur les obstacles systémiques, les éléments facilitants et les ressources : synthèse du rapport de recherche*, Montréal, Comité consultatif pour les personnes immigrantes et INRS, Centre Urbanisation Culture Société, 37 p., réf. du 28 mars 2022, <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3582927>.

Centres d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences (2020a). *À propos des CERAC*, réf. du 7 mars 2022, <https://ceraccegeps.ca/cerac/mission-valeurs/>.

Centres d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences (2020b). *Histoire de la RAC au Québec : quelques étapes historiques de la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) au Québec (niveau collégial)*, réf. du 2 mars 2022, <https://ceraccegeps.ca/rac/historique-de-la-rac-au-quebec/>.

Collèges et instituts Canada (2021). *Appel de propositions : cadre de référence sur l'évaluation et la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC)*, réf. du 28 mars 2022, <https://www.collegesinstitutes.ca/fr/centre-des-nouvelles/appels-de-soumission/appel-de-propositions-cadre-de-reference-sur-levaluation-et-la-reconnaissance-des-acquis-et-des-competences-rac/>.

Conseil supérieur de l'éducation (2022). *Formation collégiale : expérience éducative et nouvelles réalités*, Québec, Le Conseil, 144 p. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2022/05/50-0553-AV-college-experiences-et-nouvelles-realites-2.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation (2021). *L'inclusion des familles immigrantes : pour une synergie accrue en éducation des adultes*, Québec, Le Conseil, 232 p., réf. du 16 février 2022, <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/05/50-0542-AV-inclusion-familles-immigrantes.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le document "L'université québécoise du futur: tendances, enjeux et pistes d'action et de recommandations"*, Québec, Le Conseil, 35 p., réf. du 19 janvier 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/10/50-0535-ME-Universite-du-futur.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2019a). *Les collèges après 50 ans: regard historique et perspectives*, Québec, Le Conseil, 115 p., réf. du 3 août 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/05/50-0510-AV-colleges-apres-50-ans.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2019b). *Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec*, Québec, Le Conseil, 217 p., réf. du 19 janvier 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/12/50-0521-avis-reussites-enjeux-defis-universitaire-1.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2016). *L'éducation populaire: mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie*, Québec, Le Conseil, 227 p., réf. du 20 janvier 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2016/11/50-0492-AV-leducation-populaire.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises: un potentiel à optimiser*, Québec, Le Conseil, 162 p., réf. du 23 mars 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2015/06/50-0486-AV-formation-distance-universites.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010, Québec, Le Conseil, 164 p., réf. du 20 janvier 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2010/11/50-0192-RF-conjuguer-equite-et-performance-REBE-2008-2010.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2005). *L'internationalisation: nourrir le dynamisme des universités québécoises*, Sainte-Foy, Le Conseil, 104 p., réf. du 20 janvier 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0449-AV-internationalisation-dynamisme-universites.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2004a). *L'éducation à la vie professionnelle: valoriser toutes les avenues*, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2003-2004, Sainte-Foy, Le Conseil, 151 p., réf. du 20 janvier 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0180-RF-education-vie-professionnelle-REBE-2003-2004.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2004b). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études: poursuivre le renouveau au collégial*, Sainte-Foy, Le Conseil, 141 p., réf. du 20 janvier 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0445-AV-regard-programmes-formation-technique-sanction-etudes.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*, Sainte-Foy, Le Conseil, 123 p., réf. du 20 janvier 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0433-AV-reconnaissance-acquis-responsabilite-politique-sociale.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (1996). *Pour un accès réel des adultes à la formation continue*, Sainte-Foy, Le Conseil, 119 p., réf. du 28 avril 2022, https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/03/50-0410-AV-acces_adultes_formation-continue.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (1975). *Le collège: rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial: rapport au ministre de l'Éducation*, Québec, Service général des communications du ministère de l'Éducation, 185 p., réf. du 25 mai 2022, <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/05/50-2004-RF-enseignement-collegial-rebe-94-95.pdf>.

Dagenais, Catherine et Andrée Langevin (2016). *Reconnaissance des parcours scolaires et expérientiels des personnes immigrantes: pertinence de la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) au collégial pour un parcours d'intégration réussi*, Montréal, Centre d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences, Cégep Marie-Victorin, 77 p., réf. du 7 mars 2022, https://ceraccegeps.ca/wordprcms/wp-content/uploads/2017/10/11.-CERAC-Rapport-_final-web-004.pdf.

Fédération des cégeps (2022). *À propos: mission*, réf. du 25 avril 2022, <https://fedecegeps.ca/federation/a-propos/mission/>.

Fédération des cégeps (2021a). *Adaptation du programme de techniques d'éducation à l'enfance conduisant à l'attestation d'études collégiales (AEC en TEE JEE.OK): parcours travail-études en petite enfance: programme de formation courte durée (COUD)*, Montréal, La Fédération, 63 p.

Fédération des cégeps (2021b). *Les cégeps à la croisée des transformations: mémoire déposé dans le cadre des consultations prébudgétaires 2022-2023 du ministère des Finances du Québec*, Montréal, La Fédération, 45 p., réf. du 25 avril 2022, <https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2022/01/2022-01-13-consultations-prebudgetaires-2022-2023-memoire.pdf>.

Fédération des cégeps (2015). *Reconnaissance des acquis et des compétences*, réf. du 21 mars 2022, <http://www.monretouraucegep.com/reconnaissance-des-acquis>.

Fontaine, Guylaine et Andrée Langevin (2016). *La validation, une étape charnière dans la démarche de RAC: balises pour une plus grande efficacité: guide pratique à l'intention des conseillers en reconnaissance des acquis et des compétences*, Montréal, Centre d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences, Cégep Marie-Victorin, 67 p., réf. du 21 mars 2022, <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3576155>.

Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (2012). *Lignes directrices de l'UNESCO pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation des acquis de l'apprentissage non formel et informel*, Feldbrunnenstr. 58 (Allemagne), L'Institut, 10 p., réf. du 22 février 2022, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360_fre.

Langevin (dir.), Andrée (2015). *Accompagner les personnes immigrantes en RAC: guide pratique à l'intention des intervenants*, Montréal, Centre d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences, Cégep Marie-Victorin, 46 p., réf. du 28 avril 2022, <https://ceraccegeps.ca/wordprcms/wp-content/uploads/2017/09/Guide-RAC-2014-corr-201703.pdf>.

Langevin, Andrée (2012). *Prévention et dépistage en reconnaissance des acquis et des compétences (RAC): protocole d'intervention*, Montréal, Cégep Marie-Victorin et Compétences Montréal.

Lighell, Irmeli (2019). *Competence is the Key: New Guidance Method and Accessible Learning in HAMK University of Applied Science*, PowerPoint, Vankanklähde 9 (Finlande), HAMK University of Applied Science, 14 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *Guide d'élaboration de l'instrumentation dans le cadre de l'approche harmonisée en reconnaissance des acquis et des compétences*, Québec, Le Ministère et ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, 87 p., réf. du 11 mars 2022, https://www.inforoutefpt.org/ministere_docs/dossiers/RAC-guide-instrumentation-edition-montage.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Cadre général – Cadre technique : reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique : document de référence*, Québec, Le Ministère, Formation professionnelle et technique et formation continue, Direction générale des programmes et du développement, 21 p., réf. du 22 février 2022, <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/55020>.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2002). *Document d'encadrement sur les droits prescrits en vertu de l'article 24.5 de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, Québec, Le Ministère, Enseignement supérieur, Direction générale des affaires universitaires et collégiales, Direction des affaires étudiantes, 7 p.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016). *Guide de référence : la gestion du dossier de l'élève de l'admission à la sanction*, Québec, Le Ministère, Direction des affaires étudiantes et institutionnelles, 36 p.

Ministère de l'Enseignement supérieur (2021a). « Annexe C111 : reconnaissance des acquis et des compétences », dans *Régime budgétaire et financier des cégeps : année scolaire 2021-2022*, Québec, Le Ministère, Direction de la programmation budgétaire et du financement.

Ministère de l'Enseignement supérieur (2021b). *Cadre général – Cadre technique : reconnaissance des acquis et des compétences en formation collégiale technique*, Québec, Le Ministère, Direction de l'offre de formation collégiale, 45 p., réf. du 22 février 2022, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Cadre-general-RAC-coll-tech.pdf.

Ministère de l'Enseignement supérieur (2021c). *Régime budgétaire et financier des cégeps : année scolaire 2021-2022*, Québec, Le Ministère, Direction de la programmation budgétaire et du financement.

Ministère de l'Enseignement supérieur (2021d). *Régime budgétaire et financier des établissements privés d'ordre collégial : année scolaire 2021-2022*, Québec, Le Ministère, Direction de la programmation budgétaire et du financement, réf. du 21 mars 2022, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Regime_budg2021-2022_Colleges-privés.pdf.

Ministère de l'Enseignement supérieur (2020). *Guide administratif : la gestion de l'annexe budgétaire sur la reconnaissance des acquis et des compétences (C111) du Régime budgétaire et financier des cégeps*, Québec, Le Ministère, 20 p.

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (2014). *Guide administratif sur l'établissement du statut de résident du Québec dans le réseau collégial*, version du 22 avril 2014, Québec, Le Ministère, Secteur de l'enseignement supérieur, Direction générale des affaires universitaires et interordres, Direction de la planification, 42 p.

Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (2020). *Faire reconnaître ses compétences acquises à l'étranger*, réf. du 28 avril 2022, <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/travailler-quebec/reconnaissance-competences/index.html>.

Ministère de la Famille (2022a). *Directive concernant l'évaluation de la qualification du personnel de garde*, Québec, Le Ministère, 5 p., réf. du 25 avril 2022, <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Directive-qual-pers-garde.PDF>.

Ministère de la Famille (2022b). *Directive concernant l'évaluation de la qualification du personnel de garde*, réf. du 28 mars 2022, https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/personnel/Pages/qualification_personnel.aspx.

Ministry of Education and Culture of Finlande (2016). *Key Projects Reform Finnish Education*, Meritullinkatu 1 (Helsinki), The Ministry, 2 p., réf. du 28 mars 2022, <https://okm.fi/documents/1410845/4150027/Key+projects+reform+Finnish+education/ecf0ed3d-7249-4b31-abaf-189af35e197a/Key+projects+reform+Finnish+education.pdf?t=1486723051000>.

Moitus, Sirpa, Leasa Weimer et Jussi Välimaa (2020). *Flexible Learning Pathways in Higher Education: Finland's Country Case Study for the UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP-UNESCO) SDG4 Project in 2018-2021*, Hakaniemenranta 6 (Helsinki), Finnish Education Evaluation Centre, 143 p., réf. du 28 mars 2022, https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/09/KARVI_1220.pdf.

Office des professions du Québec (2021a). *Admission aux professions*, réf. du 7 mars 2022, <https://www.opq.gouv.qc.ca/admission-aux-professions>.

Office des professions du Québec (2021b). *Le Commissaire à l'admission aux professions*, réf. du 7 mars 2022, <https://www.opq.gouv.qc.ca/commissaire>.

Office des professions du Québec (2019a). *Les ordres professionnels et les professions réglementées*, réf. du 28 avril 2022, https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/2019-20_017_Tab-ordres-pro-14-10-2020.pdf.

Office des professions du Québec (2019b). *Suivi des activités du pôle de coordination pour l'accès à la formation (formation d'appoint et stages)*, Québec, L'Office, 13 p.

Organisation de coopération et de développement économiques et Statistique Canada (2000). *La littératie à l'ère de l'information: rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, Paris, OCDE, 191 p., réf. du 28 mars 2022, http://www.bibliotheque.qc.ca/ba/Archives/pgc/statcan/CS89_571_2000F.pdf.

Pyykkö, Riitta (2016). *Recognition of Prior Learning: The Finnish Experiences*, Présentation PowerPoint, Turku (Finlande), University of Turku, 22 p.

Qualifications Québec (2022). *Portail de la reconnaissance des compétences: trouvez les ressources pour faire reconnaître vos compétences et travailler au Québec*, réf. du 2 mars 2022, <https://qualificationsquebec.com/reconnaissance-competences/>.

Québec (2021a). *Loi sur l'instruction publique: RLRQ, chapitre I-13.3*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1^{er} février 2022, réf. du 21 mars 2022, <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3>.

Québec (2021b). *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 28 p., à jour au 31 octobre 2021.

Québec (2021c). *Opération main-d'œuvre: mesures ciblées pour des secteurs prioritaires*, Présentation PowerPoint, 25 p.

Québec (2021d). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur, 84 p., réf. du 16 février 2022, <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/superstitieusement/superfractionnement?1631554079>.

Québec (2021e). «Règlement sur le régime des études collégiales», dans *Recueil des lois et règlements du Québec, C-29, a. 18*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 15 juillet 2021.

Québec (2020a). *Projet de loi no 40 (2020, chapitre 1): Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 102 p., à jour au 10 février 2020, réf. du 28 avril 2022, <https://www.canlii.org/fr/qc/legis/loisa/lq-2020-c-1/derniere/lq-2020-c-1.html>.

Québec (2020b). «Règlement sur le régime des études collégiales», dans *Lois et règlements sur l'éducation, chapitre C-29, r. 4*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1^{er} décembre 2021, réf. du 11 décembre 2020, <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/C-29,%20r.%204>.

Québec (2018). *Stratégie nationale sur la main-d'œuvre 2018-2023: le Québec à l'ère du plein emploi*, Québec, ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 95 p., réf. du 21 mars 2022, https://www.mtess.gouv.qc.ca/publications/pdf/strat-nationale_mo.pdf.

Québec (2002a). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, ministère de l'Éducation, 40 p., réf. du 22 février 2022, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Plan.pdf.

Québec (2002b). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, ministère de l'Éducation, 43 p., réf. du 22 février 2022, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/Politique.pdf.

Ricard, Catherine (2018). *La perception d'un apprentissage extrascolaire par des spécialistes de contenu issus du corps enseignant du secteur technique au collégial dans le cadre de la reconnaissance des acquis et des compétences*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 150 p., réf. du 16 février 2022, <https://archipel.uqam.ca/12526/1/M15872.pdf>.

Sansregret, Marthe (1988a). *La reconnaissance des acquis: fonctions et tâches des administrateurs, conseillers et évaluateurs*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH, 327 p.

Sansregret, Marthe (1988b). *La reconnaissance des acquis: portfolio*, LaSalle (Montréal), Éditions Hurtubise HMH, 151 p.

Sansregret, Marthe (1988c). *La reconnaissance des acquis: principes*, LaSalle (Montréal), Éditions Hurtubise HMH, 163 p.

UNESCO (2020). *Reconnaissance, validation et accréditation de l'éducation de base des jeunes et des adultes en tant que fondement de l'apprentissage tout au long de la vie*, Paris, UNESCO, 31 p., réf. du 2 mars 2022, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374164>.

Vézina, Sylvie (2018). *État de la situation : prestation de services en reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) au sein du réseau des collèges privés subventionnés : rapport de recherche*, Rapport non publié, Québec, Comité de recherche du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Werquin, Patrick (2010a). *Reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels : les pratiques des pays*, Paris, OCDE, 70 p., réf. du 28 mars 2022, <https://www.oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-l-ecole/44600417.pdf>.

Werquin, Patrick (2010b). *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques*, Paris, OCDE, 98 p., réf. du 21 mars 2022, <https://www.cicic.ca/docs/oecd/rnfil.fr.pdf>.

Membres de la Commission de l'enseignement et de la recherche au collégial (CERC)*

| Nom | Fonction |
|------------------------|---|
| Présidente | |
| Malika Habel | Directrice générale Cégep de Maisonneuve |
| Membres | |
| Michel Louis Beauchamp | Directeur général Cégep Lionel Groulx |
| Yves Bédard | Directeur général Centre de services scolaire de Rouyn-Noranda |
| Juliette Bégin | Étudiante en sciences de la nature, profil Santé Cégep André-Laurendeau |
| Katia Boivin | Chef de service des activités d'enseignement pluridisciplinaires et des centres de documentation CHU de Québec – Université Laval |
| Annie Bourgoin | Enseignante en français et littérature Cégep de Rivière-du-Loup |
| Esteban Carrillo | Étudiante en sciences humaines Cégep de Saint-Laurent |
| Danielle Combes | Enseignante en techniques d'éducation à l'enfance Cégep régional de Lanaudière à l'Assomption |
| Emilie Doutreloux | Conseillère pédagogique Cégep de l'Outaouais |
| Verlane Julien Thouin | Aide pédagogique individuelle Cégep de Sherbrooke |
| Marc Rochette | Directeur des études Campus Notre-Dame-de-Foy |
| Jean-Benoît Tremblay | Directeur adjoint des études Service des programmes et de la vie pédagogique Cégep François-Xavier Garneau |
| François Veillette | Enseignant, Département de biologie Cégep Édouard Montpetit |
| Charles Vilaisak | Registraire École nationale de cirque |
| Stéphane Villeneuve | Professeur, Département de didactique Université du Québec à Montréal |
| Coordonnatrice | |
| Katie Bérubé | |

* Au moment de l'adoption de l'avis

Membres du Conseil supérieur de l'éducation*

| Nom | Fonction |
|----------------------------------|---|
| Présidente | |
| Maryse Lassonde | |
| Membres | |
| Josée Bonneau | Directrice adjointe, École des sciences infirmières Ingram, Programmes d'études de premier cycle, Université McGill |
| Danielle Boucher | Présidente et consultante en gestion de l'éducation et en organisation apprenante, Éducatif conseils |
| Valérie Boudreau | Directrice d'établissements d'enseignement primaires, Écoles primaires Notre-Dame-de-Bonsecours et Saint-Laurent, Centre de services scolaire des Sommets |
| Sylvain Bourdon | Professeur titulaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke |
| Scheila Brice | Conseillère pédagogique, Centre de services scolaire de Laval |
| Gordon Brown | Directeur des études, Cégep John Abbott |
| Claude Corbo | Ancien recteur, Université du Québec à Montréal |
| Julie Drapeau | Enseignante au primaire, École Notre-Dame-de-l'Assomption, Centre de services scolaire De la Jonquière |
| Michelle Fournier | Directrice générale (retraîtée), Centre de services scolaire des Grandes-Seigneuries |
| Malika Habel | Directrice générale, Cégep de Maisonneuve |
| Michaël Héту | Enseignant de français, Cégep André-Laurendeau |
| Amélie Lainé | Directrice des programmes et partenariats, Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec |
| Vincent Larivière | Professeur agrégé et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les transformations de la communication savante, Université de Montréal |
| Fred-William Mireault | Étudiant au baccalauréat en science politique, Université de Montréal |
| Elsa Mondésir Villefort | Directrice générale, Citoyenneté jeunesse |
| David Montpetit | Directeur des services éducatifs, Collège Charles-Lemoyne |
| Benoît Petit | Conseiller pédagogique, Service national du RÉCIT pour les gestionnaires scolaires, Centre de services scolaire de Saint-Hyacinthe |
| Sébastien Piché | Directeur des études, Service du registrariat et de l'organisation scolaire, Collège de Bois-de-Boulogne |
| Eduardo Schiehl | Professeur titulaire, Département des sciences comptables, HEC Montréal |
| Marie-Hélène Talon | Coordonnatrice du service aux parents, Fédération des comités de parents du Québec |
| Yves-Michel Volcy | Directeur général, Centre de services scolaire de Laval |
| Membres adjoints d'office | |
| Josée Lepage | Sous-ministre adjointe au soutien aux élèves, à la pédagogie et aux services à l'enseignement, Ministère de l'Éducation |
| Marc-André Thivierge | Sous-ministre adjoint au développement et au soutien des réseaux, Ministère de l'Enseignement supérieur |
| Secrétaire générale | |
| Marie-Josée Larocque | |

* Au moment de l'adoption de l'avis



50-0555

**Conseil supérieur
de l'éducation**

Québec 

   @csequebec
cse.gouv.qc.ca