

HEC MONTRÉAL

**La reconnaissance des acquis en France et au Québec,
éléments de comparaison**

par

Laurence Solar-Pelletier

Sciences de la gestion

*Mémoire présenté en vue de l'obtention
du grade maîtrise ès sciences
(M. Sc.)*

Novembre 2006
© Laurence Solar-Pelletier, 2006

Avis de conformité du CER

Sommaire

Ce mémoire s'intéresse aux apprentissages expérientiels et plus particulièrement à l'établissement de procédures visant à leur reconnaissance formelle. La question de recherche était la suivante :

Quelles sont les forces et les faiblesses entre les politiques et les pratiques en reconnaissance des acquis au Québec et en France en enseignement supérieur (universités)? Éléments de comparaison.

L'un des facteurs qui a entraîné un intérêt marqué des États pour le principe de la reconnaissance des acquis est sans conteste l'entrée de la société dans une « économie fondée sur le savoir », où les connaissances constituent un avantage compétitif certain. L'économie se caractérise une accélération marquée de la production de la connaissance, du besoin de créer de nouvelles connaissances et de les intégrer dans diverses activités.

Dans la foulée, le sujet de la connaissance a connu un regain d'intérêt dans les années 1990. Selon de nombreux auteurs, elle ne peut se résumer à un simple savoir d'exécution. Au contraire, la connaissance possède une dimension explicite et une dimension tacite. La dimension explicite est plus facile à saisir et à échanger, puisqu'elle constitue un savoir codifiable. La dimension tacite est plus difficilement exprimable, elle est une connaissance de l'expérience. S'ajoute à ces deux dimensions le *knowing*, qui est une connaissance liée à l'action. Ces différents éléments font de la connaissance un sujet complexe, mais essentiel dans une société misant sur les savoirs.

Tout cela s'est accompagné d'un changement de mentalité par rapport à l'apprentissage durant le dernier siècle : des auteurs ont œuvré à démontrer qu'il s'effectue en des lieux divers et qu'il se poursuit en dehors du système scolaire. L'expérience, sous ses multiples formes, devient ainsi une source d'apprentissage qui, même si elle est plus informelle que la formation scolaire, a avantage à être reconnue dans une économie fondée sur le savoir.

Une telle économie requiert une main-d'œuvre bien formée et hautement qualifiée. L'individu doit posséder et développer ses habiletés et compétences s'il désire conserver son employabilité. Dans un contexte incertain, les organisations misent sur les connaissances, les habiletés et les compétences de leurs employés. La formation et l'éducation de la main-d'œuvre prennent ici toute leur importance, ce que de nombreux États ont compris en émettant des lois favorisant la formation de la main-d'œuvre.

Une mesure mise en place est la reconnaissance des acquis d'expérience. Elle part du principe que l'expérience extra-scolaire constitue un élément d'enrichissement des compétences et des connaissances. Cette expérience revêt des formes diverses, avec pour caractéristique commune de ne pas être reconnue formellement par les institutions et les organisations. Or, de nombreuses études économiques ont montré les coûts pour la société de ne pas reconnaître les acquis expérimentiels.

Bien que l'idée ne soit pas nouvelle, la reconnaissance des acquis en est encore à ses débuts. Cela résulte en des avancées inégales selon les pays. Certains d'entre eux ont des structures très formelles dédiées au sujet, alors que d'autres l'incluent dans leurs politiques éducatives, de façon plus informelle. Cependant, malgré leurs différences, les pays sont tous confrontés à des questions de fiabilité, de validité, de légitimité et de méthodologie lorsqu'il vient le temps de mettre en place un système de reconnaissance des acquis.

Cette étude avait pour objectif de discerner les forces et les faiblesses de la pratique de la reconnaissance des acquis dans deux territoires francophones : la France et le Québec. À l'aide d'une méthodologie fondée sur les principes de l'étude de cas, nous avons comparé la France et le Québec en nous posant quatre questions portant sur la législation, les rôles des acteurs sociaux, les procédures en place et les statistiques :

- Quels sont les lois et règlements qui aident les individus à faire reconnaître leurs acquis?

- Quels sont les rôles des différentes instances en ce qui concerne la reconnaissance des acquis?
- Comment est supporté l'individu dans sa démarche? Existe-t-il une structure établie?
- Quelles sont les données quantitatives en lien avec la reconnaissance des acquis?

Dans le but de restreindre le champ de recherche, et parce que les pratiques y sont moins développées, nous avons ciblé les établissements d'enseignement supérieur, soit les universités. De plus, les réponses aux questions posées ont été réparties en deux niveaux : macro (gouvernement) et micro (universités). Les sources d'informations consultées étaient majoritairement d'origine gouvernementale, mais de nombreux articles et livres ont aussi été compulsés.

Les résultats recueillis ont ensuite été analysés. Il en est ressorti qu'il existe de nombreuses différences entre les systèmes de reconnaissance des acquis français et québécois. Chacun possède ses forces et ses faiblesses. Les deux n'en sont pas au même niveau de développement et cela s'explique par de nombreux facteurs. Toutefois, il existe aussi des similitudes entre les approches, que ce soit en termes d'obstacles ou de procédures. Dans les deux cas, les deux espaces francophones se montraient soucieux d'innover en matière de développement et de formation de leur main-d'œuvre.

Table des matières

SOMMAIRE.....	III
TABLE DES MATIÈRES	VI
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES	VIII
LISTE DES TABLEAUX	VIII
LISTE DES FIGURES.....	IX
REMERCIEMENTS.....	X
INTRODUCTION.....	1
PROBLÉMATIQUE	2
QUESTION DE RECHERCHE.....	4
CONTRIBUTION	4
STRUCTURE DU MÉMOIRE.....	5
CHAPITRE 1 CADRE CONCEPTUEL.....	6
1.1 ÉCONOMIE FONDÉE SUR LE SAVOIR.....	6
1.1.1 <i>Main d'œuvre et société du savoir.....</i>	9
1.1.2 <i>Les individus et leurs connaissances : un capital à développer.....</i>	12
1.1.3 <i>Formation dans l'économie du savoir et manque de reconnaissance.....</i>	14
1.2 DÉFINITIONS DES TERMES	17
1.2.1 <i>Connaissance</i>	18
1.2.2 <i>Expérience.....</i>	24
1.2.3 <i>Compétence</i>	26
1.2.4 <i>Qualification.....</i>	29
1.2.5 <i>Reconnaissance, validation, acquis et reconnaissance des acquis.....</i>	31
1.2.6 <i>Modèles d'apprentissage et reconnaissance des acquis.....</i>	33
1.2.7 <i>Synthèse des définitions.....</i>	37
1.3 RECONNAISSANCE DES ACQUIS	39
1.3.1 <i>Historique.....</i>	40
1.3.2 <i>Les principes de la reconnaissance des acquis</i>	44
1.3.3 <i>Intérêt pour les entreprises, la société et les individus.....</i>	47
1.3.4 <i>Question de fiabilité, de validité, de légitimité, de légalité et de méthodologie</i>	50
1.3.5 <i>Procédures existantes.....</i>	56
1.3.6 <i>Obstacles à la reconnaissance des acquis.....</i>	62
CHAPITRE 2 MÉTHODOLOGIE.....	68
2.1 PARADIGMES DE RECHERCHE.....	68
2.2 ÉTUDE DE CAS.....	71
2.3 STRATÉGIE DE RECHERCHE	74
2.3.1 <i>Grille de collecte des données.....</i>	75
2.3.2 <i>Collecte des données</i>	76
2.3.3 <i>Analyse des données.....</i>	81
CHAPITRE 3 CAS DE LA FRANCE.....	82
3.1 INTÉGRATION DANS L'EUROPE	83
3.2 LÉGISLATION	84
3.2.1 <i>Niveau macro</i>	84
3.2.2 <i>Niveau micro</i>	89
3.3 RÔLES.....	91
3.3.1 <i>Niveau macro</i>	91
3.3.2 <i>Niveau micro</i>	94

3.4	PROCÉDURES	96
3.4.1	<i>Niveau macro</i>	96
3.4.2	<i>Niveau micro</i>	101
3.5	STATISTIQUES	103
3.5.1	<i>Niveau macro</i>	103
3.5.2	<i>Niveau micro</i>	107
3.6	À RETENIR	109
CHAPITRE 4 CAS DU QUÉBEC.....		111
4.1	RECONNAISSANCE DES ACQUIS AU CANADA.....	113
4.2	LÉGISLATION	114
4.2.1	<i>Niveau macro</i>	115
4.2.2	<i>Niveau micro</i>	119
4.3	RÔLES.....	124
4.3.1	<i>Niveau macro</i>	124
4.3.2	<i>Niveau micro</i>	126
4.4	PROCÉDURES	128
4.4.1	<i>Niveau macro</i>	129
4.4.2	<i>Niveau micro</i>	131
4.5	STATISTIQUES.....	133
4.5.1	<i>Niveau macro</i>	134
4.5.2	<i>Niveau micro</i>	136
4.6	À RETENIR	137
CHAPITRE 5 ANALYSE DES RÉSULTATS.....		139
5.1	ÉLÉMENTS MARQUANTS - MACRO.....	140
5.2	ÉLÉMENTS MARQUANTS - MICRO.....	144
5.3	FORCES ET FAIBLESSES AU NIVEAU UNIVERSITAIRE.....	148
5.3.1	<i>France</i>	149
5.3.2	<i>Québec</i>	152
CONCLUSION.....		157
	LIMITES DE LA RECHERCHE	160
	AVENUES DE RECHERCHE.....	161
ANNEXE A - ACRONYMES UTILISÉS		164
ANNEXE B - SYSTÈME DE DIPLOMATION FRANÇAIS.....		166
ANNEXE C – SYSTÈME DE DIPLOMATION QUÉBÉCOIS.....		169
BIBLIOGRAPHIE.....		172
	LIVRES ET ARTICLES.....	172
	COMMUNIQUÉS DE PRESSE	182
	CONFÉRENCES.....	182
	RÉFÉRENCES ÉLECTRONIQUES.....	182

Liste des tableaux et des figures

Liste des tableaux

TABLEAU 1.1 – BÉNÉFICES DE LA RECONNAISSANCE DES APPRENTISSAGES	16
TABLEAU 1.2 : CONNAISSANCE TACITE ET CONNAISSANCE EXPLICITE	22
TABLEAU 1.3 – OBJECTIVISME VS CONSTRUCTIVISME	35
TABLEAU 1.4 - DE LINDEMAN À JARVIS : QUELQUES DÉFINITIONS DE L'APPRENTISSAGE REVUES ET CORRIGÉES PAR L'EXPÉRIENCE.....	36
TABLEAU 1.5 - CONNAISSANCE	38
TABLEAU 1.6 - EXPÉRIENCE.....	38
TABLEAU 1.7 - COMPÉTENCE.....	38
TABLEAU 1.8 - QUALIFICATION	38
TABLEAU 1.9 - RECONNAISSANCE DES ACQUIS.....	38
TABLEAU 1.10 – PRINCIPALES QUESTIONS À RÉSOUDRE	56
TABLEAU 1.11 – INNOVATIONS ET EXPÉRIENCES DE RECONNAISSANCE DANS LES ANNÉES 1990	57
TABLEAU 1.12 – RECONNAISSANCE DES ACQUIS DANS DES PAYS DE L'OCDE	61
TABLEAU 1.13 – RECONNAISSANCE DES ACQUIS EN FRANCE ET AU QUÉBEC	62
TABLEAU 1.14 – RÉCAPITULATION DES OBSTACLES À LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS.....	67
TABLEAU 2.1 – PARADIGMES POSITIVISTE, SUBJECTIVISTE ET CONSTRUCTIVISTE	70
TABLEAU 2.2 – CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉTUDE DE CAS SELON MERRIAM, STAKE ET YIN.....	73
TABLEAU 2.3 – GRILLE D'ANALYSE.....	76
TABLEAU 2.4 – FORCES ET FAIBLESSES DES SOURCES D'INFORMATION SELON YIN (1994).....	77
TABLEAU 2.5 – SOURCES D'INFORMATION CONSULTÉES	79
TABLEAU 3.1 – TITRES ET DIPLÔMES DISPONIBLES À LA VAE EN FONCTION DES MINISTÈRES.....	92
TABLEAU 3.2 – PROCESSUS DE VAE À L'ÉDUCATION NATIONALE	99
TABLEAU 3.3 – NOMBRE DE TITRES ET DE DIPLÔMES OBTENUS PAR VAE SELON LES MINISTÈRES	104
TABLEAU 3.4 – BILAN GLOBAL DE LA VAP-VAE À L'ÉDUCATION NATIONALE, 2001-2004 (HORS ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR)	104
TABLEAU 3.5 – NIVEAUX DES TITRES DÉLIVRÉS PAR LE MINISTÈRE DU TRAVAIL ET DE L'EMPLOI (300 TITRES HOMOLOGUÉS – 14% DES TITRES OBTENUES PAR LA VAE EN 2005)	105

TABLEAU 3.6 – RÉPARTITION DES DEMANDES DE VAE SELON LE NIVEAU DE DIPLOME VISÉ EN 2003 (EN %)	106
TABLEAU 3.7 – RÉPARTITION DES DOSSIERS EXAMINÉS SELON LES CARACTÉRISTIQUES DES CANDIDATS (EN %)	107
TABLEAU 3.8 – NOMBRE DE DEMANDES DE VAE À L’UNIVERSITÉ	108
TABLEAU 3.9 – RÉPARTITION DES BÉNÉFICIAIRES ENTRE LES DIFFÉRENTES FORMATIONS OU DIPLOMES EN 2004 (EN %)	108
TABLEAU 3.10 – PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DE LA VAE	110
TABLEAU 4.1 – APPROCHES DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES AU QUÉBEC	128
TABLEAU 4.2 – ÉVOLUTION GÉNÉRALE DE LA DEMANDE DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES	134
TABLEAU 4.3 – PROGRESSION DES DEMANDES ET DES DIPLOMES AU NIVEAU PROFESSIONNEL	135
TABLEAU 4.4 – PROGRAMME LES PLUS EN DEMANDE AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL EN 2005 (EN NOMBRE DE PERSONNES)	136
TABLEAU 4.5 – NOMBRE D’ÉVALUATION DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS EN 2002 (UNIVERSITÉS CANADIENNES)	136
TABLEAU 5.1 – ÉLÉMENTS MARQUANTS (MACRO) DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS	144
TABLEAU 5.2 – ÉLÉMENTS MARQUANTS (MICRO) DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS	148
TABLEAU 5.3 – FORCES ET FAIBLESSES DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS À L’UNIVERSITÉ (FRANCE ET QUÉBEC)	156
TABLEAU B.1 CLASSIFICATION DES NIVEAUX DE FORMATION	168
TABLEAU C.1 – NIVEAUX DE FORMATION AU QUÉBEC	171

Liste des figures

FIGURE 2.1 – MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	74
FIGURE 3.1 – PROCÉDURE DE VAE EN FRANCE (SAUF POUR LES DIPLOMES DU MINISTÈRE DE L’EMPLOI)	97
FIGURE 3.2 – PROCÉDURES DE VAE À L’UNIVERSITÉ	102
FIGURE 4.1 – DÉMARCHE DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS AU QUÉBEC (PROFESSIONNEL ET TECHNIQUE)	130
FIGURE 4.2 – PROCÉDURES GÉNÉRALES DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES	133

Remerciements

J'aimerais d'abord remercier mon directeur de mémoire, Patrick Cohendet, qui m'a accompagné tout au long de la rédaction. Ces conseils m'ont été très précieux.

Je ne remerciais jamais assez mes parents, Claudie et Guy, pour toute l'aide qu'ils m'ont fournie. Grâce à eux, j'ai vite su que mémoire s'écrivait avec un « é » et un « e ». J'ai aussi écouté avec sagesse leurs autres conseils, sans doute plus pertinents, et ô combien utiles.

Un gros merci également à Jean-Claude Ruano, Gaëtane Chapelle, Gilles Marchand et Estelle Dorey, bref à toute l'équipe de l'Institut Demos pour m'avoir si chaleureusement accueillie et surtout lancée sur le sujet passionnant de la reconnaissance des acquis.

J'en profite pour remercier mes frères pour leur support, ainsi que tous mes amis qui me demandaient sans cesse « Alors, ça avance cette maîtrise? », généralement suivi de « C'est quoi le sujet, encore? ». Un remerciement spécial à Laurene, Vanessa, Catherine, Mireille et Édith qui ont bien accepté le rôle de correctrices exploitées (avec amitié) et à Guillaume qui a eu la patience de répondre à mes nombreuses questions.

Finalement, je remercie tous les groupes de musiques qui ont créé une belle ambiance lors de la rédaction et tout particulièrement Les Respectables, Dumas, Coldplay, -M-, Mes Aïeux et Pierre Lapointe. Continuez à nous faire plaisir avec votre imagination!

Il ne fait point juger des hommes par ce qu'ils ignorent, mais par ce qu'ils savent et par la manière dont ils le savent.

Marquis de Vauvenargues

Introduction

Depuis de nombreuses années, plusieurs auteurs en sciences et en philosophie se sont penchés sur le concept de connaissance et sur l'importance des savoirs. Peter Drucker fut l'un des premiers à avoir relevé que le savoir et le *knowledge worker* étaient des éléments centraux de la compétitivité des organisations et des nations (Drucker, 1968). De son côté, Michael Polanyi suggérait que la connaissance possédait une dimension tacite, ce qui était, jusque là, peu reconnu (Polanyi, 1967). À cela s'ajoutent d'autres auteurs tels Guy Le Boterf (2002), Scott Cook et John S. Brown (1999), Ikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi (1994) qui ont fait ressortir l'importance des savoir-faire d'action, des connaissances tacites et des connaissances explicites comme composantes fondamentales du professionnalisme et de la compétence des individus.

Toute cette effervescence au sujet de la connaissance est intimement liée aux profondes mutations que la société moderne a connues à la fin du 20^e siècle. L'économie serait passée d'une logique de la production primaire et secondaire à une logique d'une économie tertiaire. Selon Beng-Ake Lundvall et Dominique Foray (1996), nous serions dans une « économie fondée sur le savoir » (*knowledge-based economy*). Dans une telle économie, le poids économique du capital intangible dépasse celui du capital tangible (Foray & Lundvall, 1996 ; Foray, 2000). Les chiffres confirment cette évolution, en illustrant qu'une proportion sans cesse croissante d'individus travaille dans les *knowledge industries* (essentiellement des entreprises liées au domaine des services de l'information, aux médias, à l'éducation) (Drucker, 1968 ; Foray & Lundvall, 1996).

Selon Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott & Trow (1994), l'avantage comparatif des pays repose dorénavant sur leur capacité à reconfigurer la connaissance. Il devient essentiel pour toute nation d'assurer le développement des connaissances et des compétences de leurs citoyens

afin de demeurer compétitive. Ceci s'applique également aux organisations et à leurs employés. Cela a par conséquent modifié les exigences de formation et de qualifications de la main-d'œuvre. Les organisations recherchent des employés mieux formés, plus versatiles et à la fois hautement spécialisés (Gibbons *et al.* 1994 ; Lawler, 1994).

Parallèlement à cette métamorphose de la société, des chercheurs se sont intéressés aux différents modèles d'apprentissage et plus particulièrement à l'apprentissage par l'expérience (Lindeman, 1926 ; Dewey, 1938 ; Knowles, 1970). Ils défendent l'idée que l'apprentissage n'est pas une exclusivité des lieux formels de formation. L'être humain ne cesse pas d'apprendre dès qu'il est hors du système éducatif : l'expérience constitue une excellente source d'apprentissage (Dewey, 1938). Ainsi, sans minimiser l'importance de la formation initiale, les individus acquièrent tout au long de leur vie, à travers leurs activités, de nouvelles compétences et connaissances (CSE, 2000 ; Bjornavold, 2001). Toutefois, celles-ci demeurent pour une grande part invisibles sur le marché de l'emploi (OCDE, 2005).

Plusieurs études économiques ont révélé le coût élevé de cette non-reconnaissance (OCDE, 2002 ; OCDE, 2004) alors que d'autres ont démontré les avantages à mettre en place un système reconnaissant l'accroissement des compétences des citoyens d'un pays (Bloom *et al.*, 1997 ; Kapsalis, 1997 ; Long, 1997 ; Bloom & Grant, 2001). Par exemple, Bloom & Grant (2001) ont constaté que de nombreux Canadiens profiteraient d'une augmentation de leur revenu annuel de plusieurs milliers de dollars si leur apprentissage expérientiel était reconnu plus officiellement.

Problématique

Dans la logique de l'économie du savoir, l'apprentissage, sous toutes ses formes, doit être vu comme une convergence entre le capital et le travail (Ruffino, Bonci & Grandi, 2005). Il devient donc nécessaire de reconnaître les compétences et les connaissances invisibles afin d'accroître l'efficacité et

l'efficacité du marché de la formation des adultes (OCDE, 1996) et d'augmenter la compétitivité d'une nation (Bloom & Grant, 2001). La mise en œuvre de la formation tout au long de la vie et la compétitivité économique ont incité certains États à varier leurs pratiques de formation. C'est dans ce sens que travaillent de nombreux pays qui ont établi ou tentent d'établir un système de reconnaissance des acquis expérientiels.

La reconnaissance des acquis représente un principe qui convient que les apprentissages expérientiels, formels et informels, ont une valeur réelle qui doit être reconnue formellement (Legendre, 2005). Elle s'inscrit dans un plus large processus qui a connu un essor croissant dans les années 1990 : l'apprentissage des adultes et la formation continue. Elle a pour but de tenir compte de ces compétences « impalpables », mais observables, qui ne sont pas toujours sanctionnées par des documents officiels. À plus long terme, elle vise à encourager les adultes à poursuivre leur formation. De ce point de vue, la reconnaissance des acquis s'inscrit très bien dans l'image de la société post-tayloriste, qui se soucie de l'accroissement des compétences et des connaissances (Astier, 2005 ; Schwartz, 2004).

Plusieurs pays se sont intéressés à l'évaluation et à la certification de ces compétences et de ces qualifications nouvelles, acquises en dehors du système scolaire (Bertrand, 1997). Des lois et des règlements, surtout dans l'Union européenne, ont été adoptés afin de faciliter les parcours de formation des adultes. Par exemple, la France, le Canada et l'Allemagne ont mis en place des structures qui permettent à des individus de faire reconnaître, au moins partiellement, les apprentissages expérientiels pour accélérer leur parcours de formation.

Les pratiques dans divers pays montrent que la prise en compte de l'expérience vise trois objectifs communs : diversification des modalités d'accès à un parcours de formation, l'accès à une certification et la recherche d'une lisibilité des acquis professionnels (de Rozario, 2005). Cependant, bien que le principe soit intéressant, il est difficile de qualifier la

valeur de toute expérience individuelle sur la base de son énoncé. De plus, les systèmes d'éducation sont fortement imprégnés de l'histoire et de la culture d'une nation (Van Zanten, 2004), ce qui cause de fortes variations dans les structures qui ont été mises en place.

Question de recherche

Les acteurs responsables de la formation et de l'éducation ont constaté l'importance de la reconnaissance des acquis dans une économie fondée sur le savoir. Ils ont mis en place des politiques afin de favoriser la formation de la main-d'œuvre, notamment en tenant compte des expériences extra-scolaires. Chaque système éducatif ayant développé une approche qui lui est propre, nous avons jugé intéressant d'en comparer deux. Notre choix s'est porté sur deux territoires de la francophonie : la France et le Québec. Ils ont tous deux développé des pratiques de reconnaissance des acquis, mais qui sont distinctes l'une de l'autre. Notre question de recherche est la suivante :

Quelles sont les forces et les faiblesses entre les politiques et les pratiques en reconnaissance des acquis au Québec et en France en enseignement supérieur (universités)? Éléments de comparaison.

Nous nous intéressons plus particulièrement au niveau universitaire dans le but de restreindre le champ de recherche et parce qu'il y a davantage de résistances à ce niveau de formation. Nous désirons savoir en quoi les établissements d'enseignement supérieur se distinguent en France et au Québec face au traitement et à l'évolution de la reconnaissance des acquis.

Contribution

Le mémoire s'inscrit dans le corpus de recherche en cours sur la reconnaissance des acquis d'expérience. Les enjeux de ce sujet sont importants dans un contexte où l'on exige compétences et de qualifications plus élevées de la part des employés. Ces derniers, ayant déjà acquis une forte expérience, pourraient obtenir grâce au processus de reconnaissance des acquis une preuve formelle de leur expertise. Plus précisément, nous

visons à mettre en évidence les forces et les faiblesses des systèmes de reconnaissance des acquis actuels du Québec et de la France.

Structure du mémoire

Le premier chapitre présente le cadre conceptuel. Il débute par la présentation de l'économie fondée sur le savoir, puis se poursuit avec des définitions de quelques termes clés et avec la présentation des théories sur l'apprentissage. Nous abordons ensuite la reconnaissance des acquis.

Le deuxième chapitre décrit la méthodologie, ainsi que la grille d'analyse qui a servi pour la comparaison des deux cas.

Les chapitres 3 et 4 sont la présentation des deux cas, respectivement la France et le Québec. Ils sont divisés en sous-section respectant la grille d'analyse suggérée dans le chapitre portant sur la méthodologie.

Le cinquième chapitre contient l'analyse des résultats. Nous y effectuons une comparaison entre les deux cas étudiés et tentons d'en faire ressortir leurs forces et leurs faiblesses.

Nous terminons avec une brève conclusion, qui résume les principaux éléments du mémoire. Nous y présentons également ses limites, ainsi que quelques avenues de recherche possibles en reconnaissance des acquis.

Chapitre 1 Cadre conceptuel

Pour répondre à notre question de recherche qui vise à comparer les politiques et les pratiques de la reconnaissance des acquis en France et au Québec, nous avons commencé par faire une revue des écrits sur le sujet. Ce chapitre présente les informations recueillies au cours de cette démarche.

La première partie s'attarde à l'évolution de la société vers une économie fondée sur le savoir. Cette première section est pertinente dans le cadre de la reconnaissance des acquis puisque la croissance et les transformations du système éducatif et de formation « ne peuvent se comprendre indépendamment de l'évolution de l'économie dans son ensemble et de ses rapports au système productif (Fontvieille, 1999, p. 43). » La deuxième section expose diverses définitions des termes utilisés dans ce mémoire. Elle se penche aussi sur quelques modèles d'apprentissage servant d'appui à la reconnaissance des acquis. Finalement, la reconnaissance des acquis est présentée dans la dernière partie de ce chapitre.

1.1 Économie fondée sur le savoir

What matters is that knowledge has become the central factor of production in an advanced, developed economy (Drucker, 1968, p. 265).

Une des caractéristiques des années 1990 est la prise de conscience accélérée, autant par les nations que par les organisations, de l'importance des connaissances (Foray & Lundvall, 1996 ; Nonaka & Takeuchi, 1997 ; Drucker, 2001 ; OCDE, 2003 ; OCDE, 2004). Le capital humain influe sur la croissance du développement des entreprises et des organisations. Au même titre que le capital financier et technologique, il est nécessaire d'y investir pour le faire croître, non pas d'en minimiser les coûts, comme le font trop souvent les entreprises (Henripin, 1998 ; Gosselin et Le Louarn, 1999). La compétence du personnel, sa capacité à user des informations et des outils qu'il a en main de manière efficace est synonyme de survie et de

compétitivité dans un monde de changement démographique et technologique (Bloom & Grant, 2001 ; Le Boterf, 2002). Autrement dit, « la combinaison du travail, du capital et du savoir est devenue, pour les entreprises, la clef de l'innovation, de la compétitivité et de la rentabilité de leurs investissements » (Henripin, 1998, p. 1). Ou encore, selon Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott & Trow (1994), l'avantage comparatif des pays repose sur la capacité à reconfigurer la connaissance. Le *knowledge worker*, sujet traité abondamment par Drucker (1968, 2001), mais aussi par Florida (2002) et l'OCDE (2002), est l'un des éléments clés qui assure aux organisations et aux nations de conserver une place de choix dans l'économie moderne.

Ce qui peut être surprenant dans tous les discours sur l'économie du savoir est que la notion de connaissance, sous toutes ses formes, semble prendre un aspect nouveau et révolutionnaire, comme si elle constituait une caractéristique propre aux 20^e et 21^e siècles. Pourtant, le savoir a de tout temps été au cœur du développement économique (Foray & Lundvall, 1996 ; OCDE, 2004). Les inventions et évolutions de la société humaine sont liées aux connaissances des individus qui ont su innover. À titre d'exemple, les avancées dans le domaine du savoir ont permis à l'imprimerie de prendre son essor, avec des résultats spectaculaires, ou encore le développement de l'électricité, qui est cruciale dans nos sociétés modernes et qui a permis une expansion fulgurante des technologies de l'information (Laroche, 2001).

Pour Foray (2000), l'économie fondée sur la connaissance a pris une importance accrue avec la croissance du poids économique des secteurs de l'information et lorsque le poids du capital intangible a dépassé celui du capital tangible. L'auteur distingue deux phénomènes : l'économie de la connaissance (*knowledge economy*) et l'économie fondée sur la connaissance (*knowledge-based economy*). Le premier se rapporte à la discipline qui considère la connaissance en tant que bien économique et qui a comme précurseurs et penseurs Arrow (1962), Simon (1982), Hayek

(1986) ou Machlup (1984). Le deuxième phénomène se rapporte au fait que l'une des grandes caractéristiques de la croissance économique moderne est l'accroissement de l'importance des connaissances codifiées, plus facilement accessibles (Foray, 2000).

L'introduction du terme de *knowledge-based society* vient donc souligner un changement majeur, qui a donné une nouvelle dimension au savoir : accélération marquée de la production de connaissances ; capacité de créer de nouvelles connaissances et idées, et de les intégrer dans les activités, permettant ainsi une meilleure compétitivité ; importance accrue de la capacité d'innovation, essentiellement dans les hautes technologies, et révolutions technologiques qui améliorent l'accès à l'information (OCDE, 2004). En fait, la société basée sur la connaissance résulte de la convergence de la tendance à long terme de l'augmentation des connaissances et du développement des technologies de l'information (Foray & Lundvall, 1996).

Laroche (2001), s'inspirant largement de Foray et Lundvall (1996), recense trois dimensions de la nouvelle économie du savoir, très proches des éléments déjà cités. La première est la croissance du capital intangible, venant remplacer le capital de production comme principal élément de création de richesse. La deuxième dimension est l'accélération marquée de la production de savoirs. La troisième dimension est la mise en réseau des connaissances, de façon assez universelle, sur les réseaux informatiques comme Internet. L'organisation économique s'est donc transformée autour de la connaissance.

Pour Gibbons *et al.* (1994), la société serait entrée dans cette ère avec un nouveau mode de production de connaissances. L'accroissement de producteurs de connaissances combiné avec la demande accrue de spécialistes de la connaissance a créé les conditions d'émergence de cette ère. Dans l'économie fondée sur le savoir, la production de savoir est caractérisée par une circulation ininterrompue entre la pratique et la théorie,

entre le fondamental et l'appliqué. Le savoir est dynamique et émerge des interactions avec les nombreuses nouvelles disciplines qui sont nées durant les deux derniers siècles, comme l'économie des droits de propriété, les technologies de l'information ou les réseaux d'échange électroniques. (Gibbons *et al.* 1994 ; Foray & Lundvall, 1996).

Un grand élément de nouveauté dans l'économie fondée sur le savoir est que la connaissance est devenue un objet de gestion (Saussois, 2000). De plus, la société est caractérisée par la diminution des coûts de codification, de transmission et d'acquisition des connaissances (Foray, 2000). Ainsi, les éléments clés de l'expansion économique ne sont plus les ressources traditionnelles, mais le savoir et l'information (Gibbons *et al.*, 1994). Les compétences développées par les travailleurs prennent ainsi toute leur importance pour les organisations et les nations.

1.1.1 Main d'œuvre et société du savoir

Les divers changements qu'ont connus les pays développés durant le 20^e siècle ont entraîné des variations dans les besoins de main-d'œuvre des entreprises. Il y a eu une augmentation significative dans les pays de l'OCDE du pourcentage des travailleurs hautement qualifiés sur le marché du travail (Foray, 2000). Globalement, les exigences minimales de formation se sont élevées avec la massification de l'éducation, massification due au fait que de nombreux pays ont connu une phase de démocratisation de l'éducation qui a accompagné l'industrialisation (d'Iribarne, 1993). Ainsi, si jusqu'à relativement récemment, il était possible d'obtenir certains emplois avec peu de scolarité, par exemple caissier, cela est plus difficilement le cas aujourd'hui. Les exigences minimales, imposées par la loi dans de nombreux pays, obligent les employeurs à embaucher des individus ayant un niveau donné de formation initiale, généralement le diplôme d'études secondaires. Plus globalement, de nombreux emplois requièrent des hauts niveaux de formation et les travailleurs de faible niveau

de littératie se retrouvent exclus du monde du travail (Solar, Solar-Pelletier & Solar-Pelletier, 2006).

Lawler (1994) et St-Onge (1998) citent divers éléments liés à l'évolution du travail dans la société fondée sur le savoir. Parmi les facteurs, on retrouve la diminution de l'échelle hiérarchique, la multiplication des équipes de projet et des équipes intégrées, l'internationalisation de l'économie et des emplois, ainsi que le développement rapide des technologies de l'information. À un niveau individuel, l'idée même d'emploi stable et à vie est inappropriée face à un environnement aussi dynamique. L'individu doit miser sur son employabilité, ce qui veut dire posséder et développer les habiletés et compétences nécessaires pour gérer sa propre carrière (Waterman, Waterman & Collard, 1994).

Ces transformations ont modifié la donne sur la compétitivité des entreprises. Dans ce contexte d'incertitude, ce sont les connaissances, les habiletés et les compétences des employés qui deviennent des éléments clés des organisations et des pays à performer (d'Iribarne, 1993 ; Lawler, 1994 ; Le Boterf, 2002). C'est dans cette optique que plusieurs entreprises ont mis en place des systèmes de rémunération des compétences (*competency pay*), aussi qualifiés de *pay for knowledge*, *skill-based pay* et *multiskilled pay* (St-Onge, 1998). L'idée est d'y rémunérer les employés en fonction de la nature, de la variété ou de la spécialisation de leur compétences, connaissances et habiletés (St-Onge, 1998, p. 24). De plus, s'il revient à l'individu de miser sur son employabilité, les entreprises ont pour responsabilité de fournir les outils, l'environnement et les opportunités de développement (Waterman, Waterman & Collard, 1994).

Les modifications dans les types d'emploi se répercutent dans les changements de la composition de la main d'œuvre dans les différents pays industrialisés. La part des individus hautement qualifiés dans l'emploi a augmenté depuis les années 1960 dans l'ensemble des pays occidentaux (CETECH, 2004). Seulement entre 1850 et 1960, la part du capital humain

avait plus que doublé dans l'économie (Drucker, 1968). Aux États-Unis notamment, les ouvriers représentaient la majorité de la population active en 1900, alors qu'un quart travaillait dans les *knowledge industries* (essentiellement liés au domaine des services de l'information, comme l'éducation et les médias) en 1955. En 1980, ces derniers représentaient un tiers de la population (Foray & Lundvall, 1996).

Au Québec, le poids des travailleurs hautement qualifiés était de 18,4% en 2004, ce qui représente 519 400 emplois, principalement concentrés dans la production de services (MDEIE, 2005). Plus globalement, en 2005, près des trois quarts de la main-d'œuvre québécoise œuvrait dans l'industrie des services, alors que le 25% restant se situait dans le secteur de la production de bien (Institut de la Statistique du Québec, 2006). Ce dernier secteur a connu un certain recul depuis les années 1990, alors que le secteur des services n'a cessé de croître. De plus, en observant les statistiques de 1997 à 2005, il ressort que les détenteurs de diplôme secondaire sont en moyenne rémunérés de 6 000\$ à 10 000\$ de plus que les autres employés (ISQ, 2006). Le Québec, tout comme l'Ontario, a plus du tiers de son effectif en emploi qui est hautement qualifié, ce qui les compare avantageusement par rapport aux autres pays de l'OCDE (CETECH, 2004).

En France, une nette modification de la composition professionnelle de la population active a pu être observée depuis la fin de la Deuxième guerre mondiale. Ce sont dans les professions correspondant aux employés, aux cadres moyens et supérieurs que les augmentations ont été les plus frappantes (d'Iribarne, 1993). Il en va de même pour les ouvriers spécialisés. Les activités tertiaires ont connu un accroissement majeur, alors que les autres ont stagnées ou régressées (d'Iribarne, 1993). Le taux de chômage des Français fluctue en fonction du niveau d'éducation : ceux qui ont suivi une éducation supérieure ont un taux de chômage de 6,2%, alors que ceux qui ont une faible éducation sont 12,1% (OCDE, 2006). Globalement, les emplois dans les industries primaire et secondaire ont subi un recul, alors que l'industrie tertiaire, qui emploie davantage d'individus

hautement formés, a augmenté. Ainsi, en 2002, 26,6% de la main-d'œuvre travaillait dans le primaire et le secondaire, alors que 72,6% était dans le tertiaire, soit une augmentation de près de 4% depuis 1993 (OCDE, 2006). Ainsi, la composition de la main-d'œuvre a beaucoup changé au cours du dernier siècle, requérant des formations plus variées et adaptables. En 1990, l'OCDE classait la France au premier rang (33,7%) quant au poids des cols blancs hautement qualifiés sur le marché du travail (CETECH, 2004).

1.1.2 Les individus et leurs connaissances : un capital à développer

Dans la logique de l'économie du savoir, l'apprentissage et les connaissances devraient, en principe, être vus comme une convergence entre le capital et le travail (Ruffino, Bonci & Grandi, 2005). Les organisations désirent avoir des employés plus versatiles, ce qui peut se faire par une formation de base de haut niveau et par une formation continue appropriée. L'employé ne se cantonne plus dans un rôle et un poste définis, mais devient une personne possédant des connaissances et des compétences (Lawler, 1994) qu'il faut développer tout au long de la vie. Par ailleurs, Drucker (1968, 2001) place les personnes éduquées au centre de la société fondée sur le savoir. Son *knowledge worker* possède une bonne éducation formelle et est capable d'acquérir et d'appliquer la connaissance théorique et analytique. Bref, le contexte actuel requiert d'améliorer et d'élever les qualifications et les compétences de la main-d'œuvre (Colardyn 1996).

Ce constat fait ressortir un aspect essentiel du travailleur actuel : son circuit de vie ne se fait plus sur le modèle linéaire étude-travail-retraite. Au contraire, bien qu'il soit important qu'un individu ait une bonne formation de base, ce dernier acquerra tout au long de sa vie, à travers des expériences diverses, davantage de compétences (Bjornavold, 2001 ; de Rozario, 2005 ; OCDE, 2005). De nombreuses formations et plusieurs retours dans le

système éducatif viendront compléter la formation de base. Ainsi l'individu sera dans un processus continu d'apprentissage.

Il y a des avantages certains à former la main-d'œuvre. Plusieurs études ont montré les impacts positifs de l'amélioration des niveaux d'alphabétisme de la main-d'œuvre et de la population en général. Ainsi, Bloom *et al.* (1997) ont constaté qu'une amélioration de niveau profite aux employeurs, puisqu'ils en tirent un rendement net accru. L'investissement dans le capital humain a aussi un effet au niveau macroéconomique. Selon l'OCDE (2004), une augmentation de 10% du stock de ce capital peut entraîner une augmentation de 4% à 7% du PIB par habitant. Une meilleure répartition des compétences au sein de la population a aussi une influence sur les performances économiques globales d'une nation (Bloom & Grant, 2001). De plus, les compétences construites incitent à induire une culture du savoir au sein de l'entreprise (Long, 1997). Les individus, en améliorant leur niveau de formation, s'engagent davantage dans la vie civique, contribuant ainsi à la vie démocratique (OCDE, 2004 ; Murray, Clermont & Binkley, 2005).

Du côté des travailleurs, ceux qui améliorent leur niveau de formation voient leur chance de réussite professionnelle augmenter, la possibilité de gagner un meilleur revenu et celle de suivre davantage d'activités de formation (Bloom *et al.*, 1997 ; Long, 1997). Les adultes suivant des formations escomptent généralement des avantages réels, que ce soit une augmentation de salaire, l'acquisition de connaissances propres « à améliorer leur vie quotidienne, à leur ouvrir des possibilités d'avancement, à les aider à créer leur entreprise ou encore à leur permettre d'avoir de nouvelles activités de loisirs (OCDE, 2004, p. 42) ».

Les individus et leurs savoirs demeurent donc des éléments essentiels dans l'économie actuelle. Dans une étude de 1994, l'OCDE soulignait déjà l'importance pour les pays de mettre l'accent sur la formation continue et la mise en place d'un accord sur la définition et la mise en œuvre de normes

de formation et de validation des compétences (Colardyn 1996), permettant ainsi de développer les capacités de la main-d'œuvre.

1.1.3 Formation dans l'économie du savoir et manque de reconnaissance

L'éducation et la formation sont au cœur des besoins d'ajustement des aptitudes et des compétences dans une économie fondée sur la connaissance (Foray, 2000). La combinaison entre l'augmentation du niveau de formation de base et l'expansion de l'utilisation des technologies dans les maisons, les lieux de travail et autres lieux publics et privés, a accéléré la large diffusion de la connaissance scientifique et technologique au sein de la société (Gibbons *et al.*, 1994). Les exigences de développement des compétences de la main-d'œuvre ont été influencées par les grands changements : mondialisation, modifications démographiques, compétition entre les nations ainsi qu'émergence d'industries reposant sur le savoir (d'Iribarne, 1993 ; Gibbons *et al.*, 1994 ; Bloom & Grant, 2001 ; OCDE, 2002). Dans une société où l'apprentissage tout au long de la vie est primordial et contribue à l'employabilité, il devient nécessaire de motiver les personnes à reprendre et à continuer leurs formations, ce qui implique de reconnaître un ensemble complexe d'acquis d'expérience (de Rozario, 2005).

Les employeurs eux-mêmes sont de plus en plus conscients de l'importance de la formation et de l'apprentissage (Bloom & Grant, 2001). Afin de faire face aux défis que représentent ces éléments, des entreprises ont accru le pourcentage de leur budget accordé à la formation continue de leurs employés, alors que les États ont institutionnalisé de nouvelles lois en matière d'éducation des adultes. En fait, pour les entreprises, la mise à jour des compétences professionnelles est un des principaux objets de ce type de formation (OCDE, 2002).

Le marché de la formation continue a connu un grand essor depuis une quinzaine d'années (CSE, 2000 ; Bloom & Grant, 2001 ; OCDE 2003). Cette

formation se divise en trois secteurs : le secteur formel regroupant les établissements d'enseignement formel ; le secteur non-formel comprenant les entreprises, les associations professionnelles, les syndicats et les associations sans but lucratif ; et le secteur commercial (Colardyn, 1996). La croissance a été accompagnée par l'augmentation d'attestations de formation suivie, de diplômes ou de certificats de qualification, parfois non officiels. Cependant, cette augmentation est de loin inférieure au nombre de formations suivies et il existe un réel manque de reconnaissance à ce niveau. En France, en 1995, seuls 5% des formations suivies (intra et extra entreprises) étaient certifiantes, alors qu'au Québec, il y avait 85% des entreprises qui recourraient à leur propre personnel pour former leurs employés, avec une prédominance de la formation « sur le tas », qui ne résulte en aucun certificat attestant l'acquisition de compétences (CSE, 2000 p. 12). Ce chiffre ne s'est guère amélioré en France, où en 2002, moins de 8% de la formation continue menait à une certification (OCDE, 2003).

La formation non institutionnelle, tout en ajoutant aux compétences de base, demeure donc encore trop souvent « invisible » et elle n'est pas formalisée, ce qui empêche les individus de la faire valoir auprès des employeurs (CSE, 2000). La reconnaissance des acquis pourrait notamment situer ces formations « invisibles » par rapport à l'enseignement formel, aux conventions collectives, comme aux comptabilités nationales (OCDE, 1996).

Reconnaître les acquis est d'autant plus important que la non reconnaissance constitue un lourd coût pour les nations et pour leurs citoyens (OCDE 2004). Bloom & Grant (2001) ont fait une étude économique des effets de cette non reconnaissance. Un des gains potentiels pour les pays qui entreprennent de reconnaître les apprentissages formels et informels est l'augmentation du pourcentage du capital humain au travail possédant des crédits post-secondaires. Par exemple, au Canada, environ 540 000 individus pourraient bénéficier d'un

gain personnel de 8 000 à 12 000\$ par année s'ils voyaient leurs formations et apprentissages extrascolaires reconnus (Bloom & Grant, 2001). En ce qui concerne les entreprises, Motorola, à titre d'exemple, jugeait que pour chaque dollar investi dans la formation, elle avait un retour de 33\$ (Waterman, Waterman & Collard, 1994). L'OCDE (2005) a constaté que, pour des Canadiens âgés de 30 à 49 ans, l'obtention d'un diplôme universitaire avait entraîné une augmentation de 32% de leur salaire dans les deux ans qui ont suivi.

Le tableau qui suit présente les bénéfices qui sont attribués par Bloom & Grant (2001) au fait de reconnaître les apprentissages. Il reprend quelques éléments déjà cités et en présente de nouveaux.

Tableau 1.1 – Bénéfices de la reconnaissance des apprentissages

Éducateurs et formateurs	Employés et étudiants	Employeurs
Rencontrer les besoins sociaux Fournir davantage d'opportunité de formation tout au long de la vie Faire un meilleur usage des ressources Fournir un accès à un plus grand éventail d'apprenants potentiels Attirer davantage d'individus dans le processus d'apprentissage Permettre la croissance institutionnelle	Obtenir un meilleur revenu Améliorer la qualité de vie Augmenter l'accès à l'emploi et aux promotions Améliorer le développement personnel Obtenir de meilleures possibilités d'apprentissage au long de la vie Réduire la redondance de la formation Augmenter la mobilité, l'accès à l'emploi et à de meilleures carrières Obtenir un accès plus égal à la formation	Augmenter la profitabilité Maximiser la productivité et les capacités d'innovation des employés Développer les employés comme ressources organisationnelles Réduire le nombre de formations répétitives Allier plus efficacement les habiletés aux besoins de l'organisation Créer un cadre permettant d'établir les objectifs et besoins de formation des employés

Source : Traduit de Bloom & Grant (2001), p. 5

Malgré les divers impacts positifs de la formation continue, les opportunités de formation varient selon les pays et les contextes et beaucoup d'adultes restent exclus du système ou y ont un accès limité (Kapsalis, 1997 ; OCDE, 2002 ; Murray, Clermont & Binkley, 2005 ; CSE 2006). Les inégalités sont

fortes en ce qui concerne les possibilités d'accès à la formation tout au long de la vie. Par exemple, les personnes jouissant davantage des formations sont les cadres et les professionnels, généralement déjà fortement diplômés (Kapsalis, 1997 ; Solar, 2005 ; CSE, 2006). L'offre n'est pas, elle non plus, équitablement répartie (OCDE, 2002).

De plus, dans l'optique prise actuellement dans l'économie du savoir, l'individu occupe une place centrale. Il devient responsable du développement de ses compétences et de ses connaissances tout au long de sa vie. Il a un droit à l'apprentissage, qui concerne le système éducatif, le système de formation, le marché du travail et les conditions de travail (Ruffino, Bonci & Grandi, 2005).

C'est dans cette perspective que s'inscrit la reconnaissance des acquis puisque « une certification claire des acquis d'apprentissage tant formels qu'informels encourage la participation à la formation car elle rend les acquis plus visibles et plus facilement repérables (OCDE, 2004, p. 44). » Il s'agit donc de mettre en place des mécanismes éducatifs facilitant l'intégration au travail et la reconnaissance des apprentissages formels et informels qui y sont effectués.

1.2 Définitions des termes

La reconnaissance des acquis s'inscrit dans un corpus où les connaissances, l'expérience, les compétences et la qualification sont des notions clés. Or, leurs déclinaisons sont nombreuses et il est nécessaire de faire un petit détour sémantique pour préciser celles qui conviennent le mieux dans le cadre de la présente recherche.

Il est utile de préciser ici que l'ensemble des définitions s'attardent à l'individu davantage qu'à la collectivité, puisque la reconnaissance des acquis met l'accent sur les connaissances, habiletés et compétences d'une personne.

1.2.1 Connaissance

La « connaissance » a connu un regain de popularité au cours des dernières années. Elle a fait l'objet de nombreuses recherches et publications qui tentaient de la définir, de la décrire ou d'en proposer des usages appropriés (Drucker, 1968, 2001 ; Gibbons *et al.*, 1994 ; Nonaka & Takeuchi, 1997 ; Cook & Brown, 1999, OCDE 2004). Les différents théoriciens et praticiens ont insisté sur sa versatilité : la connaissance ne peut pas être traitée comme un bloc unique, elle possède différentes dimensions tout aussi importantes les unes que les autres.

Un bref survol des interrogations des philosophes du passé, comme Nietzsche, Lao-tseu, Locke ou Épicure, démontre que l'intérêt pour cette question n'a rien de nouveau. Les influences ont été diverses et la façon d'aborder la connaissance varie selon les cultures. Alors que les Occidentaux ont été beaucoup influencés par la pensée grecque, les Orientaux ont été imprégnés de l'enseignement bouddhique et confucéen, ce qui résulte en une vision diamétralement différente de la connaissance (Nonaka & Takeuchi, 1997).

Les Occidentaux ont été marqués par Platon pour qui ce qui importe est la « connaissance vraie et justifiée » et par Aristote, qui croyait davantage à l'importance de l'expérience. En fait, ce dernier proposait une taxonomie de la connaissance se divisant en trois catégories : *l'epistèmè*, qui est la connaissance universelle et théorique (*know-why*), le *technè*, qui est la connaissance liée à un contexte et à la pratique (*know-how*) et la *phronesis*, qui est la connaissance normative, basée sur l'expérience (OCDE, 2000). Descartes centrait la connaissance sur l'individu et n'en reconnaissait que la partie visible, explicite. Locke, quant à lui, jugeait que l'expérience était le fondement de toutes les connaissances humaines. Kant proposait deux souches à la connaissance humaine : la sensibilité, par laquelle les objets sont donnés, et l'entendement, par laquelle ils sont pensés (Kant, 1963).

En fait, un long débat a encore lieu entre les tenants du rationalisme, pour qui la connaissance est fondée sur la raison, et ceux de l'empirisme, pour qui la connaissance vient de l'expérience. Il en ressort une perception dichotomique de la connaissance : la dimension liée au savoir et celle liée à l'expérience. D'après Nonaka et Takeuchi (1997), cette séparation n'a pas lieu en Orient, où la vision de la connaissance est davantage axée sur l'unité des choses. Dans ce cas, l'intellect n'est pas supérieur aux sens et les deux ne peuvent être séparés l'un de l'autre.

Ce n'est que récemment, avec l'érosion des vieilles conceptions de la connaissance, que de nouvelles définitions pouvant allier les deux idées ont été acceptées (Gibbons *et al.*, 1994). John Dewey, un philosophe de l'éducation américain, a joué un rôle de précurseur en rejetant la vision dualiste de la connaissance. Au lieu de voir l'être humain comme étant séparé de la nature, le philosophe le voyait interagir avec elle et acquérir de la connaissance grâce à l'expérience (Wirth, 1966). Polanyi (1967) a, quant à lui, particulièrement développé le concept de la connaissance tacite, qui n'est pas nécessairement exprimée ou consciente.

Les discussions ont mené à l'acceptation qu'il existe plusieurs formes de connaissance, les deux déclinaisons les plus courantes étant celle de « connaissance tacite », qui est difficilement descriptible, et celle de « connaissance explicite », qui est codifiable. Plusieurs auteurs assimilent cette dernière à l'information, qui serait une forme de savoir codifié, alors qu'ils traitent l'autre forme comme étant de la connaissance en tant qu'expérience (Steedman, 1996 ; Laroche, 2001 ; OCDE, 2004). Ainsi, la connaissance vue globalement « renvoie à la capacité [...] à engendrer, extrapoler et inférer de nouvelles connaissances et informations (Steinmueller, 1999 dans Foray, 2000, p. 9) ».

D'autres déclinaisons de la connaissance ont été proposées. Quatre formes de connaissance plus souvent rencontrées sont le *know-what* (connaissances factuelles), le *know-why* (connaissance théorique), le *know-*

how (connaissances procédurales) et le *know-who* (connaissances donnant accès à d'autres connaissances) (OCDE, 2000 ; Foray, 2000). Les deux premiers se réfèrent beaucoup à la connaissance explicite alors que les deux dernières sont plus d'ordre expérientiel et social. Ces quatre formes se complètent l'une l'autre. À cela peuvent s'ajouter le *know-whom*, le *know-when* et le *know-how much* (Le Boterf, 2002), qui complètent davantage la notion de connaissance. La capacité à combiner ces différents aspects de la connaissance, à des degrés divers, permet aux individus d'avoir un certain niveau de compétence.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous concentrerons sur les termes de connaissance explicite et de connaissance tacite, et qui englobent les déclinaisons données ci-haut.

La connaissance explicite, aussi dénommée connaissance déclarative en éducation (Legendre, 2005), est constituée de données structurées passives. Ces données ne deviennent actives que lorsqu'elles sont utilisées par un individu possédant la connaissance nécessaire pour les utiliser et les traiter (OCDE, 2004). Dans cette perspective, la définition donnée par Gibbons *et al.* (1994, p. 167) s'avère la plus complète :

Knowledge which need not to be exclusively theoretical but needs to be systematic enough to be written down and stored. As such, it is available to anyone who knows where to look¹.

C'est, autrement dit, un savoir codifié. Bien que la codification de la connaissance joue un rôle vital pour son échange, elle constitue un processus réducteur ne laissant entrevoir que la pointe de l'iceberg (OCDE, 2004). Même si elle est davantage transportable et transférable, toute une dimension de la connaissance demeure propre à un individu (Drucker, 2001 ; Foray & Lundvall, 1996), à un métier ou à un groupe (*body of knowledge*) (Cook & Brown, 1999).

¹ Traduction libre : La connaissance explicite n'est pas exclusivement théorique, mais elle doit être suffisamment systématique pour être écrite et conservée. Sous cette forme, elle est disponible à toute personne sachant où la chercher.

La deuxième forme de connaissance étudiée ici, la connaissance tacite, permet aux personnes qui la possèdent de poser des actions intellectuelles ou physiques (OCDE, 2004). Cette forme de connaissance, aussi nommée procédurale (Legendre, 2005) ou savoir-faire (Le Ny, 1994), n'est pas évidente à reproduire. Polanyi disait à juste titre « que nous savons toujours plus que ce que nous pouvons en dire² » (Polanyi 1968 dans OCDE, 2004). Cette connaissance tacite est difficilement exprimable et est difficilement répertoriable.

Quelques auteurs situent la connaissance tacite dans un contexte d'action. Par exemple, Steedman (1996) décrit les savoir-faire comme étant des connaissances touchant les processus d'action, alors que Foray (2000) indique que les connaissances tacites sont inexprimables hors du contexte de l'action de celui qui les détient. Pour Kogut & Zander (1993), la connaissance, parce qu'elle est souvent de nature expérientielle, a la qualité d'être cumulative dans le temps.

La définition retenue de la connaissance tacite sera elle aussi issue de Gibbons *et al.* (1994, p. 168), bien qu'elle puisse s'élargir à tout corps de métier, institution ou groupe oeuvrant dans un champ précis.

Knowledge not available as a text and which may conveniently be regarded as residing in the heads of those working on a particular transformation process, or to be embodied in a particular organisational context (Gibbons et al., 1994, p. 168)³.

Le tableau suivant présente la distinction que font Nonaka & Takeuchi (1997) des deux formes de connaissances.

² Traduction libre de *We know more than we can say*

³ Traduction libre : La connaissance tacite n'est pas disponible sous forme de texte et peut être vue comme résidant dans la tête des individus qui travaillent sur un processus particulier de transformation ou comme étant intégrée à un contexte d'organisation particulier.

Tableau 1.2 : Connaissance tacite et connaissance explicite

Connaissance tacite (subjective)	Connaissance explicite (objective)
Connaissance de l'expérience (corps)	Connaissance de la rationalité (esprit-raison)
Connaissance simultanée (ici et maintenant)	Connaissance séquentielle (là et alors)
Connaissance analytique (pratique)	Connaissance digitale (théorie)

Nonaka & Takeuchi, 1997, p. 80

Simplement dit, ce que les individus savent dire est l'explicite, alors que ce qui concerne le faire est le tacite. Qu'elle soit explicite ou tacite les deux dimensions de la connaissance sont importantes et permettent de réaliser des actions distinctes (Nonaka & Takeuchi, 1997 ; Cook & Brown, 1999 ; OCDE, 2000).

Cook & Brown (1999) ne se limitent pas à diviser la connaissance entre tacite et explicite. Ils démarquent le *knowledge* du *knowing*. Pour eux, le premier relève davantage d'une épistémologie de possession, alors que le deuxième est davantage situé dans l'épistémologie de l'action. La connaissance n'est pas que ce qui est utilisée dans l'action, c'est aussi « être » en action (*be in action*). Ils se réfèrent à Dewey pour dire que "*knowing*" est quelque chose qu'un individu *fait*.

To be accomplished in a profession, discipline, or craft, for example, is necessarily tied up with practicing it (Dewey dans Cook & Brown, 1999, 387.)⁴

Ainsi, un individu peut posséder une connaissance sophistiquée et être un piètre ingénieur. La connaissance « tacite », qui est un outil ou une aide à l'action, n'est donc pas l'action elle-même.

Cette dernière clarification est essentielle lorsqu'il s'agit de la reconnaissance des acquis. En effet, la reconnaissance de l'expérience constitue une ouverture à l'épistémologie de l'action. Selon les méthodologies d'évaluation utilisées, ce sont les connaissances en action des individus qui sont recherchées et non pas exclusivement leur capacité à

⁴ Traduction libre : Être accompli, par exemple, dans une profession, une discipline ou un métier, est nécessairement rattaché avec sa pratique.

réciter des connaissances explicites possédées. De plus, ce qui est exigé de leur part dépasse également la seule connaissance tacite, c'est en fait un amalgame du tacite, de l'explicite et de l'action qui est évalué. C'est, du moins, l'objectif visé, ce qui rend difficile la mise en place d'un processus d'évaluation tenant compte de l'entièreté de la connaissance d'un individu.

La connaissance est fréquemment traitée comme étant individuelle et relevant uniquement de la personne. Ainsi, Drucker (1968, 2001) adopte un point de vue extrêmement centré sur la personne. Pour lui, le passage à une société du savoir met la personne au cœur du changement. De plus, c'est par la voie formelle de la formation et de l'éducation que les individus acquerraient les connaissances et les compétences nécessaires au travail dans la société du savoir.

Knowledge is always embodied in a person ; carried by a person ; created, augmented, or improved by a person ; applied by a person ; taught and passed on by a person ; used or misused by a person (Drucker, 2001, p. 287)⁵.

Pourtant, la connaissance ne s'acquière pas dans un seul lieu et n'est pas non plus exclusivement individuelle, puisque la collectivité joue un rôle important dans son développement (Cook & Brown, 1999). Pour ces auteurs, la connaissance a quatre dimensions : tacite et explicite, individuelle et collective, elles sont toutes influencées par le *knowing in action*. La connaissance est ainsi contextualisée et elle passe aussi par l'expérience.

Dans le cadre de la reconnaissance des acquis, une définition appropriée de la connaissance doit comporter une dimension incluant le formel et l'informel, l'explicite et l'implicite et la diversité des lieux d'apprentissage. À ce titre, en plus des définitions de la connaissance données ci-haut, nous ajoutons celle du *Dictionnaire actuel de l'éducation* :

⁵ Traduction libre : La connaissance est partie intégrante d'une personne, portée par une personne, créée, augmentée ou améliorée par une personne, appliquée par une personne, enseignée et transmise par une personne, bien ou mal utilisée par une personne.

La connaissance est constituée de faits, informations, notions, principes qu'on acquiert grâce à l'étude, à l'observation ou à l'expérience (Legendre, 2005, p. 274).

Ainsi, en se basant sur les différents éléments donnés dans cette sous-section, nous arrivons à la définition suivante de la connaissance :

Le concept de connaissance renvoie à la capacité de disposer d'une représentation mentale d'une réalité en intégrant des modèles de compréhension ou de comportement plus ou moins élaborés. La connaissance se divise en différentes composantes. Les deux déclinaisons les plus courantes sont la connaissance explicite, codifiable, et la connaissance tacite, liée à un savoir-faire et difficilement descriptible. La connaissance relève aussi d'une épistémologie de l'action (*knowing*) : elle est « être » en action (*be in action*). Pour être pertinente, la connaissance doit être utilisée, sinon elle est inutile. La connaissance s'acquiert par différentes voies, dont l'étude, l'observation et l'expérience.

1.2.2 Expérience

Après avoir explicité autant que faire se peut la notion complexe de connaissance, nous allons aborder celle tout aussi difficile de l'expérience. Celle-ci occupe une place particulière pour la reconnaissance des acquis puisque cette procédure s'appuie sur l'expérience pour justifier la valeur des connaissances effectuées en dehors du système scolaire.

L'expérience est au centre d'une série d'oppositions entre de nombreux éléments souvent vus comme antonymes : théorie et pratique, savoir académique et savoir pratique, découpage disciplinaire et globalité de l'action (Mayen & Mayeux, 2003). Platon a contribué à créer cette dualité en traitant de l'expérience comme étant une compétence de l'artisan, mais qui constitue plutôt une routine, soit quelque chose qui a peu de valeur (Schwartz, 2004). Il faudra attendre des penseurs comme Diderot, Kant, Marx et Hume pour la revaloriser.

Pinte (2005) suggère que l'expérience est une adéquation de quatre différents potentiels qui se rencontrent : le potentiel de l'expérience, le potentiel de la réflexivité, le potentiel de l'accompagnement et le potentiel de reconnaissance de l'environnement. Pour Astier (2004c), l'expérience peut se distinguer à la fois par : *faire* une expérience, *vivre* une expérience

ou *avoir* une expérience. En fait, elle peut être vue comme étant dynamique. Elle est « à la fois pragmatique, cognitive et identitaire (Astier, 2004c, p. 113) ». Pragmatique, parce qu'elle se définit comme le résultat d'une action passée et comme ressource pour une action future. Cognitive, puisque l'expérience propose des connaissances relatives aux actions et à leurs effets dans des contextes de travail. Identitaire, parce que le sujet est mobilisé comme agent de l'action, comme le détenteur des connaissances et comme garant du discours tenu.

Pour Legendre (2005), l'expérience consiste en un ensemble de connaissances et d'habiletés qui ont été acquises suite à des années de pratique et d'observation. Dans le champ de la didactique, l'expérience est une voie de construction des connaissances et des aptitudes (Astier, 2004). L'expérience ne devrait pas être un concept générique, elle doit pouvoir être individualisée dans les situations et les parcours de vie. Le savoir s'intègre dans l'expérience et l'expérience s'intègre dans le savoir (Schwartz 2004).

C'est Lindeman, dans les années 1920, qui est parmi les premiers à situer l'expérience de l'adulte comme source d'éducation et de formation (Balleux, 2000). Dewey, pionnier tout aussi important, croit que l'expérience est la vie elle-même et qu'elle s'inscrit dans le temps. Elle possède un caractère cumulatif et évolutif. Selon le philosophe, l'être humain, son esprit et sa vie sociale font à la fois partie et à la fois sont issus d'un processus dynamique (Wirth, 1966). L'expérience contribue à enrichir le processus. Elle, du point de vue de Dewey, devient une source d'apprentissage potentielle, qui n'est toutefois pas toujours réalisée, mais qui conserve une continuité dans le temps. Cet auteur jette ainsi les fondements de la vision du *learning by doing*, où l'expérience devient une modalité d'apprentissage. Knowles, quant à lui, s'inspirant de Dewey et Lindeman, considère que l'expérience est un élément déterminant de l'identité d'un adulte (Balleux, 2000).

En contexte de travail, le caractère formateur de l'expérience fait l'objet d'un consensus, particulièrement dans les pays comme l'Allemagne où les

entreprises jouent traditionnellement un rôle central dans la formation (OCDE, 1996). Par le fait même, l'expérience devient une forme de connaissance dans le cadre de la reconnaissance des acquis (Mayen & Mayeux, 2003). En matière de reconnaissance des acquis, il faut distinguer l'expérience du travail et le travail comme expérience (Schwartz, 2004 ; Nillès, 2005), soit le *learning by doing* et le *learning in doing* (Arrow, 1962). L'expérience, lorsqu'elle est constituée de routine, ne constitue pas une source d'enrichissement. Ainsi, la durée n'est pas synonyme d'acquisition de compétences. L'ancienneté ne devient positive que dans le travail comme expérience (Schwartz, 2004), dans les cas où l'individu doit faire appel à ses connaissances, à ses habitudes et à une multitude d'aspects qui constituent les mystères de la mémoire.

La définition retenue de l'expérience est celle de Mayen & Mayeux (2003, p. 18) :

L'expérience est un événement social dans lequel les conditions objectives de l'environnement et les états subjectifs de la personne sont en interaction.

1.2.3 Compétence

La reconnaissance des acquis porte essentiellement sur les individus et leurs compétences individuelles. La compétence n'est pas un sujet facile à traiter. Ses définitions sont nombreuses, parfois opposées. Nous en présentons quelques unes dans les lignes qui suivent.

La compétence est la capacité d'agir en action (Lainé, 2000 ; Bjornavold, 2001). D'après Legendre (2005), la compétence est l'ensemble des connaissances, habiletés et attitudes permettant à un individu d'accomplir adéquatement une tâche ou un ensemble de tâches. Dans ce cas, la compétence, mobilise un ensemble de ressources qui ne sont pas toujours visibles : des savoirs théoriques, des opérations logiques de l'ordre du raisonnement, des savoir-faire et procédures techniques, des connaissances construites dans des circonstances où les savoirs et les savoir-faire existants ne suffisent pas, de l'image que le sujet se fait de lui-

même en tant que professionnel, et de la confiance qu'il accorde (Lainé, 2005). Dit autrement, la compétence rassemble les aptitudes individuelles à pouvoir utiliser ses qualifications, ses connaissances et ses savoir-faire pour accomplir une action (OCDE, 1996).

La compétence est aussi contextualisée. Pour le Conseil national du patronat français, la compétence est « la capacité validée de mobiliser les savoirs de toute nature et les attitudes acquis de diverses façons, afin de maîtriser une situation professionnelle dans différentes conditions de réalisation et de produire des résultats attendus (Henripin, 1998, p. 1) ». Nillès (2005) suggère que la compétence n'est pas une chose, mais un construit et que celle-ci, jusqu'à un certain point, n'a pas de sens en dehors d'un contexte d'évaluation. D'après Briet (dans Willems, De Peretti & Briet, 2000), la compétence *professionnelle* résulte d'une combinaison dynamique de ressources acquises par des biais divers, comme l'enseignement, la formation et l'expérience professionnelle acquise dans l'entreprise et ailleurs. En ce sens, la compétence est fortement contextualisée et ne peut être validée qu'en situation professionnelle. Or, si les compétences englobent les capacités acquises en dehors du système éducatif formel, elles sont rarement prises en compte (Colardyn, 1996).

D'Iribarne (1993, p. 151) suggère que la compétence comporte trois composantes : la multivalence, la polyvalence et la capacité d'expertise. La multivalence est la capacité à intervenir sur plusieurs tâches et opérations à l'intérieur d'un même métier de base. La polyvalence, quant à elle, est l'élargissement professionnel à un second métier. La capacité d'expertise se rapporte à la capacité à juger et poser des diagnostics pertinents dans des situations précises, liées à l'expertise d'une profession. Tout comme d'Iribarne, Nillès (2005) inclut trois éléments à la compétence, en lien avec le milieu de travail : des connaissances permettant de construire une représentation cohérente et fonctionnelle d'un système d'action professionnel, la capacité d'utiliser ces connaissances et d'autres ressources afin d'atteindre les objectifs visés et la capacité à s'adapter en

vue d'atteindre le résultat souhaité. La compétence comprend à la fois du savoir, du savoir-faire et du savoir-vivre (d'Iribarne, 1993) et des comportements professionnels (Willems, De Peretti & Briet, 2000). Elle est intrinsèquement liée à un individu (Lainé, 2005).

De l'ensemble des définitions de compétences, deux aspects s'y retrouvent presque inmanquablement : la référence au contexte et à l'utilisation dans l'action, et la place centrale accordée à l'individu (Colardyn, 1996).

Le Ministère de l'éducation du Québec perçoit la compétence comme un ensemble intégré et mobilisable du savoir (Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 2000). Cette vision se rapproche de celle de Le Boterf (1997) parce qu'elle inclut à la fois le contexte et l'action :

la compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle se réduit ni à un savoir ni à un savoir faire. Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation. Posséder des connaissances ou des habiletés ne signifie pas être compétent. [...] C'est en agissant et en pensant qu'on devient capable d'agir et de penser. Il n'y a de compétence que de compétence en acte (Le Boterf, 1994, p. 17).

Être compétent, c'est savoir mobiliser à bon escient une combinatoire de compétences pour maîtriser un ensemble de situations professionnelles (Le Boterf, 2002, p. 31).

C'est cette définition qui est retenue pour le mémoire. Ainsi, agir avec compétence est vue comme un « savoir mobiliser » les ressources internes et externes auxquelles les individus et les groupes ont accès pour accomplir leurs tâches. C'est une résultante du savoir, du vouloir et du pouvoir agir (Le Boterf, 2002). Cette compétence est particulièrement plus utile dans les postes requérant une capacité de résolution de problème, plutôt que dans ceux à travail répétitif.

Pour Mayen & Mayeux (2003), il y a une proximité des formes de définition entre les notions de compétence et d'expérience. Les deux se construisent dans l'action, sont de configuration floue, extensive et

aux ingrédients multiples se rapportant aux différentes sphères de la vie, aux différentes dimensions de l'humain, et portant sur la pluralité des composants constitutifs des situations (du milieu) de travail (Mayen & Mayeux, 2003, p. 42).

De plus, ces deux notions trouvent un sens et un usage pour les individus, les groupes et les structures qui les emploient.

Tout comme la connaissance, l'expérience et la compétence sont trop souvent vues d'un point de vue individuel. Pourtant, elles s'inscrivent toutes deux dans un contexte individuel et collectif : il n'existe pas de compétence individuelle sans compétence collective, et inversement (Mayen & Mayeux, 2003 ; Henripin 1998 ; Le Boterf, 2002). Elles sont imprégnées des contextes sociaux de leur environnement, elles sont issues des interrelations entre les individus et elles s'insèrent dans un système technique et social.

1.2.4 Qualification

Il est difficile de parler de reconnaissance des acquis sans faire un petit détour sur le thème de la qualification, puisqu'elle est à la rencontre des logiques de compétences et des diplômes (Aubret, 2003).

Une étude de Jobert & Tallard (1993) (dans Colardyn, 1996) a montré que les diplômes étaient souvent utilisés pour définir les seuils de qualification. Dans une vision classique « la qualification [...] désigne aussi les qualités acquises principalement au sein du système éducatif et également dans l'exercice de l'activité professionnelle (Colardyn, 1996, p. 8) ». La qualification dans ce cas donne accès à une certification formelle. De fait, la qualification résulte d'une construction sociale négociée, elle constitue un contrat entre les différents partenaires de la société.

Ainsi, dans les représentations traditionnelles, ce sont les diplômes ou les certificats qui constituent des gages de qualification. Ceci, non pas parce qu'ils permettent une lisibilité des acquis individuels, mais parce qu'ils sont des indicateurs démontrant une durée de formation (de Rozario, 2005). Ces documents servent de support pour rendre compte d'un certain niveau de qualification. Ce qui est implicitement entendu dans ces documents, dans le contexte social actuel, est que la personne est qualifiée parce qu'elle est

formée. Pourtant, la qualification vue ainsi, qui reconnaît les capacités requises pour exercer un métier dans les limites de certifications et de diplômes, n'est pas un gage de compétence (Le Boterf, 2002). Il s'agit donc de ne pas confondre *certification* qui peut se définir comme l'opération d'authentification des compétences et du savoir faire par rapport à une norme formalisée (Bertrand, 1997) de la *qualification*.

La qualification, notion plus appropriée aux métiers stables, dominait dans les années 1970, alors que le concept de compétence n'a acquis de l'importance que dans les années 1980 (Le Boterf, 2002). Il ne s'agit pas non plus d'opposer les deux notions et de remplacer purement et simplement la qualification par la compétence. En fait, la qualification ne peut plus être limitée au niveau de formation, elle est une notion plus large que la compétence, en ce sens qu'elle concerne à la fois le travailleur et son positionnement social (Bertrand, 1997). La démarche de compétence s'enrichit de la notion de qualification (Le Boterf, 2002).

Colardyn (1996) ouvre la voie à une dimension plus évolutive de la qualification en incluant trois composantes au niveau de qualification et de compétences de la main d'œuvre : la qualification acquise initialement, celle acquise en formation continue et celle liée à l'expérience. Cette approche a pour intérêt d'inclure l'expérience comme source de qualification, ce qui vient à l'encontre de la traditionnelle alliance qualification-diplomation. D'Iribarne (1993, p. 60) tire d'une conférence une autre définition de la qualification qui se rapporte à la capacité de faire en action :

La qualification (d'une personne) est sa capacité à maîtriser le procès de travail, c'est-à-dire sa capacité à gérer individuellement et collectivement le procès de travail de manière à atteindre les objectifs fixés en surmontant les dysfonctionnements (de A. Rosanvallon et J-F Troussier, IREP, Grenoble).

Le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (Champy & Étévé, 1994) définit la qualification comme suit :

opération sociale par laquelle les individus sont sélectionnés sur le marché du travail et affectés à des emplois classés et hiérarchisés selon divers critères. On distingue aussi parfois la qualification des individus définies

comme l'ensemble des capacités acquises (savoirs, savoir-faire, savoir-être, etc.) qu'ils peuvent mobiliser dans le travail et la qualification des emplois (ou des postes de travail) comme l'ensemble des qualités qu'on doit posséder pour les occuper. On admet le plus souvent que la qualification est la mise en relation de ces deux éléments [...] (Dubar, 1994, p. 831).

Cette dernière définition convient au sujet de ce mémoire.

1.2.5 Reconnaissance, validation, acquis et reconnaissance des acquis

Il reste encore quelques termes à clarifier : reconnaissance, validation, acquis et reconnaissance des acquis.

La reconnaissance, selon le Petit Robert (2001), est l'action de reconnaître formellement, le fait ou l'action de reconnaître. Dans un contexte de reconnaissance des acquis, Bjornavold (2001, p. 230) définit la reconnaissance comme étant un

processus global qui consiste à octroyer un statut officiel aux qualifications acquises par des actions formelles de formation [...] ou aux compétences acquises d'une manière non formelle/informelle.

Une petite précision entre deux termes, validation et reconnaissance, liés tous deux à la reconnaissance des acquis, s'impose. En France, *reconnaissance* et *validation* ne revêtent pas la même signification, alors qu'au Québec, il n'est pas fait mention de la validation.

La définition française de la validation se rapproche de celle de la reconnaissance retenue ici. Ainsi, la validation est l'action de valider (Legendre, 2005). Parce qu'elle s'adresse aux acquis moins formalisés, elle s'oppose en quelque sorte à la *certification*, qui est généralement associée à la reconnaissance d'acquis issus du système de formation formel (Bertrand, 1997). La validation s'adresse donc à une forme plus informelle de connaissance. En France, la validation est un acte officiel délivré par une instance en droit de le faire et qui délivre tout ou en partie un diplôme (CSE, 2000). Le terme renvoie à un usage, puisque valider, c'est affirmer quelque chose de valide, de pertinent et d'adapté, cela revient aussi à se prononcer sur la valeur de quelque chose dans un champ précis (Astier, 2004a). Au

contraire, la reconnaissance concerne davantage l'individu et mène à la construction d'un portefeuille de compétences. En fait, elle se distingue de la validation parce qu'elle ne donne pas accès à une « légitimité sociale attestée par des autorités officielles compétentes (Liétard, 1997, p. 66). »

Afin de conserver une certaine clarté dans le texte, le terme de validation sera utilisé exclusivement pour le cas français, puisque c'est le terme largement répandu en France. Le terme reconnaissance, tel qu'il sera utilisé, inclut la dimension validation, mais s'élargit aussi à l'ensemble du processus de reconnaissance de l'expérience.

Un autre terme qui mérite d'être discuté est celui d' « acquis ». En effet, qu'est-ce qui est entendu par ce mot? Serait-ce une sorte de compétence au repos qui peut être appelée dans l'action, qui persiste comme une caractéristique subjective (Astier, 2004)? Legendre (2005) définit les acquis comme étant l'ensemble des aptitudes, connaissances, habiletés et expériences obtenues et possédées par une personne. Les acquis peuvent être considérés comme les parcelles d'un tout. Aubret (2005), parlant de l'acquis, le définit ainsi :

Acquis : effet de transformations des manières d'être, de connaître et d'agir qui donne le sentiment d'une évolution positive à celui qui le constate. La notion concerne les processus d'acquisition formels et non formels (Aubret, 2005, p. 18).

Dans le contexte qui nous occupe, les acquis en question proviennent des apprentissages expérientiels, donc effectués dans un environnement non scolaire et sans la sanction d'une institution ou d'un professeur (Sansregret, 1988). Les acquis, liés à la personne, ne sont pas toujours disponibles à la conscience, à la communication et la mise en forme (Astier, 2004). Ils possèdent aussi une dimension temporelle : les acquis se font cumulativement, avec le développement de l'expérience. En ce sens, l'acquis est un signe d'identité. Un acquis peut avoir été élaboré et mobilisé pour des actions passées et demeure disponible pour être mobilisé et transformé pour des actions futures (Astier, 2004).

Donc, en reprenant le terme « reconnaissance des acquis de l'expérience » dans sa totalité, elle est l'identification, l'évaluation et l'accréditation de l'apprentissage expérientiel (Sansregret, 1988), informel et non formel (Bjornavold, 2001). Dans un certain sens, elle « confronte à ce qui est juste en matière d'action, de reconnaissance d'un sujet dans son évolution biographique, et de positionnement d'un acteur dans un groupe déterminé (Astier, 2004a, p. 9). » Elle constitue un principe qui reconnaît que les apprentissages expérientiels et les autres cours suivis ont une valeur réelle et qu'ils doivent être reconnus dans un programme d'études (Legendre, 2005).

La reconnaissance des acquis se fonde sur le principe de la diversité des lieux d'apprentissages, qu'ils soient scolaires ou autre. Elle est donc :

un processus par lequel un garant, en vertu de lois et règlements, délivre un titre donné à une personne ayant satisfait aux conditions d'obtention de ce titre. Au terme du processus, la reconnaissance est le document officiel attestant soit de l'ensemble des savoirs et des compétences propres à un titre donné, soit d'une partie des composantes de ce titre (unités ou crédits de formation, compétences déterminées dans un cahier de normes, unités d'éducation continue, etc.) (CSE, 2000, p. 120).

1.2.6 Modèles d'apprentissage et reconnaissance des acquis

L'objet de ce mémoire n'est pas de faire une présentation détaillée des théories de l'éducation et de l'apprentissage qui existent, et encore moins des théories en psychologie. Cependant, la vision de l'éducation et des transferts de connaissances est influencée par les modèles de la cognition. De plus, la reconnaissance des acquis est directement liée aux différentes visions de l'apprentissage. Cette section vise à faire une brève présentation des préceptes et des théories qui servent d'appui aux acteurs oeuvrant en reconnaissance des acquis.

Les modèles d'apprentissage se divisent généralement en deux grands types : behavioriste et cognitiviste (Leidner & Jarvenpara, 1995). Le premier modèle s'inspire beaucoup de la théorie de Skinner (1965), qui suppose que l'apprentissage se fait de l'expert à l'apprenant. Quatre hypothèses

servent de support à ce modèle : il existe une réalité sur laquelle s'accordent les individus, cette réalité peut être représentée et enseignée, la pensée agit comme un miroir de la réalité et les apprenants utilisent sensiblement le même processus pour se représenter et comprendre le monde (Leidner & Jarvenpara, 1995). Un tel modèle donne l'exclusivité des connaissances à l'expert, ou à l'enseignant, qui doit les passer aux élèves. Il n'y a pas ici de place pour la reconnaissance des acquis, puisque les savoirs ne peuvent pas s'acquérir par l'expérience, mais seulement par un transfert formel.

Le modèle behavioriste est critiqué, particulièrement par les théoriciens plus proches du courant constructiviste. Piaget (1977) nie l'existence d'une réalité externe qui serait indépendante de la pensée des individus (Leidner & Jarvenpara, 1995). Pour Piaget, « dans l'action elle-même, la compréhension est centrée sur l'objet et non pas sur les mécanismes qui ont permis de l'atteindre (Piaget, 1977, p. 98, dans Mayen & Mayeux, 2003, p. 26) ». Ce serait la pensée qui développerait la conception des événements. Ainsi, la réalité change pour chaque individu et elle est basée sur les expériences et les biais de chacun. L'apprenant, dans ce cas, est capable de se détacher du monde subjectif de l'expérience pour créer une vision plus abstraite permettant de représenter la réalité (Leidner & Jarvenpara, 1995). Dans le modèle socioconstructiviste, l'apprentissage est centré sur l'individu inséré dans un tissu social, qui découvre par lui-même, donc par l'expérience, plutôt que par l'enseignement. C'est ce deuxième modèle qui vient le mieux appuyer la reconnaissance des acquis.

Tableau 1.3 – Objectivisme vs constructivisme

Model	Basic Premise	Goals	Major Assumptions	Implication for Instruction
Objectivism	Learning is the uncritical absorption of objective knowledge	Transfer of knowledge from instructor to student Recall of knowledge	Instructor houses all necessary knowledge Students learn best in isolated and intensive subject matter	Instructor is in control of material and pace Instructor provide stimulus
Constructivism	Learning is a process of constructing knowledge by an individual	Formation of abstract concepts to represent reality Assigning meaning to events and information	Individuals learn better when they discover things themselves and when they control pace of learning	Learner-centered active learning Instructor for support more than direction

Source: Leidner & Jarvenpara, 1995, p. 270

Selon Schwartz (2004), la division entre formation et expérience de vie n'a pas sa place. L'idée principale qui sous-tend la démarche de reconnaissance des acquis est que l'expérience constitue une autre source d'apprentissage (Mayen & Mayeux, 2003, p. 16). Elle permet une lisibilité des qualités individuelles fondées sur les traces de parcours individuels de formation ou d'activité professionnelle (de Rozario, 2005), d'où l'importance de présenter brièvement les définitions de l'apprentissage expérientiel. L'apprentissage y est vu dans une forme contextualisée et résulte, dans une large mesure, de la participation à des « communautés de pratique » (Bjornavold, 2001).

Trois auteurs ont particulièrement marqués le concept de l'apprentissage en introduisant l'expérience elle-même comme source d'apprentissage : Dewey (1938), Lindeman (1926) et Knowles (1970). Le tableau 1.9 présente diverses définitions de l'apprentissage expérientiel données par les principaux auteurs anglo-saxons qui ont réfléchi sur le sujet. Ces définitions sont souvent inspirées par les écrits de Dewey, qui demeure une référence essentielle dans ce domaine.

Tableau 1.4 - De Lindeman à Jarvis : quelques définitions de l'apprentissage revues et corrigées par l'expérience

Lindeman (1926)	Apprendre est un processus au cours duquel l'apprenant prend conscience de l'expérience
Dewey (1938)	Chaque expérience devrait contribuer à préparer une personne à des expériences futures, plus poussées et plus profitables
Bruner (1966)	Apprendre est un processus et non un résultat, un produit
Rogers (1969)	Apprendre doit passer par un apprentissage expérientiel, important pour une personne et lourd de significations
Torbert (1972)	Apprendre est un aspect ordinaire de nos actions sur l'environnement dans l'accomplissement de nos préoccupations ultimes
Coleman (1976)	Apprendre procède de l'action qui permet de mettre à l'épreuve et d'observer les conséquences de cette action
Keeton (1976)	L'apprentissage expérientiel est celui qui survient en dehors des salles de classe
Keeton et Tate (1978)	En apprentissage expérientiel, l'apprenant est en contact direct avec la réalité qu'il étudie
Jarvis (1983)	Apprendre est l'acquisition de connaissances, habiletés et aptitudes, par l'étude, l'enseignement et l'expérience
Kolb (1984)	Apprendre est un processus par lequel le savoir est créé à travers la transformation de l'expérience
Knowles (1990)	L'expérience de l'adulte s'inscrit dans sa personne et son identité et constitue la source la plus riche de l'apprentissage
Boud <i>et al.</i> (1985)	Apprendre est la réponse par la réflexion à une situation ou à un événement
Jarvis (1987)	Apprendre est la transformation de l'expérience dans la connaissance, les habiletés et les attitudes
Burnard (1988)	L'apprentissage expérientiel est vu comme toute activité d'apprentissage qui facilite le développement de la connaissance expérientielle
Mezirow (1991)	Apprendre est un processus qui produit une nouvelle interprétation de sens ou révisé les anciennes interprétations de sens de notre expérience
Jarvis (1991)	Apprendre est un processus continu qui cherche à donner un sens à l'expérience quotidienne, à la jonction de la conscience humaine avec le temps, l'espace, la société et leurs multiples relations

Source : tiré de Balleux (2000), Tableau 1, p. 280

D'autres auteurs, comme De Landsheere (1982), Bjornavold (2001), ou encore Tremblay (1996), qui a davantage œuvré dans le domaine de l'éducation, ont aussi contribué à développer la vision qu'il est possible d'apprendre ailleurs que dans les lieux formels de formation (Liétard, 1997 ; Balleux, 2000 ; CSE, 2000 ; Murray, Clermont & Binkley, 2005), ce qui est

essentiel à la reconnaissance des acquis. Ainsi, dans le champ de la formation des adultes, l'expérience est considérée depuis longtemps comme ayant un rôle formateur (de Rozario, 2005). En effet, une des idées centrales de la reconnaissance des acquis est que les lieux d'apprentissage et de développement des connaissances sont divers et qu'ils ne se limitent pas au système éducatif et de formation.

Il est aussi nécessaire de présenter les diverses formes d'apprentissage développées par d'autres auteurs. Bjornavold (2001) présente cinq formes d'apprentissage : formel, non formel, informel, par la pratique (*learning in doing*) et par l'utilisation (*learning by using*). L'apprentissage formel se fait dans un contexte où l'activité est clairement identifiée comme une d'apprentissage, ce qui n'est pas le cas pour le non formel. L'apprentissage informel se fait via les expériences de vie et est inclus dans le non formel. Le *learning by doing* s'effectue lorsque des tâches sont répétées, mais il ne garantit pas le développement des compétences (Arrow, 1962). Le *learning by using* est acquis par l'utilisation répétée d'outils ou d'équipement. Foray (2000) divise l'apprentissage en deux niveaux : l'apprentissage de nature routinière (*learning by doing*) et l'apprentissage lié aux expériences au cours des activités (*learning in doing*). Ce serait essentiellement à travers le deuxième niveau, soit les expériences qu'il serait possible d'engendrer de nouvelles options et de la variété. C'est donc sur le *learning in doing* que s'appuie davantage la reconnaissance des acquis.

1.2.7 Synthèse des définitions

Les définitions de connaissance, expérience, compétence, qualification et reconnaissance des acquis sont reprises ici, avant de passer à la section sur l'économe fondée sur le savoir.

Tableau 1.5 - Connaissance

Le concept de connaissance renvoie à la capacité de disposer d'une représentation mentale d'une réalité en intégrant des modèles de compréhension ou de comportement plus ou moins élaborés. La connaissance se divise en différentes composantes. Les deux déclinaisons les plus courantes sont la connaissance explicite, codifiable, et la connaissance tacite, liée à un savoir-faire et difficilement descriptible. La connaissance relève aussi d'une épistémologie de l'action (*knowing*) : elle est « être » en action (*be in action*). Pour être pertinente, la connaissance doit être utilisée, sinon elle est inutile. La connaissance s'acquiert par différentes voies, dont l'étude, l'observation et l'expérience.

Tableau 1.6 - Expérience

L'expérience est un événement social dans lequel les conditions objectives de l'environnement et les états subjectifs de la personne sont en interaction (Mayen & Mayeux, 2003, p. 18)

Tableau 1.7 - Compétence

La compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle se réduit ni à un savoir ni à un savoir faire. Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation. Posséder des connaissances ou des habiletés ne signifie pas être compétent. [...] C'est en agissant et en pensant qu'on devient capable d'agir et de penser. Il n'y a de compétence que de compétence en acte (Le Boterf, 1994, p. 17).

Être compétent, c'est savoir mobiliser à bon escient une combinatoire de compétences pour maîtriser un ensemble de situations professionnelles (Le Boterf, 2002, p. 31).

Tableau 1.8 - Qualification

La qualification est entendue comme l'aptitude à exécuter une tâche ou à exercer un emploi avec la mise en relation d'un ensemble de capacités, de savoirs et les qualités possédées pour les utiliser.

Tableau 1.9 - Reconnaissance des acquis

La reconnaissance des acquis est un processus par lequel un garant, en vertu de lois et règlements, délivre un titre donné à une personne ayant satisfait aux conditions d'obtention de ce titre. Au terme du processus, la reconnaissance est le document officiel attestant soit de l'ensemble des savoirs et des compétences propres à un titre donné, soit d'une partie des composantes de ce titre (unités ou crédits de formation, compétences déterminées dans un cahier de normes, unités d'éducation continue, etc.) (CSE, 2000, p. 120).

Maintenant que les termes clés ont été éclairés d'une définition propre au sujet de ce mémoire, il est temps d'entrer dans le vif du sujet : la reconnaissance des acquis.

1.3 Reconnaissance des acquis

L'éducation et la formation sont essentielles dans toute société fondée sur la connaissance. Cependant, une politique éducative qui ne s'intéresserait qu'au rôle de l'école adopterait une perspective trop étroite (Foray, 2000), d'où l'importance d'aller chercher en d'autres lieux les éléments de développement des compétences et des connaissances des travailleurs. Les adultes apprennent durant des formations et aussi à travers toute l'expérience qu'ils vivent au travail, à la maison et dans les loisirs.

La reconnaissance des acquis offre l'opportunité de garder des traces de ces apprentissages formels, professionnels, sociaux ou effectués « sur le tas » (Colardyn, 1996). Elle rend compte des acquis indépendamment du lieu, de l'âge ou de la durée. Son objectif final est de permettre ou de faciliter un accès à une certification, mais elle valorise particulièrement l'expérience individuelle (Charraud, 2004). Elle suppose que soit avérée, évaluée et reconnue officiellement la qualification professionnelle du candidat (Lainé, 2005).

C'est un ensemble d'éléments qui a contribué à l'acceptation du concept de reconnaissance des acquis. Notamment, « vouloir assurer une « deuxième chance » de qualification et de certification aux personnes, éviter l'obsolescence des diplômes, faciliter l'évolution des qualifications professionnelles sur les marchés d'emploi, permettre une capitalisation des apprentissages acquis dans un parcours individuel et « tout au long de la vie » (de Rozario, 2005, p. 42) ». La reconnaissance des acquis est d'autant plus pertinente dans un contexte de société apprenante, où l'apprentissage continu est source de compétitivité (Gibbons *et al.* 1994).

Cette section, qui débute par un bref historique, présente plus en détail ce qu'est la reconnaissance des acquis, l'intérêt qu'elle revêt autant pour les employeurs que pour les employés, les différentes méthodologies existantes et les limites et les problèmes rencontrés.

Il est à préciser que la reconnaissance des acquis s'adresse davantage à certains métiers qu'à d'autres. Certains métiers reconnaissent davantage la dimension tacite et n'exigent pas obligatoirement un diplôme sanctifiant une formation. Il en va ainsi pour de nombreux métiers où l'effet de réputation contribue à faire accepter un individu comme étant compétent. Par exemple, les informaticiens de la communauté Linux, ou les grands chefs cuisiniers sont reconnus pour leurs talents, et non pas pour leur formation initiale. Ainsi, la reconnaissance des acquis s'adresse davantage à des métiers nécessitant un niveau de diplomation définit, bien qu'elle reste ouverte à toute personnes désireuse de faire reconnaître leur expérience par un diplôme donné.

1.3.1 Historique

Bien qu'il soit possible de remonter aux années 1930 pour retrouver des prémices à la reconnaissance des acquis, les besoins ont réellement commencé à surgir de façon plus pressante à la fin de la Deuxième guerre mondiale. Il est vite apparu que d'autres modèles de certification et d'organisation étaient nécessaires, pour tenir compte de la variété des lieux d'apprentissage (Colardyn, 1996 ; CSE, 2000). Cette demande, poussée par les individus, était aussi appuyée par des employeurs et des entreprises désirant avoir un personnel mieux formé et possédant de hautes aptitudes (Bloom & Grant, 2001). C'est essentiellement durant les années 1980 et surtout 1990 que l'ensemble du processus s'est davantage développé. Ainsi, entre autres activités appuyant la reconnaissance des acquis, il y a eu la Quatrième conférence internationale sur l'éducation des adultes tenue à Paris en 1985 par l'UNESCO et le premier colloque sur la reconnaissance des acquis en 1987 à Londres (Sansregret, 1988).

Dans un contexte où la formation scolaire demeurait privilégiée, ce qui est, par ailleurs, encore le cas, l'idée de reconnaître les acquis d'expérience était loin de faire l'unanimité il y a de cela quelques années (de Rozario, 2005). Le concept s'est toutefois ancré progressivement dans les diverses

politiques éducatives (de Rozario, 2005), soutenu par le développement des recherches sur les apprentissages expérientiels (Balleux, 2000 ; Murray, Clermont & Binkley, 2005).

En fait, la reconnaissance des acquis n'est pas une nouveauté en soi, puisque, auparavant, le groupe social s'autorégulait et reconnaissait les compétences et l'expertise de leurs membres (Solar, 1995 ; Steedman, 1996). Les différentes guildes existant au Moyen-Âge en sont un exemple concret, ainsi que les pratiques de compagnonnage. Les savoirs professionnels étaient acquis au travail, via l'expérience et les échanges avec les personnes plus expérimentées (Fontvieille, 1999). Cette forme de reconnaissance existe encore dans ce qui est appelé « effet de réputation », où la notoriété d'un individu dans un domaine ou dans certaines communautés, par exemple celle des sages-femmes, ne s'appuie pas sur un diplôme, mais bien sur des compétences qui ont été démontrées en exercice. Ainsi, le besoin de reconnaissance des acquis avec certification est né « à partir du moment où des corporations se sont créées, des lois ont été promues pour régler un champ d'expertise ou de travail (Solar, 1995, p. 79) », c'est-à-dire lorsque le système éducatif est devenu le système de formation par excellence. La société moderne, en accordant plus de valeur à un apprentissage théorique, a créé un besoin de certification de l'expérience (Sansregret, 1988).

Cette croissance des besoins de reconnaissance de l'expérience est, entre autres, due à l'augmentation de la fréquentation scolaire. De nombreux facteurs expliquent la croissance de la fréquentation : la démocratisation de la politique et de la société qui a suivi la Deuxième guerre mondiale, la croissance du secteur public qui requérait des individus formés à l'université et la croissance industrielle qui nécessitait des individus formés et compétents, la croyance répandue que le développement économique futur reposait sur l'éducation, surtout celle des ingénieurs et des scientifiques, et l'intérêt pour l'éducation elle-même comme élément de bien-être d'une société (Gibbons *et al.*, 1994). Depuis cette époque, l'école n'occupe plus la

simple fonction de produire et reproduire les élites dirigeantes (Fontvieille, 1999). Selon cet auteur, c'est l'émergence du système capitaliste qui explique les changements dans le rôle et la mission de l'école. L'évolution de la société vers l'économie fondée sur le savoir a fait de l'éducation et de la formation les véritables moteurs de la croissance (Drucker, 1968 ; Gibbons *et al.* 1994 ; Fontvieille, 1999).

C'est en France, dans la loi du 10 juillet 1934, que semblerait avoir été mis en place le premier dispositif de reconnaissance des acquis expérientiels (de Rozario, 2005). Le dispositif, établi par le Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) dans une situation de chômage massif, permettait à des ingénieurs « maison » de faire reconnaître leur expérience et d'accéder au titre d'ingénieur diplômé par l'État (Labruyère, 2006). Cependant, cette démarche est restée assez marginale, n'enregistrant qu'entre 100 à 150 demandes annuelles (de Rozario, 2005 ; Labruyère, 2006).

Un mouvement marquant dans le développement de la reconnaissance des acquis expérientiels a été soutenu par des militaires américains désirant s'insérer dans la vie civile (Sansregret, 1988). Les soldats, à la suite de la Deuxième guerre mondiale, désiraient poursuivre leurs études, mais éprouvaient des difficultés à faire valoir leurs qualifications acquises durant leur service militaire, qu'elles aient été obtenues à l'aide de formations ou par l'expérience (OCDE, 1996). Un système de délivrance de *credit units* a été mis en place pour permettre aux soldats de faire valoir leurs connaissances et compétences pour la poursuite de leurs études (de Rozario, 2005). Connu sous le nom de *GI Bill of Rights*, ce système a permis aux vétérans d'obtenir un diplôme de niveau collégial (Drucker, 2001) et de permettre à de nombreux individus d'accéder à l'université, chose qui leur aurait été improbable auparavant (Gibbons *et al.* 1994).

En fait, la loi américaine a brisé pour la première fois le lien entre revenu familial et entrée dans l'enseignement supérieur (Colardyn, 1996). Près de la moitié des 16 millions de vétérans ont pu jouir de financements fédéraux

pour la poursuite des études et 2,2 millions ont complété des études supérieures (Colardyn, 1996), ce qui a eu des répercussions sur l'expansion scientifique et technologique des États-Unis d'après-guerre (Gibbons *et al.* 1994 ; Colardyn, 1996). De plus, cette démarche a entraîné des pressions de la part de la population adulte en général, tout aussi désireuse que les militaires de faire reconnaître leur expérience, amenant les institutions à s'intéresser davantage aux apprentissages moins formels (Sansregret, 1988).

Des exemples de développement de reconnaissance des acquis d'expérience peuvent être cités dans d'autres pays, montrant un effort général à faire accepter l'expérience comme une forme d'apprentissage et de développement des compétences (Colardyn, 1996 ; de Rozario, 2005). La tendance actuelle dans de nombreux pays, dont le Canada et la France, est de faire accepter, dans les milieux éducatifs et autres, que l'expérience professionnelle équivaille à un nombre d'unités de cours ou à une partie de programme (Colardyn, 1996) et que les diplômés ainsi obtenus aient une valeur sur le marché du travail (Colardyn, 1996 ; Steedman, 1996 ; Aubret, 2003).

En France, durant les années 1970, des institutions comme le CNAM et l'Université de Vincennes tentèrent de faire évoluer les critères d'accès à l'enseignement supérieur en suggérant d'autres référents que seulement celui des résultats scolaires (Colardyn, 1996). Il aura fallu attendre l'introduction du bilan des compétences en 1985 pour que se mette en place un système de dérogation à l'entrée en formation dans l'ensemble de l'enseignement supérieur (Labruyère, 2006). Avec la loi de 1992 sur la validation des acquis professionnels, la France a joué un rôle de pionnier en Europe dans le domaine de la reconnaissance des acquis (Bjornavold, 2001).

Le gouvernement canadien, en 1987, allouait un budget de 3 millions aux collèges du Québec afin de financer des études sur la reconnaissance des

acquis (Sansregret, 1988). Au Québec, la démarche est adoptée dans le cadre d'un programme plus large de formation des adultes (de Rozario, 2005). Il y a eu notamment la Commission Jean durant les années 1980 qui a jeté les prémises de la reconnaissance des acquis dans la province. Cette dernière est beaucoup associée aux programmes d'équivalence pour les nouveaux immigrants ayant fait des études à l'étranger et pour les études collégiales ou professionnelles. Pour les immigrants, qui éprouvent souvent de nombreux problèmes à faire reconnaître la formation qu'ils ont reçu dans leur pays d'origine, la non-reconnaissance constitue un obstacle important à leur intégration socio-professionnelle (CSE, 2000 ; Picard, 2006).

Lentement s'est donc dessinée l'idée que c'est la connaissance possédée qui compte et non les lieux ou le temps de l'acquisition (Colardyn, 1996). Parallèlement, l'idée a été acceptée que le diplôme sanctionnant la formation initiale constituait un point de départ à la qualification, puisque la compétence perd de son utilité et de sa pertinence avec le temps si elle n'est pas mobilisée ou renouvelée (Henripin, 1998). L'évolution du concept de la reconnaissance de la qualification a suivi l'évolution des pensées, de la technologie et des emplois. La reconnaissance de la qualification était dans un premier temps fondée sur la possession du diplôme, alors qu'actuellement, elle tend à reconnaître l'expérience comme un support d'apprentissage légitime (de Rozario, 2005).

1.3.2 Les principes de la reconnaissance des acquis

La reconnaissance des acquis permet de prendre en compte les dimensions formelles et non formelles de l'apprentissage, et donne aux personnes qui la sollicitent la possibilité de développer leurs compétences au-delà du niveau qu'ils possèdent déjà (OCDE, 2004, p.45). La Commission d'étude sur la formation des adultes de 1982, ou Commission Jean, traitait de la reconnaissance des acquis ainsi :

reconnaître les acquis de l'adulte, c'est accepter que l'adulte soit capable d'apprendre à partir de ses propres expériences et d'intégrer les expériences et les connaissances acquises (scolaires et autres) dans un processus de formation continue (CSE, 2000, p. 9).

La reconnaissance repose sur les résultats de recherche en psychologie du développement qui ont contribué à faire accepter l'idée que les connaissances peuvent être acquises en dehors des lieux formels. Ces recherches montrent que l'acquisition et le développement des compétences ne s'arrêtent pas à l'adolescence et qu'ils se poursuivent à l'âge adulte (Murray, Clermont & Binkley, 2005). La reconnaissance des acquis repose donc sur l'idée que le faire et l'agir professionnel sont des sources d'apprentissage et de construction des compétences (Lainé, 2005).

Ainsi, le processus ne constitue pas un déni de l'apprentissage, mais bien la prise en compte qu'il peut s'effectuer par d'autres voies que celle de la formation formelle (Haut Comité éducation-économie-emploi (HCEEE), 2004 ; Lainé, 2005). En fait, il repose notamment sur les acquis de la formation initiale et de la formation continue dont a pu jouir l'individu dans son parcours personnel (HCEEE, 2004). En ce sens, la reconnaissance des acquis ne fait pas disparaître les besoins de formation plus formels.

Dans cette perspective, la validation des acquis de l'expérience constitue une possibilité nouvelle de certification de compétences, connaissances et aptitudes acquises dans un domaine ou un secteur d'activité autre que celui visé par la formation initiale ou correspondant à un diplôme de niveau supérieur au diplôme initial (HCEEE, 2004, p. 17).

Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2000), a établi trois principes qui servent de base à la reconnaissance des acquis, et qui rejoignent ceux de la France et d'autres nations :

- Une personne a le droit de demander une reconnaissance sociale de ses acquis, dont elle doit faire la preuve.
- Une personne n'a pas à réapprendre ce qu'elle sait déjà, ainsi ce qui importe dans la reconnaissance des acquis, c'est ce qu'une personne a appris, et non les lieux, les circonstances ou les méthodes d'apprentissage.

- Tout système de reconnaissance des acquis doit viser la transparence.

Ces principes, orientés vers la personne, ont des corollaires qui font appel à la responsabilité sociale des organisations :

- Une personne n'a pas à refaire en un lieu donné des apprentissages faits dans un autre lieu.
- Une personne n'est pas tenue de faire reconnaître une deuxième fois des acquis évalués avec rigueur et sanctionnés officiellement une première fois.
- Les encadrements réglementaires et les modalités d'organisation, dans le réseau de l'éducation, doivent créer des conditions favorables à la prise en compte des principes à la base de la reconnaissance des acquis (CSE, 2000, p. 17).

La reconnaissance des acquis renvoie donc à la prise en compte d'expérience de travail, bénévole et autre, des habiletés acquises et des apprentissages effectués hors des centres de formation et des parcours de formations dit formels (OCDE, 2004 ; de Rozario, 2005). Elle s'appuie sur un accord social tacite affirmant que « ce qui se vit correspond à une forme d'apprentissage particulier, qu'il convient de valoriser et de formaliser, au même titre que les apprentissages formels (de Rozario, 2005, p. 55) ». Le but final est de fournir une certification complète ou partielle de compétence, par exemple sous la forme d'un diplôme, d'une personne ayant réussi à faire ses preuves (OCDE, 2004). L'obtention d'un document officiel vient compléter et justifier la qualification individuelle, sans toutefois atténuer l'importance, lors d'un recrutement, des expériences vécues précédemment par le postulant.

Selon de Rozario (2005), la prise en compte de l'expérience vise au moins trois objectifs : une diversification des modalités d'accès à un parcours de formation, l'accès à une certification, la recherche d'une lisibilité des acquis professionnels. Pour le Haut Comité éducation-économie-emploi (2004), la reconnaissance des acquis fait actuellement face à deux choix, qui influenceront sur son développement futur : soit de devenir un outil de

développement des compétences et de leur adaptation à l'évolution des emplois, soit de se limiter à être une nouvelle forme d'accès au diplôme.

1.3.3 Intérêt pour les entreprises, la société et les individus

Étant donné qu'une entreprise – ou un individu – désire conserver sa compétitivité et sa productivité, la formation continue et le développement des compétences et des connaissances constituent un aspect critique de maintenance dans le marché (Lawler, 1994). Dans le contexte actuel,

être reconnu dans son professionnalisme devient une forme d'assurance contre les risques de changer et un atout pour gérer sa mobilité sociale et donc son employabilité (Le Boterf, 2002, p. 41).

La compétitivité des entreprises est extrêmement liée à la rationalisation des dépenses en formation (Rivoire, 2004). Pour les entreprises, la mise en œuvre des compétences accroît la performance des salariés (Henripin, 1998). Les employeurs sont conscients de l'importance des savoirs et des apprentissages et ils portent une attention particulière à ces aspects lors de l'embauche, des transferts et des promotions de leur personnel (Bloom & Grant, 2001). Ils exigent généralement un niveau de formation de base certifié avant l'embauche (OCDE, 2004).

More than ever, employers depend on knowledgeable, skillful and innovative employees to create value-added products and services so that they can compete successfully (Bloom & Grant, 2001, p. 2).⁶

Les employeurs ne se fient toutefois pas exclusivement à l'éducation formelle des personnes qu'ils embauchent : l'expérience professionnelle passée est elle aussi considérée lors du choix d'un candidat. En fait, ils auraient même tendance à privilégier l'expérience de travail plutôt que les diplômes obtenus, ceci variant selon l'âge et le type de poste à combler (Bloom & Grant, 2001). Cependant, selon de Rozario (2005), l'expérience ne peut compenser la possession d'un diplôme dans certaines professions et postes où la reconnaissance formelle des acquis est nécessaire.

⁶ Plus que jamais, la compétitivité des organisations dépend des connaissances, des habiletés et de la créativité de leurs employés pour donner une valeur ajoutée à leurs produits et services.

De fait, la possession d'un diplôme assure une meilleure employabilité (Aubret, 2003) et une meilleure mobilité (HCEEE, 2004), en accroissant notamment la transférabilité des qualifications sur le marché du travail et en facilitant ainsi l'ajustement de l'offre et de la demande de main-d'œuvre (OCDE, 1996 ; Henripin 1998). Une recension des écrits de Sansregret (1988) montre que l'obtention du diplôme est l'une des raisons principales invoquée par les adultes pour demander une reconnaissance des acquis. Elle s'inscrit très bien dans le contexte de développement de carrière, puisqu'elle constitue un mécanisme à mettre en place pour développer l'employabilité des individus (Colardyn, 1996) et qu'elle s'inscrit dans la démarche de professionnalisation continue des salariés (HCEEE, 2004). La reconnaissance permet d'entrer dans un cercle vertueux, puisqu'elle motive les individus et les implique comme acteurs des changements et de leurs évolutions personnelles au sein des organisations. En fait, plusieurs personnes ont affirmé avoir effectué une demande de reconnaissance des acquis par désir d'insertion en emploi ou de reconversion professionnelle (de Rozario, 2005 ; CSE 2000). En ce sens, les possibilités d'obtention de diplôme qui accompagne la reconnaissance des acquis constituent une réponse aux logiques du marché de l'emploi.

Le processus de reconnaissance des acquis contribue au développement des compétences, ce qui a une valeur à la fois économique et sociale (Henripin, 1998). Notamment, établir un bilan des connaissances des travailleurs contribue à l'identification des besoins de formation de la main-d'œuvre, ce qui permet globalement une meilleure planification de son développement global (OCDE, 1996). Le fait d'exiger de la part des individus qu'ils fassent un constat sur leurs connaissances et leurs savoirs et qu'ils doivent, de là, poursuivre un processus les aide à mieux planifier leur carrière (OCDE, 1996 ; Cuvillier, 2004 ; HCEEE, 2004 ; Lainé, 2005). Cette prise de recul par rapport à l'expérience leur est bénéfique puisqu'elle leur permet de mettre en valeur leurs connaissances, qualifications, compétences, savoir-faire, savoir-être, et à long terme, les entreprises

peuvent modifier leurs pratiques d'embauche et de promotion (Colardyn, 1996). Aussi, la reconnaissance des acquis entraîne une réduction de la durée de la formation et peut inciter les travailleurs à développer leurs compétences au sein d'un emploi, ce qui permet une rationalisation des dépenses de la formation et de viser des postes auxquels ils n'auraient pas accès autrement (Colardyn, 1996 ; Bloom & Grant, 2001).

De plus, la reconnaissance des acquis ne relève pas que du champ institutionnel, elle traduit aussi une reconnaissance de soi (Thibault, 2002 ; Cuvillier, 2004). Pour de nombreux individus qui entreprennent la démarche, il y a espoir de « réparer » quelque chose, d'être reconnu par le milieu académique, qui n'a pas toujours été apprécié dans un parcours personnel (Rivoire, 2004). En fait, comme le souligne le HCEEE (2004), la reconnaissance des acquis permet d'attester de la capacité d'un candidat à transférer une compétence vers d'autres situations de travail. Par ailleurs, l'une des cibles prioritaires de la reconnaissance des acquis sont les travailleurs les moins diplômés âgés de plus de quarante ans (HCEEE, 2004). Ces derniers ont acquis des compétences durant leur vie professionnelle et sociale qui les qualifient pour certains emplois, mais peuvent éprouver de la difficulté à retrouver un emploi suite à une mise à pied.

La reconnaissance des acquis est pertinente sous d'autres aspects. Une plus grande accréditation des connaissances encouragerait davantage de personnes à poursuivre des études supérieures, ce qui stimulerait un plus grand développement de l'éducation et de la formation, et à plus long terme, la productivité et la capacité d'innovation de l'État (Sansregret, 1988 ; Bloom & Grant, 2001). La reconnaissance des acquis constitue donc un autre moyen d'encourager les adultes à s'engager dans la formation (Steedman, 1996 ; OCDE, 2004). Un tel format de certification, qui offre des évolutions de carrière tout au long de la vie, devrait inciter les individus à s'investir davantage dans la formation continue.

1.3.4 Question de fiabilité, de validité, de légitimité, de légalité et de méthodologie

La question de la reconnaissance de ces acquis est très complexe, puisqu'il s'agit de tenir compte des apprentissages faits tout au long de la vie, à travers le bénévolat, le travail, la lecture, l'autodidaxie, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, etc. (CSE, 2000). Selon Bjornavold (2001), deux conditions préalables sont nécessaires à la mise en place de systèmes permanents de reconnaissance des acquis : l'établissement de normes de compétences et la modularisation (unités capitalisables). Tout un corpus de réglementation doit être établi afin d'aider les différents acteurs dans la démarche. De plus, le processus même de reconnaissance n'est pas évident à instaurer : Qui peut reconnaître? Quoi reconnaître? Comment le faire? Qu'est-ce que l'on qualifie : la personne, le poste de travail (OCDE, 1996)? Ainsi, la reconnaissance des acquis pose des problèmes de fiabilité, de validité, de légitimité, de légalité et de méthodologie.

L'identification, l'évaluation et la reconnaissance des acquis non formels doivent reposer sur des méthodologies simples et peu onéreuses et sur une notion claire des responsabilités institutionnelles et politiques (Bjornavold, 2001, p. 11).

La certification est aisée dans le cas de la formation de base, qui correspond à des standards émis par les institutions nationales concernées. Les critères traditionnels de certification sont généralement basés sur la connaissance et la maîtrise de la discipline (Colardyn, 1996). La certification est moins aisée en formation des adultes, parce que les compétences acquises en contexte sont difficiles à évaluer et à reconnaître (Steedman, 1996 ; OCDE, 2004). Les acquis d'expérience ne sont pas ordonnés comme peuvent l'être ceux issus de formation académique (Mayen & Mayeux, 2003). En fait, le candidat à la reconnaissance des acquis doit être capable de donner un sens et une cohérence à son expérience.

Beaucoup d'éléments restent encore à définir. En effet, il ne suffit pas de déclarer des années d'expérience pour obtenir *de facto* un diplôme reconnaissant les qualifications (Thibault, 2002). Il est difficile de qualifier la valeur de l'expérience sur la seule base de son énoncé (de Rozario, 2005). La compétence possède une composante tacite que les individus peuvent ignorer posséder (Bjornavold, 2001). Elle est un outil utilisé plus ou moins consciemment. La reconnaissance des acquis vise à faire la démonstration de savoir-faire opérationnels, qui ne peuvent pas toujours être rendus explicites (Le Boterf, 2002, Schwartz, 2004). Elle repose sur un concept controversé : elle suppose que les compétences peuvent être standardisées, identifiées et évaluées (Robichon & Josenhans, 2004). Elle constitue aussi un paradoxe : celui d'évaluer avec des normes générales des connaissances informelles nées d'expériences singulières (Feutrie, 2004). Ainsi, il est risqué et difficile de transformer les connaissances et compétences tacites en savoirs officiellement validés, puisque le tacite relève d'un domaine qui échappe en partie à la description (Bjornavold, 2001).

Toutefois, il existe déjà des systèmes qui combinent à la fois l'évaluation de la technique et du pratique et qui sont répandus. L'obtention du permis de conduire se fait souvent en deux temps : démonstration des connaissances de la conduite et démonstration de la capacité à être un bon conducteur. Un autre exemple est celui des disciplines sportives, comme le plongeon ou le patinage artistique, où l'évaluation est basée sur la performance et sur la technique.

Deux problèmes qui ont toujours concerné la pratique et la théorie de l'évaluation et de la certification sont la *fiabilité* et la *validité* (Steedman, 1996 ; Bjornavold, 2001 ; Robichon & Josenhans, 2004). La fiabilité concerne la capacité à reproduire les résultats. Le problème de la validité est particulièrement plus pointu dans le cas de la certification des qualifications, car ce qui « est certifié est un type d'activité complètement différent de ce qui est testé lorsqu'on passe un examen écrit (Steedman,

1996, p. 23). » Or, la validité touche la question de savoir si l'évaluation mesure bien ce qu'elle est supposée mesurer. Colardyn (1996) et l'OCDE (2005) ajoutent que la certification doit être non seulement fiable, mais elle doit aussi être *transparente* aux yeux des employeurs pour que les compétences certifiées conservent une valeur sur le marché du travail. Ainsi, les organismes responsables doivent donner confiance et l'assurance que celui qui a obtenu son diplôme par la voie de l'expérience équivaut à celui qui a suivi le cursus traditionnel.

La fiabilité et la validité ne suffisent pas à elles seules. Le système de reconnaissance des acquis se doit aussi de posséder une *légalité* et une *légitimité* afin d'être mieux acceptés par les partenaires sociaux (Bjornavold, 2001). Dans de nombreux pays, c'est l'État, par ses institutions scolaires, qui contrôle les diplômes, ce qui en assure la valeur, puisqu'il est détenteur de moyens d'une évaluation juste et impartiale et qu'il détient une autorité légitime (Colardyn, 1996). Il est par ailleurs préférable que la certification se fasse à un niveau national afin de donner une garantie d'égalité (Bertrand, 1997). Ces institutions scolaires, dans le contexte de la société du savoir, sont requises pour enseigner des compétences professionnelles transversales ou spécifiques et cette évolution exige de nouveaux modes d'évaluation (Steedman, 1996 ; Aubret, 2003).

La mise en œuvre de la reconnaissance de l'expérience oblige à revoir la conception traditionnelle de l'évaluation (Feutrie, 2004). En fait, l'évaluation des acquis pose deux grands types de questions :

- S'agit-il de valider les expériences acquises? (quelles étapes de la vie professionnelle, quelles activités), ou de valider les acquis de cette expérience? (ce qui revient à organiser une évaluation plus proche d'un examen)
- Se place-t-on dans une optique scolaire, en cherchant à satisfaire aux exigences d'un diplôme (mais en recourant à d'autres critères) et en permettant éventuellement une poursuite d'études, ou bien cherche-t-on à sanctionner une formation reçue, en se plaçant uniquement dans une optique d'évolution professionnelle, indépendamment des diplômes ou des formations (Bertrand, 1997, p. 19)?

La réponse à ces différentes questions mène à des modalités d'évaluation très variables qui peuvent demander une approche individualisée (Bertrand, 1997). Dans ce cas, la mise en œuvre sur une grande échelle est plus difficile (Bertrand, 1997). Afin de rendre justice à la dépendance des compétences clés à l'égard de la demande et du contexte, et pour les mesurer de manière valide et fiable, Murray, Clermont & Binkley (2005) proposent d'adopter une approche ouverte pour évaluer les compétences, notamment par des méthodes d'évaluation interactives et souples. Colardyn (1996) suggère, pour établir un système cohérent, de prévoir une coordination entre les partenaires et acteurs responsables de l'éducation de la formation et de l'emploi. L'OCDE (1996) offre comme solution d'évaluer les compétences professionnelles par des méthodes différentes selon les niveaux demandés et les secteurs de travail et de faire appel aux employeurs pour donner une certaine crédibilité au processus de certification. Pour qu'il soit reconnu par les employeurs, celui-ci doit certifier des compétences répondant à des besoins (de Rozario, 2005).

L'évaluation est fortement imprégnée par l'approche psychologique de l'apprentissage (Robichon & Josenhans, 2004). Par exemple, les behavioristes ont tendance à réduire les compétences aux savoir-faire mesurables et évaluables, alors que les cognitivistes, acceptant la complexité des processus mentaux mis en jeu pendant l'action, vont compléter une évaluation avec un entretien (Leidner & Jarvenpara, 1995). En fait, selon Meirieu (2000), l'évaluation des compétences a tendance à se rabattre systématiquement sur le modèle behavioriste, que l'on cherche pourtant à fuir. La démonstration à elle seule ne suffit pas : d'une part, il est difficile d'organiser une situation couvrant la diversité des compétences constitutives du cœur du métier, d'autre part, bien que la compétence soit inséparable de l'action, elle ne se réduit pas à ce qui est observé (Lainé, 2005).

Par exemple, il est possible de combiner l'oral et l'écrit pour procéder à une évaluation. L'oral est plus spontanément disponible, mais ne suffit pas à lui

seul (Lainé, 2005). De plus, il est profitable aux personnes capables de persuasion et qui ont de la facilité à s'exprimer, mais il dessert les individus qui n'ont pas cette habileté (Sansregret, 1988). Sa présence demeure nécessaire parce qu'il permet le dialogue sur le processus et la performance et contribue ainsi à la validité (Bjornavold, 2001). L'écrit a l'avantage de permettre une prise de recul, une réflexion sur le vécu et une abstraction de l'expérience pour en faire ressortir les éléments importants (Lainé, 2005). Malgré tout, une description seule ne suffit pas, bien que la précision de la description constitue un indicateur de compétence (Lainé, 2005). Par ailleurs, l'écriture du vécu se faisant dans un espace à deux dimensions, il ne peut tenir compte du geste, de la tonalité et de l'inflexion, qui sont des éléments inhérents à la compétence professionnelle (Astier, 2004).

Des évaluations sur les performances sur le lieu de travail ne suffisent pas non plus à identifier les compétences d'un individu (Santelmann & Aubret, 2005). L'évaluation de la compétence sur la base de l'observation dépend beaucoup de la juste interprétation par le jury des critères de performances. Aussi, c'est adopter une vision behavioriste que d'évaluer les compétences en se limitant aux savoir-faire mesurables par l'observation (Robichon & Josenhans, 2004). La capacité à réaliser l'activité ne correspondant pas nécessairement à une qualification réelle, l'évaluation doit être complétée par des méthodes plus globales (Steedman, 1996). Pour les cognitivistes, il faut compléter l'observation avec un entretien d'explicitation des stratégies de l'action et de relation (Robichon & Josenhans, 2004, Lainé, 2005). Cette approche convient à la démonstration de la transférabilité des compétences professionnelles à d'autres contextes.

De Rozario (2005) croit que la logique de la reconnaissance des acquis ne peut être portée par un seul acteur. La légitimité, élément essentiel pour faire accepter la reconnaissance des acquis,

pourra exister si les méthodologies et les formes institutionnelles qui lui sont liées, apparaissent conforme aux intérêts des acteurs socio-économiques,

des acteurs de la formation, du pouvoir politique et du grand public (de Rozario, 2005, p. 45).

Le secteur public et les politiques ont un rôle central à jouer dans le processus de développement du capital humain (Miller, 1996). Les employeurs aussi effectuent régulièrement des évaluations de compétence de leurs employés (St-Onge, 1998) et ont leur part de responsabilité dans la reconnaissance des acquis (de Rozario, 2005). Bertrand (1997) suggère différents niveaux de responsabilité pour différents aspects de la certification. Ainsi, l'objet de la certification, à savoir les connaissances, les compétences et les savoir-faire peuvent être développés par les autorités responsables de la formation, les employeurs, les branches professionnelles, ou une combinaison de ces éléments. La responsabilité institutionnelle de la certification, quant à elle, revient aux organismes publics, comme les Ministères de l'éducation ou du travail ou à des organismes dont la certification est la fonction propre.

En fait, les concepteurs de systèmes d'évaluation des compétences doivent se demander ce qu'ils cherchent à observer et à mesurer dans les compétences, avant de choisir les modalités d'évaluation adéquats (Robichon & Josenhans, 2004). Cette évaluation a un caractère essentiellement individuel, puisqu'elle est liée aux parcours singuliers des candidats (Feutrie, 2004).

Parietti, Bosoni & Guérin (2005) ont divers autres enjeux et questions à résoudre concernant la reconnaissance des acquis. Ils divisent leur questionnement en deux catégories, l'une à visée plus théorique et l'autre à visée davantage pratique. Les auteurs soulèvent des questions portant sur la finalité de la reconnaissance des acquis et des questions concernant les processus à établir. Ces questions sont présentées dans le tableau 1.10 (page suivante).

Tableau 1.10 – Principales questions à résoudre

Concernant la finalité
Comment déterminer et valoriser le minimum de savoirs théoriques nécessaires à transmettre aux autres, les évaluer et les faire progresser? Avec quels processus d'habilitation?
Comment référencer et distinguer les compétences « techniques », plus liées aux savoir-faire, de celles qui sont plus liées aux savoir-être?
La VAE, présentée comme outil qui faciliterait le déroulement du parcours professionnel, pose le problème de la légitimité de la reconnaissance : qui reconnaît? Que reconnaît-on? Comment reconnaître? Quelle population est concernée?
Quel lien avec la rémunération et la progression professionnelle permettrait de concrétiser le processus de validation?
Concernant les processus formels
Quels processus conviendrait-il de développer pour répondre à une évolution du nombre de demandes, si la validation des acquis devenait une pratique courante?
Quels supports utiliser pour formaliser la VAP ou VAE et assurer une « mémoire » des parcours professionnels?
Comment faire évoluer les instances de validation pour qu'elles prennent mieux en compte les compétences acquises par l'expérience? Comment en tenir compte dans les processus d'évaluation et de décision ainsi que dans la composition des instances?
Sous quelles formes et à partir de quels référentiels de compétences, définis et mis à jours par quelles instances, sera-t-il possible de valider les acquis professionnels dans l'entreprise?
Quelle place reconnaître aux gestionnaires de RH et aux autres, pour qu'ils participent au processus de validation des acquis? Comment faire évoluer le processus de validation pour qu'il occupe sa juste place dans une gestion performante des carrières et des compétences, à côté des autres outils déjà développés (entretien professionnel, politiques de formation et de rémunération)?

Source : inspiré de Parietti, Bosoni & Guérin, 2005, pp. 107-108

1.3.5 Procédures existantes

Avant tout, les méthodologies utilisées pour reconnaître les acquis expérientiels doivent pouvoir offrir ce qu'elles promettent (Bjornavold, 2001). La difficulté est donc de mettre en place des procédures permettant d'appréhender les diverses compétences et connaissances, autant celles tacites que celles explicites. Les différents pays industrialisés ont mis en place des systèmes de reconnaissance des acquis qui comportent des ressemblances et des dissemblances. Dans sa conférence sur la reconnaissance des acquis, Côté (2006) a présenté quelques approches méthodologiques : l'approche basée sur les épreuves (effectuer des tests), l'approche du portfolio, l'approche par correspondance de programme

(essentiellement les ordres professionnels avec les immigrants), l'approche par macro compétence et celle dite « harmonisée ». Alors que les trois premières se concentrent sur des programmes définis par des cours, les deux suivantes sont définies par les compétences. Ces différentes méthodologies identifiées regroupent des éléments communs qui seront brièvement présentés ci-après.

Le tableau 1.11 présente quelques procédures mises en place. L'évaluation des compétences ne se fait pas que par le positionnement des savoirs possédés en France. En fait, une démonstration est attendue du candidat (Thibault, 2004). Cependant, le choix de la tâche sur laquelle le candidat sera examiné est critique : elle doit permettre au candidat de faire preuve de ses compétences (Bjornavold, 2001).

Tableau 1.11 – Innovations et expériences de reconnaissance dans les années 1990

Pays	Innovation/expérience
Allemagne	Passerelles Passeports
Australie	Reconnaissance des acquis expérientiels
Canada	Évaluation des acquis antérieurs (PLA) Portfolio
France	Validation des acquis/crédits dans les cursus Centre de bilan Modules, unités capitalisables
Japon	« Masters » par unité en université, entreprise Trade skill test (Ministère du travail)
Royaume-Uni	Livret de réalisations, portfolio Validation des acquis expérientiels (NVQ) Crédits/transferts entre institutions (CATS)
États-Unis	Normes nationales

Source : Colardyn, 1996, p. 66

Pour l'OCDE (1996), la reconnaissance des acquis constitue un mécanisme privilégié qui permet la concrétisation du caractère continu de la formation dans un contexte international. Les pays ont adopté diverses approches face à la reconnaissance des acquis, bien que dans tous les cas, elle

demeure une démarche volontaire. Par exemple, en Angleterre, le concept est connu sous le nom de *National Vocational Qualifications*, et l'accent est mis sur les compétences. Il relève du système national d'éducation. En Allemagne et en Autriche, il est peu implanté, en grande partie à cause du système dual. En Allemagne, le système d'éducation et de formation est extrêmement développé, ce qui réduit le nombre d'individus potentiellement intéressés à la reconnaissance des acquis. Surtout, le système dual implique une combinaison de l'apprentissage à l'école et en entreprise, ce qui réduit les besoins d'évaluer les savoirs acquis en dehors du système formel (Bjornavold, 2001). Aussi, les *Berufsprofile* (profils professionnels) traitent déjà des professions comme un ensemble clair de qualifications/compétences (Bjornavold, 2001).

Certains pays délivrent des titres formels, alors que d'autres accordent des unités capitalisables : il n'y a pas de normes communes d'application du processus de reconnaissance des acquis et des méthodes variées sont utilisées, comme des entretiens, des récits de vie ou des tests (OCDE, 2004). Ainsi, le Danemark, les États-Unis, la Finlande, le Mexique, le Portugal, le Royaume-Uni et la Suède ont un processus qui reconnaît les aptitudes et les compétences indépendamment du contexte dans lequel elles ont été acquises (OCDE, 2004). Les référents utilisés dans les pays européens sont globalement de deux types : le premier renvoie au descriptif des savoirs transmis (programmes et contenus de formations) et le second à des descriptifs d'activités visées et de compétences nécessaires pour les utiliser (de Rozario, 2005, p. 71). Il s'agit d'établir une méthode de reconnaissance des acquis qui ne se limite pas à un processus d'accréditation « à rabais » (Sansregret, 1988). En ce qui concerne le Canada, l'éducation est une juridiction provinciale, ce qui cause de fortes disparités sur le sujet de la reconnaissance des compétences.

Ces divergences observées entre les pays s'expliquent par le fait que l'éducation est fortement imprégnée de la culture dans laquelle elle s'insère (Fontvieille, 1999 ; OCDE, 2004). Les vues sur son rôle varient selon les

traditions établies et la culture en place (Van Zanten, 2004), ce qui donne lieu à une diversité des approches. Colardyn (1996) divise les structures scolaires en deux, selon qu'elles sont de qualification traditionnellement faible (Canada, États-Unis, Australie et Royaume-Uni) ou de qualification traditionnellement forte (France, Japon, Allemagne). Les premières sont flexibles, permettant l'entrée des adultes dans des démarches individuelles de formation, et cherchent une cohérence éducative. Les secondes ont une cohérence éducative et recherchent une souplesse, la politique éducative étant déterminée en termes nationaux, avec une plus faible flexibilité des institutions scolaires.

Bertrand (1996) recense trois grands cadres liés aux traditions culturelles : le premier est celui où l'État joue un rôle dominant dans le système de formation professionnelle (France et pays latins), le deuxième où il y avait un consensus entre les pouvoirs publics et les partenaires sociaux (pays germaniques) et le troisième, plus anglo-saxon, où les forces du libre marché sont censées réguler la formation. Dans tous les cas, quatre acteurs principaux peuvent être généralement identifiés : les États eux-mêmes, les partenaires sociaux, les collectifs territoriaux et les institutions ou organismes de formation (de Rozario, 2005, p. 26).

Colardyn (1996) a constaté que, malgré les traditions culturelles, éducatives et sociales différentes entre les pays, la majorité d'entre eux adoptent une vision similaire dans leur processus de reconnaissance des acquis. Il contient :

- une première phase où le candidat exprime une demande de référence et de vérification de son contenu ;
- une seconde phase de définition des objectifs et des contenus, sur la base d'une analyse de travail qui suppose généralement des enquêtes auprès des différents acteurs concernés ;
- une troisième phase de description des objets visés par la référence, en termes d'activités et de compétences visées (intégrant leur contexte d'exercice) et les composantes des compétences attestées, ainsi que leurs modalités d'évaluation et une phase d'instrumentation pour l'évaluation (de Rozario, 2005, p. 76-77).

Autrement dit, il y a une phase d'identification, une phase d'évaluation et une phase d'accréditation de l'apprentissage expérientiel (Sansregret, 1988).

Sansregret (1988) a identifié trois méthodes de reconnaissance des acquis principalement utilisées aux États-Unis : les tests, les recommandations de crédit et l'évaluation individuelle. Elles demeurent donc très proches de la reconnaissance traditionnelle de la connaissance. Elles ne rendent pas justice aux apprentissages variés des adultes (Sansregret, 1988). À ce sujet, le *portfolio* est une méthode privilégiée, qui serait la plus susceptible de respecter les principes de la reconnaissance des acquis, tout en donnant satisfaction aux adultes et aux institutions (Sansregret, 1988). Il peut se définir « comme un ensemble de travaux réalisés dont certains ont été ou seront utilisés pour évaluer la performance (Bjornavold, 2001, p. 46). » Cette méthode a évolué avec le temps et est devenue une méthode par excellence de reconnaissance des acquis. Bien qu'il n'existe pas de modèle unique de *portfolio*, une logique reste la même : l'adulte effectue l'inventaire, l'analyse et la synthèse de ses apprentissages (Sansregret, 1988).

Dans les démarches semblables au portfolio, ou avec une évaluation de la part du jury, les candidats sont souvent suivis par un accompagnateur qui les aide dans leur démarche. Plusieurs acteurs s'entendent pour dire que l'accompagnement est un élément essentiel de la reconnaissance des acquis (Lainé, 2005 ; Rivoire, 2004 ; de Rozario, 2005). Un accompagnateur aide le candidat tout au long de la démarche, qui peut mener à l'obtention du diplôme demandé, à une validation partielle ou au rejet de la demande. L'accompagnateur joue un rôle important, puisqu'il aide le candidat à rendre lisible et à prendre du recul par rapport à sa propre expérience, en vue de sa présentation devant le jury (HCEEE, 2004). Le tableau suivant présente un peu plus en détail les différentes méthodes de reconnaissance des acquis dans des pays de l'OCDE.

Tableau 1.12 – Reconnaissance des acquis dans des pays de l’OCDE

Pays	Reconnaissance des acquis
Allemagne	Un « passeport de qualification » (<i>Qualifizierungspass</i>) a été créé pour dix professions. Le système prévoit l'évaluation des compétences professionnelles acquises de manière informelle par les candidats, une procédure de certification par module, et l'inscription de connaissances et aptitudes mises en évidence lors de la procédure dans le passeport. Des examens externes sont organisés dans le cadre d'un programme de formation reconnu.
Canada	Il existe de fortes disparités entre les provinces. Certains Ministères provinciaux de l'éducation disposent de système de reconnaissance partielle des acquis fondés sur la scolarité antérieure plutôt que sur l'apprentissage informel ou l'expérience (Par ex : Center for Curriculum, Transfer and Technology, en Colombie-Britannique).
Corée	Un système d'unités capitalisables permet la reconnaissance des acquis de diverses activités d'apprentissage en milieu scolaire et en dehors. Presque 25 000 diplômes de licence ont été attribués entre 1999 et 2004.
États-Unis	Les examens du <i>General Educational Development</i> (GED – tests de connaissances générales) comprennent des tests normatifs portant sur l'écriture, les sciences sociales, les sciences, la lecture et les mathématiques. Les candidats réussissant les 5 tests obtiennent le titre de GED, généralement considéré comme l'équivalent d'un diplôme de fin d'études secondaires. Près de 400 000 à 700 000 personnes passent le GED avec succès par année.
Norvège	Les adultes nés avant 1978 qui n'ont pas achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire peuvent faire évaluer leurs acquis non formels en vue de leur admission dans l'enseignement supérieur, et suivre un cursus de formation plus court grâce à la prise en compte de leur expérience. Dans le cadre de ce programme, 10 000 personnes ont fait valider leurs compétences entre 1999 et 2004.
Royaume-Uni	Le système des NVQ (<i>National Vocational Qualifications</i> – qualifications professionnelles nationales) permet la reconnaissance des acquis informels, sans distinctions aucune entre l'apprentissage informel, non formel et formel. L'évaluation vise à démontrer que le candidat satisfait aux critères de résultats. Les organismes qui l'assurent doivent rendre compte à un organisme certificateur des modalités selon lesquelles les acquis sont évalués en vue de leur validation.

Source : inspiré de OCDE (2005), p. 46-47

La France et le Québec ont développé chacun des processus différents pour reconnaître les acquis. Le tableau ci-dessous reprend les quelques éléments distinctifs qui ont déjà été indiqués plus ou moins explicitement.

Tableau 1.13 – Reconnaissance des acquis en France et au Québec

	France	Québec
Législation	Lois de 2002 sur la validation de la reconnaissance des acquis, de 1992 sur la validation des acquis professionnels, de 1985 sur le bilan des compétences	Volonté politique du ministère en charge de l'éducation Il n'existe pas de législation sur la reconnaissance des acquis
Étendue	Tous les diplômes ont été ouverts à la reconnaissance des acquis avec la loi de 2002, en autant que ces diplômes soient inscrits dans le répertoire national	Certains diplômes professionnels du niveau secondaire et collégial Recherche d'équivalence de diplôme avec des études effectuées à l'étranger (essentiellement les immigrants)
Méthodologie	Préparation d'un dossier en compagnie d'un accompagnateur, évaluation et présentation avec jury	Très variable, dont la préparation d'un portfolio, présentation du dossier scolaire dans le cas d'équivalence de programme
Ce qui est obtenu	Le diplôme à part entière, ou un certain nombre d'unités capitalisables	Généralement, quelques cours sont crédités et ils doivent être complétés par d'autres

1.3.6 Obstacles à la reconnaissance des acquis

La reconnaissance des acquis d'expérience, si elle permet d'ouvrir de nouvelles portes, demeure encore un chantier en construction. De nombreux éléments rendent complexe le processus, de la demande à la remise (ou non) du diplôme. Des questions d'ordre plus théorique, comme la possibilité réelle de pouvoir juger de la compétence elle-même, et d'ordre pratique, à savoir *comment* procéder, doivent trouver une réponse auprès des acteurs concernés pour que le diplôme obtenu soit accepté et reconnu. Cette section présente quelques problèmes et obstacles liés à la validation des acquis de l'expérience.

Alors que, dans le mode traditionnel de formation, la certification atteste de la maîtrise des savoirs enseignés et suppose une capacité de mise en œuvre, il en est autrement dans la reconnaissance des acquis, où ce sont les compétences attestées en milieu de travail qui devraient indiquer la capacité à les utiliser dans diverses situations (HCEEE, 2004). Une question clé est donc : « Quelle valeur les garants respectifs des délivrances de titres accorderont-ils à ceux émis en dehors de leurs

compétences? (CSE, 2000, pp 18-19) ». Colardyn (1996) traite de cette dimension comme étant de la portabilité de la certification donnée.

Un problème épineux de la reconnaissance des acquis est en lien avec l'adhésion du marché du travail au mécanisme (OCDE, 2004). Il concerne sa légitimité. Les employeurs ont tendance à ignorer les candidats qui possèdent des reconnaissances de formation et des crédits en lesquels ils n'ont pas confiance (Bloom & Grant, 2001). Rivoire (2004) observe qu'il y a discrimination de la part de certains cabinets de recrutement envers les individus qui ont obtenu un diplôme par la voie de la validation des acquis. Des titres délivrés par ce système, s'ils ne sont pas acceptés par les employeurs ou les associations professionnelles, n'auront aucune utilité pour les personnes qui les obtiendront. Le processus de validation des acquis étant par ailleurs ardu et requérant beaucoup de temps (Lainé, 2005), les individus ne seront pas intéressés à faire des efforts pour obtenir des diplômes sans valeur sur le marché du travail.

Parallèlement, les individus ayant suivi la voie formelle peuvent être peu disposés à se faire dire que leurs connaissances sont comparables à celles qui ont été cumulées durant une expérience professionnelle (OCDE, 2004), ce qui constitue un autre blocage potentiel. En fait, cela dépend également du type de profession. Les professions réglementées ont des accès limités qui sont franchis par l'obtention d'un diplôme (Bertrand, 1997) et elles peuvent être moins ouvertes à l'idée de la reconnaissance des acquis. Afin de contrer ces obstacles, diverses solutions ressortent, notamment une meilleure information auprès du public et des employeurs (OCDE, 2004).

Dans un autre ordre d'idée, mais toujours en lien avec les entreprises, il peut y avoir une autre forme de résistance. En effet, certains employeurs peuvent éprouver des réticences face à l'acquisition d'une qualification de la part de leurs employés pour diverses raisons : la crainte de voir l'investissement perdu avec le départ prématuré de l'employé, la crainte que les employés exigent un meilleur statut et une rémunération plus élevée et

la croyance qu'il y a peu de retour sur investissement à effectuer le processus (Bertrand, 1997).

Un autre problème porte sur la difficulté que pose la reconnaissance des compétences pour un métier. Des compétences peuvent être pertinentes dans un cas, mais pas dans un autre, l'opinion varie selon les individus. Ces écarts peuvent être liés à la profession, au mode de vie, au milieu socioculturel ou à des écarts sur les plans de technologies de production dominantes et de l'organisation complexe du travail (Murray, Clermont & Binkley, 2005). La mise en place de normes précises pouvant fournir un cadre commun pour mesurer les acquis et définir des procédures d'évaluation fiable permettrait de valider ces apprentissages (OCDE, 2004).

De Geuser & Fiol (2004) se sont intéressés à la validation des acquis dans leur article *La déformation continue des managers*. Ils considèrent que la validation des acquis repose sur le postulat que ces acquis sont toujours positifs. Or, ce n'est pas toujours le cas, l'expérience peut avoir des effets négatifs qu'ils ont nommé « déformation professionnelle ». Des observations effectuées auprès de gestionnaires les ont amenés à constater qu'ils avaient tendance à

considérer leurs croyances comme des vérités absolues, à répliquer des solutions qui ont précédemment fonctionné sans s'interroger sur la pertinence et l'adaptation de ces solutions, à limiter leur analyse à un champ socio-temporel très restreint et, plus généralement, à simplifier le monde de manière inconsciente (De Geuser & Fiol, 2004, p. 2).

Si la simplification en soi est nécessaire pour affronter les situations, c'est l'oubli qu'il y a simplification qui est source de déformation. Comme toute personne, les gestionnaires ont tendance à considérer les situations à travers un filtre constitué par leurs certitudes, leurs visions, leurs envies et plus généralement par leurs valeurs (De Geuser & Fiol, 2004). Bien que leur étude se soit concentrée exclusivement sur les gestionnaires, ce constat s'applique aussi à d'autres métiers. Dans un même ordre d'idée, Santelmann & Aubret (2005) posent la question de la valeur de l'expérience : celle-ci peut être interprétée positivement si elle est synonyme

de développement des compétences et des capacités d'adaptation à des contextes changeants, mais elle peut être négative quand elle correspond à l'installation de routines dont le travailleur a du mal à se défaire.

Cependant, pour contrebalancer cette vision, la possession d'un diplôme n'est pas non plus synonyme de compétence. Certains métiers évoluent très rapidement et nécessitent une constante mise à jour des savoir-faire et des savoirs théoriques. Ces diplômés qui vieillissent mal ont besoin d'une constante mise à jour pour rester à l'affût des dernières nouveautés. Par exemple, une personne ayant un diplôme en informatique des années 1970, s'il ne met pas ses connaissances à jour, possède une expertise inutilisable.

Un autre obstacle lié à la reconnaissance des acquis est que la candidature posée doit avoir un rapport avec les activités exercées, ce qui implique que les acquis de l'expérience ne pourraient concerner que des compétences spécifiques rattachées à des situations données (Santelmann & Aubret, 2005). Or, il y a des compétences transversales qui ne sont pas limitées à un contexte fixé. De plus, dans le cadre de la reconnaissance des acquis, ce ne sont pas toutes les compétences de l'individu qui sont à rechercher, mais seulement celles liées au diplôme visé (Thibault, 2002).

Dans un ordre d'idée plus traditionnel, les obstacles à la participation à des formations et activités d'enseignement sont les suivants : obstacles liés au temps, à la vie professionnelle, à la famille et au sentiment d'être trop âgé, au manque de ressources financières, de support de l'employeur et d'accès à l'information et à de conseils (OCDE, 2005). Ces obstacles risquent d'être les mêmes pour les individus intéressés à effectuer une reconnaissance de leurs apprentissages.

La reconnaissance des acquis est souvent présentée comme une nouvelle source d'égalité, permettant à des individus issus de différents statuts sociaux d'obtenir un certain niveau de formation (Aubret, 2003). Or, Michel Feutrie (dans Aubret, 2003) rappelle qu'elle n'échappe pas, elle non plus, à l'inégalité d'accès. Il est déjà reconnu que ceux qui obtiennent le plus de

formation continue sont ceux qui sont hautement qualifiés (OCDE, 2005 ; CSE, 2006). De plus, ce sont généralement les travailleurs les moins qualifiés qui s'engagent le moins dans les formations, parce qu'ils ne sont pas intéressés par celles-ci (OCDE, 2005). La reconnaissance des acquis peut risquer de devenir l'affaire des plus hauts niveaux de qualification, capables de remplir correctement un dossier à présenter à un jury.

Ainsi, le HCEEE (2004) rappelle que quatre conditions doivent être rassemblées pour assurer l'égalité de tous pour accéder au processus de reconnaissance des acquis : assurer l'égalité d'accès indépendamment de la situation de chacun ; veiller à ce que tous reçoivent la même qualité de prestation ; s'assurer que les jurys effectuent l'évaluation de manière professionnelle ; et garantir son indépendance à l'égard des organismes formateurs et accompagnateurs et des utilisateurs de certification. C'est le premier point qui demeure le plus sensible, particulièrement pour des raisons financières (HCEEE, 2004). Une étude de l'OCDE (2005) indiquait que parmi d'autres motifs, comme le manque de support de l'employeur, les raisons financières arrivaient en tête de liste comme motif de limitation à suivre des formations. Afin d'intéresser les individus à effectuer une reconnaissance de leurs acquis, il est nécessaire de limiter les coûts de la procédure. Effectivement, lorsque les coûts sont trop élevés, les personnes et les entreprises sont découragées et ne cherchent pas à prendre action pour faire reconnaître l'expérience (Bloom & Grant, 2001).

Il existe aussi un problème d'harmonisation des pratiques d'accompagnement et de reconnaissance des acquis, tant en France (HCEEE, 2004) qu'au Québec (CSE, 2000). Le processus n'est pas évident à mettre sur pied et comprend de nombreuses données difficiles à gérer, mais en vue de permettre un accès égal à tous, il faut que les pratiques soient harmonisées (HCEEE, 2004). De plus, une trop grande diversité de pratiques risque de mettre en jeu l'égalité d'accès (HCEEE, 2004).

Le tableau 1.14 reprend les arguments présentés dans la section 1.3.6. Les obstacles à la reconnaissance des acquis soulevés par différents auteurs y sont présentés sous la forme de questions.

Tableau 1.14 – Récapitulation des obstacles à la reconnaissance des acquis

Quelle est la valeur accordée par les différents acteurs de la société au diplôme obtenu par la voie de la reconnaissance des acquis? À quel point le marché du travail et les institutions adhèrent-elles à ce concept? (OCDE, 2004, Bloom & Grant, 2001)
Jusqu'à quel point les travailleurs ayant obtenus un diplôme par voie formelle sont-ils prêts à voir des individus obtenir un même diplôme par une voie complètement différente? (OCDE, 2004)
Puisqu'il existe certains biais issus de l'expérience professionnelle, jusqu'à quel point peut-on se fier à elle pour juger de la compétence des candidats? (De Geuser & Fiol, 2004)
Quelles sont les habiletés et aptitudes nécessaires pour effectuer le travail demandé dans le cadre d'un métier précis? Comment définir les compétences à sanctionner? (Murray, Clermont & Binkley, 2005)
Est-ce que la reconnaissance des acquis donnent une juste place à la transversalité des compétences? (Thibault, 2002 ; Santelmann & Aubret, 2005)
La reconnaissance des acquis n'échappe pas à l'inégalité d'accès, comment s'assurer de mettre en place des systèmes accessibles à tous? (Aubert, 2003 ; HCEEE, 2004)
Comment harmoniser les différentes pratiques de reconnaissance des acquis dans une même nation? (HCEEE, 2004).
Une reconnaissance des acquis pour quel métier?

Chapitre 2 Méthodologie

Le but de ce mémoire est de décrire et d'analyser les stratégies mises en place par la France et le Québec dans le cadre de la reconnaissance des acquis en contexte universitaire afin d'en discerner les forces et les faiblesses. Quelques différences ont déjà été relevées lors la revue de littérature et nous désirons approfondir l'étude. Ce chapitre a pour objectif de préciser dans quelle optique nous nous situons et de définir la méthodologie de cueillette et de traitement des données.

Toute démarche de recherche s'inscrit dans un courant épistémologique qui lui fait voir la réalité d'une façon ou d'une autre (Savoie-Zajc & Karsenti, 2004). L'approche choisie déterminera si la recherche sera de nature plus qualitative, quantitative, ou mixte. Nous présenterons quelques épistémologies de recherche, ainsi que la méthode de l'étude de cas. Puis nous passerons à la stratégie de recherche utilisée afin d'obtenir une réponse aussi précise que possible à notre question :

Quelles sont les forces et les faiblesses entre les politiques et les pratiques en reconnaissance des acquis au Québec et en France en enseignement supérieur (universités)? Éléments de comparaison.

2.1 Paradigmes de recherche

La recherche s'inscrit dans le cadre de paradigmes, soit les manières de penser et de voir le monde qui reflètent les croyances fondamentales des individus (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). D'Amboise (1996) recense deux principaux courants rencontrés dans le champ des sciences de l'administration : le paradigme positiviste et le paradigme constructiviste. Ces deux paradigmes offrent des balises à deux courants méthodologiques dominants, à savoir celui qui utilise une démarche déductive et celui qui utilise une démarche inductive.

Le paradigme positiviste suppose que la nature des organisations est objective. Une seule réalité concrète existe, elle est indépendante de toute

opinion et attend d'être découverte (d'Amboise, 1996). Une personne suivant cette ligne de pensée tentera donc de découvrir les lois générales régissant le comportement humain. La méthode de recherche qui convient le mieux est à caractère déductif, d'où l'approche hypothético-déductive. En s'inspirant d'une théorie de portée générale, elle tentera d'expliquer un phénomène particulier (d'Amboise, 1996). Des hypothèses seront alors émises pour fins de vérification.

Le paradigme constructiviste suppose plutôt que c'est l'individu qui construit sa propre réalité. Les réalités sont diverses et fondamentalement subjectives (Leidner & Jarvenpara, 1995). Dans ce cas, les chercheurs privilégient l'induction. Par une approche holistico-inductive, ils tenteront de percevoir les phénomènes selon les points de vues des individus concernés (d'Amboise, 1996). Ils iront du particulier au général, à l'inverse de la méthode hypothético-déductive. Ils procéderont en émettant des propositions de recherche, sur lesquelles ils se baseront pour effectuer l'ensemble de leur travail.

Mucchielli (2006) identifie une troisième approche de la connaissance : le subjectivisme. Dans ce cas, la réalité interprétée est dépendante de l'acteur, qui comprend le monde à travers les interactions qu'il y vit. Il n'existe pas de réalité séparée du sujet connaissant. La personne qui s'inscrit dans ce paradigme recherchera les données qualitatives liées aux sujets qu'il observe. Les cadres conceptuels et méthodologies ressembleront à ceux du paradigme constructiviste.

Le tableau suivant reprend pour l'essentiel les trois paradigmes présentés ainsi que les méthodes de recherches liées.

Tableau 2.1 – Paradigmes positiviste, subjectiviste et constructiviste

	Positivisme	Subjectivisme	Constructivisme
	Phénomènes physiques et naturels	Phénomènes humains et sociaux	
Principes	Explication des phénomènes par des lois causales de leur fonctionnement Existence de faits réels objectifs et mesurables-quantifiables	Compréhension globale des phénomènes du monde du sujet connaissant à travers l'interaction vécue sujet-monde Pas de réalité détachée du sujet connaissant. Les phénomènes sont dépendants de leur saisie par le sujet	Construction d'une connaissance partielle, mais plausible et utile du problème, par l'activité intellectuelle et instrumentale du sujet Existence d'une réalité extérieure insaisissable par le sujet
Méthodes	Relations causales saisissables « objectivement » par des mesures que l'on s'est rendu capable de faire	Recherche des données « qualitatives » liées aux vécus des sujets connaissant que l'on s'est rendu capable d'appréhender	Recherche des réseaux de signification entre les « objets » que l'on fait interagir avec les éléments pertinents de leurs contextes de « fonctionnement »
	Cadre conceptuel unique, consensuel	Cadres conceptuels variables et dépendants des approches théoriques	
	Instruments de mesure rigoureux indépendants de l'expérimentateur Règles procédurales logiques d'expérimentation	Instruments créés par le sujet connaissant Système inventé de l'assemblage des significations pour trouver des « sens » finaux pour les acteurs	Instruments adaptés par le sujet connaissant à partir de macro-concepts. Ils sont spécifiés tout au long de la recherche en fonction des connaissances qu'ils font surgir.
Critères de validité de la connaissance atteinte	Accès à la « preuve » par la reproductibilité et/ou la démonstration	Accès à l'acceptation de différents acteurs	Accès à la plausibilité démontrée par l'efficacité pratique

Source : adapté de Mucchielli, 2006

Les approches méthodologiques seraient donc tributaires du paradigme choisi. Bien que de nombreux chercheurs opposent le positivisme au

constructivisme, ou au subjectivisme, il est préférable de les voir comme des paradigmes complémentaires qui permettent d'obtenir une vision plus complète de la réalité (Curchod, 2003 ; Savoie-Zajc & Karsenti, 2004). Ragin (1987) a beaucoup œuvré en sciences politiques et en sociologie en développant la *Qualitative comparative analysis* ou méthode qualitative comparée, qui permet de combiner les deux approches classiques de l'induction et de la déduction.

Dans le cas qui nous occupe, la recherche ne s'inscrit pas entièrement dans le courant positiviste, ni dans ceux constructiviste et subjectiviste. Il n'y a pas d'hypothèses posées à vérifier et nous ne désirons pas vérifier si une théorie générale se confirme avec quelques cas. Cependant, nous ne désirons pas non plus développer une théorie générale, mais plutôt effectuer une comparaison entre deux systèmes éducatifs.

Notre recherche utilisera donc une troisième approche, une hybridation qui joint le quantitatif au qualitatif : la comparaison inter-sites, mieux connue sous le nom d'étude de cas. Cette démarche serait davantage du type « inductif » que du type déductif, toutefois, cela varie selon la recherche effectuée (Curchod, 2003). D'autres domaines de la recherche, surtout en sciences sociales, traitent de l'étude de cas comme de la méthode de cas comparative (Yin, 1994).

2.2 Étude de cas

L'étude de cas a été choisie comme stratégie de recherche parce qu'elle s'avère être la plus adaptée à notre intérêt. La brève description des paradigmes nous a permis de voir que la recherche n'était pas du domaine hypothético-déductif, mais plutôt d'ordre exploratoire, parce qu'elle examine des faits contemporains sur lesquels nous n'avons pas la possibilité d'influer, ce qui convient aux études de cas (Yin, 1994). Ainsi,

l'étude de cas est une technique particulière de cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère

évolutif et complexe des phénomènes relatifs à un système social qui comporte ses propres dynamiques (Mucchielli, 1996, p. 77).

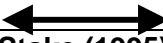
De plus, la question de recherche vise à répondre à des interrogations qui sont de l'ordre du « comment » et du « pourquoi » davantage que du « qui » et du « combien » (Yin, 1994 ; d'Amboise, 1996). En effet, la question de recherche a pour but de répondre à la question de savoir comment les systèmes de reconnaissance des acquis se ressemblent et se distinguent. Or, l'étude de cas constitue l'un des meilleurs moyens de répondre à la question « comment? » (Curchod, 2003). Précisons ici que face au critère du « comment » et du « pourquoi », nous aurions pu aussi choisir l'expérimentation (*experiment*) et l'histoire (*history*) comme méthode de recherche (Yin, 1994). Toutefois, nous désirons comprendre des phénomènes sociaux complexes et actuels, qui ne peuvent être observés en laboratoire, ce qui ne convient à aucune de ces deux méthodes (Yin, 1994).

D'après Mucchielli (1996), l'un des avantages de recourir à l'étude de cas est qu'elle fournit une situation où l'on peut observer l'interaction d'un grand nombre de facteurs. Elle permet d'effectuer une analyse approfondie, basée sur des paramètres choisis, de divers cas pour en identifier les similitudes et les différences (d'Amboise, 1996 ; Karsenti & Demers, 2004). Cette méthodologie est mixte, puisqu'elle regroupe à la fois des données qualitatives et quantitatives (Karsenti & Demers, 2004). Elle contribue de façon unique à la recherche et au développement des connaissances sur les phénomènes individuels, organisationnels, sociaux et politiques (Yin, 1994). Son but final peut être de faire une généralisation empirique ou de générer des propositions théoriques (d'Amboise, 1996, Karsenti & Demers), mais aussi il peut tenter de comprendre le phénomène observé (Hammersley & Gomm, 2000).

L'étude de cas s'inscrit aussi dans des paradigmes. Trois principaux courants la caractérisent, représentés par : Merriam (1988) (surtout dans le domaine de l'éducation), Stake (1994 ;1995) et Yin (1994) (dans Karsenti &

Demers, 2004). Tous d'accord sur l'intérêt que revêt l'étude de cas, ces auteurs poursuivent des épistémologies, des méthodes et des approches parfois différentes. Le tableau 2.2 décrit les bases de ces trois approches.

Tableau 2.2 – Caractéristiques de l'étude de cas selon Merriam, Stake et Yin

	Pôle interprétatif		Pôle positiviste
	Merriam (1988)	Stake (1995)	Yin (1994)
Nature de l'étude de cas	Heuristique, descriptive, particulariste et inductive	Holistique, empirique heuristique, spécifique, descriptive, interprétative, empathique	Explicative, descriptive, empirique
But de l'étude de cas	Compréhension, description, découverte, élaboration d'hypothèses	Particularisation, compréhension, description, généralisation formelle (théorie), généralisation « naturaliste »	Généraliser, confirmer ou infirmer hypothèse ou théorie, évaluation, exploration, élaboration de théories et de modèles
Contexte de sélection du ou des cas	Phénomènes humains où le chercheur n'a aucun contrôle mais une possibilité d'interaction dans le contexte du cas	Dilemmes humains, phénomènes sociaux complexes où la possibilité d'apprendre est évidente	Phénomène contemporain dans un contexte réel lorsque la frontière entre le phénomène et le contexte n'est pas évidente
Mode d'analyse	Raisonnement inductif afin de créer des catégories et des liens entre les catégories et les propriétés (hypothèses)	Réflexion personnelle, interprétation directe, agrégation de catégories	Selon propositions théoriques ou vers la description du cas, par logique d'appariement (<i>pattern-matching</i>), analyse séquentielle, élaboration d'explication, modèle de la logique du programme
Résultats	Holistiques, descriptifs	Holistiques, descriptifs, spécifiques	Holistiques, parfois quantitatifs, descriptifs.

Source : Karsenti et Demers, 2004, p.212

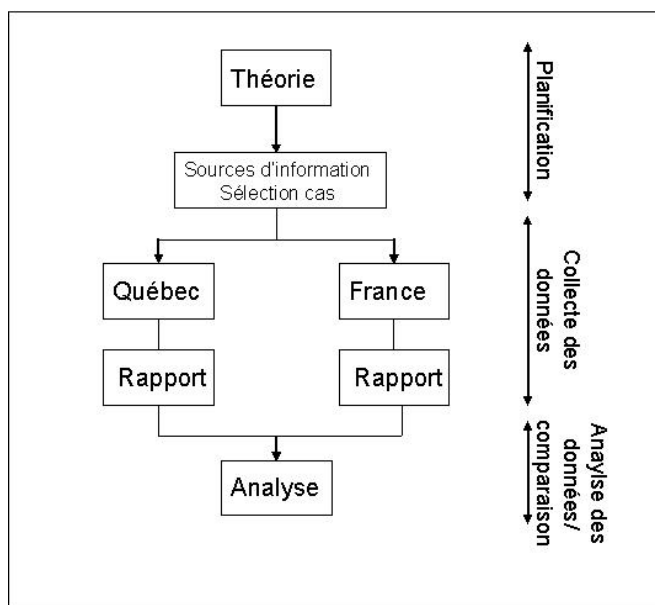
Ces auteurs distinguent différents types d'étude de cas, définis par le but de recherche ou par la nature du système à analyser (Karsenti & Demers, 2004). Dans le cas qui nous occupe, nous retiendrons le type défini par Yin (1994). Il distingue l'approche holistique de celle intégrée dans les études de cas particulier et l'étude multi-cas. L'approche holistique offre une description globale du cas, au contraire de l'approche intégrée qui distingue les unités étudiées. Nous procéderons donc à une étude multi-cas intégrée (*embedded case study design*) (Yin, 1994).

2.3 Stratégie de recherche

La conception de l'étude de cas se divise globalement en cinq grandes composantes : la question de recherche, les propositions (le cas échéant), les unités d'analyse, le lien entre les données et les propositions, et les critères d'interprétation de données (Yin, 1994). Plus simplement, l'étude de cas est souvent divisée en trois étapes : planification, collecte des données et analyse des données recueillies (Karsenti & Demers, 2004).

En nous basant sur les différents guides méthodologiques, nous sommes arrivés à la méthodologie telle qu'illustrée dans le graphique suivant.

Figure 2.1 – Méthodologie de recherche



La première étape est déjà partiellement complétée, puisque le chapitre 2 couvrait le cadre théorique du mémoire. Il reste maintenant à concevoir la stratégie de recherche qui servira pour la collecte et l'analyse des données.

2.3.1 Grille de collecte des données

Les deux cas choisis sont la France et le Québec, qui possèdent tous deux des systèmes de reconnaissance des acquis. Une grille d'analyse servira à identifier les différentes caractéristiques des deux systèmes de reconnaissance des acquis et par conséquent les données à recueillir.

Pour faciliter cette étape, et pour assurer validité et fiabilité à la démarche, la question de recherche a été divisée en quatre sous-questions :

- Quels sont les lois et règlements qui aident les individus à faire reconnaître leurs acquis?
- Quels sont les rôles des différentes instances en ce qui concerne la reconnaissance des acquis?
- Comment est supporté l'individu dans sa démarche? Existe-t-il une structure établie?
- Quelles sont les données quantitatives (nombre de demandes, niveau, réussite) en lien avec la reconnaissance des acquis?

Les réponses à ces quatre questions seront examinées au niveau macro (gouvernemental) et micro (établissements d'enseignement supérieur). La grille d'analyse a donc la forme présentée dans le tableau 2.3.

Cette grille nous assurera d'effectuer une recherche complète par rapport à la question qui nous occupe. Elle fournit aussi un cadre qui exige de trouver les informations pour chacune des questions posées selon les trois niveaux choisis.

Tableau 2.3 – Grille d'analyse

	<i>Quels sont les lois et règlements qui aident les individus à se faire reconnaître leurs acquis?</i>		<i>Quels sont les rôles des différentes instances en ce qui concerne la reconnaissance des acquis (légitimité)?</i>		<i>Comment est supporté l'individu dans sa démarche? Existe-t-il une structure établie?</i>		<i>Quelles sont les données quantitatives (nombre de demandes, niveau, réussite) en lien avec la reconnaissance des acquis?</i>	
	Législation et réglementation		Rôles		Procédures		Statistiques	
	France	Québec	France	Québec	France	Québec	France	Québec
Macro (Gouvernement)								
Micro (Université)								

2.3.2 Collecte des données

Pour qu'une la recherche soit considérée comme valide, il faut s'assurer que les données recueillies correspondent à la réalité (Karsenti & Demers, 2004). Des sources multiples d'information sont accessibles à toute entreprise de recherche : archives, documents, entrevues structurées, entrevues semi-dirigées, entrevues non-dirigées, observations et questionnaires (Yin, 2003 dans Karsenti & Demers, 2004). Ces différentes sources d'information ont chacune leurs forces et leurs faiblesses, qui sont présentées dans le tableau 2.4.

Tableau 2.4 – Forces et faiblesses des sources d’information selon Yin (1994)

Source d’information	Forces	Faiblesses
Documentation	<ul style="list-style-type: none"> - stable – peut être consultée de façon répétée - observation et mesure inaperçues – n’est pas créée en raison de l’étude de cas - exactitude – contient les noms, les références et les détails exacts d’un événement - large couverture – couvre une longue période et des événements variés 	<ul style="list-style-type: none"> - consultation – peut être difficile d’accès - échantillonnage biaisé, si la cueillette d’information est incomplète - rapport biaisé – reflète des biais (inconnus) de l’auteur - accès – peut être délibérément bloqué
Archives	<p>[semblable à la documentation]</p> <ul style="list-style-type: none"> - précis et quantitatif 	<p>[semblable à la documentation]</p> <ul style="list-style-type: none"> - accessibilité, pour des raisons de confidentialité
Entrevue	<ul style="list-style-type: none"> - ciblé – directement centré sur le sujet de l’étude de cas - intuitif 	<ul style="list-style-type: none"> - biais liés à un questionnaire mal construit - réponses biaisées et désirabilité sociale - inexactitudes dues à une mauvaise remémoration
Observation directe	<ul style="list-style-type: none"> - couvre les événements en temps réel - couvre le contexte des événements en temps réel 	<ul style="list-style-type: none"> - coûteuse en temps et en ressources humaines - échantillonnage biaisé – sauf si l’échantillon est large - biais liés au fait que l’événement est observé
Observation participante	<p>[semblable à l’observation directe]</p> <ul style="list-style-type: none"> - riche en informations sur les comportements et les motifs interpersonnels 	<p>[semblable à l’observation directe]</p> <ul style="list-style-type: none"> - biais causés par la présence de l’observateur
Artéfacts physiques	<ul style="list-style-type: none"> - riche en informations sur les opérations techniques et sur les caractéristiques culturelles 	<ul style="list-style-type: none"> - échantillonnage - disponibilité

Source: traduit et adapté de Yin (1994), p. 80

Compte tenu de la question de recherche et des limites de travail de la maîtrise, la documentation constituera la principale source d’information. Comme l’indique le tableau 2.4, les forces de la recherche par la documentation sont qu’elle peut être vue et revue, qu’elle n’est pas créée comme un résultat d’une étude de cas, qu’elle possède un degré élevé

d'exactitude étant donné sa dimension descriptive et qu'elle peut être précise et quantitative (Yin, 1994).

Les documents utilisés sont des textes de loi, des règlements des universités, des données statistiques et écrits se rapportant à la pratique de la reconnaissance des acquis. Les sources ont été trouvées sur les moteurs de recherche et les sites gouvernementaux, dans les publications officielles et, bien sûr, dans des livres traitant du sujet.

Le tableau 2.5 présente plus en détail les documents consultés, classés en ordre décroissant de nombre. Au total, 40 sources ont été dépouillées pour la France et 39 pour le Québec. Dans les deux cas, elles sont majoritairement d'origine gouvernementale, avec un poids plus important des ministères en charge de l'éducation. Toutefois, puisque le sujet de la reconnaissance des acquis est d'actualité en France, la majorité des documents consultés sont des livres et des articles de revue portant sur le sujet (15 sources), contrairement au Québec, où la principale source d'information reste le Ministère de l'éducation (14 sources). Il a été plus difficile de trouver des livres et des articles portant sur la reconnaissance des acquis au Québec, mais les huit sources repérées contenaient des informations utiles. Une troisième source d'information était en lien avec les établissements d'enseignement supérieur, que se soit via leur site Internet ou leurs publications. Il est à noter que, dans le cas du Québec, les sites Internet des universités présentes dans la province ont tous été compulsés. Cependant, seuls certains d'entre eux ont été retenus pour fins d'analyse, puisque l'information devenait rapidement redondante.

Tableau 2.5 – Sources d'information consultées

	Source	Description	Nombre
	Livres et articles de revues	Différents textes et statistiques se rapportant à la VAE, non gouvernemental	15
France	Ministère de l'éducation nationale	Publications officielles concernant la VAE et les diplômes liés à l'Éducation nationale, incluant les institutions relevant du Ministère	9
	Journal officiel	Journal publiant les décisions législatives de l'État français	6
	Établissements d'enseignement supérieur	Documents de recherche et sites Internet du CNAM, du FCU et du FSU	5
	Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement	Publications officielles concernant la VAE et les diplômes liés au Ministère	3
	OCDE	Textes se rapportant à la VAE en France	2
Québec	Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport	Publications officielles du MELS, incluant la Gazette officielle et les institutions relevant du Ministère	14
	Livres et articles de revues	Différents textes et statistiques se rapportant à la RAC, non gouvernemental	8
	Universités québécoises	Documents de recherche et sites Internet de quelques universités québécoises	6
	Associations canadiennes de reconnaissance des acquis ou de l'apprentissage	CAPLA (Association pancanadienne pour la reconnaissance des acquis) ICRA (Institut canadien pour la reconnaissance des apprentissages)	2
	Conseil interprofessionnel du Québec	Textes se rapportant à la main-d'œuvre immigrante, aux ordres professionnels et à la RAC	2
	Conseil supérieur de l'éducation	Textes se rapportant à la RAC et à l'éducation des adultes	2
	Ministère de l'emploi et de la solidarité sociale	Publications officielles du MESS et des institutions relevant du Ministère	2
	Ministère des communautés culturelles et de l'immigration	Communiqué de presse du Ministère	1
	OCDE	Textes se rapportant à la RAC	1
Conférence sur la reconnaissance des acquis	Information sur les pratiques et les statistiques	1	

Note : la signification des abréviations se retrouve dans le tableau de l'annexe A.

En ce qui concerne les statistiques, dans le cas idéal, nous aurions eu recours aux données de l'OCDE, qui offrent l'avantage de fournir des

chiffres basés sur des calculs identiques, et par conséquent comparables. Or, la revue de littérature a démontré la difficulté de trouver des informations internationales sur la reconnaissance des acquis. Nous devons donc faire appel à trois organismes différents de statistiques, soit, pour le Québec, Statistique Canada et le Bureau de la statistique du Québec, et, pour la France, l'Institut national de la statistique et des études économiques. Nous utiliserons aussi les statistiques fournies par les ministères responsables. Nous demeurons consciente qu'il existe des divergences dans les façons d'effectuer des calculs statistiques, mais nous croyons que les données recherchées (nombre de demandes, taux de réussite, type de diplôme) ne devraient pas être sujettes à des divergences majeures. Il n'y a pas de réelle controverse sur le contenu de ce type de données, au contraire de ce que nous avons constaté lorsque nous avons voulu chiffrer l'importance des *knowledge worker* lors de notre lecture. La définition des entreprises et des travailleurs du savoir n'étant pas unanime, les chiffres obtenus variaient beaucoup entre les pays et aussi au sein d'un seul pays.

Nous jugerons que nous avons effectué une recherche complète lorsque nous atteindrons le point de saturation de l'information, c'est-à-dire lorsque les documents lus ne fourniront pas de nouveaux éléments, ou lorsque aucun document n'aura été trouvé sur un sujet particulier. Ceci permettra de minimiser une autre faiblesse de la recherche documentaire identifiée par Yin (1994), à savoir celle du *biased selectivity*.

En ce qui concerne les deux dernières faiblesses de la recherche documentaire, force est de constater que c'est seulement durant la recherche que nous pourrions percevoir la difficulté à trouver des informations. Toutefois, la revue de littérature nous laisse croire qu'elles seront aisément identifiables avec des stratégies de recherches appropriées.

Chaque cas sera l'objet d'un chapitre. Le premier chapitre portera sur le cas de la France (chapitre 3), alors que le second se concentrera sur le Québec (chapitre 4). Les données collectées seront traitées en fonction de la grille d'analyse présentée dans le tableau 2.3.

2.3.3 Analyse des données

Lorsque toutes les informations nécessaires auront été assemblées, nous passerons à l'analyse des données (chapitre 5). Cette étape a pour but de comparer les deux cas et de mettre en relief les forces et les faiblesses des systèmes de reconnaissance des acquis nationaux. Nous tenons ici à souligner que le but final n'est pas de pointer un système au détriment de l'autre, mais bien d'identifier ce qui caractérise la reconnaissance des acquis en France et au Québec en contexte universitaire.

Chapitre 3 Cas de la France

Depuis les vingt dernières années, divers décrets sont venus confronter la voie traditionnelle de la formation et de la certification française. En 1985, la reconnaissance de l'expérience comme source d'apprentissage a constitué une « révolution culturelle » pour la majorité des professeurs et inspecteurs, davantage habitués aux cursus classiques (Pigeassou & Vimont, 2005).

La plus grande mutation dans le domaine de la reconnaissance de l'expérience s'est faite en 2002 : l'accent est pour la première fois mis sur la certification plutôt que sur la formation par la Loi de modernisation sociale (OCDE, 2003 ; de Rozario, 2005). Elle institutionnalise la reconnaissance des acquis expérientiels, nommée validation des acquis de l'expérience (VAE)⁷. La VAE constitue une nouvelle voie d'obtention d'un diplôme à part entière (Mayen & Mayeux, 2003). Dès lors, tout individu est en droit de faire reconnaître son expérience dans le but d'obtenir un diplôme, un titre à finalité professionnelle ou un certificat de validation figurant dans le répertoire national de certifications. Il existe donc actuellement quatre voies d'obtention d'un diplôme en France : par la voie classique, par la voie de la formation continue diplômante, par la voie de la formation par l'apprentissage et par la validation des acquis (Boutinet & Pinte, 2005).

Avant d'entrer plus dans les détails de la validation des acquis de l'expérience, nous parlerons de l'intégration de la France dans l'Europe. Puis nous suivrons la stratégie d'analyse telle qu'établie par la grille de collecte des données. Ainsi, nous présenterons le cadre législatif, les rôles des partenaires sociaux, les procédures que les candidats doivent suivre et, finalement, les statistiques sur la VAE.

Nous avons fait une brève description du système de diplomation français, qui se trouve en annexe B.

⁷ L'annexe A présente tous les acronymes utilisés dans ce travail.

3.1 Intégration dans l'Europe

La France a été influencée par l'Europe en ce qui concerne l'ancrage de la reconnaissance des acquis dans la réalité française (Bjornavold, 2001 ; de Rozario, 2005). La reconnaissance des acquis en Europe remonte à 1957, où déjà quelques décisions concernant la mobilité européenne, comme Europass, avaient incité à développer des systèmes de reconnaissance d'équivalence de diplôme (OCDE, 2005). La problématique était de faciliter le déplacement de la main-d'œuvre, tout en s'assurant qu'une certification donnée représentait un niveau de qualification semblable dans les nombreux pays d'Europe. Au fil du temps, à la question complexe de l'équivalence des diplômes s'est ajoutée celle du développement d'outils de comparaison et d'échange de qualifications des acquis effectués hors système formel de formation (de Rozario, 2005).

Cinq sujets caractérisent les différentes réformes éducatives qui se sont succédées durant la dernière décennie au sein de l'Europe :

- la réorganisation des systèmes de formation initiale, pour promouvoir la formation professionnelle ;
- les réformes pour faciliter la formation tout au long de la vie ;
- l'introduction d'acteurs aux intérêts diversifiés ;
- la mise en place d'un système national de référence des qualifications ;
- l'introduction d'un principe de lisibilité des acquis d'expérience (de Rozario, 2005).

D'autres résolutions sont venues conforter le choix français pour la VAE. Les quinze ministres de l'éducation des pays membres de l'Union européenne, lors de la Déclaration de Copenhague de novembre 2002 se sont accordés sur quatre principaux axes en matière d'enseignement supérieur et professionnel : transparence des compétences, au sens du diplôme, la qualité des systèmes éducatifs, la mise en œuvre d'un système

de crédits pour favoriser la mobilité, la construction d'un cadre européen des certifications professionnelles (Pigeassou & Vimont, 2005).

La loi sur la VAE s'inscrit donc dans les besoins grandissants de formation issus de la société de la connaissance et donne corps au principe de formation tout au long de la vie adopté dans le cadre européen (Labruyère, 2006). Ainsi, tout en répondant à un besoin interne de l'État, la reconnaissance de l'expérience s'inscrit aussi dans le cursus d'apprentissage tel que défini par l'Union européenne au cours des dernières années.

3.2 Législation

La présente section présente les données liées à la question de recherche suivante :

Quels sont les lois et règlements qui aident les individus à faire reconnaître leurs acquis?

La France a une longue histoire concernant la reconnaissance des apprentissages expérientiels. Plusieurs facteurs ont incité l'État français à légiférer sur ce sujet. Notamment pour répondre à une demande de certification de la part de personnes qui ont acquis des compétences, mais qui ne possèdent pas le « signal de la qualification » qu'est la certification, ce qui représente près de 40% de la population active (OCDE, 2003).

Cette sous-section présente les lois et les décrets passés concernant la reconnaissance des acquis expérientiels. Ils sont divisés selon les niveaux donnés par la grille d'analyse, à savoir macro et micro.

3.2.1 Niveau macro

Dès les années 1930, par sa loi du 10 juillet 1934, la France permettait à des adultes d'obtenir une reconnaissance de leur expérience. La loi offrait l'opportunité à des ingénieurs « maison » d'obtenir le diplôme d'ingénieur s'ils prouvaient leurs compétences et connaissances (Labruyère, 2006). Ces techniciens autodidactes devaient justifier d'au moins cinq ans de

pratique professionnelle pertinente (Cherqui-Houot, 2006). La pratique est cependant demeurée très marginale, puisque, annuellement, une centaine d'individus ont tenté l'expérience (de Rozario, 2005 ; Labruyère, 2006).

Un autre dispositif de reconnaissance de l'expérience, s'élargissant à davantage de professions, a été développé durant les années 1980. Le « bilan des compétences » concernait surtout les jeunes sortis sans qualification du système scolaire et les adultes demandeurs d'emploi (Prodhomme, 2002). Le décret du 23 août 1985 démontrait cette volonté politique de reconnaître les acquis extra-scolaires (Colardyn, 1996). Il permettait aux établissements de valider une expérience professionnelle, des connaissances ou des aptitudes acquises en dehors du système formel. Des dispenses de prérequis pouvaient être ainsi obtenues afin de pouvoir entrer dans l'enseignement supérieur, ainsi que d'autres formations (de Rozario, 2005).

Le bilan des compétences facilitait l'accès au diplôme en réduisant les épreuves à effectuer en vue de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement technologique. Cette possibilité d'exemption a été facilitée par la modularisation de certaines formations faite au début des années 1970 (Colardyn, 1996). La division des programmes officiels en unités capitalisables a rompu le principe du « tout ou rien » qui prévalait jusqu'alors. Le bilan des compétences avait pour fonction de faciliter l'accès à des formations pour lesquelles le candidat n'avait pas les prérequis scolaires exigés.

La validation des acquis professionnels (VAP) a suivi le bilan des compétences le 20 juillet 1992 (loi no 92-678). Elle faisait un pas de plus que son prédécesseur :

Article 1: Toute personne qui a exercé pendant cinq ans une activité professionnelle en rapport avec l'objet de sa demande peut demander la validation des acquis professionnels qui pourront être pris en compte pour justifier d'une partie des connaissances et des aptitudes exigées pour l'obtention de diplômes de l'enseignement technologique (JO, 1992).

La VAP avait pour objectif de permettre aux individus intéressés de faire une demande de validation de leur expérience professionnelle, qui devait être d'une durée minimale de cinq ans (Aribaud, 2005 ; de Rozario, 2005). Par leur seule expérience professionnelle, les individus pouvaient valider leurs compétences, leurs aptitudes, leurs connaissances, qui étaient auparavant exclusivement justifiées par le parcours formatif et classique (HCEEE, 2004). La VAP offrait une dispense partielle ou complète d'épreuves d'examens pour un cursus de formation préparant à un diplôme national d'enseignement secondaire et supérieur à finalité professionnelle ou technologique (Colardyn, 1996, Aribaud, 2005). Cette voie d'obtention de diplôme a été élargie au cours des années, avec l'ouverture en 1994 aux diplômes de l'Éducation nationale (secondaire et supérieur), en 1998 aux diplômes du Ministère de l'agriculture et en 1999 à ceux du Ministère de la jeunesse et du sport.

Malgré ses innovations majeures, le principe de la VAP maintenait l'épreuve traditionnelle comme gage de la qualification. Selon Aribaud (2005), le dispositif de VAP, bien qu'il ait eu un bon succès avec plus de 30 000 candidats entre 1995 et 2002, n'a pas connu l'expansion qu'il aurait pu prendre. Plusieurs raisons viennent expliquer ce succès mitigé : la VAP était demeurée largement méconnue, voir inconnue, du public, la procédure était complexe, le dossier était long et ardu à remplir, les épreuves plus traditionnelles à passer revêtaient un caractère dissuasif, les employeurs faisaient parfois obstacle, etc. (Aribaud, 2005).

La VAE a davantage révolutionné les pratiques de certification. Elle a pris la place de la VAP dans la Loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 :

Article 133 : Toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience, notamment professionnelle, en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles visé à l'article L. 335-6

du code de l'éducation⁸. Lorsque la personne en cause est salariée, elle peut bénéficier d'un congé pour validation des acquis de l'expérience dans les conditions de durée prévues à l'article L. 931-22 et selon les modalités fixées aux articles L. 931-23, L. 931-25 et L. 931-26 ainsi qu'aux premier et deuxième alinéas de l'article L. 931-24. Les conditions d'application de ces dispositions sont fixées par décret en Conseil d'État (JO, 2002b).

Pour la première fois en France, il n'est plus obligatoire de passer par la formation formelle pour obtenir une certification (Feutrie, 2004). Le droit *individuel* à la reconnaissance des acquis est inscrit dans le code du travail (Gazave & Hennetier, 2004).

La validation des acquis de l'expérience s'élargit à la majorité des certifications françaises établies sous la responsabilité de l'État, des branches professionnelles ou des organismes privés (de Rozario, 2005 ; Le Roux, 2005) et assouplit la délivrance des certifications et des diplômes professionnels (Pigeassou & Vimont, 2005). Plus de 650 diplômes technologiques et professionnels ont été ouverts à la VAE (EduSCOL, 2006). Elle s'adresse à l'ensemble des diplômes et titres à vocation professionnelle, ainsi qu'aux certificats de qualification, sous réserve toutefois de figurer dans le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Pour être accessibles par la VAE, les certifications doivent obligatoirement avoir été recensées dans le RNCP (Gazave & Hennetier, 2004).

De plus, la loi reconnaît que la valeur du diplôme obtenu par la VAE a la même valeur qu'un diplôme ou un titre obtenu à la fin d'un parcours de formation initiale, universitaire, par l'apprentissage ou par la formation professionnelle continue (CNAM, 2006).

Article 134 : Les diplômes ou les titres à finalité professionnelle sont obtenus par les voies scolaire et universitaire, par l'apprentissage, par la formation professionnelle continue ou, en tout ou en partie, par la validation des acquis de l'expérience. La validation des acquis produit les mêmes effets que les autres modes de contrôle des connaissances et des aptitudes (JO, 2002b).

⁸ Le code de l'éducation a été créé au mois de juillet 2001. Il rassemble l'ensemble des textes encadrant le système éducatif français et décrit les conditions réglementant les diplômes et les titres professionnels (Gazave & Hennetier, 2004).

Par cet article, la VAE va au-delà de la VAP, puisqu'elle ne se limite pas à ne reconnaître que les acquis d'un parcours professionnel (Mayen et Mayeux, 2003). L'expérience y est acceptée comme nouveau mode d'accès au diplôme (HCEEE, 2004) ; les activités salariées, non salariées ou bénévoles justifiées sont alors prises en compte (Mayen et Mayeux, 2003 ; Pigeassou & Vimont, 2005). Le diplôme sera obtenu dans sa totalité si le candidat réussit à faire preuve de ses compétences et de ses connaissances (de Rozario, 2005).

Une autre différence entre la VAE et la VAP est qu'une personne désirant procéder à une validation de son expérience doit posséder trois ans d'expertise, et non cinq.

Article 137 : Toute personne qui a exercé pendant au moins trois ans une activité professionnelle, salariée, non salariée ou bénévole, en rapport avec l'objet de sa demande, peut demander la validation des acquis de son expérience pour justifier tout ou partie des connaissances et des aptitudes exigées pour l'obtention d'un diplôme ou titre délivré, au nom de l'État, par un établissement d'enseignement supérieur (JO, 2002b).

Dans ce cas, c'est la nature de l'expérience qui devient la clé de la demande de recevabilité de la demande (de Rozario, 2005). La VAE connaît par ailleurs un plus grand succès que la VAP (HCEEE, 2004).

Puisque la VAE est inscrite dans le code du travail (décret no 2002-795 du 3 mai 2002) en tant que droit individuel, elle constitue un droit pour tout employé désireux d'effectuer les procédures de validation (Aribaud, 2005). Par le décret no 2002-1459 du 16 décembre 2002, cela donne lieu à une possibilité de prise en charge financière et son inscription dans le plan de formation de l'entreprise elle-même (de Rozario, 2005). Le congé alloué pour validation d'acquis totalise trois jours au maximum (Labruyère, 2006).

Les procédures sont décrites dans les décrets émis par l'État. La loi 92-678 sur la VAP instituait déjà la présence d'un jury dans le processus de validation des acquis, qui est demeurée une réalité pour la VAE :

Article 2 : Le jury apprécie la demande au vu d'un dossier constitué par le candidat. Il détermine les épreuves dont le candidat est dispensé pour tenir compte des acquis ainsi validés (JO, 1992).

La Loi de modernisation sociale de 2002 établissait, quant à elle, quelques lignes directrices quant aux procédures à suivre pour la VAE. La présence d'un jury est confirmée par l'article 134 de la loi :

Article 134 : La validation est effectuée par un jury dont la composition garantit la représentation significative des représentants qualifiés des professions concernées.

Le jury peut attribuer la totalité du diplôme ou du titre. À défaut, il se prononce sur l'étendue de la validation et, en cas de validation partielle, sur la nature des connaissances et des aptitudes devant faire l'objet d'un contrôle supplémentaire.

Le jury se prononce au vu d'un dossier constitué par le candidat, à l'issue d'un entretien à son initiative ou à l'initiative du candidat et, le cas échéant, d'une mise en situation professionnelle réelle ou reconstituée, lorsque cette procédure est prévue par l'autorité qui délivre la certification (JO, 2002b).

La VAE se veut un droit à présenter sa candidature pour obtenir tout ou partie d'un diplôme. Ce droit porte donc sur la candidature, mais pas sur le fait d'obtenir la validation (Aubret, 2003 ; CNAM, 2006 ; Gazave & Hennetier, 2006). L'obtention du diplôme ne se fait pas sur la simple présentation d'un curriculum vitae, il se fait à travers une démarche qui passe par un jury qui décidera des capacités du candidat.

3.2.2 Niveau micro

L'enseignement supérieur était déjà concerné par la reconnaissance des acquis extrascolaires avec la loi de 1934 sur le diplôme d'ingénierie. Ce n'est toutefois qu'avec la loi 84-52 du 26 janvier 1984 et le décret d'application 85-906 du 23 août 1985, qu'un réel changement a lieu et que la reconnaissance des acquis s'élargit à l'ensemble du secteur de l'enseignement supérieur (Gazave & Hennetier, 2006 ; Labruyère, 2006). Le bilan des compétences offrait l'accès à des études pour lesquelles les candidats ne possédaient pas les prérequis scolaires. La VAP de 1992 est venue les aider dans leur démarche de reconnaissance, sans toutefois offrir le diplôme dans sa totalité (HCEEE, 2004).

La Loi de modernisation sociale a ouvert tous les diplômes de l'enseignement supérieur, bien que les modalités d'application soient laissées à chaque université (EduSCOL, 2006). Il existe ainsi trois

dispositifs en œuvre dans les universités et qui concernent la validation des acquis :

- Dans la perspective d'une reprise d'étude en dispense des titres requis. C'est le décret no 85-906 du 23 août 1985 relatif aux conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels en vue de l'accès aux études supérieures qui est à considérer.

Article 1 : les études, les expériences professionnelles et les acquis personnels peuvent être validés en vue de l'accès aux différents niveaux des formations post baccalauréat dispensées par un établissement relevant du Ministère de l'éducation nationale[...] (JO, 1985)

- Dans la perspective d'une validation d'études. C'est le décret no 2002-529 du 18 avril 2002 relatif à la validation d'études supérieures accomplies en France où à l'étranger.

Article 1 : le présent décret fixe [...] les conditions de validation d'études supérieures accomplies préalablement par un candidat à l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur délivré, au nom de l'État, par un établissement d'enseignement supérieur (JO, 2002c).

- Dans le cadre de la VAE. Le décret no 2002-590 du 24 avril 2002 fixe les conditions d'obtention d'un diplôme par la VAE.

Article 2 : Peuvent donner lieu à validation les acquis de l'expérience correspondant à l'exercice, continu ou non, pendant une durée cumulée d'au moins trois ans, d'activités salariées, non salariées ou bénévoles. Ces acquis doivent justifier en tout ou partie des connaissances et des aptitudes exigées pour l'obtention du diplôme postulé (JO, 2002a).

L'article 3 précise que la demande de validation pour un diplôme spécifique ne peut être déposée par un candidat qu'une fois par année civile. Ce dernier peut postuler jusqu'à un maximum de trois diplômes supérieurs différents durant l'année (JO, 2002).

L'article 4 de la loi 92-678 fournissait une description détaillée des différentes procédures à suivre dans les établissements d'enseignement supérieur :

La validation des acquis professionnels prévue au deuxième alinéa est effectuée par un jury dont les membres sont désignés par le président de

l'université ou le président ou le directeur d'un autre établissement public d'enseignement supérieur et qui comprend, outre les enseignants-chercheurs et enseignants qui en constituent la majorité, des personnes compétentes dans les activités concernées. Le jury apprécie la demande au vu d'un dossier constitué par le candidat. Il détermine les épreuves dont le candidat est dispensé pour tenir compte des acquis ainsi validés. La validation d'acquis professionnels produit les mêmes effets que le succès à l'épreuve dont le candidat a été dispensé (JO, 1992).

Les procédures dans les établissements d'enseignement supérieur ont été renouvelées dans le décret de 2002. Il précise aussi les étapes à suivre afin de compléter une VAE dans un établissement d'enseignement supérieur. Ainsi, la demande doit être adressée au chef d'établissement, il ne peut y avoir qu'une demande par diplôme par candidat annuellement, un dossier explicitant les connaissances et les compétences doit être remis, la composition du jury qui évaluera la demande, l'entretien avec le candidat, et l'obligation de notification auprès du chef d'établissement de la décision prise (JO, 2002).

3.3 Rôles

La présente section présente les données liées à la question de recherche suivante :

Quels sont les rôles des différentes instances en ce qui concerne la reconnaissance des acquis?

Depuis 2002, la VAE est devenue un droit individuel. Les divers décrets émis par l'État décrivent assez clairement les rôles de l'État, des régions et des établissements. Nous allons les présenter ici.

3.3.1 Niveau macro

L'État joue un rôle de superviseur et de contrôleur de l'ensemble du processus, laissant la responsabilité de l'accueil, de l'information et de la validation à diverses instances précises. Chaque ministère valideur est responsable de l'information sur les modalités qu'il met en place pour les diplômes et les titres qu'il délivre (Gazave & Henriet, 2004 ; Pigeassou & Vimont, 2005).

Les diplômes concernés par la VAE, selon les ministères responsables des certifications, sont décrits dans le tableau ici-bas.

Tableau 3.1 – Titres et diplômes disponibles à la VAE en fonction des ministères

Ministères	Certifications
Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche	Enseignement technologique et professionnel : CAP, mentions complémentaires, BT, BEP, BP, Bac Pro, Bac Technologiques, BTS, BMA, diplôme des métiers d'art, DTS Enseignement supérieur : diplôme nationaux, titres d'ingénieur, diplôme du CNAM, la loi prévoit que tous les diplômes d'enseignement supérieur sont accessibles par la VAE.
Ministère des sports	BEATEP, BAPAAAT, BEES, BPJEPS
Ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche et des affaires rurales	Du CAP au BTSA, ainsi que les licences professionnelles délivrées sous tutelle de ce ministère et les certificats de spécialisation en unités capitalisables, ainsi que les 25 titres d'ingénieurs délivrés par les écoles de l'enseignement supérieur agronomique.
Ministère des affaires sociales, du travail et de la solidarité	Secteur travail : les titres du ministère sont délivrés par les DDTEFP (direction départementale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle) . Le dispositif de VAE est accessible dans les cellules techniques de validation adossées aux centres AFPA (Association pour la formation professionnelle des adultes) ou agréés. Il concerne essentiellement des titres de niveau V à III dans le secteur de l'industrie, du BTP, ou Tertiaire administratif et Services (agent de fabrication industrielle, maçon, carreleur, secrétaire assistante, agent de restauration, agent de loisirs, agent de médiation sociale...) Secteur social : le dispositif de la VAE est en cours de construction pour les diplômes et titres des professions sociales et paramédicales.

Source : PRC-Ile-de-France (2006)

La Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP), chargée du RNCP, met à disposition des organismes et établissements

intéressés les données du répertoire national et autres informations utiles à l'information auprès du public (type de diplômes accessibles, etc.) (DGEFP, 2002). Ce ne sont pas tous les diplômes qui sont disponibles par la VAE. Par exemple, les diplômes généraux, les brevets de collège ainsi que certains diplômes liés à des contextes spécifiques réglementés (santé, sécurité, activités militaires...) demeurent liés à une formation effectuée dans les établissements éducatifs (PRC-Île-de-France, 2006 ; CNAM 2006). Les valideurs (ministère, organisme, institution et branche professionnelle) ont la responsabilité, pour chaque diplôme et titre, d'établir un référentiel d'activités professionnelles intégrant les conditions d'exercice du métier et précisant les diverses performances attendues (Gazave & Hennetier, 2004). Ceci est fait dans le but de faciliter l'évaluation du candidat par une voie autre que celle classique, c'est-à-dire à l'aide d'évaluations sommatives. Ainsi, chaque certification doit être décrite en termes d'activités professionnelles et de compétences clés.

L'État s'assure aussi que les procédures soient respectées et adopte de nouveaux décrets afin de faciliter l'expansion de la VAE. Des systèmes d'inspection, comme l'Inspection générale de l'Éducation nationale et l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, évaluent la mise en place des différents dispositifs et émet des recommandations lorsque nécessaire (Pigeassou & Vimont, 2004)

La loi de démocratie de proximité du 27 février 2002 confère aux régions la définition des priorités relatives à la VAE, alors que la loi relative aux libertés et responsabilités locales précisait que les régions devaient mettre en place des points d'information et de conseil, à compter du 1^{er} janvier 2005 (Pigeassou & Vimont, 2005). Ce sont à la fois l'État et la Région qui contrôlent la conformité du service (DGEFP, 2002).

Afin d'aider les régions dans leurs démarches d'information, deux structures ont été mises en place depuis 2002 :

- Des cellules régionales inter-services (CRIS)

- Des points de relais-conseil (PRC) (Pigeassou & Vimont, 2005).

Les académies ont mis en place leur propre unité d'accueil. Les Dispositifs académiques de validation des acquis (DAVA), issus de la VAP, accueillent, informent le public et accompagnent les candidats désirant faire reconnaître leurs acquis pour des diplômes de l'Éducation nationale (Pigeassou & Vimont, 2005). Le DAVA accompagne les candidats intéressés à faire valider leur expérience par un diplôme de la filière technologique et professionnelle (CAP, BEP, BP, Bac pro et BTS).

L'Association française pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) est le principal organisme d'accompagnement pour les titres du Ministère de l'emploi. Il peut décerner des diplômes, comme d'autres organismes de formation agréés par le Ministère (Bonaïti, 2005). Au ministère chargé de l'agriculture, ce sont les points d'information conseil orientation (PICO) qui sont responsables de donner de l'information sur la VAE (Gazave & Hennetier, 2004). La plupart des autres ministères concernés par la VAE informent leur public via les CRIS et les PRC.

3.3.2 Niveau micro

Dans les universités, la validation des acquis est une réalité depuis une quinzaine d'années, mais la loi de 2002 a entraîné une hausse marquée des demandes auprès de ces structures (Thibault, 2002). Tous les diplômes nationaux d'enseignement supérieur sont ouverts à la VAE, mais dans le cadre de leur autonomie, les universités se réservent le choix quant aux diplômes offerts et aux procédures de mise en œuvre (Gazave & Hennetier, 2004). Chaque établissement définit donc ses différentes politiques et pratiques de validation des acquis, en autant qu'elles soient conformes à la loi (Pigeassou & Vimont, 2005). Ce qui se traduit par des avancées inégales avec des freins très importants émanant des écoles d'ingénieurs ou de commerce (Feutrie, 2004).

Ce sont les services de formation continue des universités qui sont presque exclusivement le lieu de « support » de la VAE (Thibault, 2002). Ils sont le premier contact du candidat et donnent l'information nécessaire à la mise en œuvre de leur projet. Leur but premier était d'analyser, de conseiller et d'élaborer des plans de formation en lien avec les composantes de leur université, et ils sont naturellement devenus les porteurs des demandes de validation, avec la loi de 1985 et de 1992. Les services ont dès lors poursuivi une mission d'accompagnement des candidats (Thibault, 2002).

Le responsable de la VAE dans les établissements d'enseignement supérieur est le recteur en charge, au nom du ministre, de la collation des grades. Il est cependant fréquent qu'il délègue cette responsabilité au délégué académique à la formation continue (DAFCO), et moins fréquemment au délégué académique à l'enseignement technique (DAET) (Pigeassou & Vimont, 2005).

Un autre acteur est réquisitionné dans les universités, le conseiller d'orientation psychologue (Thibault, 2002). Ce dernier aide le candidat à choisir le diplôme qui convient le mieux aux compétences qu'il possède. Il accompagne en apportant des éléments d'information permettant de faire un choix réaliste. De plus, un troisième apport, assuré par un enseignant de la formation ou du diplôme, est souhaitable. Des jurys sont responsables de déterminer des épreuves dont le candidat est dispensé pour tenir compte des acquis validés, dans le cas où l'obtention du diplôme est partielle.

Ce sont donc les établissements d'enseignement supérieur qui sont responsables de l'information, de l'évaluation et, le cas échéant, de la validation de l'expérience du candidat. Ils doivent mettre sur pied les différentes procédures, réunir les jurys composés d'experts et de professeurs et évaluer les dossiers soumis.

3.4 Procédures

La présente section présente les données liées à la question de recherche suivante :

Comment est supporté l'individu dans sa démarche? Existe-t-il une structure établie?

L'Éducation nationale, pionnière dans la conception de la modalité de l'évaluation des acquis a créé des outils conceptuels et les modalités d'organisation de la certification, qui ont inspirés d'autres ministères et institutions (Pigeassou & Vimont, 2005). Les procédures varient selon les organismes valideurs, bien que les grandes lignes demeurent les mêmes : information, étude de la recevabilité de la demande, accompagnement et évaluation du candidat par un jury le cas échéant. Alors que certaines étapes sont facultatives (information et accompagnement), d'autres sont réglementaires (étude de recevabilité et validation) (Pigeassou & Vimont, 2005). Nous voyons ici les procédures existantes au niveau macro et micro.

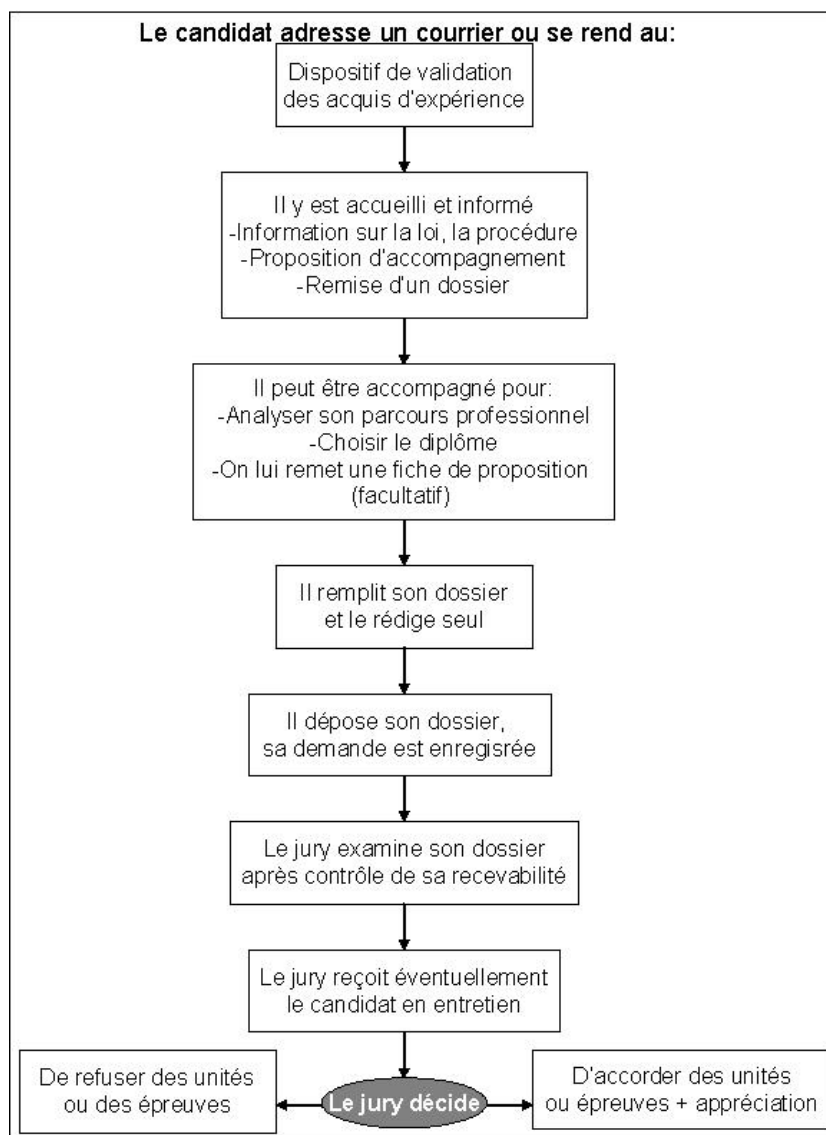
3.4.1 Niveau macro

La procédure de validation des acquis de l'expérience peut se diviser en quatre étapes principales : l'information du candidat et le dépôt du dossier, l'étude de la recevabilité du dossier, l'accompagnement (facultatif) et la validation par le jury (Pigeassou & Vimont, 2005). Les procédures varient un peu selon les ministères une fois le dossier du candidat jugé recevable. La majorité des ministères suivent une méthodologie semblable à celle de l'Éducation nationale, mais le Ministère de l'emploi se distingue par l'utilisation de mises en situation. La figure 3.1 à la page suivante présente plus en détail le processus général.

Le candidat s'engageant dans une démarche de validation doit, après avoir pris les premières informations, définir sa cible, à savoir la formation envisagée ou le diplôme recherché (Thibault, 2004). À ce titre, les divers centres d'information jouent un rôle de première importance, en présentant les diplômes qui sont pertinents et en lien avec l'expérience du candidat

(Gazave & Hennetier, 2004). Ce dernier monte ensuite un dossier présentant sa formation et ses expériences.

Figure 3.1 – Procédure de VAE en France (sauf pour les diplômés du Ministère de l'emploi)



Source : de Rozario (2001, p. 74).

Au niveau de l'Éducation nationale, le premier dossier, nommé Livret 1, sert à évaluer la recevabilité du dossier (Pigeassou & Vimont, 2005). Il est remis à la fin d'une séance d'information individuelle ou collective donnée par les DAVA. Dans ce livret, le candidat :

- mentionne le diplôme choisi et indique s'il souhaite bénéficier d'un entretien avec le jury ;
- présente son parcours professionnel, les activités exercées et qui sont en rapport avec ce diplôme ;
- précise son parcours de formation (EduSCOL, 2006).

Le candidat y joint des documents attestant des trois années d'activités et des copies des certifications obtenues. Il remet son livret soit au siège du DAVA, soit dans un centre de validation délocalisé implanté dans les établissements publics locaux d'enseignement et très exceptionnellement à la division des examens et concours (Pigeassou & Vimont, 2005). Par la suite, les informations sont étudiées par la Division des examens et concours de l'académie au sein de laquelle le candidat postule. La recevabilité du dossier, s'il y a lieu, termine cette étape, dans un délai d'attente de deux à quatre semaines.

Lorsque la demande est reçue, le candidat doit remplir le livret 2 bis, où il décrit ses emplois, activités et tâches qui lui ont permis d'acquérir compétences et connaissances à valider (EduSCOL, 2006). Auparavant, le livret 2 était distribué, mais il a été remplacé en septembre 2005 par le livret 2 bis, plus simple à remplir. Il permet la valorisation de l'expérience à de faibles niveaux de qualification, ce qui n'était pas le cas de son prédécesseur (Pigeassou & Vimont, 2005). Cette étape, aussi nommée procédure « déclarative », peut se faire seul ou à l'aide d'un accompagnateur (Gazave & Hennetier, 2004). Les DAVA, les AFPA et les autres organismes peuvent offrir des services d'accompagnement dans le parcours de VAE. Cet accompagnement a trois objectifs principaux : permettre de choisir le diplôme qui correspond le mieux à l'expérience professionnelle et personnelle ; guider dans le choix et la description des activités professionnelles ou extra professionnelles en rapport avec le diplôme choisi ; aider à analyser l'expérience professionnelle et à en rendre compte. L'accompagnement est réalisé par des enseignants et des conseillers en validation (EduSCOL, 2006).

L'accompagnateur, qui est généralement un professeur ou un formateur spécialisé dans le domaine, a un effet déterminant sur la réussite du candidat : il l'aide à formuler ses propos, à identifier les activités pertinentes à retenir et à préparer l'entrevue avec le jury (Pigeassou & Vimont, 2005). Cette pratique se fait soit de façon collective, soit de façon individuelle, selon les organismes et institutions. De plus, dans la majorité des cas, il y a deux accompagnateurs, l'un étant spécialiste du diplôme et l'autre étant un spécialiste de l'analyse du travail (Pigeassou & Vimont, 2005).

À la suite du dépôt du livret 2 bis, le jury, composé normalement de professeurs et de professionnels liés au diplôme postulé, évaluent le dossier reçu. Dans la grande majorité des cas, il y a un entretien entre le jury et le candidat lors de cette étape. Cette étape facultative est presque systématiquement demandée par les membres du jury (Pigeassou & Vimont, 2005). Ces entretiens constituent une étape décisive pour valider, lever les doutes et renverser les premiers jugements suivant la lecture du dossier (Mayen, 2005).

Dans le cas d'une obtention partielle, le jury peut suggérer un parcours pédagogique en vue de l'obtention d'un diplôme (EduSCOL, 2006). Le candidat aura alors cinq ans pour obtenir l'intégralité du diplôme, s'il ne veut pas recommencer la totalité de la démarche (Gazave & Hennetier, 2004, Bonaïti, 2005). En ce sens, le jury n'a donc pas pour seul rôle de sanctionner, il a aussi un rôle formatif (Thibault, 2002). Dans le cas d'une validation complète, le candidat obtient le diplôme pour lequel il a postulé.

Le tableau suivant présente la procédure de VAE à l'Éducation nationale

Tableau 3.2 – Processus de VAE à l'Éducation nationale

Étapes de la démarche	Où? Avec qui? Comment?	Pourquoi?
Accueil et information Étude personnalisée du projet de VAE	Dispositif académique de validation des acquis (DAVA)	Obtenir les informations sur : - la loi et son champ d'application, - les diplômes : réglementation, modalités de délivrance, contenu - l'accompagnement possible à la démarche,

		- élaborer le projet de validation
Accompagnement du candidat (non obligatoire)	DAVA ou opérateurs habilités par le recteur, avec des conseillers VAE	Être conseillé et aidé pour : - confirmer le choix du diplôme, - analyser son expérience, - repérer les éléments qui appuieront la demande de validation
Retrait et constitution du dossier (deux parties) par le candidat	DAVA, en général à l'issue de l'étape d'information	Le candidat constitue son dossier : - partie administrative pour l'examen de la recevabilité de la demande, - description détaillée de ses activités
Dépôt du dossier	DAVA ou service des examens	Deux phases : 1 – Examen de la demande par le service des examens : si le candidat remplit les conditions, la demande est déclarée recevable 2 - Examen du dossier par le jury : - analyse de la description des activités - déduction des compétences et connaissances maîtrisées - mise en regard de ces compétences et connaissances avec les exigences du référentiel de certification
Entretien d'octroi éventuel avec le jury de validation	Le jury ou le candidat peuvent décider d'un entretien. Convocation du candidat par le service des examens ou par le DAVA.	Cet entretien permet au jury et au candidat de : - compléter les informations, contenues dans le dossier, - mieux comprendre les activités réalisées, - identifier les éléments les plus significatifs en regard des exigences du diplôme
Décision du jury	Le jury décide souverainement de valider ou non les acquis d'expérience pour le diplôme concerné, de le délivrer ou, à défaut les évaluations complémentaires nécessaires à l'obtention du diplôme.	Si le jury décide de valider les acquis d'expérience, il définit s'il s'agit de tout ou partie du diplôme et se prononce sur les évaluations complémentaires nécessaires à l'obtention du diplôme La décision du jury est notifiée au candidat par le recteur d'académie

Source : CNCP (2006)

Seul le processus de VAE Ministère de l'emploi se distingue nettement de l'Éducation nationale. Après l'étape de recevabilité du dossier, le Ministère met le candidat en situation. Le demandeur doit y démontrer, par des réalisations concrètes, les compétences attendues. Les mises en situation sont élaborées par un duo formateur-professionnel afin d'assurer qu'elles correspondent à la réalité du métier (Gazave & Hennetier, 2004).

La volonté de croiser plusieurs modalités afin d'aider les jurys à évaluer les candidats aux diplômes du Ministère de l'emploi est présente dans l'arrêté du 25 novembre 2002 (Robichon & Josenhans, 2004). Le décret fixe les modalités d'évaluation permettant de vérifier la maîtrise effective des acquis du candidat : la nature des preuves d'une pratique professionnelle fournies par le candidat ainsi que le contexte professionnel dans lequel cette pratique est réalisée ; la nature de la situation professionnelle de l'évaluation ; les objectifs de l'entretien avec le jury, destiné à vérifier le niveau de maîtrise par le candidat de l'ensemble des compétences requises pour l'exercice de l'activité à laquelle conduit le titre (Robichon & Josenhans, 2004).

Ce mode de validation, particulièrement utilisé dans les AFPA, favorise l'accès à la VAE auprès du public de faible niveau (Bonaïti, 2005). L'accent est mis sur les savoir-faire techniques, plutôt que sur les savoirs académiques.

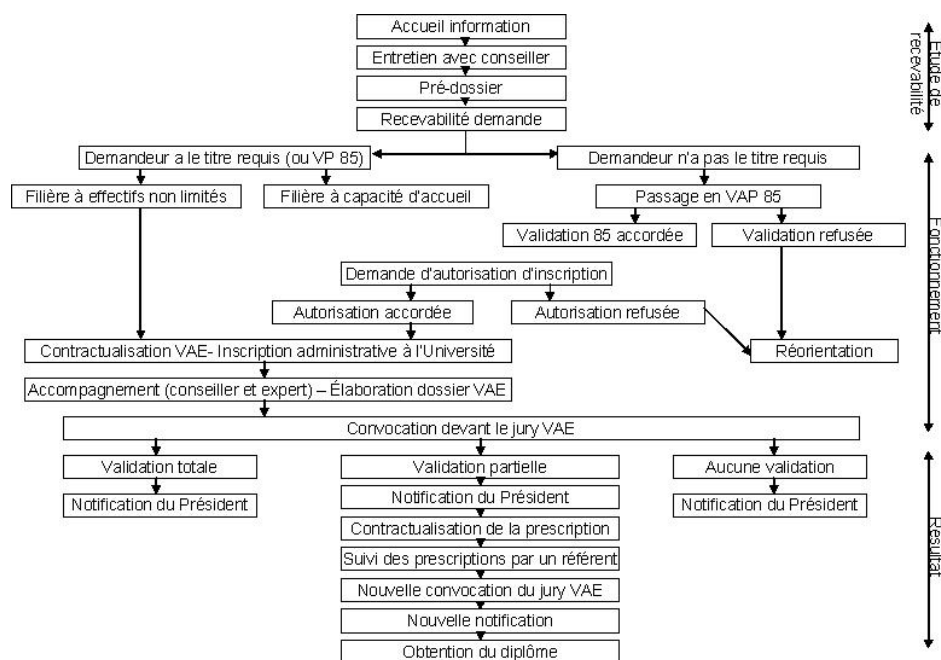
3.4.2 Niveau micro

Les pratiques sont très variables d'une université à l'autre, qu'il s'agisse du nombre de candidatures traitées, de l'équilibre trouvé entre les deux dispositifs ou de la sélectivité des jurys. Trois profils d'université ont pu être repérés en fonction de l'usage qu'elles font du dispositif : 1- développement depuis longtemps du dispositif de 1985 et développement de VAE, les deux dispositifs pouvant être utilisés de manière articulée au bénéfice d'un même candidat 2- développement de 1985, mais plus réfractaire à la VAE 3- puis

celles qui n'ont pas développé 1985, mais qui traitent un grand nombre de VAE (Labruyère, 2006).

Les différentes procédures ont été soumises aux votes des conseils d'établissement durant les années 2002-2003 (Cherqui-Houot, 2006). La figure 3.2 présente les parcours dans les établissements d'enseignement supérieur.

Figure 3.2 – Procédures de VAE à l'université



Source : Formation continue universitaire (2006)

Le processus est le même que celui de l'Éducation nationale. Les individus intéressés à effectuer une VAE en enseignement supérieur peuvent s'adresser directement au service de formation continue des universités ou au bureau d'inscription de l'université qui les intéresse (FCU, 2006). L'étude de la recevabilité de sa demande peut mener le candidat à monter un dossier démontrant ses qualifications, ou elle le dirige vers la procédure de 1985. Les candidats qui le souhaitent peuvent bénéficier d'un accompagnement pédagogique dans la constitution de leur dossier, ce qui est très conseillé (Thibault, 2002). Par la suite, un jury évalue la demande

du candidat, procède à un entretien et décide de la validation totale, partielle ou non du dossier soumis.

3.5 Statistiques

La présente section présente les données liées à la question de recherche suivante :

Quelles sont les données quantitatives (nombre de demandes, niveau, réussite) en lien avec la reconnaissance des acquis?

La VAE est assez récente. Les premiers chiffres montrent un intérêt soutenu de la population face à ce dispositif. Chaque année a connu une croissance du nombre de demandes et de remises de diplôme, à tous les niveaux de formation. Ainsi, en 2004, c'est plus de 17 000 personnes, essentiellement des salariés et des demandeurs d'emploi, qui ont pu obtenir un diplôme par cette voie, ce qui constitue une augmentation de plus de 60% par rapport à 2003 (Fouteau, 2005). Parmi les facteurs expliquant cet accroissement, la mise en place de relais conseil et la large campagne d'information menée par le secrétariat d'État à la formation professionnelle durant les années 2002-2003 sont sans doute deux éléments clés (Cherqui-Houot, 2006).

3.5.1 Niveau macro

En 2005, plus de 20 000⁹ personnes ont obtenu un diplôme de VAE (MECSL, 2006c). L'Éducation nationale est de loin le ministère qui traite le plus de demandes, avec un total de 19 136 demandes, pour 10 778 dossiers acceptés en 2004¹⁰ (Fouteau, 2005). En 2005, 12 688 dossiers avaient été acceptés¹¹ (MECSL, 2006). C'est le Ministère des affaires sociales qui reçoit proportionnellement le plus de demandes, puisqu'il a connu une ruée avec l'émission de 3192 diplômes, alors qu'il n'en

⁹ D'un ministère à l'autre, il existe une forte hétérogénéité dans le traitement des indicateurs collectés.

¹⁰ Hors CNAM et universités

¹¹ Hors CNAM et universités

fournissait qu'un seul : celui d'auxiliaire de vie (Fouteau, 2005). Il a ouvert depuis son diplôme d'État d'éducateur spécialisé (Gazave & Hennetier, 2004). En 2004, le Ministère de l'emploi a validé 1700 demandes sur les 4400 candidats (Bonaïti, 2005). L'année suivante, 3191 de ses diplômes ont été décernés.

Le tableau suivant présente le nombre de diplômes décernés par les différents ministères entre 2003 et 2005.

Tableau 3.3 – Nombre de titres et de diplômes obtenus par VAE selon les ministères

	Ministère de l'éducation nationale (CAP au BTS)	Ministère de l'éducation nationale (université et CNAM)	Ministère de l'agriculture	Ministère chargé de l'action sociale	Ministère chargé de l'emploi	Ministère de la jeunesse et sports	Total
2003	6 958	827	76	1 566	952	330	10 709
2004	10 778	1282	165	3 192	1 721	586	17 724
2005	12 668	ND	202	4 224	3 191	60	ND

Source : Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement (2006b)

Ce tableau ne rend pas justice à l'augmentation fulgurante de demandes d'information qu'ont connu les institutions et organismes responsables. Ce chiffre a plus que doublé en quatre ans, comme le montre le tableau suivant, qui présente le nombre de demandes reçues au Ministère de l'éducation nationale.

Tableau 3.4 – Bilan global de la VAP-VAE à l'Éducation nationale, 2001-2004 (hors enseignement supérieur)

	Accueil information conseil	Dossiers déposés	Candidats accompagnés	Validations totales	Validations partielles
2001	38 500	5 377	9 124	-	4 578
2002	58 500	7 549	12 820	-	6 792
2003	70 200	14 374	15 251	6 958	5 321
2004	84 000	24 964	19 122	10 717	6 315

Source : Pigeassou & Vimont (2005, p.23)

Bien que beaucoup de personnes demandent des informations sur la VAE, un petit pourcentage (entre 10 et 16% selon les ministères) pose leur candidature à la VAE. De nombreuses explications peuvent être données, notamment une réorientation plus appropriée par les organismes qui

informent les demandeurs et la difficulté d'obtenir un financement des prestations VAE dans un délai compatible avec le projet de l'individu (Labruyère, 2006). L'accompagnement joue un rôle clé, puisque le taux moyen de réussite des candidats accompagnés est supérieur à 80% : 56% obtiennent une validation totale et 32% une validation partielle (Pigeassou & Vimont, 2005). Pourtant, malgré les avantages de l'accompagnement, seulement un peu plus du tiers des personnes ayant retiré un dossier en a bénéficié, d'une durée de 2 heures pour 90% des cas (Ancel, 2005).

Certains diplômes sont particulièrement plus recherchés que les autres, tout dépend du ministère auprès duquel est faite la demande. En fait, sur les centaines de diplômes à finalité professionnelle de l'Éducation nationale, 429 ont fait l'objet d'une demande de VAE (Ancel, 2005). Il y a une nette préférence pour les diplômes de niveau III, suivis de ceux du niveau IV (voir annexe B) (Labruyère, 2006). La sanction la plus recherchée dans ce ministère est le brevet de technicien supérieur d'assistant de direction, suivi du certificat d'aptitudes professionnelles de la petite enfance (Ancel, 2005).

La grande majorité des candidats aux titres de Ministère de l'emploi (80%) tentent d'obtenir une certification de niveau V, alors que c'est le cas de seulement 24% des demandes à l'Éducation nationale (Bonaïti, 2005). Les titres décernés par le Ministère de l'emploi concernent essentiellement les premiers niveaux de qualification professionnelle : CAP-BEP (niveau V) et les titres sont essentiellement CCP (Bonaïti, 2005). Au total, 64% des demandes sont pour le diplôme d'assistant(e) de vie (Bonaïti, 2005). Le tableau qui suit présente les niveaux des titres délivrés par le Ministère de l'emploi en 2004 et 2005.

Tableau 3.5 – Niveaux des titres délivrés par le Ministère du travail et de l'emploi (300 titres homologués – 14% des titres obtenues par la VAE en 2005)

	2004	2005
Niveau V (CAP, BEP ou équivalent)	84%	72%
Niveau IV (bac)	15%	20%
Niveau supérieur au bac	1%	8%

Source : MECSL (2006c)

Le tableau 3.6 donne des informations plus détaillées sur la répartition des demandes de VAE, tous niveaux et ministères inclus.

Tableau 3.6 – Répartition des demandes de VAE selon le niveau de diplôme visé en 2003 (en %)

	Niveau de diplôme visé					
	<i>CAP ou BEP</i>	<i>Bac (général, technologique, professionnel) ou BP</i>	<i>Bac + 2 (DUT, BTS, DEUG, etc)</i>	<i>2^e cycle (licence, maîtrise)</i>	<i>3^e cycle (DEA, DESS, master) ou grande école</i>	<i>Effectifs</i>
Rectorats	19	30	48	///	///	100 (14374)
Université	///	///	18	57	24	100 (3919)
Ensemble	15	23	42	12	6	100 (18293)
Titre Emploi*	92	7	1	///	///	100 (5486)

* Tous les candidats ayant présenté une candidature sont comptabilisés ici, même pour une seule unité de certification de compétence professionnelle constitutive du titre
Source : Labruyère (2006, p. 192)

Le portrait robot des candidats à la VAE est le suivant. Le candidat type est une candidate, âgée de 30 à 45 ans s'étant vue délivrer la totalité d'un diplôme à la suite d'un parcours d'une durée de près d'un an et qui a bénéficié de conseils personnalisés et d'un accompagnement (Pigeassou et Vimont, 2005)

Le profil des candidats varie en fonction du type de certification. Les gens qui font les demandes auprès du Ministère de l'emploi sont à 70% des demandeurs d'emploi, alors que ceux qui font la demande à l'Éducation nationale sont 25% seulement demandeur d'emploi (ce pourcentage n'inclut pas les diplômes universitaires et du CNAM) (Bonaïti, 2005). Dans tous les cas, les demandes demeurent majoritaires pour les certifications du secteur tertiaire (Fouteau, 2005). Le tableau suivant présente plus en détail la répartition des dossiers selon les caractéristiques des candidats.

Tableau 3.7 – Répartition des dossiers examinés selon les caractéristiques des candidats (en %)

		2002	2003	2004
Sexe	Hommes	39,6	40,4	41,2
	Femmes	60,4	59,6	58,8
Statut par rapport à l'emploi	Actifs ayant un emploi	77,8	74,9	73,6
	Demandeurs d'emploi	21,0	22,7	25,0
	Inactifs	1,2	2,4	1,4
Âge	Moins de 27 ans	3,4	4,2	3,8
	27 ans à moins de 30 ans	10,8	9,9	10,1
	30 à 45 ans	67,7	67,3	67,9
	Plus de 45 ans	18,1	18,6	18,2

Source : Ancel (2005, p.2)

3.5.2 Niveau micro

Les détracteurs de la VAE au niveau universitaire redoutaient qu'un « raz de marée » de demandes envahissent les universités à partir de 2002. Bien qu'elle connaisse un certain succès, elle n'a pas supplanté la formation initiale et peu de demandes farfelues ont été faites de la part des candidats (Boutinet & Pinte, 2005).

En 2004, 81 établissements d'enseignement supérieur, plus le CNAM, avaient mis en place un processus de validation de l'expérience (MENESR, 2005). Le dispositif de 2002, dans l'enseignement supérieur, témoigne d'un succès plus marqué que les dispositifs précédents (Aubret, 2003). En considérant seulement les candidatures acceptées, la demande pour la VAE a connu une hausse de 13,8% entre 2003 et 2004 (Le Roux, 2005).

Toutefois, la VAP et la VAE restent fréquemment demandés : 16 860 personnes ont bénéficié de la validation d'acquis en 2004, dont 13 695 du dispositif de 1985 (CNAM et universités). Plus de 90% des établissements d'enseignement supérieur avaient mis en place des procédures de VAE, pour un total de 3165 validations totales ou partielles (Le Roux, 2005). De ce chiffre, 40% des diplômes ont été remis en totalité, soit une hausse de 55% par rapport à l'année précédente (Le Roux, 2005).

Le tableau 3.8 présente les demandes de VAE à l'université.

Tableau 3.8 – Nombre de demandes de VAE à l’université

	Dossiers déposés	Décisions favorables	Dont diplômes attribués dans leur totalité	Soit en % des diplômes attribués colonne 2/3
Universités	4 211	2 846	1 227	43,1

Source : adapté de Le Roux (2005, p. 4)

Ce sont les cadres et les professions intermédiaires qui sont les principaux bénéficiaires de ces deux dispositifs et, dans une moindre mesure, les employés (MENESR, 2005). Ainsi, 80% des candidats sont des actifs occupant un emploi, alors que 18,5% sont demandeurs d’emploi. Alors que pour la VAE, trois candidats sur cinq sont de sexe masculin, il en va autrement pour la VAP, où 55% des candidats sont des femmes.

Les diplômes les plus recherchés sont les mêmes que pour la VAP : DESS, DEA et les licences professionnelles ou non (MENESR, 2005). L’âge du candidat a une influence sur le diplôme choisi. Chez les moins de 30 ans, la licence classique est la plus populaire, ce qui n’est pas le cas chez les plus de 30 ans, bien qu’ils soient demandeurs. Ils sont davantage candidats au DESS et au DEA (Le Roux, 2005).

Tableau 3.9 – Répartition des bénéficiaires entre les différentes formations ou diplômes en 2004 (en %)

	Décret 1985	VAE*
DEUG	12,2	2,7
DUT-DEUST-DNTS	4,7	14,4
Licence	28,1	19,2
Licence professionnelle	6,1	20,1
Licence IUP	1,8	3,0
Maîtrise	10,5	9,4
MST- MIAGE – MSG	2,2	4,0
Maîtrise IUP	1,5	2,9
Diplôme d’ingénieurs	0,9	0,8
DESS-DEA	30,1	22,2
Autres	1,9	1,3
Total	100	100

* Pour la VAE, la ventilation est hors CNAM

Source : Le Roux (2006, p. 4)

3.6 À retenir

Les différents textes de loi qui sont passés en 2002 indiquent clairement que l'État français pose la qualification professionnelle au cœur de ses enjeux et de ses engagements (OCDE, 2003). L'adoption de la Loi de modernisation sociale a profondément modifié les approches classiques de la certification en France. Nous reprenons ici les aspects clés présentés dans ce chapitre.

C'est à partir des années 1930 que la France introduit la possibilité à un individu de faire reconnaître son expérience. Toutefois, les réels développements à ce sujet datent des années 1980 et 1990. Le bilan des compétences, institué par le décret du 23 août 1985, facilitait l'entrée dans des programmes d'enseignement supérieur. La validation des acquis professionnels, datant de 1992, offrait une dispense complète ou partielle d'épreuves dans le cadre d'un cursus de formation.

La révolution des pratiques a toutefois eu lieu grâce à la Loi de modernisation sociale de 2002, qui fait de la reconnaissance des acquis un droit individuel.

L'enseignement supérieur est affecté par la VAP et la VAE. Grâce à la VAP, un individu peut entrer dans un programme sans posséder tous les prérequis scolaires. Par la VAE, un individu peut soit obtenir un diplôme à part entière, soit se faire reconnaître une équivalence d'étude effectuée en pays étranger.

Les rôles sont répartis selon les différents ministères émetteurs de diplômes. L'Éducation nationale, le Ministère des sports, le Ministère de l'agriculture et le Ministère des affaires sociales ont la responsabilité d'établir un référentiel d'activités professionnelles intégrant les conditions d'exercice d'un métier. Ils sont de plus responsables de l'information sur la VAE concernant leurs diplômes.

Les universités se réservent le choix quant aux diplômes et aux procédures mises en œuvre, en autant que leurs décisions ne contreviennent pas à la loi sur la VAE. Ce sont les services de formation continue qui se chargent de l'accueil des candidats intéressés à procéder à une VAE.

Les procédures sont relativement les mêmes à tous les niveaux de formations et dans tous les ministères. Le candidat doit monter un dossier dont la recevabilité est étudiée. Normalement, un jury, composé de professeurs et de professionnels, évalue le dossier et effectue un entretien auprès du candidat. Dans le cas du Ministère de l'emploi, le candidat est mis en situation.

Depuis l'introduction en 2002, la VAE n'a cessé d'attirer des candidats. Les statistiques montrent qu'à tous les niveaux de formation, les demandes de VAE vont croissant.

Les particularités de la VAE présentées tout au long de ce chapitre sont résumées dans le tableau 3.10.

Tableau 3.10 – Principales caractéristiques de la VAE

La totalité du diplôme peut être demandée et octroyée par un jury de validation d'acquis, cette procédure devenant ainsi une voie d'accès autonome à la certification.
La procédure est généralisée à l'ensemble des certifications professionnelles, et notamment aux diplômes des autres ministères que l'Éducation nationale (Affaires sociales, Emploi, etc.). La possibilité de traitement particulier est prévue pour certains diplômes obligatoires pour exercer une profession réglementée, dans le domaine de la santé notamment.
La durée minimum de l'expérience professionnelle exigible est réduite de 5 à 3 ans.
Les candidats peuvent faire valoir leur expérience personnelle, et pas seulement leur expérience professionnelle, ce qui justifie qu'on parle désormais de validation des acquis de l'expérience (VAE) au lieu de validation des acquis professionnels (VAP).
Les modalités d'évaluation des acquis des candidats sont diversifiées : à côté de l'examen d'un dossier de preuves constitué par le candidat, de l'entretien du candidat avec le jury, est admise l'évaluation du candidat en situation de travail, réelle ou reconstituée. C'est cette dernière modalité qu'a retenue le Ministère de l'emploi.
Le candidat a le droit d'exiger un entretien avec le jury pour défendre son dossier.

Source : adapté de Labruyère (2006, p. 189)

Chapitre 4 Cas du Québec

Au Canada, la Constitution octroie aux provinces le droit de légiférer dans le domaine de l'éducation (Després-Poirier, 1999). Pour cette raison, le pays se caractérise par des systèmes d'éducation multiples, où les diplômes obtenus dans une province ne seront pas systématiquement reconnus dans les autres. En dehors de quelques titres, par exemple celui d'ingénieur, la certification des professions se fait au niveau provincial et elle n'est pas facilement transférable aux autres provinces. Le problème de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC)¹² affecte donc aussi bien les citoyens canadiens ayant obtenus des diplômes dans d'autres provinces ou territoires que des immigrants, sans compter les individus ayant effectués des apprentissages en dehors du système scolaire.

À cause de cette diversité des systèmes éducatifs canadiens, nous avons décidé de nous intéresser à une seule province : le Québec. Précisons qu'au Québec, le terme RAC est l'acronyme de reconnaissance des acquis et des compétences. Une distinction est faite entre reconnaissance des acquis et reconnaissance des compétences. Alors que la reconnaissance des acquis renvoie à l'évaluation et à la certification des connaissances et des savoir-faire acquis hors système scolaire, la reconnaissance des compétences renvoie à l'évaluation et à la certification des connaissances et des savoir-faire acquis sur le marché du travail (CIQ, 2001). En d'autres mots, la finalité de la reconnaissance des acquis est l'admission dans un programme scolaire, alors que celle de la reconnaissance des compétences a une visée d'insertion professionnelle.

La reconnaissance des acquis a souvent été évoquée au cours des deux dernières décennies au Québec (CSE, 2000). Elle fait l'objet de pratiques formelles, non formelles et informelles (Bélisle, 2006). Dès ses débuts, elle a été étroitement associée à l'éducation permanente, puisqu'elle constitue

¹² L'annexe A présente tous les acronymes utilisés dans ce travail.

une démarche adoptée dans le cadre d'un programme plus large de formation des adultes. Ainsi, elle peut concerner la formation générale des adultes, la formation professionnelle, la formation collégiale et la formation universitaire. Des progrès notables ont été accomplis durant les années 1990 par la mise en place d'outils et d'instruments à tous les niveaux de formation, notamment au secondaire et au collégial (MEQ, 2002a). Plus récemment, une nette augmentation de la demande sociale de reconnaissance des acquis a été observée (Inchauspé, 2000 ; CIQ, 2001, Bélisle, 2006).

En 2002, le Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport du Québec (MELS) a émis quelques politiques favorables à la RAC. De nombreux travaux ont été mis en chantier : développement de structures régionales et d'instrumentation, offre de formation manquante et de formation en RAC, mise en branle de travaux de comités interministériels, établissement des référentiels, etc. (CSE, 2006 ; Côté, 2006). Les actions posées par le gouvernement sont différentes selon ses différents niveaux de formations, bien que les pratiques demeurent assez semblables en formation technique et en formation collégiale.

Avant de poursuivre notre recherche sur la reconnaissance des acquis au Québec, nous allons commencer par la présenter brièvement au Canada. Puis, nous passerons à notre grille d'analyse et nous présenterons la législation, les rôles, les procédures et les statistiques aux niveaux étatique et universitaire. L'annexe C présente le système de diplomation québécois.

Précisons que le développement de la reconnaissance des acquis est plus dynamique au secondaire et au collégial qu'à l'université au Québec. Nous avons donc décidé d'inclure quelques détails ces niveaux scolaires dans le macro, pour ne pas laisser la fausse impression qu'il se passe peu de chose en RAC dans la province.

4.1 Reconnaissance des acquis au Canada

Bien que l'éducation soit une prérogative des provinces, le gouvernement fédéral a des responsabilités de formation et de maintien de la main-d'œuvre. Il intervient donc dans l'éducation des adultes. Il a pour cette raison joué un rôle clé durant les années 1960-1980 envers la reconnaissance des acquis en finançant les programmes destinés à l'éducation des adultes (CEFA, 1982).

Au Canada, deux organismes oeuvrent à la promotion de la reconnaissance des acquis : l'Institut canadien de reconnaissance de l'apprentissage (ICRA)¹³ et l'Association canadienne pour la reconnaissance des acquis (CAPLA). Cette dernière organisation, sans but lucratif, était la seule entièrement dédiée à la RAC au Canada jusqu'à la fondation de l'ICRA en 2003 (CAPLA, 2006). L'ICRA, qui travaille activement au développement de la RAC au Canada, a publié en 2006 *Les principes d'évaluation et de reconnaissance des acquis (ÉRA)* (ICRA, 2006). Il travaille en étroite collaboration avec des ministères, des établissements scolaires, des industries et des organismes. Ces deux organismes sont financés par le gouvernement fédéral, dans le cadre de ses responsabilités dans les domaines de la formation et du perfectionnement de la main d'œuvre.

Le Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC) a publié en 1999 le *Rapport sur les attentes du public relatives à l'enseignement postsecondaire du Canada*. Il considérait la reconnaissance des acquis comme un moyen de répondre aux besoins des divers acteurs de la société (Kennedy, 2003). À sa demande, le CAPLA a effectué un état des lieux de la reconnaissance des acquis. Il en est ressorti qu'il existait une forte disparité nationale quant à l'implantation de la reconnaissance des acquis.

¹³ Le nom anglais de l'ICRA est Canadian Institute for Recognizing Learning (CIRL). Le terme Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR) est la version anglaise de l'Évaluation et reconnaissance des acquis (ÉRA).

Le Manitoba semble être la province qui a la planification la plus exhaustive de la reconnaissance des acquis au Canada (Kennedy, 2003). Il a adopté des politiques et des procédures dans le secteur de l'éducation, de la formation, de l'immigration et dans différents secteurs du marché du travail. L'Île-du-Prince-Édouard, la Nouvelle-Écosse et le Nouveau-Brunswick ont fait des déclarations, créé des centres ou écrit des plans stratégiques afin de favoriser le développement de la reconnaissance des acquis. L'Ontario dispose de nombreux programmes pour les immigrants arrivant dans la province. La Saskatchewan a entrepris plusieurs initiatives politiques et possède un plan provincial de reconnaissance des acquis, qui en est à l'étape de peaufinage (Kennedy, 2003).

Sur l'ensemble du territoire canadien, la RAC constitue une des voies les plus prometteuses de réponse aux besoins immédiats de reconnaissance d'équivalence de formation des immigrants (OCDE, 1996). Beaucoup d'entre eux arrivent en possession d'un diplôme de haut niveau, mais éprouvent des problèmes à en faire reconnaître la valeur (Bloom & Grant, 2001 ; Côté, 2006). Pour cette raison, la reconnaissance des acquis au Canada inclut toujours la dimension de l'immigration, en plus de celle expérientielle et interprovinciale.

4.2 Législation

La présente section présente les données liées à la question de recherche suivante :

Quels sont les lois et règlements qui aident les individus à faire reconnaître leurs acquis?

La première mention de la RAC au Québec daterait de 1975, dans un avis émis par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (Bélisle, 2006). Le CSE y suggérait de développer un système de reconnaissance des expériences « hors écoles » au regard de l'éducation des adultes (MELS, 2005). Par la suite, de nombreux documents et règlements relatifs à l'éducation des adultes ont contribué à sensibiliser le gouvernement québécois à

l'importance de la RAC comme dimension clé d'une stratégie de développement économique et social.

Cette section présente la législation existante entourant la RAC, selon les niveaux macro et micro, tels que définis dans notre cadre d'analyse.

4.2.1 Niveau macro

Le secteur public de l'éducation des adultes s'est développé dans les commissions scolaires, les cégeps et les universités à la suite du dépôt du rapport du Comité Ryan, dans les années 1960 (CEFA, 1982). Ce rapport a inspiré certaines conclusions de la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA) de 1982, qui traitait notamment de la reconnaissance des acquis. Aussi connue sous le nom de Commission Jean, la CEFA suggérait une transformation des pratiques pédagogiques en éducation dans une perspective de déscolarisation (CEFA, 1982). Il ne s'agissait pas de nier l'importance de la formation donnée dans institutions scolaires, mais de reconnaître que l'adulte acquérait des connaissances dans d'autres lieux et qu'il fallait en tenir compte.

La Commission Jean a influencé les décisions du gouvernement québécois, qui a enrichi son système d'éducation d'un dispositif de reconnaissance des acquis (OCDE, 1996). L'énoncé d'orientation et le plan d'action en éducation des adultes de 1984 faisait de la reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels une condition essentielle à tout projet d'éducation permanente (CSE, 2000 ; MELS, 2005). L'objectif premier était de répondre aux besoins particuliers des adultes reprenant leurs études ou désirant améliorer leur statut sur le marché du travail. La réforme de la formation professionnelle au secondaire de 1986, en privilégiant l'approche par compétence, marquait un point important dans le développement de la reconnaissance des acquis (MELS, 2005). Au niveau de la formation collégiale, le Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial (FIRAC), créé en 1985, visait à inciter le développement de procédures de reconnaissance des acquis.

De nombreux projets ont été entrepris jusqu'au début des années 1990, à tous les niveaux de formation scolaire (MELS, 2005). L'adoption de la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*, en 1995, a contribué à relancer les débats sur la reconnaissance des acquis et sur sa mise en place (CSE, 2000). L'année suivante, la Commission des États généraux sur l'éducation venait à nouveau souligner l'importance de considérer les différentes modalités d'apprentissage (CSE, 2000). Un système de reconnaissance des compétences professionnelles avait été envisagé au collégial, mais il n'y eut pas de suite, notamment à cause de ses coûts élevés de développement. De plus, il a été jugé que si un tel système devait être institué, il devrait être limité aux métiers pour lesquels il n'existe pas de programme menant au diplôme d'études professionnelles (CSE, 2000). Dans cette perspective, pour des métiers comme ceux de la construction ou de l'imprimerie, le dispositif d'apprentissage suggéré était le compagnonnage.

Paul Inchauspé, dans son rapport préparé à l'intention des ministres de l'éducation et de l'emploi, soulignait lui aussi l'importance croissante de la reconnaissance des acquis expérientiel et du faible développement qu'elle connaissait au Québec (Inchauspé, 2000). Dans son avis de 2000, le CSE, malgré tous les développements dont avait joui la RAC, indiquait que la province se trouvait dans une impasse (MELS, 2005).

Tout comme pour la France, l'année 2002 semble marquer un tournant au Québec. Le gouvernement québécois s'est inspiré de l'avis du CSE et du rapport Inchauspé pour établir sa *Politique sur la formation continue des adultes* et son *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, émis en 2002 (MEQ, 2002a ; MEQ, 2002b). La politique du MELS fait de la RAC l'une des quatre composantes fondamentales de déploiement de l'éducation des adultes. Elle propose trois postulats qui devront guider l'action en RAC dans un contexte de formation.

Une personne :

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

La reconnaissance des acquis a de plus fait l'objet d'une relance majeure dans la formation générale de base et les formations professionnelles et techniques grâce au plan d'action (MEQ, 2002b). Le plan insiste particulièrement sur deux points liés à la reconnaissance des acquis : la formation manquante et les obstacles rencontrés par les personnes immigrantes sur le marché de l'emploi (MEQ, 2002b). Il a pour objectif global de mettre en place des structures permettant l'accès à des services de reconnaissance des acquis dans chaque région du Québec (Kennedy, 2003). Il s'agit notamment de faire passer le nombre de personnes bénéficiant des services de la reconnaissance des acquis de 7000 à 12000 annuellement. À ce titre, le gouvernement a pris deux engagements :

- mener une action vigoureuse en faveur de la reconnaissance officielle des acquis et des compétences des adultes ;
- inscrire la reconnaissance des acquis et des compétences à titre de service régulier en éducation des adultes et en formation continue au Québec (MEQ, 2002b, p. 25)

Le Plan s'est accompagné de plusieurs axes prioritaires, dont : le développement d'une approche personnalisée et accessible, la mise en place d'une approche intégrée et harmonisée et le recours à une approche globale et décloisonnée (MELS, 2005). Il a de plus entraîné la création d'une table interministérielle de reconnaissance des acquis et des compétences impliquant les ministères chargés de l'éducation, de l'emploi et de l'immigration, ainsi que la Commission des partenaires du marché du travail (MEQ, 2002b). Le but de cette table était d'assurer la mise en œuvre progressive et le suivi du plan d'action.

Durant les années qui suivirent, le droit à la reconnaissance des acquis fut clarifié dans les régimes pédagogiques du secondaire et du collégial. Les

services de reconnaissance des acquis sont ainsi offerts aux adultes reprenant la formation générale. Selon le *Régime pédagogique de la formation générale des adultes*,

Article 28 : L'adulte peut s'inscrire à des épreuves imposées en vue de l'obtention d'unités sans qu'il ait suivi de cours correspondant (Gazette officielle, 23, 2005)

Tout citoyen du Québec a droit à un tel service. Il permet aux adultes n'ayant pas obtenu un diplôme de niveau secondaire de pouvoir s'inscrire à un examen sans avoir à suivre le cours qui le précède. Une telle exemption de cours se retrouve aussi dans le Régime pédagogique de la formation professionnelle des adultes, à l'article 20 (Gazette officielle, 23, 2005).

Le régime du collégial précise que chaque cégep doit définir, dans sa *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*, un mécanisme de reconnaissance des acquis qui permet à un étudiant d'obtenir une dispense, une équivalence ou une substitution de cours (Kennedy, 2003). Cependant, aucun article du régime n'oblige un cégep à pratiquer la RAC :

Article 21 : Le collège peut accorder une dispense pour un cours. La dispense ne donne pas droit aux unités attachées à ce cours, qui n'a pas à être remplacé par un autre.

Article 22. Le collège peut accorder une équivalence lorsque l'étudiant démontre qu'il a atteint, par sa scolarité antérieure ou par sa formation extrascolaire, les objectifs du cours pour lequel il demande une équivalence. L'équivalence donne droit aux unités attachées à ce cours, qui n'a pas à être remplacé par un autre.

Article 23. Le collège peut autoriser la substitution d'un cours prévu au programme d'études d'un étudiant par un autre cours (Gazette officielle, 2006b).

De plus, dans sa *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, le MELS suggérait de développer une reconnaissance officielle des compétences par rapport à des normes socialement établies (MEQ, 2002a). Il recommandait la mise en place de référentiels professionnels, ce qui a été effectué par la Commission des partenaires du marché du travail. Elle a proposé un cadre de développement et de reconnaissance des compétences en 2004, qui se veut être une démarche

valorisant l'acquisition de compétences en milieu de travail et leur reconnaissance officielle (CPMT, 2004). La Commission a confié aux comités sectoriels de main-d'œuvre l'établissement du référentiel. Le Cadre introduit de plus le Répertoire des compétences, qui décrit les normes professionnelles liées à des métiers (CPMT, 2004).

Pour les immigrants, le plan d'action du MELS suggérait l'émission, dès 2002, de fiches d'informations portant sur la reconnaissance des acquis au Québec (MEQ, 2002b). Des guides de comparaison d'études effectuées hors Québec, ainsi que des formations d'appoint, devaient être mis en place à la suggestion du plan stratégique, afin de faciliter l'intégration des immigrants. En 2005, l'Équipe de travail sur la reconnaissance des diplômes et des compétences des personnes formées à l'étranger remettait son rapport à la ministre de l'immigration et des communautés culturelles concernant la reconnaissance des diplômes étrangers (CSE, 2006).

4.2.2 Niveau micro

Le développement de la reconnaissance des acquis est inégal au niveau postsecondaire. L'enseignement collégial et les commissions scolaires jouissent de financement de la part du Ministère, ce qui n'est pas le cas pour les universités (Inchauspé, 2000). De plus, chaque établissement collégial élabore les outils nécessaires et peut se baser sur des banques de données regroupant les outils créés par les autres établissements (Inchauspé, 2000). Les universités, quant à elles, ont des pratiques très variables. Alors que certaines d'entre elles ont adopté une forme ou une autre de reconnaissance des acquis expérientiels, certaines n'ont aucune pratique (CSE, 2000 ; Kennedy, 2003).

Les universités ont un grand niveau d'autonomie au Canada, tout comme leurs facultés. La reconnaissance des acquis y est donc gérée de façon décentralisée auprès des départements et des facultés (Kennedy, 2003). Une étude effectuée au niveau canadien a révélé que peu d'universités possédaient une politique formelle de reconnaissance des acquis (31%),

mais que plus de la moitié des établissements avaient des services informels de reconnaissance des acquis (53,6%) (Kennedy, 2003). Toutefois, 69% des universités canadiennes possèdent une politique d'admission des adultes à des programmes particuliers tenant compte des connaissances expérientielles du candidat (Kennedy, 2003).

Puisque les facultés jouissent elles aussi d'un haut degré d'autonomie - il arrive que les facultés d'une même université ne reconnaissent souvent pas entre elles les cours de leurs étudiants - Côté (2006) a effectué une étude auprès de programmes universitaires québécois. Sur 62 des établissements répondants, dispersés dans les trois cycles universitaires, 56,5% ne possédaient pas de politique permettant à un adulte de faire reconnaître ses compétences acquises sur le marché du travail. L'absence de tout cadre formel a laissé l'initiative de la reconnaissance des acquis aux divers agents d'administration pédagogique. Des conceptions plus ou moins adéquates régissent les pratiques, qui sont appuyées par des moyens et des instruments de qualité variable (CIQ, 2001).

Malgré les inégalités de déploiement, la RAC demeure présente dans de nombreuses universités. Il existe au moins une politique commune à tous les établissements d'enseignement supérieur concernant les apprenants adultes. S'ils sont âgés de 21 ans et plus, ces derniers peuvent s'inscrire à l'université, même lorsqu'ils ne possèdent pas de diplôme collégial, ce qui constitue une forme de reconnaissance des acquis, puisque normalement sa possession est obligatoire pour accéder à l'université (Tremblay, 2006). Plus précisément, la règle est la suivante :

Détenir un diplôme équivalent ou avoir 21 ans et plus et n'avoir pas fréquenté le système scolaire pendant deux années consécutives et avoir fait des études et acquis de l'expérience jugées équivalentes (Côté, 2006).

En ce qui concerne la reconnaissance des acquis, plusieurs traits caractérisent la situation actuelle dans les universités :

- accord de principe dans plusieurs disciplines et ouverture modérée à une pratique élargie fondée sur une évaluation rigoureuse des acquis;

- nécessité d'un changement de mentalité passant par une meilleure information et des ressources de soutien ;
- soucis de rigueur et d'équité à partir d'un cadre conceptuel, méthodologique et instrumental fiable ;
- pratiques adaptées aux particularités de chaque discipline et aux contraintes, s'il y a lieu, venant des ordres professionnels ;
- limites à la reconnaissance des acquis justifiés à la fois par les objectifs spécifiques des programmes et par les objectifs généraux de la formation universitaire requérant une fréquentation minimale du milieu scolaire ;
- finalement, nécessité pour le milieu universitaire de développer une nouvelle compétence, celle de pouvoir évaluer adéquatement les acquis et les compétences pour ce qu'ils sont, indépendamment du milieu, des conditions et du mode d'acquisition (CIQ, 2001, p. 39-40).

Afin de mieux comprendre l'état de la reconnaissance des acquis dans les établissements d'enseignement supérieur, nous avons été sur les sites Internet des universités québécoises¹⁴. Alors que nous n'avons rien trouvé dans certaines d'entre elles, nous avons pu en identifier qui faisaient mention de la RAC dans leur règlement général.

Le règlement régissant l'admission à HÉC Montréal laisse une place à la reconnaissance des acquis (HÉC Montréal, 2006). Toute personne intéressée à obtenir des équivalences, des exemptions ou des substitutions doit en faire la demande au Bureau du registraire. Dans son règlement, l'université privilégie clairement les équivalences pour les cours déjà suivis dans des programmes de niveau jugé égal ou supérieur. En ce qui concerne l'expérience de travail, il semble que cela soit variable selon les programmes. En cas d'acceptation, le candidat profite d'une substitution (qui n'accorde aucun crédit) ou d'une exemption de cours (qui peut être accompagné d'un examen).

Par exemple, à la Téléq, les consignes sont les suivantes :

- Dans un programme court ou un certificat, vous pourriez n'avoir qu'un seul cours à suivre si vos acquis reconnus permettent d'atteindre l'ensemble des objectifs du programme.

¹⁴ Université Bishop's, Université Concordia, Université Laval, Université McGill, Université de Montréal (et ses écoles affiliées : École Polytechnique de Montréal, École des hautes études commerciales de Montréal), Université de Sherbrooke, Universités du Québec, École de technologie supérieure et Télé-université.

- Dans un baccalauréat, nous pouvons vous reconnaître jusqu'aux deux tiers des crédits, soit 60 crédits pour un programme en comportant 90. La même proportion s'applique aux crédits de scolarité (excluant les crédits de recherche) d'une maîtrise ou d'un doctorat. Si les crédits proviennent d'un programme qui constitue un sous-ensemble de la maîtrise ou du doctorat en question, la proportion peut être plus élevée.
- Dans le diplôme d'études supérieures spécialisées, nous pourrions vous reconnaître jusqu'à la moitié des crédits du programme (Téluq, 2006).

L'Université de Sherbrooke se démarque par ses efforts visant le développement des pratiques de reconnaissance des acquis. Elle a en fait joué un rôle de pionnier au niveau universitaire dans ce domaine depuis les années 1980 (CIQ, 2001). Il est possible de retrouver des mentions sur la RAC dans son règlement des études de mai 2006 :

Article 4.1.6.1 : La reconnaissance d'acquis et compétences peut donner lieu, outre l'admission, à l'allocation de crédits pouvant prendre la forme de transferts de crédits et de notes, d'octrois de crédits par équivalence ou de substitutions d'une activité pédagogique par une autre (Université de Sherbrooke, 2006).

La politique institutionnelle, visant à clarifier les pratiques de RAC à l'Université de Sherbrooke, devrait servir de cadre au développement des politiques des facultés et des programmes. Tout comme l'Université de Laval, elle offre un cours de reconnaissance des acquis, visant à aider le candidat à faire un retour sur ses acquis et à monter un portfolio.

Lors de sa séance du 3 février 1998, le conseil universitaire de l'Université Laval a dressé quelques lignes directrices en ce qui concerne la reconnaissance des acquis.

- a) La reconnaissance des acquis vise tout candidat à l'admission à l'un des programmes d'études de l'Université Laval qui, estimant avoir déjà atteint une partie des objectifs de formation de ce programme, fait une demande de reconnaissance de ses acquis ;
- b) La reconnaissance des acquis - créditée ou non - est un acte pédagogique qui comporte un jugement sur les connaissances et les habiletés d'une personne considérées pertinentes pour son progrès dans un programme donné, quels qu'aient été les types et les modes d'acquisition de ces connaissances et habiletés ;
- [...]
- f) La reconnaissance des acquis doit être adéquate : elle doit tenir compte de l'ensemble de la formation - scolaire et expérientielle – du candidat et

permettre de lui garantir des chances raisonnables de réussite dans le programme qu'il entreprend ;

[...]

Champ d'application : la reconnaissance des acquis s'applique aussi bien à la reconnaissance créditée (dispenses et équivalences) que non créditée (ajustements de programme et exemptions de préalables) (Université Laval, 2006)

Globalement, les principes des universités citées ci-haut restent semblables pour celles ayant adopté un règlement sur la reconnaissance des acquis : un adulte peut se faire reconnaître une partie de son expérience ou de son parcours scolaire afin d'écourter sa formation universitaire. Selon les universités et le cycle d'études, un adulte peut obtenir jusqu'au deux tiers des crédits nécessaires à l'obtention d'un diplôme (Tremblay, 2006). Toutefois, l'obtention d'un cours sur la base des acquis reste un travail laborieux et exigeant.

La présence d'une politique de l'université ne garantit pas que la reconnaissance des acquis y est systématiquement appliquée. Il revient à chaque faculté, département ou programme d'appliquer les règlements, et ces derniers disposent d'une large latitude (CSE, 2000 ; Côté, 2006). Aussi, les règlements cités ci-haut permettent à une personne d'accéder à l'université et même d'y réduire la durée de son parcours, mais ne lui laissent pas la possibilité d'obtenir un diplôme à part entière par sa seule expérience. Ceci s'explique par le fait que :

Pour le milieu universitaire, la reconnaissance des acquis est indissociable des exigences préalables permettant de suivre avec succès un programme de formation spécialisée [...] (CSE, 2000, p. 51).

En fait, les universités effectuent davantage des équivalences et des substitutions de cours qu'une réelle reconnaissance des acquis (Côté, 2006). Ainsi, les politiques sont appliquées pour remplacer des préalables ou des prérequis académiques au programme ou pour exempter de certains cours (CSE, 2000). Cela se rapproche beaucoup du bilan des compétences de 1985 pratiqué en France.

4.3 Rôles

La présente section présente les données liées à la question de recherche suivante :

Quels sont les rôles des différentes instances en ce qui concerne la reconnaissance des acquis?

Différents acteurs liés à l'éducation des adultes ou à la main-d'oeuvre se partagent les responsabilités de la reconnaissance des acquis. Nous les présentons ici.

4.3.1 Niveau macro

Trois ministères au Québec sont particulièrement impliqués dans la reconnaissance des acquis : le Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (MELS), le Ministère de l'emploi et de la solidarité sociale (MESS) et le Ministère de l'immigration et des communautés culturelles (MICC). Les finalités visées par ces ministères diffèrent toutefois. Le MELS désire faciliter la mobilité de l'étudiant adulte au sein du système d'enseignement. Le MESS cherche à accroître la mobilité et la formation de la main d'œuvre. Le MICC désire accroître la mobilité et l'insertion professionnelle de la main-d'œuvre immigrante (CIQ, 2001). Ces trois ministères se partagent les rôles dans le développement et l'application de la RAC. Les différents services d'accueil et de référence de l'éducation, de l'emploi et de l'intégration des immigrants fournissent des informations sur la reconnaissance des acquis et des compétences (MEQ, 2002b). C'est toutefois au MELS que reviennent les responsabilités d'établir des politiques et des procédures de RAC, le MICC et le MESS travaillant en étroite collaboration avec lui.

Le MELS émet des politiques concernant la reconnaissance des acquis et s'assure que les établissements scolaires fournissent de l'information pertinente. Ce sont les centres d'éducation des adultes des commissions scolaires qui reçoivent les demandes correspondant au niveau secondaire et professionnel. Via leurs services d'accueil et de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA), elles ont la responsabilité formelle d'effectuer

le bilan des acquis (MEQ, 2002b). Les SARCA ne font pas qu'informer, elles doivent conseiller et accompagner les adultes tout au long de leur démarche de formation générale de base (MEQ, 2002b). Dans les collèges, ce sont généralement les services de formation continue qui gèrent la reconnaissance des acquis (Information Continue, 2005). Les différents tests de reconnaissance des acquis pour la formation générale secondaire sont administrés par les commissions scolaires et sont supervisés par la Direction générale de la formation des adultes (DGFA) du ministère chargé de l'éducation (DGFA, 2002). Elle voit à l'information au public, à la sécurité des épreuves, au contrôle et à la gestion des tests, à la conformité de l'administration et de l'organisation des sessions et conclut des ententes avec les sous-centres de passation éventuels et leurs responsables (DGFA, 2002).

Le MELS a mis l'accent sur l'utilisation de l'Internet pour accroître l'accessibilité et la diversification des approches de reconnaissance des acquis (MELS, 2005). De fait, la Toile joue un rôle auprès de nombreux acteurs. Le site inforoute FPT fournit l'information générale sur la reconnaissance des acquis, met des fiches descriptives disponibles auprès du public, aide à rédiger le curriculum vitae et à expédier le dossier à l'établissement choisi. Un autre site a été créé afin d'aider les conseillers en reconnaissance des acquis à gérer les dossiers de candidature. Une banque de données, d'accès limité aux conseillers, contient l'ensemble de l'instrumentation existante en reconnaissance des acquis et des compétences au secondaire et au collégial. Un site est prévu afin d'aider la personne à visualiser le bilan de sa démarche et d'y trouver des renseignements relatifs à la formation à acquérir (MELS, 2005).

Le MELS, dans le cadre du comité MELS-commissions scolaires-cégeps sur la reconnaissance des acquis et des compétences, a de plus œuvré à l'élaboration d'un plan de développement des ressources humaines concernées par ce dossier (Fradette, 2006). Entre autres, il a été suggéré d'assurer la formation des ressources professionnelles dédiées à la

reconnaissance des acquis, notamment des conseillers en reconnaissance des acquis.

Le MESS a laissé à l'agence Emploi-Québec les soins de s'occuper de la reconnaissance des compétences. La Commission des partenaires du marché du travail poursuit son appui à la mise en œuvre du Cadre général de développement de la reconnaissance des compétences. Les Centres locaux d'emploi redirigent les personnes intéressées dans les commissions scolaires ou dans un centre d'éducation des adultes afin qu'ils puissent établir le bilan de leurs acquis.

Le gouvernement québécois est aussi très actif dans le domaine de la reconnaissance des équivalences de diplômes avec les nouveaux immigrants, puisque de nombreux secteurs souffrent d'un grave manque de main-d'œuvre (Picard, 2006). Le MICC a mis sur pied, pour les résidents permanents établis au Québec depuis cinq ans ou moins, le Service d'information sur les professions réglementées (SIPR), qui aide et informe l'immigrant dans ses démarches (CIQ, 2005). Le SIPR informe et aide sur :

- le contexte réglementaire au Québec ;
- les attributions des professions régies par les ordres professionnels au Québec ;
- le processus d'admission aux professions régies par les ordres professionnels ;
- les documents requis pour constituer et soumettre une demande de reconnaissance d'équivalence à l'ordre professionnel visé ;
- les frais inhérents à la soumission de la demande, à l'obtention du permis et à l'inscription à l'ordre professionnel visé ;
- à déterminer auprès de quel ordre professionnel la personne doit déposer sa demande ;
- à préparer la demande de reconnaissance d'équivalence de diplôme ou de formation que le candidat doit soumettre à l'ordre professionnel qui régit sa profession au Québec ;
- à étudier les options du candidat, à toutes les étapes du processus d'admission (CIQ, 2005, p. 26).

4.3.2 Niveau micro

La diversité des pratiques en milieu universitaire est beaucoup plus marquée au Québec qu'en France, où les établissements d'enseignement

supérieur, tout en demeurant libre dans le choix de leurs procédures, doivent respecter la législation sur la VAE.

L'université doit pouvoir se porter garante de la qualité des grades, des diplômes et des certificats qu'elle délivre (Kennedy, 2003). Pour cette raison, elles prennent soin d'établir des procédures qui leur permettent de s'assurer des compétences et des acquis des candidats qui se présentent à ses portes. La mise en place d'une politique de RAC est laissée à leur discrétion, d'où les différences qui ont déjà été observées dans la sous-section portant sur la législation.

La direction des universités peut émettre des règlements sur la reconnaissance des acquis, comme nous l'avons vu pour les universités de Laval et de Sherbrooke, qui orientent les politiques des facultés. Cependant, ces dernières jouissent d'une grande liberté qui leur laisse la possibilité de développer leurs règles et leurs pratiques de reconnaissance des acquis. Ainsi, tout diplôme peut faire l'objet d'une RAC afin de faciliter l'admission des candidats issus du marché du travail, mais chaque faculté possède ses propres politiques.

Dans tous les cas, lorsqu'il y a un dispositif en place, c'est le Bureau du registraire qui a la responsabilité de la réception des dossiers des candidats à la reconnaissance des acquis (Kennedy, 2003). Il indiquera au candidat les éléments à apporter au dossier et transmettra la demande aux autorités concernées. Les directeurs de programmes et les professeurs jouent un rôle important lors de l'évaluation du dossier, en jugeant des qualifications réelles du candidat et de sa capacité à suivre la formation voulue.

Certaines chaires universitaires et certains professeurs travaillent activement sur le sujet de la reconnaissance des acquis. Ils tentent de développer des dispositifs fiables, d'identifier les besoins des personnels appelés à travailler avec les candidats et de pousser la pratiques afin qu'elles deviennent plus systématiques à travers la province du Québec et à tous les niveaux de scolarité (Bélisle, 2006 ; Univertisé de Sherbrooke,

2006 ; Têluq, 2006). L'Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (ACDEAULF) effectue actuellement une recherche sur la reconnaissance des acquis dans les universités québécoises (Information Continue, 2005).

4.4 Procédures

La présente section présente les données liées à la question de recherche suivante :

Comment est supporté l'individu dans sa démarche? Existe-t-il une structure établie?

Côté (2006) a identifié plusieurs approches de reconnaissance des acquis et des compétences selon qu'ils sont orientés par cours ou par compétences. Pour les programmes définis par cours, il y a l'approche basée sur les épreuves, le portfolio et la correspondance de programme. Ils ont tendance à mettre l'accent sur une dimension plus formelle de l'apprentissage. Pour les programmes définis par compétences, deux approches se distinguent : celle par macro compétence et celle dite « harmonisée ». Ici, ce sont les compétences liées à un métier, et établies dans un référentiel précis, qui sont évaluées. Le tableau 4.1 reprend les propos de Côté (2006).

Tableau 4.1 – Approches de reconnaissance des acquis et des compétences au Québec

Approche par programmes définis par cours	Approche par programmes définis par compétences
Approche basée sur les épreuves Approche du portfolio Approche de la correspondance des programmes	Approche par la macro-compétence Approche « harmonisée »

Source : Côté (2006)

Ces différentes approches sont utilisées au MELS ou dans les universités. Nous présentons ici les pratiques identifiées dans la province du Québec, elles demeurent très variables selon le niveau scolaire.

4.4.1 Niveau macro

Le MELS a décidé d'adopter une approche semblable pour la formation professionnelle secondaire et la formation technique au collégial (Kennedy, 2003) et différente pour la formation générale des adultes. Quelques principes ont été établis dans le *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue* (MEQ, 2002b).

L'approche privilégiée pour la formation professionnelle au secondaire et la formation technique au collégial est l'approche dite « harmonisée », qui se base sur les compétences à posséder en vue d'exercer un certain métier. Cette démarche, expérimentée dans 16 cégeps entre 2002 et 2004, se veut harmonisée pour qu'une personne puisse jouir d'une démarche semblable d'un ordre d'enseignement à un autre (Information Continue, 2005 ; MELS, 2005). Elle s'articule autour d'un dispositif composé d'outils et d'instruments adaptées au contexte de la reconnaissance des acquis et à la nature de la clientèle, d'un site Internet, Inforoute FTP¹⁵, logé sur le site de la formation professionnelle et technique du Ministère et d'une démarche de candidature ajustée en fonction des paramètres de l'approche harmonisée (MELS, 2005).

La démarche harmonisée du MELS se divise en cinq grandes étapes :

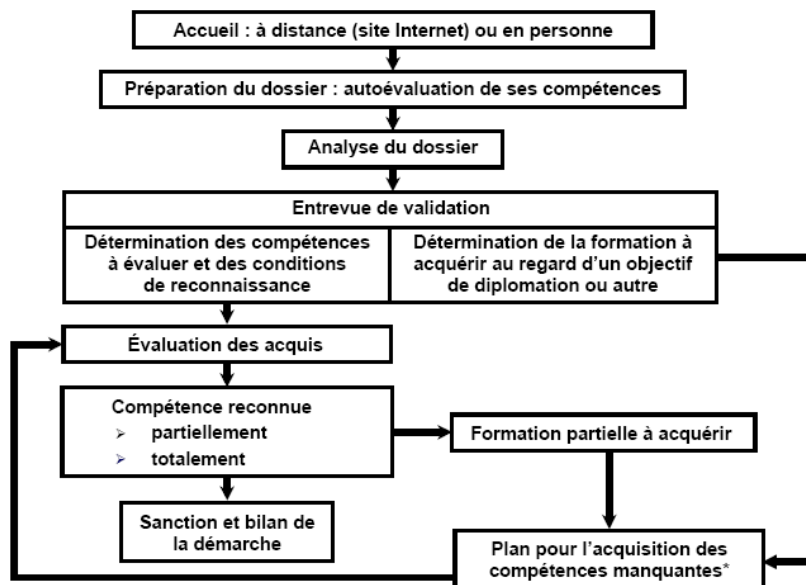
- accueil à distance (Internet) ou en personne ;
- préparation du dossier, où le candidat précise ses objectifs, fait l'inventaire de sa scolarité et de ses expériences, remplit des fiches descriptives, choisit ses préférences sur la forme que pourrait prendre la validation des compétences et fait parvenir son dossier à l'établissement choisi. Il y inclut curriculum vitae, confirmation de l'employeur, diplômes, bulletins, attestations, certificats ;
- analyse du dossier, qui est évalué par le conseiller en reconnaissance des acquis et qui sert aux spécialistes de contenu à préparer l'entrevue ;

¹⁵ <http://www.inforoutefpt.org/>

- entrevue de validation, effectué par un jury composé de spécialistes de contenu. Elle sert à valider les réponses du candidat et à les compléter ;
- évaluation des acquis et des compétences, qui, si elles sont démontrées, seront reconnues officiellement sous forme de note, de pourcentage, de verdict de succès, ou autre. Elle peut se faire en entrevue collective, en rencontre individuelle, en travail pratique, en observation sur le milieu de travail ;
- bilan de la démarche et, s'il y a lieu, plan d'acquisition de la formation manquante, élaboré par le conseiller en reconnaissance des acquis (MELS, 2005 ; Côté, 2006).

La figure 4.1 présente la démarche harmonisée.

Figure 4.1 – Démarche de reconnaissance des acquis au Québec (professionnel et technique)



Source : MELS (2005, p. 17)

La démarche harmonisée comporte quatre types d'outils : la fiche descriptive, les conditions de reconnaissance, la fiche d'évaluation et le guide d'accompagnement (MELS, 2005). La fiche descriptive a un caractère autoévaluatif où la personne entreprenant une démarche de reconnaissance des acquis fait l'inventaire de ses acquis à l'égard d'une

compétence donnée. Chacune des fiches aide le candidat à se situer par rapport aux exigences de compétences du Ministère et le prépare à l'entrevue de validation (MELS, 2005). Plusieurs autres éléments s'ajoutent à la démarche de reconnaissance des acquis, par exemple :

- présentation d'échantillons de travaux suivie d'une démonstration en présence d'une ou d'un spécialiste de contenu ;
- participation à un entretien avec un expert du métier, de la profession ou de la discipline concernée ;
- réalisation d'une tâche en présence d'une ou d'un spécialiste de contenu en milieu de travail ou en établissement de formation ;
- présentation de certificats de qualification ou de certifications émises par un organisme reconnu ou un autre ministère ;
- observation en milieu de travail ;
- réalisation d'une vidéo ;
- présentation d'une lettre officielle suivie d'un entretien avec une ou un spécialiste de contenu (MELS, 2005, p. 14).

La fiche d'évaluation s'adresse essentiellement aux spécialistes de contenu. Elle indique si la reconnaissance est partielle ou complète et présente, le cas échéant, un diagnostic quant aux éléments manquants au regard de l'acquisition du diplôme désiré (MELS, 2005). Elle vise à guider le candidat et à consigner par écrit les résultats de l'évaluation et le verdict. Le candidat est aidé dans sa démarche d'un guide d'accompagnement.

4.4.2 Niveau micro

Les universités sont actuellement entrain de développer de nouvelles approches et de nouvelles procédures de reconnaissance des acquis extrascolaires (Information Continue, 2005). Elles privilégient les programmes définis par cours pour reconnaître les acquis (Côté, 2006). Les universités canadiennes ont particulièrement recours aux portfolios et aux examens basés sur l'expérience pour effectuer une reconnaissance des acquis (Kennedy, 2003). La correspondance de programme est une autre approche fréquemment rencontrée au Québec (Côté, 2006). Il est parfois demandé de faire des présentations, des études de cas ou une démonstration des savoirs. Les procédures et les mécanismes de RAC

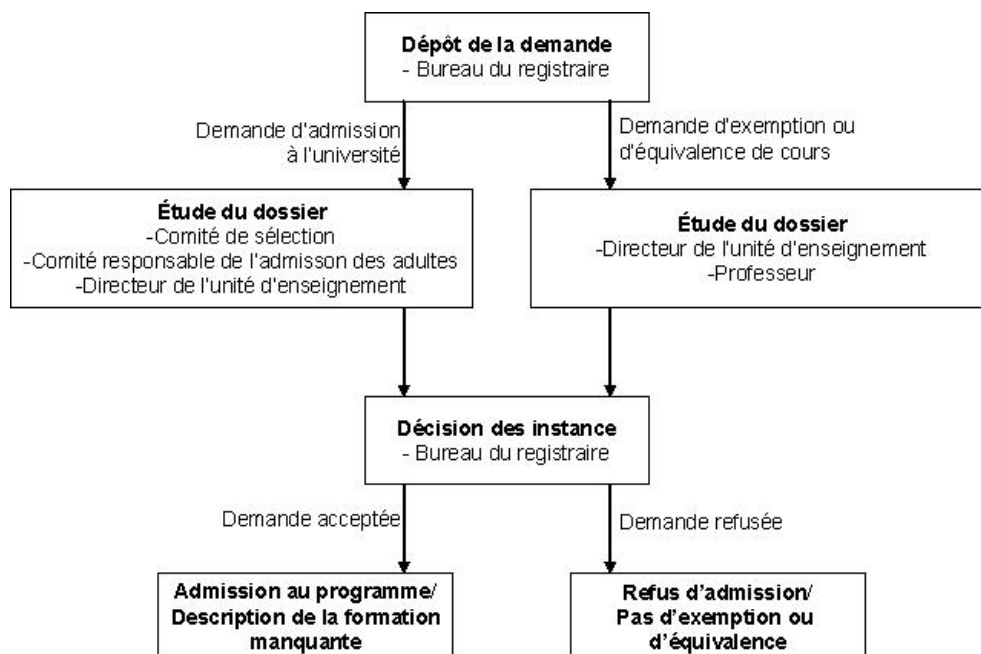
demeurent toutefois variables selon les universités et même en leur sein, selon les départements et les facultés observés (CSE, 2000).

De façon générale, les demandes d'admissions sont acheminées au Bureau du registraire. Divers documents doivent être joints à la fiche d'admission et d'inscription dans le cas où le candidat demande une reconnaissance de ses acquis, comme :

1. Une lettre de présentation (nom du programme, cours ciblés, coordonnées).
2. Une justification de la correspondance entre les acquis et les éléments du cours, pour chaque cours identifié.
3. Des pièces justificatives pour les acquis scolaires, extrascolaires ou expérientiels (Téluq, 2006).

Ces demandes seront étudiées par un comité de sélection, par un comité responsable de l'admission des adultes, ou par le directeur concerné de l'unité d'enseignement, qui feront parvenir leur décision au registraire (CSE, 2000). Dans le cas où le candidat demande une exemption de cours ou d'équivalence, la responsabilité d'analyser le dossier revient à une personne ayant une bonne connaissance des objectifs du cours, comme les professeurs ou les directeurs d'unité d'enseignement (CSE, 2000). Cette étape peut inclure des entrevues, des tests ou des examens (Tremblay, 2006). Il arrive fréquemment qu'elle s'étale sur deux semestres, sauf si les acquis à valider sont strictement scolaires. La figure 4.2 résume la procédure générale à l'université et elle illustre bien les différences entre les procédures françaises et québécoises.

Figure 4.2 – Procédures générales de reconnaissance des acquis dans les universités québécoises



Source : inspiré de CSE (2000)

Les candidats à la RAC ont la responsabilité individuelle d'établir une preuve de leurs acquis (CSE, 2006 ; Tremblay, 2006). Pour les acquis scolaires, les institutions exigent des attestations officielles de réussite de cours ou de programme. Les formations effectuées en entreprise doivent être attestées par le formateur et l'employeur. En ce qui concerne les acquis de l'expérience, le candidat présente par écrit ses connaissances et ses compétences, en quoi elles correspondent aux exigences du cours visés et en fournir la preuve (écrits, produits témoins, témoignages d'employeurs, etc) (Tremblay, 2006).

4.5 Statistiques

La présente section présente les données liées à la question de recherche suivante :

Quelles sont les données quantitatives (nombre de demandes, niveau, réussite) en lien avec la reconnaissance des acquis?

La pratique de reconnaissance des acquis et des compétences est inégalement répandue dans les différents établissements et institutions. Les établissements secondaires et collégiaux, qui appliquent plus couramment la reconnaissance des acquis, compilent des données annuellement, ce qui n'est pas le cas dans les établissements universitaires. Vu qu'elles ne sont pas communes à l'université, les statistiques s'y rapportant ne sont pas compilées systématiquement (Kennedy, 2003).

En fait, la pratique de la RAC n'a pas fait l'objet d'étude approfondie au Québec depuis celle du CSE de 2000 (Information Continue, 2005). L'ACDEAULF a reçu comme mandant en 2005 d'effectuer une recherche sur le sujet et les résultats devraient paraître d'ici 2007.

Malgré les difficultés rencontrées, nous avons pu ramasser quelques données statistiques.

4.5.1 Niveau macro

La RAC a connu une nette croissance depuis quelques années, particulièrement en formation professionnelle et technique (Information Continue, 2005). Pour l'année scolaire 2004-2005, l'augmentation des demandes a été de 8% par rapport à l'année précédente, la hausse étant particulièrement due aux formations de niveau secondaire (Côté, 2006). Davantage d'individus font une demande en formation technique, soit environ 57% des demandeurs (MELS, 2006).

Tableau 4.2 – Évolution générale de la demande de reconnaissance des acquis et des compétences

	2002-2003	2003-2004	2004-2005
<i>Collégial</i>	1445	1648 +14%	1664 +1%
<i>Secondaire</i>	991	1249 +26%	1463 +17%
<i>Total</i>	2436	2897 +19%	3127 +8%

La forte augmentation de 2003-2004 est due à une expérimentation faite en technique d'éducation et qui a joui de subventions pour le développement de l'instrumentation
Source : Côté (2006)

L'augmentation de la demande a été accompagnée d'une croissance de la reconnaissance des compétences acquises, tant au niveau professionnel que technique. Au professionnel, durant l'année scolaire 2003-2004, 359 adultes ont obtenu un diplôme après s'être fait reconnaître une partie de leur expérience. Le tableau suivant présente le bilan des trois dernières années pour le professionnel.

Tableau 4.3 – Progression des demandes et des diplômes au niveau professionnel

	2001-2002	2002-2003	2003-2004
Nombre de candidates ou de candidats	801	1004	1301
Nombre de compétences reconnues	5 767	7 103	8 182
Nombre de personnes diplômées	170	342	359

Source : MELS (2005, p.1)

En ce qui concerne la formation de base des adultes, l'année scolaire 2003-2004 a connu elle aussi une croissance des demandes. Ainsi, 6500 personnes ont pu effectuer leurs examens sans avoir à suivre un cours, 5834 candidats ont obtenu leur AENS et 384 candidats ont réussi le programme *Quatre univers de compétences* (Information Continue, 2005).

Les demandeurs sont généralement des adultes n'ayant pas fini leurs études secondaires, mais ayant acquis de l'expérience dans un métier professionnel.

Globalement, à tous les niveaux de formation, ce sont les diplômes liés aux affaires, aux soins de santé et travail social, à l'informatique et à l'éducation qui sont les plus recherchés par la reconnaissance des acquis (Kennedy, 2003). Le tableau 4.4 fait un bilan plus exhaustif des domaines les plus populaires.

Tableau 4.4 – Programme les plus en demande au secondaire et au collégial en 2005 (en nombre de personnes)

Secondaire	
<i>Assistance aux bénéficiaires</i>	243
<i>Intervention en sécurité incendie</i>	155
<i>Santé, assistance et soins</i>	149
<i>Secrétariat</i>	136
<i>Assistance familiale et sociale</i>	108
<i>Charpenterie et menuiserie</i>	96
Collégial	
<i>Technique d'éducation à l'enfance (AEC)</i>	464
<i>Technique de procédés chimiques</i>	172
<i>Technique d'éducation spécialisée</i>	148
<i>Technique d'éducation à l'enfance (DEC)</i>	120
<i>Sûreté privée</i>	77

Source : Côté (2006)

4.5.2 Niveau micro

Selon l'Université de Sherbrooke, les demandes de reconnaissance des acquis sont en augmentation constante (Tremblay, 2006). La majorité des universités canadiennes interrogées dans le cadre de l'enquête sur la reconnaissance des acquis affirment avoir évalué entre un à 50 dossiers en 2002, comme le montre le tableau suivant (Kennedy, 2003).

Tableau 4.5 – Nombre d'évaluation de reconnaissance des acquis en 2002 (universités canadiennes)

Nombre d'évaluation	%	Nombre d'universités
<i>1-50</i>	89,8	26
<i>51-100</i>	3,4	1
<i>101-150</i>	3,4	1
<i>151-200</i>	0	0
<i>201-250</i>	0	0
<i>251-300</i>	0	0
<i>Plus de 300</i>	3,4	1
<i>Total</i>	100	29

Adapté de Kennedy (2003, p. 52)

Les demandes de RAC en vue de l'admission proviennent généralement de techniciennes et de techniciens formés dans les collèges, de celles et ceux qui ont étudié hors-Québec, des adultes au parcours hors normes, du milieu gouvernemental chargé d'assurer une cohérence dans le système scolaire et du milieu économique ayant un intérêt à la formation continue (CSE, 2000).

Les programmes universitaires canadiens les plus en demande pour une reconnaissance des acquis sont les affaires, les soins de santé, les services sociaux, les technologies de l'information/informatique et l'éducation (Kennedy, 2003).

4.6 À retenir

En 2005, le constat était que la mise en œuvre de la RAC était bien amorcée au Québec (Bélisle, 2006). Les aspects les plus importants sont répétés ici.

Pour ce qui a trait à la législation, la *Politique sur la formation continue des adultes* et le *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, adoptés par le MELS en 2002, mettaient un accent accru sur le développement de la reconnaissance des acquis au sein de la province. Ils soulignaient le désir politique du gouvernement de reconnaître l'expérience et les formations effectuées à l'étranger. Les régimes pédagogiques du secondaire, du collégial et de la formation des adultes ont été modifiés par la suite afin que les établissements scolaires tiennent compte de la RAC. De plus, la Commission des partenaires du marché du travail, en collaboration avec les comités sectoriels de main-d'oeuvre, a créé un référentiel de compétences nécessaire à l'accomplissement d'un métier.

La législation à l'université est très variable, puisque les universités jouissent d'un haut degré de liberté. Certaines d'entre elles n'ont aucune politique se rapportant à la RAC, mais toutes acceptent de considérer une demande d'admission d'un adulte âgé de plus de 21 ans et n'ayant pas effectué toutes les études préliminaires exigées. Les universités ayant des politiques de RAC vont reconnaître des équivalences de cours ou remplacer les préalables ou les prérequis académiques au programme.

Les ministères chargés de l'emploi, de l'immigration et de l'éducation jouent tous trois un rôle en RAC. Les deux premiers s'intéressent à l'intégration et

à l'évolution de la main-d'œuvre, alors que le troisième développe des politiques et des pratiques dans les établissements éducatifs. Le MELS s'assure aussi que les ressources humaines nécessaires au déploiement de la RAC soient formées et informées des recours disponibles aux adultes. Les universités, via le Bureau du registraire, accueillent et transmettent les informations sur la RAC, alors que les directeurs d'unités et les professeurs évaluent les dossiers remis.

Les procédures de RAC s'effectuent soit par des programmes définis par cours (universités), soit par des cours définis par compétences (professionnel et technique). Le MELS a mis en place une approche dite harmonisée, privilégiant les compétences des candidats. Cette démarche comporte six étapes : accueil, préparation du dossier, analyse du dossier, entrevue de validation, évaluation des acquis et des compétences et bilan de la démarche. La figure 4.1 en fait un résumé. À l'université, le candidat dépose sa demande auprès du Bureau du registraire, qui transmettra la demande à l'acteur responsable de l'évaluation de la demande. Dans le cas où le dossier est reçu, le candidat est informé des équivalences et des exemptions dont il jouit pour un programme donné (voir figure 4.2).

Les statistiques démontrent une augmentation de la RAC au Québec, du moins au secondaire et au collégial. Les universités ne compilent pas officiellement les demandes de reconnaissance des acquis qu'elles reçoivent. Cependant, selon les personnes concernées, entre un et cinquante dossiers sont traités annuellement par université.

Chapitre 5 Analyse des résultats

Il ressort clairement des deux derniers chapitres que la reconnaissance des acquis au Québec et en France n'a pas connu la même évolution. Le désir de reconnaître l'expérience comme une forme d'apprentissage valable transparaît dans les choix politiques, mais la reconnaissance des acquis est un mécanisme qui a pris davantage d'ampleur en France. La distinction notée ne constitue pas vraiment une surprise, puisque notre revue de littérature spécifiait que l'éducation est fortement imprégnée de la culture dans laquelle elle s'insère (Fontvieille, 1999 ; OCDE, 2004 ; Van Zanten, 2004). Les différences relevées ne sont toutefois pas dues qu'à des divergences culturelles.

La France a ancré les principes dans sa législation, créant dans la volée des procédures, des centres d'accueil et, surtout, des obligations de la part des établissements éducatifs envers les demandeurs de VAE. Le gouvernement québécois n'a pas créé d'obligation de reconnaître les acquis dans ses lois, mais il lui a accordé une place de choix dans sa politique d'éducation des adultes.

L'étendue même de la reconnaissance des acquis est le principal marqueur de différence des deux cas étudiés. En France, un candidat peut obtenir un diplôme à *part entière*, ce qui n'est pas possible au Québec. La province privilégie plutôt une dispense de cours permettant une réduction de la durée du parcours scolaire.

Nous avons trouvé intéressant de remarquer que les craintes accompagnant le développement de la reconnaissance des acquis à l'université étaient fort semblables des deux côtés de l'océan. Ainsi, la crainte de la dévaluation des diplômes octroyés, la crainte du partage du pouvoir de l'évaluation avec des non-universitaires et la crainte d'un manque de lisibilité de certains diplômes en terme de référentiels métiers et

compétences ont été souvent citées (CSE, 2000 ; Kennedy, 2003 ; Boutinet & Pinte, 2005).

Le but de ce chapitre est de faire l'inventaire des forces et des faiblesses de la reconnaissance des acquis en France et au Québec. Pour ce faire, nous utiliserons les renseignements fournis dans les chapitres précédents. Notre question portant sur la reconnaissance des acquis en enseignement supérieur, c'est sur ce degré scolaire que nous concentrerons notre analyse. Nous commencerons par citer les éléments marquants au niveau macro, puis nous passerons au niveau micro. Finalement, nous conclurons avec les forces et les faiblesses de la reconnaissance des acquis au niveau universitaire.

5.1 Éléments marquants - macro

En France et au Québec, l'année 2002 marque un tournant important pour la reconnaissance des acquis. Effectivement, tous deux ont émis soit des lois, soit des politiques, afin d'implanter davantage les pratiques dans le système éducatif. En France, la Loi de modernisation sociale s'inscrit dans la continuité des décrets précédents (bilan des compétences et VAP), elle vient confirmer le désir de l'État de considérer l'expérience comme source d'apprentissage. Cela est moins évident au Québec, où l'intérêt pour la reconnaissance des acquis s'avère être en dent de scie. Suite à la Commission Jean, des efforts avaient été accomplis par le gouvernement, puis le sujet a été délaissé durant quelques années, jusqu'à la *Politique sur la formation continue des adultes*. Cette politique, inspirée du Rapport Inchauspé (Inchauspé, 2000) et de l'avis sur la reconnaissance des acquis du CSE (CSE, 2000) paraît avoir relancé, pour de bon selon certains acteurs, le sujet de la reconnaissance des acquis dans la province.

Les motivations pour l'implantation de la reconnaissance des acquis diffèrent légèrement selon les deux cas étudiés. Ils ont en commun le désir d'intégrer et de faciliter le parcours scolaire d'individus possédant des qualifications supérieures à celle qui leur est formellement attribuée. Au

Québec toutefois, et plus largement au Canada, la problématique concerne beaucoup le besoin de faciliter l'insertion socio-professionnelle des immigrants. Ce sujet est par ailleurs d'actualité dans la province. Le gouvernement de la province, le CIQ et des groupes de pression représentant les immigrants sont très actifs sur ce dossier. Il est surprenant de constater que la question immigrante n'était pas un élément central de la reconnaissance des acquis en France. Le pays se trouve pourtant avec de graves problèmes d'insertion de sa main-d'œuvre immigrante. Rappelons toutefois qu'il existe le décret 2002-529, qui vise à reconnaître les équivalences des études faites à l'étranger. Cet intérêt envers la reconnaissance des équivalences de diplôme en France a été suscité par la mobilité de la main-d'œuvre européenne. L'État a récemment changé son système de diplomation universitaire pour qu'il puisse y avoir correspondance avec les systèmes éducatifs européens (Boutinet & Pinte, 2005). Toutefois, cela concerne peu la validation des acquis expérientiels telle que pratiquée en France.

Dans les deux cas, plusieurs ministères sont impliqués, avec une prédominance du rôle du ministère en charge de l'éducation. Les diplômes français étant du ressort de plusieurs ministères, ceux-ci ont des responsabilités particulières : établissement d'un mécanisme de VAE pour leurs diplômes et création de centres régionaux d'information dédiés à cette fonction (ou intégration dans leurs centres déjà existants). L'État a financé plusieurs campagnes publicitaires afin de faire la promotion de la VAE auprès du public. Au Québec, les diplômes relèvent du MELS, d'où son rôle central dans le développement de procédures et dans les politiques d'éducation des adultes. Toutefois, pour ce qui a trait à l'orientation du public, le ministère chargé de l'emploi et celui chargé de l'immigration partagent la responsabilité avec le MELS. Ils travaillent aussi à l'expansion du processus au sein de la province. La France et le Québec construisent des référentiels décrivant les compétences nécessaires à la pratique d'un métier via le RNCP et le Répertoire des compétences. Ces répertoires

devraient faciliter le ciblage des compétences à posséder pour la pratique de métiers précis.

Nous constatons, d'après les figures 4.1 et 5.1, qu'il y a une certaine ressemblance dans les procédures adoptées au Québec et en France, université exclue. Ainsi, il y a (1) l'accueil du candidat, (2) la préparation de son dossier, généralement effectuée avec un accompagnateur (France) ou un conseiller en reconnaissance des acquis (Québec), (3) l'analyse du dossier par des personnes faisant autorité (professeurs, professionnels) et (4) l'entrevue de validation. Dans l'État français, en cas de validation partielle, la décision finale est similaire à celle québécoise : reconnaissance des compétences acquises et suggestion de parcours scolaire pour que le candidat complète sa formation.

Là s'arrêtent les ressemblances dans les procédures. En France, l'État a élaboré les procédures à mettre en place pour la VAE. Elles varient selon les ministères concernés, bien que les grandes lignes demeurent semblables. En fait, la seule grande différence observée dans les procédures est celle du ministère chargé de l'emploi, qui, lors de la dernière étape du processus de VAE, met le candidat en situation pratique. Pour le reste, elles sont encadrées par la loi et laissent peu de place à des méthodologies nouvelles. Au Québec, au contraire, il semble que ce soit une dynamique de recherche des « *best practices* » qui prime. Le MELS œuvre en ce sens en collaboration avec plusieurs acteurs sociaux. Il a expérimenté des procédures, comme l'approche harmonisée, qui se sont révélées prometteuses. La province canadienne est à la recherche d'un processus donnant au mieux l'assurance de la validité et de la fiabilité de la RAC, mais il ne paraît pas avoir de systématisation des meilleures pratiques identifiées.

Les statistiques confirment l'écart existant entre les cas étudiés. De prime abord, la facilité que nous avons eu à trouver des statistiques concernant la reconnaissance des acquis en France est une preuve de l'importance que

l'État lui accorde. Les candidatures n'ont cessé de croître, dans tous les ministères et à tous les niveaux de formation. En 2005, plus de 20 000 personnes ont obtenu un diplôme par la voie de la VAE et le quadruple est venu s'informer, confirmant le succès des campagnes publicitaires. Tout cela contraste avec le cas québécois. Nous avons noté qu'il y avait eu une nette amélioration sur la collecte de données à la suite de la politique de 2002. Cependant, les chiffres obtenus sont beaucoup moins détaillés que ce que nous avons eu pour le cas français. Toutes proportions gardées, les 3127 Québécois qui ont profité de la RAC et les milliers qui ont pu obtenir leur diplôme de formation de base par une forme de reconnaissance des acquis sont plus nombreux que les Français. Cependant, aucun candidat n'a eu l'opportunité d'obtenir un diplôme à part entière.

Un dernier élément à retenir est la place de la France dans l'Europe et celle du Québec dans le Canada. Les deux cas ont connu des pressions extérieures afin de faciliter le déplacement de la main-d'œuvre : en Europe, parce que chaque pays possède son propre système éducatif, au Canada parce que les ministères de l'éducation des provinces sont autonomes l'un par rapport à l'autre. Le souci de développer un dispositif de reconnaissance des acquis scolaire a contribué à lancer la problématique des équivalences d'études pour la main-d'œuvre mobile. De plus, en France, la VAE s'inscrit dans la dynamique européenne, où de nombreux pays tentent d'établir un mécanisme respectueux de leur tradition éducative. Bien que cela soit plus éclectique au Canada, la présence du CAPLA et de l'ICRA montre un désir politique fédéral d'accorder de l'importance aux acquis de l'expérience.

Le tableau suivant reprend les principaux éléments marquants au niveau macro au Québec et en France.

Tableau 5.1 – Éléments marquants (macro) de la reconnaissance des acquis

	France	Québec
Portée	Candidat peut obtenir un diplôme à part entière	Candidat peut jouir d'une réduction de la durée des études
Législation	Lois et décrets encadrant la VAE (Loi de modernisation sociale, VAP, bilan des compétences)	Politiques et plan traitant de la RAC dans l'éducation des adultes (Politique sur la formation continue des adultes) S'intègre plus largement dans l'éducation des adultes
Motifs	Désir de reconnaître l'expérience des individus et de faciliter leur insertion professionnelle	Désir de reconnaître l'expérience des individus et de faciliter leur retour aux études Intégration des immigrants par l'équivalence de diplôme
Rôles	Ministères valideurs sont responsables de leurs diplômes, de la mise en place de procédures et de l'information	MELS responsable de la législation, de l'établissement de procédures et de l'information MESS et MICC orientent leur clientèle vers les centres de formation des adultes et contribuent au projet de développement de RAC
Procédures	Procédures fixes décrites dans la législation	Procédures variables donnant une impression de recherche des <i>best practices</i>
	Procédures : accueil du candidat, préparation du dossier, analyse du dossier par un comité réuni à cet effet et entrevue de validation	
	Candidat jouit généralement d'un accompagnement individuel ou en groupe	Candidat jouit de l'aide d'un conseiller en orientation (commissions scolaires)
Statistiques	Statistiques croissantes depuis 2002, confirmant le succès grandissant de la VAE	Statistiques croissantes depuis 2002, mais les chiffres demeurent faibles

5.2 Éléments marquants - micro

C'est au niveau de l'enseignement supérieur que le contraste est plus marquant entre la France et le Québec. Les politiques, les procédures et les pratiques y sont considérablement différentes. La distinction majeure demeure ici aussi l'étendue de la reconnaissance des acquis. L'université française est dans l'obligation de fournir un diplôme si le candidat est reçu, ce qui n'est pas le cas au Québec. En fait, la province ne songe pas actuellement à développer une pratique similaire à celle de la France, c'est-

à-dire à une ouverture complète du diplôme à la seule expérience. Le passage à l'université demeure un requis de la diplomation.

Malgré tout, les universités françaises et québécoises comptent quelques ressemblances. Rappelons qu'il existe trois dispositifs en œuvre en France :

- dans la perspective d'une reprise des études par un candidat n'ayant pas les prérequis exigés (décret du 23 août 1985) ;
- dans la perspective d'une reconnaissance des équivalences d'études (décret du 16 avril 2002) ;
- dans le cadre de la VAE, pour obtenir un diplôme à part entière (décret du 24 avril 2002).

Le premier dispositif n'est pas sans rappeler celui qui existe au Québec : tout adulte âgé de 21 ans ou plus est en droit d'effectuer une demande d'admission à l'université sans avoir les prérequis exigés. Le deuxième rappelle la problématique de la reconnaissance des équivalences de diplômes obtenus à l'étranger par la main-d'œuvre immigrante, ou dans une autre province canadienne. Les universités québécoises ont signé le Protocole pancanadien sur le transfert des crédits, qui donne le droit à un étudiant admis dans une université d'une province d'être accepté et de se faire reconnaître ses acquis scolaires dans les universités du Québec. Le MISS et le CIQ travaillent à établir des systèmes de reconnaissance des équivalences d'études faites à l'étranger. Il n'y a que sur le troisième dispositif, celui de la VAE, qu'il y a une profonde divergence des pratiques. Les universités québécoises qui effectuent une RAC ne désirent pas fournir un diplôme sans que le candidat n'ait à passer entre leurs murs, mais bien de faciliter son admission.

Les rôles joués par les universités québécoises sont variables face à la reconnaissance des acquis. Leur grande autonomie leur donne la liberté d'établir certains mécanismes de reconnaissance des acquis. L'exemple des HÉC Montréal est représentatif de ce qui se fait dans la majorité des facultés québécoises. L'Université Laval et l'Université de Sherbrooke ont

testé des approches qui se sont révélées concluantes. Elles font toutes deux une mention claire de l'obligation de procéder à une reconnaissance des acquis expérimentiels pour la clientèle adulte dans leur politique institutionnelle. Certaines facultés, elles aussi bénéficiant d'une forte autonomie, ont déjà des pratiques de RAC, comme le module de santé de l'Université du Québec en Outaouais (Talbot, 2005). En ce sens, certaines universités québécoises ont un rôle prépondérant dans la recherche des meilleures pratiques de RAC.

En France, le rôle de l'université est circonscrit par la loi. Elles doivent créer des procédures respectueuses des exigences de la VAE. Chaque université a la responsabilité d'informer, d'évaluer et de fournir un accompagnement aux candidats. Elles choisissent quels professeurs et quels professionnels font partie des jurys effectuant l'évaluation. Leurs pratiques sont donc moins diversifiées qu'au Québec, mais elles sont plus largement répandues et ouvertes au public.

Les universités restent relativement autonomes quant aux procédures à mettre en place. Les figures 3.2 et 4.2 présentent les procédures dans les universités françaises et québécoises. Nous pouvons identifier quelques éléments communs, à savoir l'accueil, le dépôt de la demande, l'évaluation et la décision. La procédure française est toutefois plus complexe, puisqu'elle tient compte des trois possibilités qui s'offrent au candidat.

Les universités françaises sont obligées de respecter les lignes directrices décrites dans les décrets liés à la VAE. Cela garantit une certaine homogénéité du processus, ainsi que sa transparence. Toutes les universités ont opté pour une évaluation basée sur un dossier, accompagné d'une entrevue avec un jury dans la majorité des cas. Ce n'est pas le cas au Québec, où, à l'exception de la politique d'admission des adultes âgés de plus de 21 ans, les pratiques diffèrent dans les universités, lorsqu'elles ont une procédure de reconnaissance des acquis. Cependant, plusieurs expérimentations ont été faites, comme l'expérience sur la reconnaissance

des acquis disciplinaires fait à l'Université Laval et qui visait à développer un dispositif provincial commun aux universités (Talbot, 2005).

Cette fluctuation que nous avons identifiée dans les universités québécoises se reflète dans les statistiques. Il est difficile de chiffrer le nombre d'admissions effectuées sur la simple base de la reconnaissance des apprentissages expérientiels, puisque ces données ne sont pas systématiquement recueillies. De plus, le fait de ne pas fournir un diplôme à part entière rend plus difficile la saisie de données, puisqu'une fois admis, les étudiants adultes doivent effectuer le parcours exigé pour compléter leur formation manquante et ainsi obtenir un diplôme. L'ARDA a d'ailleurs constaté lors de son sondage sur la RAC au Canada que les universités ne spécifiaient pas quels crédits avaient été obtenus par reconnaissance des acquis dans les bulletins des étudiants (Kennedy, 2003). Au contraire, en France, puisqu'un individu peut obtenir un diplôme par sa seule expérience, les universités sont capables de fournir des chiffres précis sur le nombre de diplômes émis ainsi.

Les chiffres confirment le succès français dans son travail de sensibilisation à la VAE. Le CNAM et les universités ont accordé en 2004 1282 diplômes de niveau supérieur. Au Québec, en se basant sur l'étude de Kennedy (2003), nous ne pouvons que suggérer une moyenne annuelle de 26 candidats par université canadienne qui ont eu droit à une RAC. Cependant, le nombre d'admissions est sans doute plus élevé dans les universités qui sont à l'avant-garde en reconnaissance des acquis.

Le tableau 5.2 reprend les éléments marquants présentés ci-haut.

Tableau 5.2 – Éléments marquants (micro) de la reconnaissance des acquis

	France	Québec
Portée	Candidat peut obtenir un diplôme à part entière	Candidat peut jouir d'une réduction de la durée des études
Législation	<p>Dans la perspective d'une reprise d'études par un candidat n'ayant pas les prérequis scolaires</p> <p>Dans la perspective d'une reconnaissance des équivalences des études</p> <p>Dans le cadre de la VAE</p>	<p>Dans la perspective de reprise des études : tout adulte âgé de 21 ans est admissible sans avoir les prérequis scolaires</p> <p>Dans la perspective d'une reconnaissance des études (Protocole pancanadien sur le transfert des crédits et travail du MICC et du CIQ pour l'immigration)</p> <p>Dans le but de reconnaître l'expérience et de raccourcir la durée d'études (quelques universités)</p>
Rôles	<p>Universités informent, accompagnent, proposent des procédures et forment les jurys</p> <p>Le cas échéant, remettent des diplômes</p>	<p>Rôles très variables selon les universités et les facultés</p> <p>Certaines universités recherchent activement les meilleures méthodes de RAC</p>
Procédures	Procédures fixes décrites dans la législation	Procédures variables selon les universités et les facultés
Statistiques	Statistiques croissantes depuis 2002, confirmant le succès grandissant de la VAE	Statistiques difficiles à compiler

5.3 Forces et faiblesses au niveau universitaire

La France et le Québec ont adapté le principe de reconnaissance des acquis en fonction de leurs besoins et de leurs pratiques éducatives. Lors de la revue de littérature, quatre dimensions concernant la pratique et la théorie de l'évaluation et de la certification avaient été identifiées : *fiabilité*, *validité*, *légitimité* et *légalité*. La présence de chacune de ces dimensions se révèle capitale pour qu'un diplôme acquière de la valeur aux yeux des acteurs de la société (Bjornavold, 2001 ; Robichon & Josenhans, 2001). Colardyn (1996) et l'OCDE (2005) y ajoutaient la *transparence*. Nous en tiendrons ici compte pour décrire ce qui nous paraît constituer les forces et

les faiblesses des pratiques françaises et québécoises de reconnaissance des acquis à l'université.

5.3.1 France

La Loi de modernisation sociale et les responsabilités assumées par les ministères fournissent une *légitimité* et une *légalité* à la VAE. C'est d'ailleurs là l'une des plus grande force du système de reconnaissance des acquis français. Le décret de 1985, la loi de 1992 et celle de 2002 ont contribué à faire de la VAE un incontournable de l'apprentissage tout au long de la vie. Elle constitue un droit individuel que les employeurs se voient obligés de respecter. Ces derniers doivent donner l'équivalent de trois jours de congé à leurs employés qui en font la demande. Les ministères ont élaboré des mécanismes détaillés de VAE et les établissements d'enseignement supérieur sont tenus d'accepter les demandes de candidats à la VAE et d'offrir une procédure respectueuse de la législation.

Trois structures ont été établies auprès du public intéressé à la VAE. Elles se chargent de l'accueil, du conseil et du suivi de l'inscription des candidats, facilitant ainsi leur parcours (Charraud, 2004). Ce sont les services de formation continue, déjà habitués à recevoir des demandes liées au décret de 1985, qui accueillent et accompagnent les individus. Les structures étaient déjà présentes et prêtes à accueillir des demandeurs de VAE.

La *fiabilité* et la *validité* sont garanties par la structure que les ministères ont mise en place dans le cadre de la VAE. La législation assure une conformité des procédures dans les universités, même si celles-ci jouissent d'un certain degré d'autonomie quant au détail de leur mise en œuvre. Ainsi, tout individu a l'assurance d'être traité de façon semblable dans l'ensemble des universités françaises. L'existence d'un jury formé de professeurs et de professionnels a l'avantage d'offrir une évaluation plus complète, puisque le candidat est à la fois jugé sur ses capacités théoriques et sur ses capacités appliquées. L'entrevue joue un rôle majeur et sert à vérifier que le candidat a bien les qualifications qu'il prétend avoir. Elle a aussi comme avantage de

filtrer les candidatures douteuses ou incongrues par rapport au diplôme postulé.

Pour certifier que les compétences validées correspondent bien aux exigences du marché du travail, l'État a conçu le RNCP. Toute demande de VAE ne peut se faire que sur un diplôme qui y est répertorié et qui a donc été décliné selon les nombreuses compétences nécessaires pour pratiquer le métier. Ce travail de référencement des compétences, nécessaire à l'exercice d'une profession, constitue une autre force du système de reconnaissance des acquis français.

Une autre force est la grande publicité qui a été faite autour de la validation des acquis de l'expérience depuis 2002. L'État a lancé plusieurs campagnes publicitaires afin d'informer le public et de le sensibiliser à l'existence de la VAE. Le très fort accroissement de demandes de renseignements qu'ont connu les universités est venu confirmer le succès des campagnes. La clarté du processus, la facilité à trouver les informations utiles et le balisage par l'État contribuent à la *transparence* du système.

Plusieurs faiblesses ont toutefois été relevées. La première est que, selon de nombreux utilisateurs, la lourdeur et la complexité du dispositif constitue un frein à la VAE (Aribaud, 2005). La demande de VAE s'est nettement accrue au cours des quatre dernières années, mais les structures d'accueil et d'accompagnement ne sont pas toutes en mesure de traiter les demandes dans un délai raisonnable (Pigeassou & Vimont, 2005).

L'expansion rapide de la VAE soulève aussi des questions par rapport à la constitution du jury. À l'origine, celui-ci était composé de professeurs et de professionnels volontaires. Or, l'accroissement de la demande requiert davantage de temps qu'ils ne sont pas toujours prêts, ou dans la possibilité, de donner. Puisque la participation se fonde sur le volontariat, certaines universités éprouvent des difficultés à recruter de nouveaux membres. Cela a pour conséquence que les jurys ne sont pas toujours composés comme l'exige la loi (Pigeassou & Vimont, 2005). L'augmentation de la charge de

travail auprès des membres du jury requiert que de nouvelles mesures soient prises, notamment face à leur rémunération et à leurs qualifications pour effectuer l'évaluation et l'entretien avec le candidat. En outre, l'accroissement de la demande requiert que la description du poste de professeur soit révisée. Actuellement, aucune mention n'y est faite par rapport à la VAE. Si l'État désire favoriser le mécanisme, il est temps qu'il songe à inclure des responsabilités face à la VAE dans les responsabilités des universitaires.

Pigeassou & Vimont (2005) ont constaté des pratiques hétérogènes entre les régions et les universités. Les demandeurs y reçoivent parfois des conseils complètement différents. Pourtant, la première étape, celle de la prise d'information, est extrêmement critique pour le candidat à la VAE. Si celui-ci est mal informé dès le départ, ou orienté vers un diplôme qui ne correspond pas à ses acquis, il pourra se décourager et ne pas mener à terme son projet de VAE.

Le fait que les procédures soient étroitement encadrées par des décrets, tout en assurant une conformité de pratique entre les universités, ne laisse pas la place à grande variété de méthodes. Or, il se peut que la méthode privilégiée par l'État ne soit ni la meilleure, ni la plus apte à répondre aux besoins des candidats. L'approche plus pratique adoptée par le ministère du travail, et les nombreuses expérimentations québécoises, prouvent que d'autres mécanismes pourraient être admissibles et tout aussi intéressants.

Une question majeure qui demeure, et qui a déjà été soulevée pour les jurys, est la professionnalisation des acteurs entourant le processus de VAE (Paul, 2005). Les services académiques de VAE, les centres de formation agréés, les dispositifs mis en place par les branches professionnelles sont quelques exemples de lieux où des formations pourraient être utiles. Les outils et les modalités d'accompagnement sont diversifiés selon les instances professionnelles, les dispositifs, les étapes, l'utilisateur et les institutions (Paul, 2005). Il en va de même pour les membres de jury. Il

n'existe pas de formation permettant de qualifier les individus faisant partie d'un jury, ce qui ne permet pas de garantir la conformité des jugements qui y sont pris. Cela est attesté par les écarts de pratiques observés : une telle activité ne s'apprend pas sur le tas (Mayen, 2005).

Ces faiblesses affectent les dimensions de *fiabilité* et de *validité* du système de certification, sans nuire toutefois aux forces du système français.

5.3.2 Québec

La reconnaissance des acquis et des compétences est un chantier qui se développe lentement à tous les ordres et secteurs d'enseignement au Québec. La province est encore loin de ce qui est pratiqué dans plusieurs pays de l'OCDE, mais on ne peut lui nier un réel désir politique d'introduire la RAC dans son système éducatif.

Le manque d'homogénéité des pratiques au sein du système universitaire québécois peut être vu doublement comme une force et une faiblesse. Elle constitue une force, puisque diverses universités ont expérimentées, et expérimentent encore, divers mécanismes afin d'identifier ceux qui leur conviennent le mieux. En fait, des facultés, dans plusieurs universités québécoises, ont adapté la RAC en fonction de leurs besoins et de leur clientèle. L'Université de Sherbrooke, dans les années 1980, avait développé une approche prometteuse basée sur le portfolio, où le candidat construisait un dossier portant sur ses expériences et compétences (Sansregret, 1988). Cette technique est encore privilégiée dans certaines facultés de l'université, qui offrent aussi un cours pour aider les candidats désirant obtenir une reconnaissance de leurs acquis expérientiels. Sur une plus grande échelle, l'Université de Sherbrooke, dans sa politique institutionnelle, traite de la reconnaissance des acquis comme d'un sujet prioritaire. Elle a pour objectif l'ouverture de la RAC aux programmes (Talbot, 2005). Nous avons vu que l'Université Laval faisait des efforts dans la même direction. À l'Université du Québec en Outaouais, cela fait une quinzaine d'années que la RAC est appliquée en sciences infirmières, selon

une approche développée par la faculté. L'Université Laval a récemment expérimenté avec succès, dans le programme de formation à l'enseignement technique et professionnel, un projet pilote en faveur de la RAC et il est prévu de lui donner suite.

La faiblesse du manque d'homogénéité des pratiques est que la RAC est inégalement répandue dans et entre les universités québécoises. Les mécanismes en place sont éclectiques - inter et intra université(s). Ce ne sont pas toutes les universités qui offrent l'accès à la RAC et certaines sont plus récalcitrantes que d'autres. Les nombreux efforts accomplis, puisqu'ils ne sont pas centralisés, se perdent entre les universités. L'absence de législation et la liberté dont jouissent les universités sont sans doute les causes de cette répartition inégale et cette diversité des pratiques. Il y a un réel besoin d'établir un cadre de référence dans les universités (CIQ, 2001).

Cela nous amène à la principale faiblesse de la RAC au Québec : le manque d'appui gouvernemental concret (Bélanger, 2004). Ceci n'a pas manqué d'être souligné par le CSE (2006) : malgré la présence d'un discours politique, il n'existe pas un droit, au sens juridique, de RAC. Le soutien du gouvernement, comme nous l'avons relevé dans le chapitre 2, se révèle pourtant essentiel pour que les acteurs de la société puissent accepter la reconnaissance des acquis comme pratique *fiable* et *valide* de diplomation. Il se trouve que le gouvernement québécois, tout en appuyant dans ses politiques la reconnaissance des acquis, n'en a pas fait une obligation, particulièrement au niveau universitaire. Il ne joue pas de rôle centralisateur qui catalyse les pratiques de RAC. L'absence d'appui étatique constitue un frein à son expansion et, ce, à tous les niveaux de scolarité. Cela crée de surcroît un manque de financement, pourtant plus que nécessaire à l'établissement de bonnes pratiques de RAC. Au Canada, les universités ont fait des coûts du service la principale entrave à l'implantation des acquis, suivie de la réticence due à une crainte de la perte de la valeur des diplômes (Kennedy, 2003)

Ce manque de financement a aussi été souligné par le CIQ (2001). Le financement de projets de reconnaissance des acquis est souvent ponctuel. Plusieurs expériences avaient été tentées au collégial durant les années 1990 et n'ont pas eu de suite par manque de fonds, ou parce qu'elles se sont révélées trop coûteuses à mettre en œuvre sur une grande échelle. Soulignons aussi qu'à la fin de ces projets, l'intérêt envers la RAC avait de nouveau connu un creux au gouvernement. Toutefois, avec ses politiques récentes et son approche harmonisée, le MELS semble avoir un réel désir de mettre en place la RAC, du moins au secondaire et au collégial. Par exemple, le Répertoire des compétences qui se construit cible spécifiquement des formations professionnelles et vise à faciliter l'institution de la RAC. L'université intéresse surtout le MELS pour la reconnaissance des équivalences des études à l'étranger, soit essentiellement pour la main-d'œuvre immigrante.

L'absence de réglementation gouvernementale sur la reconnaissance des acquis à l'université limite la *légitimité* de la RAC. Cependant, les universités jouissent d'un haut degré d'autonomie au Québec et elles détiennent une autorité légitime en ce qui concerne leurs diplômes et leurs procédures d'admission. Ainsi, bien que la RAC ne jouisse pas d'une légitimité aussi concrète au Québec qu'en France, cela n'enlève en aucun cas la valeur aux efforts qui sont présentement faits dans certaines universités. Celles qui se sont dotées de règles sur le sujet donnent une légitimité au candidat qui entreprend des démarches.

Pour en revenir à la *fiabilité* et à la *validité*, l'effervescence que nous avons observée dans les universités concernant la recherche de méthodes de reconnaissance des acquis nous laisse croire qu'elles sont à la recherche d'une procédure fiable et valide. Les expérimentations ont eu du succès dans les universités qui ont fait des essais. Si les efforts politiques se poursuivent en faveur de la reconnaissance des acquis, nous pouvons espérer que les procédures testées répondront aux requis de fiabilité et de validité.

C'est particulièrement sur la dernière dimension, la *transparence*, que le bât blesse au Québec. Déjà, la recherche documentaire s'est révélée difficile pour le cas québécois. L'absence d'information systématique sur la reconnaissance des acquis n'aide pas les individus dans leurs démarches. La RAC demeure méconnue du public en général. Ceci limite les candidatures, puisque peu d'individus sont au courant des possibilités existantes dans les universités. À ce sujet, le succès de la VAE par rapport à la VAP et au décret de 1985 en France s'explique beaucoup par la grande publicité qui a été faite suite à l'adoption de la loi. Regrouper l'offre de RAC dans toutes les universités faciliterait son implantation et contribuerait à donner une meilleure *transparence* des pratiques québécoises, puisque les informations sont actuellement très dispersées (DGFA, 2004).

Le Québec, surtout lorsqu'on le compare à la pionnière française, ressort comme étant retardataire par rapport à la reconnaissance des acquis expérientiels. Cependant, il ne faut pas oublier qu'elle s'insère dans un dispositif plus large d'éducation des adultes. En outre, elle est partie d'un système éducatif porteur de l'histoire et de la culture d'une nation. Ce n'est donc pas rendre justice au Québec de ne pas préciser que la province offre une multitude de formations diplômantes aux adultes et, ce, depuis l'implantation du système éducatif contemporain des années 1960. Son secteur de l'éducation des adultes (andragogie) est en effet bien développé et il est possible de retrouver des individus de tous les âges sur les bancs des établissements de formation secondaire, collégiale et universitaire. Le système d'éducation français n'offre pas les mêmes opportunités de formation diplômante aux adultes. Ce vide a contribué au besoin de validation d'acquis menant à un diplôme. La pression sociale est moins forte à ce sujet au Québec, parce qu'il existe des passerelles disponibles aux apprenants adultes. La pression se fait davantage du côté de l'immigration, désireuse de pouvoir entrer rapidement sur le marché du travail dans leur nouvelle terre d'accueil.

Le tableau suivant fait un résumé des différentes forces et faiblesses que

nous relevées en France et au Québec.

Tableau 5.3 – Forces et faiblesses de la reconnaissance des acquis à l’université (France et Québec)

	Forces	Faiblesses
<i>France</i>	<p>Légalité et légitimité de la VAE grâce à la Loi de modernisation sociale et aux décrets qui lui sont reliés et par la forte présence étatique</p> <p>Fiabilité et validité garanties par les rôles remplis par les ministères et l’établissement de structures et de procédures de VAE</p> <p>Mise en place du RNCP, un référentiel des compétences nécessaires pour pratiquer un métier</p> <p>Grandes campagnes d’information visant à faire connaître la VAE du public</p> <p>Transparence assurée par les diverses actions posées par l’État</p>	<p>Lourdeur et complexité du dispositif de VAE</p> <p>Qualifications et formation des membres du jury, des accompagnateurs et des autres personnels oeuvrant à la VAE (professionnalisation des acteurs)</p> <p>Rémunération et changement de statut (volontaire ou non?, description des rôles des professeurs?) des membres du jury</p> <p>Pratiques hétérogènes selon les régions et les universités, information inégalement fournie</p> <p>Encadrement des procédures ne laisse pas la place à une diversité de pratiques</p> <p>Ces faiblesses affectent la fiabilité et la validité du processus</p>
<i>Québec</i>	<p>Légitimité et légalité partielle, donnée par la volonté du gouvernement provincial de faire de la RAC une priorité et par les règlements institutionnels de quelques universités</p> <p>Établissement d’un répertoire des compétences (excluant l’université)</p> <p>Diversité des expérimentations offrant plusieurs choix dans les procédures pouvant être établies</p> <p>Diversité des pratiques dans les facultés qui font une RAC, adaptation aux besoins des étudiants potentiels de la faculté</p>	<p>Gouvernement ne joue pas un rôle de catalyseur des énergies, il y a un manque de centralisation et de partage d’information des efforts accomplis</p> <p>Longueur de la procédure lorsqu’elle existe</p> <p>Dispositifs de RAC existants largement méconnus du public</p> <p>Manque de financement, limitant le développement des pratiques</p> <p>Cela limite la légitimité, la légalité, la fiabilité, la validité et la transparence de la reconnaissance des acquis</p>

Conclusion

La reconnaissance des acquis constitue une nouvelle approche en formation et elle est soutenue par l'évolution de l'économie et du système productif (Fontvieille, 1999). Dans un contexte où les entreprises doivent davantage miser sur les savoirs de leurs salariés pour rester compétitives, la reconnaissance des acquis est un outil supplémentaire qui permet d'accroître les savoirs et d'optimiser la formation. Cette pratique novatrice est inégalement développée internationalement, chaque pays y mettant sa touche personnelle, balisée par les contraintes culturelles, sociales, politiques et économiques. Malgré leurs différences inhérentes, les pays peuvent, comme le font les entreprises avec le *benchmarking*, observer les diverses pratiques de reconnaissance des acquis afin d'en retenir les meilleures approches compatibles avec leur culture éducative. En fait, la reconnaissance des acquis s'inscrit à la fois dans les préoccupations des États et des entreprises, tous deux soucieux d'être compétitifs dans une économie fondée sur le savoir. En ce sens, ce sujet s'inscrit dans une problématique concernant la gestion de la formation, et plus généralement celle des ressources humaines.

L'évolution de la société vers une économie fondée sur le savoir a provoqué de nombreux changements, notamment en besoins de qualification de la main-d'œuvre. Les organisations, pour rester compétitives, recherchent des individus mieux formés et capables d'un apprentissage continu. Les États ont saisi l'importance de cette situation et ont contribué à consolider la formation continue. La plupart ont fait de l'apprentissage tout au long de la vie un élément essentiel de leurs politiques éducatives dans l'objectif d'augmenter les connaissances et les compétences de leurs citoyens. Dans ce contexte, de nombreux pays se sont intéressés aux diverses formes d'apprentissage, dont celui expérientiel. Cela a contribué à jeter les bases de la reconnaissance des acquis comme nouvelle source de construction des compétences.

Ce mémoire avait pour objectif d'identifier les forces et les faiblesses de la reconnaissance des acquis au niveau universitaire de lieux francophones ayant des traditions éducatives différentes : le Québec et la France. La définition retenue pour la reconnaissance des acquis était la suivante :

La reconnaissance des acquis est un processus par lequel un garant, en vertu de lois et règlements, délivre un titre donné à une personne ayant satisfait aux conditions d'obtention de ce titre. Au terme du processus, la reconnaissance est le document officiel attestant soit de l'ensemble des savoirs et des compétences propres à un titre donné, soit d'une partie des composantes de ce titre (unités ou crédits de formation, compétences déterminées dans un cahier de normes, unités d'éducation continue, etc.) (CSE, 2000, p. 120).

Nous nous sommes servie des informations recueillies et traitées selon notre cadre conceptuel pour effectuer l'analyse. La grille d'analyse présentée dans le chapitre 3 nous a permis d'effectuer une compilation semblable des informations pour les deux cas. Ces données sont venues confirmer ce que les auteurs affirment, à savoir qu'il y a de multiples différences de pratiques entre les pays.

La France a pour force principale d'avoir légiféré sur la reconnaissance des acquis expérientiels pour en faire un droit individuel. Par la présence de lois et de décrets, les différents ministères valideurs ont été dans l'obligation d'instaurer des procédures et de créer des centres d'information afin de faciliter les candidatures. Les universités ont établi des pratiques pour veiller à l'accueil, à l'information, à l'accompagnement et à l'évaluation des candidats. Les décisions prises par les différents acteurs ont assuré une *fiabilité*, une *validité*, une *légitimité* et une *transparence* au système de reconnaissance des acquis. L'expansion du processus a toutefois soulevé des questions sur les qualifications du personnel attiré à la VAE, à un encadrement peut-être trop rigide des procédures et au statut des membres du jury effectuant les évaluations des candidats. Ces faiblesses affectent la fiabilité et la validité du processus.

Au Québec, la RAC s'inscrit dans la politique d'éducation des adultes. La province n'a pas poussé aussi loin le concept de reconnaissance des

acquis. Bien qu'une volonté politique existe, il n'y a pas de loi portant sur le sujet. Le gouvernement a néanmoins pris et encouragé plusieurs initiatives, surtout au niveau secondaire et collégial. Toutefois, lorsque la pratique de la reconnaissance des acquis est présente, elle est jugée inefficace (CSE, 2006). En ce qui concerne la reconnaissance des acquis dans les universités, la grande liberté dont elles jouissent cause une grande variété des pratiques observées. Cette hétérogénéité est une force, puisqu'elle permet aux universités de faire de nombreuses expérimentations afin d'identifier les méthodes qui leur conviennent le mieux. Elle constitue aussi une faiblesse : les efforts ne sont pas catalysés et sont parfois sans suite. Cependant, cette poursuite des *best practices* permet de supposer une future *validité* et une *fiabilité* à la RAC. Par la présence gouvernementale, nous retrouvons tout de même une certaine *légitimité*, mais qui est loin d'être aussi forte qu'en France. Une autre grande faiblesse de la RAC est son manque actuel de *transparence*. Un effort de centralisation et l'appui plus concret du gouvernement provincial seraient les bienvenus pour assurer l'expansion de la RAC. Finalement, un élément qui distingue beaucoup le discours de la reconnaissance des acquis au Québec et en France est l'omniprésence de la question de l'immigration dans la perspective québécoise.

De prime abord, la France ressort comme étant la plus ouverte à la reconnaissance des acquis. Il ne faut pas oublier toutefois, comme Colardyn (1996) l'a indiqué, que son système éducatif laisse moins la place à l'entrée des adultes à une formation diplômante. Cela s'illustre par les préoccupations de Boutinet & Pinte (2005) face à l'admission plus systématique des adultes à l'université française et à la nécessité de tenir compte de leur présence pour ajuster l'offre de formation universitaire. Le Québec possède une excellente tradition de formation diplômante auprès des adultes, aussi le besoin de reconnaissance de l'expérience ne s'exprime pas de la même façon dans les deux cas étudiés.

Limites de la recherche

Toute recherche possède certaines limites. Ce sous-chapitre en présente quelques unes.

Nous tenons à préciser que nous nous sommes exclusivement intéressée au côté économique de la reconnaissance des acquis. Nous avons essentiellement abordé le sujet du point de vue du diplôme. Or, de nombreux candidats effectuent une reconnaissance des acquis davantage dans une perspective psychologique que d'insertion en emploi : amélioration d'une image de soi, désir d'inciter leurs enfants à poursuivre des études, etc.

Une autre limite est la « jeunesse » des dispositifs de reconnaissance des acquis. L'année 2002 s'est caractérisée en France par la *Loi de modernisation sociale* et au Québec par la *Politique sur la formation continue des adultes*. En France, l'établissement des pratiques est en voie d'être complété, mais il reste encore de nombreuses variables à contrôler avant d'affirmer que la VAE est une pratique bien ancrée. Au Québec, les décisions récentes semblent indiquer un réel désir politique d'instaurer une forme de RAC, bien que les pratiques soient encore expérimentales dans la plupart des cas. Un plus grand recul pourrait mener à des constats différents de ceux de ce mémoire, puisque la reconnaissance des acquis n'est pas encore entrée dans les habitudes.

Un certain nombre de limites sont inhérentes à la méthodologie utilisée. Nous avons privilégié une recherche documentaire, mais d'autres méthodes de collecte de données auraient pu compléter notre étude, comme des entrevues auprès d'experts du sujet. De plus, nous avons concentré notre analyse sur quatre sous-questions (législation, rôles, procédures et statistiques). Elles ont eu l'avantage de baliser le champ de collecte de données et l'inconvénient de réduire l'exploration d'autres pistes.

Une dernière limite de la recherche que nous soulèverons est qu'elle paraît quelques mois avant la remise du rapport de l'ACDEAULF, qui vient tout

juste d'effectuer une analyse exhaustive de la reconnaissance des acquis dans les universités québécoises. Bien que nous soyons arrivée à une saturation de l'information lors de notre recherche, nous demeurons consciente que les informations contenues dans ce document auraient amélioré notre analyse.

Avenues de recherche

Ce mémoire est loin d'avoir couvert toutes les pistes de recherches rattachées à la reconnaissance des acquis. Certains constats ouvrent la voie à d'autres sujets d'études qui sont tout aussi pertinents.

Celui qui semble le plus évident est en lien avec les différences de pratiques observées. La France et le Québec n'ont pas un intérêt semblable pour la reconnaissance des acquis et le cadre conceptuel confirmait que les pratiques étaient aussi nombreuses qu'il y avait de pays. Cela soulève au moins deux questions :

- Pourquoi la reconnaissance des acquis expérientiels a plus d'attrait pour certains pays que pour d'autres?
- À quel point le cadre traditionnel de formation influe le développement de la reconnaissance des acquis?

Un large pan de recherche reste à développer en ce qui concerne la méthodologie d'évaluation des acquis. Le Québec et la France ont des procédures qui sont à la fois semblables et différentes. Il semble donc qu'il existe plusieurs modèles possibles de reconnaissance des acquis. Les questions pourraient donc être :

- Quelles sont les forces et les faiblesses des dispositifs de reconnaissance des acquis en place?
- Est-il préférable – et viable – de proposer différents mécanismes de reconnaissance des acquis pour un même diplôme?

La reconnaissance des acquis ne se limite pas au développement d'une méthodologie appropriée. Les institutions, les apprenants et les politiques

ont aussi un impact sur le déploiement de la reconnaissance des acquis. Comme nous l'avons vu, la France, grâce à ses politiques, a contribué à donner le coup d'envoi à la VAE. Il serait intéressant d'identifier les facteurs qui inciteraient les différents acteurs de la société à tenter de développer un projet de reconnaissance des acquis dans leur système éducatif.

Autant en France qu'au Québec, le problème du financement de la reconnaissance des acquis a été relevé au fil des lectures. C'est un aspect crucial du développement et de la mise en place du processus. Puisque le financement de la reconnaissance des acquis contribue à son implantation, il serait pertinent d'effectuer une étude économique concernant les besoins en financement des différents acteurs, ainsi que des coûts liés à la mise en place de la reconnaissance des acquis.

Encore dans une perspective économique, nous avons lu de nombreux articles qui présentaient les avantages économiques de la reconnaissance. Il serait pertinent de pousser plus loin ces études et, par exemple, de suivre sur plusieurs années des individus entreprenant la démarche afin d'identifier les avantages qui en découlent pour la société. Ce type de recherche se fait sur du long terme, puisque les effets de la reconnaissance des acquis ne sont pas instantanés.

Nous pourrions soulever encore d'autres questions, puisque la reconnaissance des acquis est un sujet relativement nouveau, reposant sur une idée qui n'est pas encore totalement acceptée, à savoir que l'apprentissage se fait dans des lieux divers. De plus, effectuer une activité n'implique pas qu'il y ait apprentissage, d'où la distinction importante entre *learning by doing* et *learning in doing*. La reconnaissance des acquis est un mécanisme qui cherche à démontrer le développement des connaissances issues de l'expérience. Rappelons que des auteurs tels Arrow (1962) et Foray (2000) suggéraient que ce ne sont pas toutes les expériences qui sont formatrices, mais seulement celles qui engendraient de nouvelles options et de la variété. Dans cette perspective, la reconnaissance s'appuie

sur l'hypothèse du *learning in doing*, où l'individu acquiert de nouvelles connaissances et compétences durant ses activités. Il n'est donc pas toujours aisé d'identifier les activités génératrices de compétences, ni d'en faire la preuve.

Il n'empêche que la reconnaissance des acquis est une approche très prometteuse dans une société qui connaît sans cesse un renouvellement des connaissances et a besoin d'un renouvellement équivalent des compétences de ses membres. Cependant, pour que la reconnaissance des acquis puisse assurer la compétitivité souhaitée, elle doit s'intégrer dans un partenariat entre les entreprises, les institutions scolaires et les gouvernements, partenariat aurait comme objectif la formation continue et le développement à moyen et à long terme des connaissances et des compétences.

Annexe A - Acronymes utilisés

ACDEAULF	Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française
AENS	Attestation d'équivalence de niveau de scolarité
AFPA	Association française pour la formation professionnelle des adultes
CAPLA	Association canadienne pour la reconnaissance des acquis
CEFA	Commission d'étude sur la formation des adultes
CETECH	Centre d'études sur l'emploi et la technologie
CIQ	Conseil interprofessionnel du Québec
CMEC	Conseil des ministères de l'éducation du Canada
CNAM	Conservatoire national des arts et métiers
CNCP	Commission nationale de la certification professionnelle
CNRVAE	Centre national de ressources sur la validation des acquis de l'expérience
CPMT	Commission des partenaires du marché du travail
CQP	Certificats de qualification professionnelle
CRIS	Cellule inter-service
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
DAET	Délégué académique à l'enseignement technique
DAFCO	Délégué académique à la formation continue
DAVA	Dispositif académique de validation d'acquis
DGEFP	Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle
DGFA	Direction générale de la formation des adultes
ÉRA	Évaluation de la reconnaissance des acquis
FIRAC	Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial
FSU	Formation syndicale universitaire
GED	General Educational Development Testing Service
HCEEE	Haut comité éducation-économie-emploi
ICRA	Institut canadien de reconnaissance de

	l'apprentissage
ISQ	Institut de la statistique du Québec
JO	Journaux officiels de la République française
MECSL	Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement
MELS	Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport
MENESR	Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
MEQ	Ministère de l'éducation du Québec
MESS	Ministère de l'emploi et de la solidarité sociale
MICC	Ministère de l'immigration et des communautés culturelles
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PLE	Prior Learning Examination
PRC	Point relais-conseil
RAC	Reconnaissance des acquis et des compétences
RNCP	Répertoire national des certifications professionnelles
TDG	Test de développement général
TENS	Test d'équivalence de niveau de scolarité secondaire
VAE	Validation des acquis de l'expérience
VAP	Validation des acquis professionnels

Annexe B - Système de diplomation français

L'enseignement secondaire se divise en trois filières : générale, technologique et professionnelle. L'enseignement technologique mène au baccalauréat général ou technologique, alors que l'enseignement professionnel mène au CAP, au BEP ou au baccalauréat professionnel. Au niveau de l'enseignement supérieur, les BTS, les DUT et les diplômes d'ingénieur relèvent surtout de l'enseignement professionnel ou technologique, alors que les autres diplômes universitaires sont du ressort de la filière générale (Colardyn, 1996). Trois types de diplômes sont décernés à ce niveau : le diplôme national, le diplôme d'établissement (spécifique à des établissements qui sont autorisés à le faire, reconnu par l'Éducation nationale mais pas reconnu au plan national) et l'attestation de stage (OCDE, 2003).

Il y a actuellement trois types de sanctions en France : les diplômes, les homologations et les certificats, qui ont toute une valeur et une signification différente (Colardyn, 1996). Les diplômes et les titres professionnels du second degré sont émis par l'État, suite à la réussite des examens publics liés à la sanction. Les diplômes d'enseignement professionnel ont été mis en place par les Commission professionnelles consultatives, créées en 1948 et divisées en 19 commissions. Ils visent à examiner la capacité immédiate à exercer un emploi déterminé. Les certificats sont donnés à l'issue d'une formation et leur valeur est limitée à une entreprise, un organisme de formation, à une branche professionnelle ou à une région (Colardyn, 1996).

Le principal vecteur de diplomation est l'Éducation nationale, mais les contenus de la formation professionnelle sont établis en collaboration avec les branches professionnelles, assurant ainsi une adéquation entre les besoins du marché et la formation (Colardyn, 1996). Le système

d'éducation français se caractérise par la diversité des instances qui supervisent les diplômés. Ainsi :

- le Ministère de l'éducation nationale et le Ministère de l'agriculture possèdent le monopole de la délivrance des diplômes professionnels, soit 85% des certifications françaises ;
- d'autres ministères ou organismes délivrent des diplômes sous leur autorité propre. L'accroissement de l'offre de formation continue et l'usage accru de l'alternance de formation a fait croître le nombre de diplômes décernés par ces organismes. Ils regroupent généralement des savoirs et des capacités opérationnels. Jusqu'à récemment, ces attestations étaient sous l'autorité de la Commission technique d'homologation ;
- les branches professionnelles émettent aussi des certificats de qualification. Près de 30 branches ont créées un peu plus de 350 certificats de qualification professionnelle¹⁶ (CQP) (OCDE, 2003).

Le Répertoire national des certifications professionnelles¹⁷ (RNCP) réunit les différentes formes de certification : les diplômes et titres professionnels délivrés au nom de l'État, les titres d'organismes de formation ou de chambres consulaires (chambres de commerce et d'industrie...) ; et les certificats de qualification professionnelle (CQP) créés par les branches professionnelles (MECSL, 2006b). Le RNCP s'est substitué, le 31 décembre 2005, à l'homologation tenue par la Commission technique d'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique (MECSL, 2006a). Cette commission a par ailleurs été remplacée par la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP), dont le rôle est de constituer et d'actualiser le RNCP et d'en assurer la cohérence (Gazave & Hennetier, 2004 ; Le Roux, 2005).

¹⁶ Les CQP ont été conçus à l'origine dans le but d'être obtenu lors des formations en alternance (Gazave & Hennetier, 2004)

¹⁷ Consultable sur le site www.cncp.gouv.fr

En 1967, le Ministère de l'éducation nationale a établi une grille afin de classer les diplômes délivrés après un parcours de formation générale. Nous la présentons dans le tableau B-1.

Tableau B.1 Classification des niveaux de formation

Niveau	Définition	Exemples de diplômes
VI	Personnel occupant des emplois n'exigeant pas de formation allant au-delà de la fin de la scolarité obligatoire	///
V	Personnels occupant des emplois exigeant normalement un niveau de formation équivalent à celui du brevet d'études professionnelles (BEP) ou du certificat d'aptitudes professionnelles (CAP), et par assimilation, du certificat de formation professionnelle des adultes (CFPA) du premier degré	CAP, BEP, DEAVS, DE aide soignant ou auxiliaire de puériculture
V bis	Personnel occupant des emplois supposant une formation d'une durée maximum de un an	///
IV	Personnels occupant des emplois de maîtrise ou d'ouvrier hautement qualifié et pouvant attester d'un niveau de formation équivalent à celui du brevet professionnel (BP), du brevet de technicien (BT), du baccalauréat professionnel ou du baccalauréat technologique	Baccalauréats (général, technologique, professionnel), Brevet professionnel (BP), BE éducateur sportif, BPJEPS, BT, BMA
III	Personnels occupant des emplois qui exigent normalement des formations du niveau du diplôme des instituts universitaires de technologie (DUT) ou du brevet de technicien supérieur (BTS) ou de fin de premier cycle de l'enseignement supérieur	BTS, DUT, Deug, DEUS, DE infirmière, DE éducateur spécialisé ou assistance sociale, DMA, DTS
II	Personnels occupant des emplois exigeant normalement une formation d'un niveau égal à celui de la licence ou de la maîtrise ou des écoles d'ingénieur	Licences, licences pro, maîtrises, IUFM, master recherche (remplace le DEA), doctorat, grandes écoles
I	Personnels occupant des emplois exigeant normalement une formation de niveau supérieur à celui de la maîtrise.	

Source : adapté de Charraud (2004, p. 43) et de Labruyère (2006, p. 190)

Annexe C – Système de diplomation québécois

Le Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (MELS)¹⁸, exerce une autorité sur l'ensemble des établissements scolaires québécois (Després-Poirier, 1999). Il est responsable de l'agenda scolaire, du contenu scolaire, de l'émission des diplômes et de la législation. Il émet des permis d'enseignement, s'assurant ainsi que les établissements scolaires répondent à ses critères éducatifs. Bref, l'ensemble du système éducatif relève de sa responsabilité et de son autorité.

Divers régimes pédagogiques, dictés par le MELS, régulent le système d'éducation (MELS, 2006). Le *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* réglemente les premiers niveaux de formation. Les études collégiales sont régies par le *Régime des études collégiales*. La formation des adultes est dirigée par deux régimes : le *Régime pédagogique de la formation générale des adultes*, qui réglemente la diplomation des adultes désirant obtenir leur secondaire général, et le *Régime de la formation professionnelle*, qui est dédié, comme son nom l'indique, à la formation professionnelle. Les établissements universitaires n'ont pas de Régime, mais une loi du MELS, la *Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire*, indique quelles sont les universités québécoises et protège le mot « université ». Elles sont caractérisées par une grande diversité reflétant leur autonomie, leur dynamisme et les contextes dans lesquelles elles évoluent (Colardyn, 1996). Elles ont l'autorité pour déterminer leur mode de fonctionnement et donc leurs règles d'admission aux programmes d'enseignement, sur les modalités d'évaluation et sur la certification (CSE, 2000).

¹⁸ Note : le ministère chargé de l'éducation a récemment changé de nom. Aussi est-il référé sous le nom de Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) lorsque nous citons des documents plus anciens et sous le nom du Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (MELS) lorsque nous citons des textes plus récents ou lorsque nous parlons du ministère en question.

Le secondaire se divise en deux cycles. C'est à partir du deuxième cycle, soit de la troisième secondaire, que les élèves font le choix de continuer dans la voie générale, ou de s'orienter vers une formation professionnelle. Dans le premier cas, les élèves obtiennent le diplôme d'études secondaires (DES), qui leur permet d'accéder au cégep. Dans le deuxième cas, les élèves obtiennent un diplôme d'études professionnelles (DEP). Ceux qui poursuivent dans la voie professionnelle reçoivent une attestation de spécialisation professionnelle (ASP). Les élèves effectuant une formation professionnelle à partir de la 3^e secondaire visent un diplôme les habilitant à exercer un métier semi-spécialisé, l'attestation de formation professionnelle (AFP) (MELS, 2006).

Le collège d'enseignement général et professionnel (cégep) et l'université sont les deux institutions responsables de l'enseignement postsecondaire au Québec. Les cégeps ont été créés au début des années 1970 et accueillent les étudiants ayant terminé les cinq années du secondaire consécutives aux six années du primaire (Cartier & Langevin, 2001). Cette formation est d'une durée de deux ans lorsqu'elle est effectuée dans une visée préuniversitaire, ou de trois ans dans le cas des formations techniques et professionnelles. Ces formations préuniversitaires fournissent le diplôme d'études collégiales (DEC). Les établissements fournissent aussi des attestations d'études collégiales (AEC), qui sont des programmes de formation technique (MELS, 2006).

L'université a la double mission de l'enseignement supérieur et du développement des connaissances (Cartier & Langevin, 2001). Il se divise en trois cycles, soient le baccalauréat, la maîtrise et le doctorat. Il est possible au premier cycle de suivre des formations sans obtenir toutefois le baccalauréat, comme le certificat d'études universitaires. Au deuxième cycle, le diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) est donné aux étudiants ayant suivi des cours de niveau maîtrise, sans avoir déposé un mémoire (MELS, 2006). Le tableau C-1 présente une synthèse du système d'éducation québécois.

Tableau C.1 – Niveaux de formation au Québec

Niveau scolaire	Diplôme
<i>Secondaire</i>	Formation générale (5 ans, mène au cégep) DES – diplôme d'études secondaires Formation professionnelle (durée variable, mène au marché du travail) AFP – attestation de formation professionnelle DEP – diplôme d'études professionnelles ASP – attestation de spécialisation professionnelle
<i>Collégial</i>	Formation préuniversitaire (2 ans, mène à l'université) DEC – diplôme d'études collégiales Formation technique DEC – diplôme d'études collégiales (3 ans, mène au marché du travail ou à l'université) AEC – attestation d'études collégiales
<i>Université</i>	1 ^{er} cycle : baccalauréat (3-4 ans), certificat 2 ^e cycle : maîtrise (2 ans ou plus), DESS – diplôme d'études spécialisées (1 an) 3 ^e cycle : doctorat (3 ans ou plus)

Source : MELS (2005), MELS (2006)

Les adultes s'intègrent dans ces diverses formations. Ainsi, pour de nombreux programmes de formation professionnelle au secondaire, les classes sont davantage fréquentées par des adultes que par des adolescents. L'Éducation et la formation continue des travailleurs hautement spécialisés sont principalement l'affaire du système de formation d'enseignement post-secondaire (universitaire et non universitaire) (Colardyn, 1996).

Bibliographie

Livres et articles

ANCEL, François (2005). « La VAE poursuit son développement en 2004 », *Note d'information, Direction de l'évaluation et de la prospective*, vol. 29, p. 1-4.

ARIBAUD, Michel (2005). « Éducation nationale: les évolutions des dispositifs de reconnaissance des acquis dans l'Éducation nationale » dans *Huit monographies*, Pascale De Rozario (dir.), Paris, CNAM, pp. 119-160.

ARROW, Kenneth J. (1962). « The economic implication of learning by doing », *Review of economic studies*, vol. 29, p. 155-173.

ASTIER, Philippe (2004a). « Éditorial: les acquis d'expérience », *Éducation Permanente*, Les acquis d'expérience, première partie, mars, p. 7-10.

ASTIER, Philippe (2004b). « La validation des acquis de l'expérience, épreuves de commensurabilité », *Éducation permanente*, Les acquis de l'expérience, première partie, mars, p. 25-37.

ASTIER, Philippe (2004c). « Parler d'expérience », *Formation-emploi*, vol. 88, p. 34-42.

AUBRET, Jacques (2005). « Acquis » dans *Lexique sur la VAE dans l'enseignement supérieur*, Jean-Pierre Boutinet (dir.), Angers, Université catholique de l'ouest, pp. 18-19.

AUBRET, Jacques (2003). « La validation des acquis de l'expérience », *Savoirs, revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, vol. 1, p. 57-82.

BALLEUX, André (2000). « Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI, no. 2, p. 263-285.

BÉLANGER, Paul (2004). *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail: recension des écrits, des pratiques et des enjeux*, Montréal, UQAM – CIRDEP.

BÉLISLE, Rachel (2006). *Relance de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec: la place des conseillères et des conseillers en orientation*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke - Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage.

BERTRAND, Olivier (1997). *Évaluation et certification des compétences et qualifications professionnelles*, Paris, UNESCO.

BJORNAVOLD, Jens (2001). *Assurer la transparence des compétences: identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel en Europe*, Luxembourg, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.

BLOOM, Michael et al. (1997). *Avantages économiques du renforcement de l'alphabétisme en milieu de travail*, Canada, Conference Board of Canada.

BLOOM, Michael et Michael GRANT (2001). *Brain Gain: The Economic Benefits of Recognizing Learning and Learning Credential in Canada*. Canada, Conference Board of Canada.

BONAITI, Camille (2005). « La validation des acquis de l'expérience au sein du ministère chargé de l'emploi en 2004 » *Premières synthèses - DARES*, Octobre, 41, no. 2.

BOURGEOIS, Étienne (1997). *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, PUF.

BOUTINET, Jean-Pierre et Gilles PINTE (2005). « Introduction: la mise en place de la validation des acquis de l'expérience (VAE), vers un renouveau de l'université? » dans *Lexique sur la VAE dans l'enseignement supérieur*, Jean-Pierre Boutinet (dir.), Angers, Université catholique de l'ouest - IPSA, pp. 7-13.

CARTIER, Sylvie et LANGEVIN Louise (2001). « Tendances et évaluation des dispositifs de soutien aux étudiants postsecondaires dans le Québec francophone », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, no. 2, p. 353-381.

CENTRE D'ÉTUDE SUR L'EMPLOI ET LA TECHNOLOGIE (CETECH) (2004). *Les travailleurs hautement qualifiés au Québec*, Québec, Gouvernement du Québec.

CHAMPY, Philippe et Christiane ÉTÉVÉ (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan.

CHARRAUD, Anne-Marie (2004). « La validation des acquis de l'expérience: une reconstruction de l'approche et des objets des parcours vers la qualification », *Éducation permanente*, vol. 158, no. 1, p. 39-50.

CHERQUI-HOUOT, Isabelle (2006). « VAE: les universités à l'épreuve de l'expérience », *Savoirs: revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, vol. 10, p. 93-110.

CLARKE, Sarah et Ron TUCK (1996). « Mise en oeuvre de l'évaluation et de la certification » dans *Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle: évaluation et certification*, OCDE (coord.), Paris, OCDE, p. 65-97.

COLARDYN, Danielle (1996). *La gestion des compétences*, Paris, PUF.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES (1982). *Apprendre: une action volontaire et responsable: énoncé d'une politique globale d'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*, Québec, Ministère de l'éducation.

COMMISSION DES PARTENAIRES DU MARCHÉ DU TRAVAIL (2004). *Le cadre général de développement et de reconnaissance des compétences*, Québec, Gouvernement du Québec.

CONSEIL INTERPROFESSIONNEL DU QUÉBEC (2005). *Reconnaissance des acquis des personnes immigrantes*, Québec, CIQ.

CONSEIL INTERPROFESSIONNEL DU QUÉBEC (2001). *Tendances, rôles et pratiques en reconnaissance des acquis*, Montréal, Colloque du Forum de la formation du CIQ.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2006). *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation: une question d'équité*, Québec, CSE.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*, Québec, CSE.

COOK, Scott D. N. et John S. BROWN (1999). « Bridging epistemologies: the generative dance between organizational knowledge and organizational knowing », *Organization science*, Jul/Aug, 10, no. 4, p. 381-400.

CURCHOD, Corentin (2003). « La méthode comparative en science de la gestion: vers une approche qualitative de la réalité managériale », *Finance Contrôle Stratégie*, vol. 6, no. 2, p. 155-179.

CUVILLIER, Bernard (2004). « La validation des acquis de l'expérience, un nouveau tremplin pour la formation », *Éducation permanente*, vol. 158, no. 1, p. 127-140.

D'IRIBARNE, Alain (1993). *La compétitivité: Défi social, enjeu éducatif*, France, CNRS Éditions.

DE GEUSER, Fabien et Michel FIOL (2004). *La déformation continue des managers*, Paris, HEC Paris.

DE LANDSHEERE, Viviane (1992). *L'éducation et formation: science et pratique*, Paris, PUF.

DÉLÉGATION GÉNÉRALE A L'EMPLOI ET A LA FORMATION PROFESSIONNELLE (2002). *Circulaire DGEFP*, vol. 24, avril.

De ROZARIO, Pascale (dir.) (2005). *Études européennes, VAP & Entreprises, enjeux politiques et système de reconnaissance des apprentissages*, Paris, CNAM, tome 1.

DESPRES-POIRIER, Micheline (1999). *Le système d'éducation du Québec*, Montréal, Gaëtan Morin.

DEWEY, John (1938). *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin.

DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES (2004). *Vers un renouvellement des services: document de réflexion et d'orientation*, Québec, Gouvernement du Québec.

DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES (2002). *Document d'information sur les services de reconnaissance des acquis*, Québec, Ministère de l'éducation du Québec.

DIRECTION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE (2005). *Reconnaissance des acquis et des compétences: état de la situation 2003-2004*, Québec, MELS.

DRUCKER, Peter F. (2001). *The Essential Drucker*, New York, Harper Collins Publishers.

DRUCKER, Peter F. (1968). *The Age of Discontinuity: guidelines to our changing society*, New York, Harper & Row.

DUBAR, Claude (1994). « Qualification » dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Philippe Champy et Christiane Étévé (dir.), Paris, Éditions Nathan, pp. 831-835.

FÉDÉRATION SYNDICALE UNIVERSITAIRE (2005). *La validation des acquis de l'expérience*, Paris, Éditions Nouveaux Regards.

FEUTRIE, Michel (2004). « Une autre évaluation, une autre validation pour l'expérience », *Éducation permanente*, vol. 158, no. 1, p. 99-114.

FLORIDA, Richard (2002). *The rise of the creative class: and how it's transforming work, leisure, community and every day life*, New York, Basic Book.

FONTVIEILLE, Louis (1999). « Croissance et transformation du système éducatif et de formation en France aux 19e et 20e siècles » dans *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Jean-Jacques Paul (dir.), Paris, ESF Éditeur, pp. 43-66.

FORAY, Dominique (2000). *L'économie de la connaissance*, Paris, Éditions La Découverte et Syros.

FORAY, Dominique et Beng-Ake LUNDEVALL (1996). « The knowledge-based economy: from the economics of knowledge to the learning economy » dans *Employment and growth in the knowledge-based economy*, OCDE (Paris, OCDE, pp. 11-34.

FOUTEAU, Carine (2005). « Le succès de la validation des acquis se confirme enfin », *Les Échos*, vol. 18, no. 23.

FRADETTE, Sonia (2006). *Conseillères et conseillers en reconnaissance des acquis et des compétences: rapport d'analyse de la situation de travail*, Québec, MELS.

FRAGNIERE, Gabriel (1996). « Questions et définitions » dans *Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle: évaluation et certification*, OCDE, Paris, OCDE, pp. 41-63.

GAZAVE, Martine et Nicole HENNETIER (2004). *La VAE, valoriser son expérience par un diplôme*, Paris, Vuibert.

GIBBONS, Michael, LIMOGES, Camille, NOWOTNY, Helga, SCHWARTZMAN, Simon, SCOTT, Peter et Martin TROW (1994). *The new production of knowledge*, Londres, SAGE Publications.

GOSSELIN, Alain et Jean-Yves LE LOUARN (1999). « Les ressources humaines: un investissement ou un coût? », *Effectif*, janv-mars, p. 20-26.

HAMMERSLEY, Martyn et Roger GOMM (2000). « Introduction: Case Study Method » dans *Case Study Method*, Roger Gomm, Martyn Hammersley et Peter Foster (ed.), Grande-Bretagne, Biddles Ltd, pp. 1-16.

HAUT COMITÉ ÉDUCATION-ÉCONOMIE-EMPLOI (HCEEE) (2004). *VAE: construire une professionnalisation durable*, Paris, La documentation Française.

HAYEK, Friedrich (1986). « L'utilisation de l'information dans la société », *Revue française de l'économie*, vol. 1-2.

HENRIPIN, Marthe (1998). *La formation continue du personnel des entreprises: vers la gestion des compétences par l'entreprise et par chaque employé*, Québec, CSE.

INCHAUSPÉ, Paul (2000). *Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*, Québec, Gouvernement du Québec.

INFORMATION CONTINUE (2005). « La reconnaissance des acquis », *Information Continue*, vol. 2, no. 4, p. 1-41.

KANT, Emmanuel (1963). *Critique de la raison pure*, Paris, PUF.

KAPSALIS, Constantine (1997). *Formation des employés: une perspective internationale*, Canada, Statistique Canada.

KARSENTI, Thierry et Lorraine SAVOIE-ZAJC (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

KARSENTI, Thierry et Stéphanie DEMERS (2004). « L'étude de cas » dans *La recherche en éducation: étapes et approches*, Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (dir.), Québec, Université de Sherbrooke, pp. 209-234.

KENNEDY, Bonnie (2003). *État des lieux au printemps 2003: de la reconnaissance des acquis dans les établissements d'enseignement postsecondaire au Canada (Première partie)*, Canada, Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.

KNOWLES, Malcolm (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy vs pedagogy*, New York, Associated Press.

KOGUT, Bruce et Udo ZANDER (1993). « Knowledge of the firm and the evolutionary theory of the multinational corporation », *Journal of International Business Studies*, vol. 24, no. 4, p. 625-645.

LABRUYERE, Chantal (2006). « VAE: une nouvelle voie d'accès aux diplômes en cours de vie professionnelle » dans *Données sociales - la société française*, INSEE, Paris, INSEE, pp. 185-194.

LAINÉ, Alex (2005). *Quand l'expérience se fait savoir: l'accompagnement en validation des acquis*, France, Éditions Éres.

LAROCHE, Gabriel (2001). *Économie du savoir: mythe ou réalité?* Québec, Centre d'étude sur l'emploi et la technologie, Emploi Québec.

LAWLER, Edouard E. III (1994). « From job-based to competency-based organizations », *Journal of Organizational Behavior*, vol. 15, no. 1, p. 3-15.

LE BOTERF, Guy (2002). *Développer la compétence des professionnels: construire un parcours de professionnalisation*, Paris, Éditions d'Organisation.

LE BOTERF, Guy (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'Organisation

LE NY, Jean-François (1994). « Connaissance » dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Philippe Champy et Christiane Étévé (dir.), Paris, Éditions Nathan, pp. 187-192.

LE PETIT ROBERT (2001). France, Le Robert.

LE ROUX, Annie (2005). « La validation des acquis dans l'enseignement supérieur en 2004 », *Note d'information*, octobre 5, no. 28, DEP, p. 1-6.

LEGARD, Robin, KEEGAN, Jill et Kit WARD (2003). « In-depth Interviews » dans *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers*, Jane Ritchie et Jane Lewis (ed), Londres, Cromwell Press, pp. 139-169.

LEGENDRE, Renald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin: collection le défi éducatif.

LEIDNER, Dorothy E. et Sirkka L. JARVENPARA (1995). « The use of information technology to enhance management school education », *MIS Quarterly*, vol. 19, no. 3, p. 265-291.

LIETARD, Bernard (1997). « Se reconnaître dans le maquis des acquis », *Éducation permanente*, vol. 133, no. 4, p. 66.

LINDEMAN, Eduard (1926). *The meaning of adult education*, New York, New Republic.

LONG, Ellen (1997). *L'effet des programmes de formation aux compétences de base dans les établissements canadiens*, Canada, Fondation pour l'alphabétisation ABC Canada, rapport de recherche.

MACHLUP, Fritz (1984). *Knowledge, its creation, distribution and economic significance*, vol 3, England, Princetown university press.

MAYEN, Patrick (2005). « Jurys de validation des acquis de l'expérience » dans *Lexique sur la VAE dans l'enseignement supérieur*, Jean-Pierre Boutinet (dir.), Angers, Université catholique de l'ouest - IPSA, pp. 100-102.

MAYEN, Patrick et Catherine MAYEUX (2003). « Expérience et formation », *Savoirs, revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes*, vol. 1, p. 15-53.

MEIRIEU, Philippe (2000). « Le paradoxe pédagogique: de la construction du sens à l'évaluation des résultats » dans *Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation*, Jean-Claude Ruano-Borbala (dir.), Paris, Demos, pp. 88-100.

MILLER, Riel (1996). « Towards the knowledge economy: new institutions for human capital accounting » dans *Employment and growth in the knowledge-based economy*, OCDE, Paris, OCDE, pp. 69-80.

MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE (2005). *Rapport annuel de gestion (2004-2005)*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DU SPORT (2006). *L'éducation au Québec en bref*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DU SPORT (2005). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique - cadre général et technique*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2005). *Repères, références et statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, France, DEP.

MINISTÈRE DU DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE, DE L'INNOVATION ET DE L'EXPORTATION DU QUÉBEC (2005). *L'économie du savoir au Québec*, Québec, Gouvernement du Québec.

MUCCHIELLI, Alex dir. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Collin.

MURRAY, T. Scott, CLERMONT, Yves et Marilyn BINKLEY (2005). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes: mesurer la littératie et la compétence des adultes: des nouveaux cadres d'évaluation*, Ottawa, Statistique Canada.

NILLES, Jean-Jacques (2005). « L'analyse de la compétence par la méthode des scénarios », *Savoirs: revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, vol. 8, p. 61-66.

NONAKA, Ikujiro et Hirotaka TAKEUCHI (1997). *La connaissance créatrice: la dynamique de l'entreprise apprenante*, Bruxelles, De Boeck Université.

OCDE (1996). *Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle: évaluation et certification*, Paris, OCDE.

OCDE (2006). *Perspective de l'emploi de l'OCDE: Stimuler les emplois et le revenu*, Paris, OCDE.

OCDE (2005). *Promouvoir la formation des adultes*, Paris, OCDE.

OCDE (2004). *Innovation in the knowledge economy: implication for education and learning*, France, OCDE.

OCDE (2003). *Le rôle des systèmes nationaux de certification pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie: France*, France, Direction de l'Éducation, OCDE.

OCDE (2002). *Au-delà du discours: politiques et pratiques de formation des adultes*, France, OCDE.

PARIETTI, Carlo, BOSONI, Michèle et Julien GUERIN (2005). « Eurocadres (France, Italie, Royaume-Uni) » dans *VAP & Entreprises: Huit monographies*, Pascale De Rozario (dir.), Paris, CNAM, pp. 75-117.

PAUL, Maela (2005). « L'accompagnement » dans *Lexique sur la VAE dans l'enseignement supérieur*, Jean-Pierre Boutinet (dir.), Angers, Université catholique de l'ouest - IPSA, pp. 14-18.

PIAGET, Jean (1977). *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestle.

PICARD, Pierre (2006). « La relève dans le marché de l'emploi: améliorer l'intégration des immigrants », *Les Affaires*, 4 mars, Cahier spécial, p. A9.

PINTE, Gilles (2005). « La VAE au carrefour de quatre potentiels », *Savoirs: revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, vol. 8, p. 67-68.

POLANYI, Michael (1967). *The tacit dimension*, New York, Anchor Books.

PRODHOMME, Marianne (2002). « Accompagnement de projet professionnel et bilan des compétences », *Éducation permanente*, vol. 153, no. 4, p. 79-89.

RAGIN, Charles C. (1987). *The comparative method*, California, University of California Press.

RIVOIRE, Bernardine (2004). « VAE: par quel détour passe l'évaluation? », *Éducation permanente*, vol. 159, no. 2, p. 79-91.

ROBICHON, Marc et Ulrike JOSENHANS (2004). « Comment évaluer les compétences a des fins de certification? », *Éducation permanente*, vol. 1, no. 158, p. 89-98.

RUFFINO, Marco, BONCI, Maria et Tania GRANDI (2005). « Istituto di Ricerche sulla Società e l'Economia dell'Apprendimento (IRSEA, Italie) » dans *VAP & Entreprises: Huit monographies*, Pascale De Rozario (dir.), Paris, CNAM, pp. 209-253.

SANSREGRET, Marthe (1988). *La reconnaissance des acquis*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH.

SANTELMANN, Paul et Jacques AUBRET (2005). « L'analyse de l'expérience dans les pratiques professionnelles et sociales », *Savoirs: recherche internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, vol. 8, p. 53-58.

SAUSSOIS, Jean-Michel (2000). « Vers une société du savoir » dans *Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation*, Jean-Claude Ruano-Borbalan (dir.), Paris, Demos, pp. 45-54.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine et Thierry KARSENTI (2004). « La méthodologie » dans *La recherche en éducation, étapes et approches*, Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (dir.), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, pp.109-121.

SAVOIE-ZARJC, Lorraine (2003). « L'entrevue semi-dirigée » dans *Recherche sociale: de la problématique a la collecte de données*, Benoît Gauthier (dir.), Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, pp. 293-316.

SCHWARTZ, Yves (2004). « L'expérience est-elle formatrice? », *Éducation permanente*, Les acquis de l'expérience, première partie, mars, p. 11-23.

SIMON, Herbert (1982). *Models of bounded rationality: behavioral economics and business organizations, vol 2*, Cambridge, MIT Press.

SKINNER, B. Frederic (1953). *Science and human Behavior*, New York, Free Press.

SOLAR, Claudie (2005). *La formation continue: perspectives internationales*, Paris, L'Harmattan.

SOLAR, Claudie (1995). « Reconnaissance des acquis et Question de compétences » dans *La reconnaissance des acquis et la validation des compétences*, Jean-Yves Ménard (dir.), Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 79-93.

SOLAR, Claudie, SOLAR-PELLETIER, Laurence et Mathieu SOLAR-PELLETIER (2006). *Douze ans de recherche en alphabétisation des adultes en français au Canada*, Montréal, CDÉAF.

ST-ONGE, Sylvie (1998). « Rémunération des compétences, ou en sommes-nous », *Gestion*, vol. 23, no. 4, p. 24-33.

STEEDMAN, Hilary (1996). « La problématique » dans *Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle: évaluation et certification*, OCDE, Paris, OCDE, p. 15-40.

TALBOT, Geneviève (2005). *La reconnaissance des acquis et des compétences au Québec: à l'aube d'une relance*, Québec, CSQ.

TARDIF, Jacques (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques.

THIBAUT, Marie-Christine (2002). « VAE et université: vers de nouvelles figures d'accompagnement », *Éducation permanente*, vol. 153, no. 4, p. 121-128.

TREMBLAY, Jacinthe (2006). « Le secret bien gardé de la reconnaissance des acquis », *La Presse Affaire*, dimanche 15 janvier.

TREMBLAY, Nicole (1996). « Quatre compétences clés pour l'auto-formation », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 26, no. 1-2, p. 153-176.

VAN ZANTEN, Agnès (2004). *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF.

WATERMAN, Peter H. Jr, WATERMAN, Judith A. et Betsy A. COLLARD (1994). « Toward a career-resilient workforce », *Harvard Business Review*, vol. 72, no. 4, p. 87-95.

WIRTH, Arthur G. (1966). *John Dewey as Educator: His Design for Work in Education (1894-1904)*, États-Unis, John Wiley & Sons.

YIN, Robert K. (1994). *Case study research: design and methods*, California, Sage Publications inc.

Communiqués de presse

MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA COHÉSION SOCIALE ET DU LOGEMENT (2006c). « Plan de développement de la validation des acquis de l'expérience », *Communiqué de presse*, Paris, 27 juin .

MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION (2006). « La reconnaissance des compétences et des personnes formées à l'étranger, une priorité pour le gouvernement libéral », *Communiqué de presse*, 14 février, Québec.

Conférences

CÔTÉ, Serge (2006). « La reconnaissance des acquis en TI », conseiller en recherche et développement pédagogique, conférence tenue à TECHNOCompétences, 16 mars.

MUCCHIELLI, Alex, (2006). « Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains », professeur à l'Université Paul Valéry, Montpellier, conférence tenue à l'Université de Sherbrooke, 9 février.

Références électroniques

ASSOCIATION PANDADIENNE POUR LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS (2006). "Site Internet CAPLA", CAPLA, consulté le 21 septembre 2006, [<http://www.capla.ca/>]

CNAM (2006). "La validation des acquis de l'expérience", CNAM, consulté le 21 septembre 2006, [<http://dnf.cnam.fr/viatic/index.html>]

COMMISSION NATIONALE DE LA CERTIFICATION PROFESSIONNELLE (2006). "Système de validation des acquis et de certification du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche", CNCP, consulté le 13 septembre 2006, [http://www.cncp.gouv.fr/contenus/supp/supp_mineduc.htm]

EDUSCOL (2006). "La validation des acquis de l'expérience", Ministère de l'éducation nationale, consulté le 12 septembre 2006, [<http://eduscol.education.fr/D0077/accueil.htm>]

FORMATION CONTINUE UNIVERSITAIRE (2006). "La validation d'acquis", FCU, consulté le 12 septembre 2006, [http://www.fcu.fr/temp/confdir/consultation/pagep.php?page=vae_ou]

GAZETTE OFFICIELLE (2006a). "Régime pédagogique de la formation générale des adultes", MELS, consulté le 26 septembre 2006,

[http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3/I13_3R4_1.HTM]

GAZETTE OFFICIELLE (2006b). "Règlement sur le régime des études collégiales", MELS, consulté le 5 octobre 2006, [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/C_29/C29R5_1_1.HTM]

GAZETTE OFFICIELLE (2005). "Régime pédagogique de la formation générale des adultes et régime pédagogique de la formation professionnelle", MELS, consulté le 26 septembre 2006, [<http://www.mels.gouv.qc.ca/legislat/Reglemen.htm>]

HÉC MONTRÉAL (2006). « Reconnaissance des acquis », HÉC Montréal, consulté le 28 septembre, [www.hec.ca]

INSTITUT CANADIEN DE RECONNAISSANCE DE L'APPRENTISSAGE (2006). "Site de l'ICRA", ICRA, consulté le 5 octobre 2006, [http://www.cirl.org/fr_index.html]

JOURNAL OFFICIEL (2004). "Loi no 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales", République de France, août, no. 190, consulté le 21 septembre 2006, [<http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/Visu?cid=713440&indice=1&table=JORF&ligneDeb=1>]

JOURNAL OFFICIEL (2002a). "Décret n° 2002-529 du 16 avril 2002 pris pour l'application des articles L. 613-3 et L. 613-4 du code de l'éducation et relatif à la validation d'études supérieures accomplies en France ou à l'étranger", République de France, avril, no 91, consulté le 21 septembre 2006, [<http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=MENS0200917D>]

JOURNAL OFFICIEL (2002b). "Loi no 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale", République de France, janvier, no. 15, consulté le 21 septembre 2006, [<http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=MESX0000077L>]

JOURNAL OFFICIEL (2002c). "Décret n° 2002-590 du 24 avril 2002 pris pour l'application du premier alinéa de l'article L. 613-3 et de l'article L. 613-4 du code de l'éducation et relatif à la validation des acquis de l'expérience par les établissements d'enseignement supérieur", République de France, avril, no. 98, consulté le 21 septembre 2006, [<http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=MENS0200916D>]

JOURNAL OFFICIEL (1992). "Validation d'acquis professionnels pour la délivrance des diplômes", République de France, juillet, no 167, consulté le 20 septembre 2006, [<http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=MENX9200016L>]

JOURNAL OFFICIEL (1985). "Décret simple 85-906 du 23/08/1985 fixant les conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux d'enseignement supérieur", République française, 29 août, consulté le 21 septembre 2006, [http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/Visu?cid=228503&indice=3&table=LEX_SIMPLE_AV90&ligneDeb=1]

MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA COHÉSION SOCIALE ET DU LOGEMENT (2006a). "La validation des acquis de l'expérience", MECSL, consulté le 12 septembre 2006, [<http://www.travail.gouv.fr/informations-pratiques/fiches-pratiques/formation-professionnelle/validation-acquis-experience-vae-1074.html>]

MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA COHÉSION SOCIALE ET DU LOGEMENT (2006b). "Nombre de titres et de diplômes complets délivrés entre 2003 et 2006", MECSL, consulté le 11 septembre 2006, [<http://www.travail.gouv.fr/etudes-recherche-statistiques/statistiques/politique-emploi-formation-professionnelle/formation-professionnelle/validation-acquis-experience-2094.html>]

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DU SPORT (2006). "État de la situation", Gouvernement du Québec, consulté le 28 septembre 2006, [www.mels.gouv.qc.ca]

PIGEASSOU, Jean et Daniel VIMONT (2005). "La validation des acquis de l'expérience à l'Éducation nationale", Inspection générale de l'Éducation nationale, consulté le 7 septembre 2006, [ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igaen/rapports/vae_2005.pdf]

PRC-Ile-de-France (2006). "La validation des acquis de l'expérience", PRC, consulté le 13 septembre 2006, [<http://www.infovae-idf.com/index.html>]

SEUL-SCFP (2005). "Consultations générales", Université Laval, consulté le 28 septembre 2006, [<http://www.ulaval.ca/seul/Documents/ConsultationMembres2005.doc>]

TÉLÉ-UNIVERSITÉ DU QUÉBEC (2006). "La reconnaissance des acquis", Télunq, consulté le 28 septembre 2006, [http://www.telunq.quebec.ca/siteweb/services/reconn_acquis.html?p_herit=etu]

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (2006). "Règles", Université de Sherbrooke, consulté le 28 septembre 2006, [www.usherbrooke.ca]

UNIVERSITÉ LAVAL (2006). "Université Laval", Université Laval, consulté le 28 septembre 2006, [www.ulaval.ca]