Rachel Bélisle

# Relance de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : la place des conseillères et des conseillers d'orientation

## Rapport de recherche

Avec la collaboration de Daniel Touchette

Projet de recherche mené avec la participation de l'OCCOPPQ

ÉRA Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

**Chercheuse principale et auteure du rapport**

Rachel Bélisle, professeure-chercheuse, au Département d'orientation professionnelle,
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, membre régulière de l'ÉRTA

**Assistant de recherche** (hiver 2005)

Daniel Touchette, finissant du programme de Maîtrise en orientation

**Répondant de l'OCCOPPQ**

Richard Locas, conseiller d'orientation, chargé de projet à l'OCCOPPQ

**Soutien à la mise en ligne du questionnaire,
au traitement et à l'analyse de données quantitatives**

Sylvain Bourdon, professeur-chercheur, au Département d'orientation professionnelle,
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, directeur de l'ÉRTA

**Lectrices et lecteurs des versions préliminaires de février ou d'avril 2006**

Sylvain Bourdon, professeur-chercheur, au Département d'orientation professionnelle,
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, directeur de l'ÉRTA

Suzanne Garon, professeure-chercheuse, au Département de service social,
Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Sherbrooke, membre régulière de l'ÉRTA

Manon Gosselin, c.o., professeure-chercheuse, au Département d'orientation professionnelle, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Richard Locas, c.o., chargé de projet à l'OCCOPPQ

Guylaine Michaud, c.o., professeure-chercheuse, au Département d'orientation professionnelle, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, membre régulière de l'ÉRTA

Daniel Touchette, c.o.

Éric Yergeau, professeur-chercheur, au Département d'orientation professionnelle,
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, membre régulier de l'ÉRTA

**Révision linguistique et mise en pages**

Gina Fattore

**Illustration**

http://www.partir.com/photo-/Guatemala/photos/1.jpg,Guatemala,Tissage+indien

**Soutien matériel et financier**

Ce projet de recherche s'est concrétisé grâce à la participation de l'OCCOPPQ pour joindre les conseillères et conseillers d'orientation, au soutien financier et aux infrastructures de l'Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA) et à un dégagement d'unité d'enseignement de la chercheuse principale dans le cadre du « Plan stratégique de la recherche » de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

© 2006, Rachel Bélisle

Les recommandations émises dans ce projet n'engagent en rien l'OCCOPPQ ni les instances de l'Université de Sherbrooke.

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

# Table des matières

**Introduction** ..... 7

**Chapitre 1 – La problématique** ..... 11
1. La reconnaissance des acquis et des compétences : un domaine large ..... 11
   1.1 Le contexte de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec ..... 13
   1.2 La tendance internationale ..... 18
2. Les personnels de l'orientation oeuvrant auprès des adultes ..... 20
3. La place des personnels de l'orientation dans la reconnaissance des acquis et des compétences ..... 23
   3.1 Au Québec ..... 24
   3.2 En France ..... 25
4. Les objectifs de la recherche ..... 26

**Chapitre 2 Le cadre d'analyse** ..... 29
1. Les pratiques et situations professionnelles ..... 29
2. Les logiques d'action ..... 31
3. Un système en élaboration ..... 33
4. Des relations entre acteurs ..... 34
   4.1 La cible commune : finalité de la reconnaissance des acquis et des compétences ..... 34
   4.2 Les partenaires : acteurs de la reconnaissance des acquis et des compétences ..... 38
   4.3 Les types de relations ..... 39
   4.4 Les contributions des partenaires ..... 40
   4.5 Les étapes de développement de la dynamique partenariale ..... 41
   4.6 Un choix à faire et à respecter collectivement ..... 43
   4.7 Un retour sur l'ensemble ..... 43

**Chapitre 3 La méthodologie** ..... 45
1. La posture épistémologique ..... 45
2. La méthodologie ..... 46
   2.1 Le sondage ..... 46
   2.2 Le recrutement des participantes et participants au sondage ..... 47
   2.3 Le groupe de discussion ..... 48
   2.4 Le recrutement des participantes et participants au groupe de discussion ..... 49
3. L'éthique de la recherche ..... 50
4. L'analyse des résultats ..... 50

4.1 Les résultats quantitatifs ..... 50
4.2 Les résultats qualitatifs ..... 51
4.3 La présentation des extraits ..... 52

**Chapitre 4 Les résultats descriptifs** ..... 53
1. Les résultats du sondage ..... 53
1.1 Les données sur les répondantes et les répondants ..... 54
1.2 La clientèle des conseillères et conseillers participants ..... 57
1.3 Les interventions générales relevant de la reconnaissance des acquis et des compétences ..... 59
1.4 Les activités dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences ..... 61
1.5 Les relations avec d'autres acteurs du domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences ..... 66
1.6 Les opinions des conseillères et conseillers d'orientation sur leurs relations et rôles dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences ..... 69
1.7 Un retour sur le sondage ..... 76
2. Les résultats du groupe de discussion ..... 76
2.1 Les caractéristiques des personnes et les contextes d'intervention ..... 77
2.2 Des interventions auprès des adultes dans une nouvelle conception de l'orientation ..... 78
2.3 Ce qui est reconnu ..... 82
2.4 Les relations avec des acteurs externes ..... 86
2.5 Une mobilisation de ressources ..... 91

**Chapitre 5 La discussion des résultats** ..... 93
1. La position tierce des conseillères et conseillers d'orientation ..... 94
2. Les rôles actuels ..... 96
3. Les relations avec Emploi-Québec à titre d'organisme financeur ..... 100
4. Un retour sur le cadre de l'approche partenariale ..... 104
4.1 La cible commune ..... 104
4.2 Les partenaires ..... 105
4.3 Les types de relations ..... 106
4.4 Les contributions des partenaires dans le système en élaboration ..... 108
4.5 Les étapes de développement ..... 108
4.6 Les choix à faire et à respecter collectivement ..... 110
5. Une quête de reconnaissance de la profession et des personnes ..... 111

**Conclusion** ..... 115

**Références bibliographiques** ..... 117

Annexe 1 – Lettre d'information ..... 125
Annexe 2 – Questionnaire, avec formulaire de consentement ..... 126
Annexe 3 – Lettre de consentement groupe de discussion ..... 144
Annexe 4 – Guide d'entretien semi-directif ..... 146

## LISTE DES TABLEAUX


Tableau 1 Phases de la RAC ..... 35

Tableau 2 Étapes de développement de la dynamique partenariale dans la relance en RAC au Québec ..... 41

Tableau 3 Logiques d'action en RAC et stratégies de l'orientation ..... 43

Tableau 4 Comparaison de la répartition de la provenance des répondantes et répondants (N=48) et de la répartition des membres de l'OCCOPPQ intervenant auprès des adultes (N=1127) ..... 55

Tableau 5 Répartition des répondantes et répondants au sondage selon leur revenu annuel (N=51) ..... 56

Tableau 6 Nombre de répondantes et de répondants selon les groupes d'âge de la clientèle (N=52) ..... 57

Tableau 7 Nombre de répondantes et répondants selon le niveau de scolarité le plus élevé de la clientèle (N=52) ..... 58

Tableau 8 Nombre de répondantes et répondants selon le degré d'importance de l'information sur la RAC dans les interventions auprès d'adultes (N=53) ..... 59

Tableau 9 Nombre de répondantes et de répondants selon le degré d'importance de la reconnaissance non formelle dans les interventions auprès d'adultes (N=53) ..... 60

Tableau 10 Nombre de répondantes et de répondants selon le degré d'importance de la reconnaissance officielle dans les interventions auprès d'adultes (N=53) ..... 60

Tableau 11 Nombre de répondantes et de répondants selon la fréquence mensuelle d'activités de reconnaissance non formelle (N=31) ..... 61

Tableau 12 Nombre de répondantes et de répondants selon la fréquence mensuelle d'activités du domaine de la reconnaissance officielle (N=30) ..... 63

Tableau 13 Nombre de répondantes et de répondants selon la fréquence mensuelle d'activités de reconnaissance officielle de diplômes de l'étranger (N=31) ..... 64

Tableau 14 Nombre de répondantes et de répondants selon la fréquence mensuelle d'activités relevant de l'expérimentation et du partenariat en RAC (N=31) ..... 65

Tableau 15 Nombre de répondantes et de répondants selon la fréquence mensuelle d'activités d'information et de formation continue en matière de RAC (N=31) ..... 65

Tableau 16 Répartition des répondantes et répondants selon les instances avec qui ils ont des liens dans le cadre d'activités du domaine large de la RAC (N=29) ..... 66

Tableau 17 Nombre de répondantes et de répondants selon la fréquence des liens avec diverses instances (N=29) ..... 67

Tableau 18 Nombre de répondantes et de répondants selon leur lieu de travail et les diverses instances avec qui ils ont des liens lors de leurs activités dans le domaine de la RAC ..... 68

Tableau 19 Degré d'accord des répondantes et des répondants sur des énoncés concernant des pratiques en RAC ..... 70

Tableau 20 Degré d'accord des répondantes et des répondants sur des préoccupations d'avenir des conseillères et conseillers d'orientation face à la RAC ..... 72

Tableau 21 Phases de la RAC officielle, selon la situation interne ou externe ..... 105

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 Position tierce des conseillères et conseillers d'orientation dans le domaine de la RAC ..... 94

Figure 2 Position tierce des conseillères et conseillers d'orientation dans la relation de l'adulte avec Emploi-Québec ..... 101

# Introduction

Le présent rapport de recherche origine des discussions qui ont eu lieu avec les étudiantes et étudiants du cours « Éducation et emplois », du programme de Maîtrise en orientation de l'Université de Sherbrooke, de l'automne 2004. Ce cours traite du phénomène de relance de la reconnaissance des acquis et des compétences dans les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) comme d'un phénomène à la croisée de transformations majeures dans le monde de l'éducation et dans celui du travail.

En 2004, la formule pédagogique choisie pour traiter de la reconnaissance des acquis et des compétences était la simulation d'un débat sur l'établissement d'un système québécois de reconnaissance des acquis et des compétences et la participation de différents groupes d'acteurs à ce système, notamment celui composé des conseillères et conseillers d'orientation[1]. Sept équipes représentaient le point de vue d'autant de groupes d'acteurs et trois personnes invitées, travaillant dans des organismes partenaires de la relance actuelle – centre d'éducation des adultes, Emploi-Québec et Institut pour la coopération en éducation des adultes (ICÉA) –, ont observé le débat puis commenté à partir de leur propre expérience et de leur perception des développements à venir. Les membres de l'équipe qui représentaient de façon plus particulière les acteurs de l'orientation professionnelle s'étaient inquiétées, au cours de leurs lectures préparatoires de documents accessibles sur l'Internet, de l'absence de l'orientation professionnelle dans les textes consultés et avaient

---

1 La présence active et publique des femmes dans la vie sociale est loin d'être acquise dans le monde et elle demande à être soutenue de diverses façons, notamment par des choix éditoriaux. Trop souvent encore, une part du travail auquel de nombreuses femmes ont été socialisées passe inaperçue ou est considérée de faible intérêt. Il paraît donc important, dans une profession où les femmes sont aujourd'hui majoritaires, de nommer leur présence. C'est dans cet esprit que ce rapport utilise le féminin et le masculin lorsque les termes ne renvoient pas à des catégories conceptuelles comme, par exemple, le terme « acteurs » qui est utilisé ici comme générique. La rédaction de ce texte suit les règles de base de la *Politique rédactionnelle non sexiste* de l'Université de Sherbrooke(1994).

découvert, à la suite d'un appel téléphonique à l'ordre professionnel, que celui-ci n'avait pas fait entendre son point de vue lors de différentes consultations sur le sujet. Lors du retour collectif sur l'activité, des étudiantes et étudiants ont soutenu qu'il fallait que l'ordre professionnel se mobilise sur cette question afin qu'il fasse valoir la pertinence de la compétence des conseillères et conseillers d'orientation pour ce domaine en développement. Lors de ce retour en groupe, quelques finissantes et finissants affirmaient qu'ils étaient en mesure, à la suite de leur formation, d'agir avec compétence aux phases de l'identification et de l'évaluation des acquis et des compétences. Quelques jours après ce retour en groupe, je communiquais avec l'ordre professionnel pour explorer la possibilité de faire une courte recherche pour mieux connaître ce que faisait déjà les conseillères et conseillers d'orientation dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences.

Les lectrices et lecteurs du présent rapport de recherche doivent le voir comme une première étape d'un programme de recherche (*work in progress*) à poursuivre au sein de l'Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA), notamment le deuxième axe relatif aux « Pratiques de soutien aux transitions »[2]. Ce rapport aborde certains points et ouvre des pistes un peu rapidement. Des analyses sont restées en suspens. Le petit nombre de répondantes et répondants (N=53) incite à la prudence dans l'interprétation. Il a donc été préparé davantage dans l'esprit de nourrir la formation, la réflexion et le débat.

Ainsi, il semblait pertinent de le rendre public afin de contribuer aux travaux en cours chez les partenaires actifs dans la mise en œuvre de l'une ou l'autre des huit mesures sur la reconnaissance des acquis et des compétences du plan d'action gouvernemental publié en 2002 (Gouvernement du Québec, 2002a) et à la promotion d'un « système intégré de reconnaissance des acquis et des compétences » (ICÉA, 2006, p. 13). De plus, il pourra susciter la formation, la réflexion et le débat au sein de l'OCCOPPQ et chez les acteurs de l'orientation, non seulement sur la question de la participation au domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences, mais aussi sur d'autres questions comme celle de la reconnaissance dans la profession elle-même des particularités de l'intervention en milieux communautaires. Finalement, le présent rapport peut soutenir les enseignements dans le cours « Éducation et emplois » ainsi que la direction d'étudiantes et d'étudiants qui font leur essai ou leur mémoire de deuxième cycle sur un aspect de la reconnaissance des acquis et des compétences.

Ce document est constitué de cinq chapitres. Le premier chapitre présente la problématique de la quasi-invisibilité du travail des personnels de l'orientation dans la reconnaissance des acquis et des compétences. Le deuxième chapitre présente le cadre d'analyse préparé pour ce projet. Le troisième chapitre porte sur la méthodologie choisie. La synthèse des résultats descriptifs, présentés selon le mode de collecte de données, soit le sondage et le groupe de discussion, correspond au quatrième chapitre. Le cinquième chapitre fait état d'une discussion des résultats ainsi que des questions soulevées pour nourrir la réflexion et le

2 Pour en savoir plus sur le programme de recherche de l'ÉRTA, visitez le site internet à l'adresse suivante : <http://erta.educ.usherbrooke.ca/recherche.htm>.

débat. La conclusion reprend les grandes lignes ainsi que quelques suggestions faites aux différents acteurs. Les nombreuses références bibliographiques sur lesquelles s'appuie ce rapport pourront soutenir le travail d'approfondissement de lectrices et lecteurs soucieux de retourner aux documents d'origine. Finalement, quelques documents utilisés lors de la collecte de données sont reproduits en annexes.

Bien que je sois la seule signataire de ce rapport, plusieurs personnes y ont contribué plus ou moins directement. Je suis bien sûre redevable aux chercheuses et chercheurs et aux organisations qui ont publié sur l'une ou l'autre des questions soulevées dans ce rapport[3].

Je tiens également à remercier les étudiantes et étudiants du cours « Éducation et emplois » ainsi qu'aux personnes invitées qui, par leurs questions et le partage de leur compréhension, ont nourri mes multiples questionnements et ma propre compréhension d'un domaine nouveau pour lequel on ne dispose pas, encore, de concepts stabilisés. Merci aussi aux étudiantes et étudiants qui ont choisi de faire leur essai ou leur mémoire sur un aspect de la reconnaissance des acquis et des compétences. Merci à Louis Cournoyer, conseiller d'orientation et doctorant membre de l'ÉRTA, qui a fait pour moi, en 2003-2004, une recherche documentaire sur le bilan de compétences. Merci à Daniel Touchette, aujourd'hui conseiller d'orientation, qui a été assistant de recherche pendant quelques mois sur la présente recherche. Les discussions que j'ai eues avec chacun d'eux m'ont permis d'un peu mieux comprendre le monde de l'orientation professionnelle et certains des malentendus qui peuvent y être entretenus en matière de reconnaissance des acquis et des compétences. Merci à mes collègues de l'ÉRTA qui ont pris le temps de lire et de commenter, en tout ou en partie, l'une ou l'autre version de ce document.

Merci à Guylaine Michaud, conseillère d'orientation et collègue, pour nos discussions sur l'arrimage éventuel du bilan de compétences et de la reconnaissance officielle des acquis et des compétences. Merci aussi aux membres du panel d'experts qui ont accepté de commenter le questionnaire du sondage. Merci aux membres de l'ÉRTA et à la direction de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke pour leur soutien matériel et financier.

Deux personnes ont joué un rôle particulièrement déterminant dans ce projet : il s'agit de Richard Locas, chargé de projet à l'OCCOPPQ et de Sylvain Bourdon, professeur-chercheur à l'Université de Sherbrooke et directeur de l'ÉRTA. Chacun, à leur manière, m'ont soutenue dans des moments de doute ou de fatigue alors que j'appréhendais en même temps deux domaines périphériques à mon champ de spécialisation (la recherche qualitative en éducation et en formation non formelle des adultes). Merci pour votre partage de connaissances, votre disponibilité, votre soutien technique et pratique ainsi que pour vos commentaires éclairés.

---

3 L'utilisation du « nous » à certains endroits du rapport se rapporte à des situations où l'auteure travaillait avec un assistant de recherche. Le « je » est utilisé occasionnellement lorsque le propos mérite d'être personnalisé.

Finalement, je veux remercier les conseillères et conseillers d'orientation qui ont pris le temps de répondre à un long questionnaire en ligne qui les obligeait de penser leurs pratiques sous un jour probablement inhabituel. Merci aussi à celles et ceux qui ont communiqué avec nous pour faire part de difficultés d'accès. Merci aussi à Anouck, Diane, Jacques et Nathalie pour leur généreuse participation au groupe de discussion. Vos réponses au sondage et vos propos sont une riche contribution à un tout nouveau domaine de pratique et de recherche. Merci d'avoir osé sortir des sentiers battus et de nourrir la réflexion collective sur un sujet complexe qui pourrait susciter de nouveaux développements dans la profession et qui est au cœur des transformations des mondes de l'éducation et du travail. Merci !

*Rachel Bélisle*
Sherbrooke, mai 2006

# CHAPITRE 1

# La problématique

Ce chapitre pose le problème de la quasi-invisibilité du travail des personnels de l'orientation dans la relance actuelle de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec. Il est constitué de quatre sections. Dans la première section, les tendances en matière de reconnaissance des acquis et des compétences, au Québec et dans d'autres pays occidentaux, sont situées à larges traits. La deuxième section porte sur les personnels de l'orientation qui œuvrent auprès des adultes, au Québec et ailleurs dans le monde. La troisième section porte plus directement sur la place des personnels de l'orientation dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences. La dernière section fait un retour sur la problématique et y sont identifiés le but et les objectifs du projet de recherche.

## 1. La reconnaissance des acquis et des compétences : un domaine large

Le grand domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences est en pleine effervescence au Québec et dans la plupart des pays de l'OCDE. Plusieurs auteurs (Bélisle, 1995, 2004a; Bjørnåvold, 2001; Conseil supérieur de l'éducation, 2000; Pineau, Liétard et Chaput, 1997) incluent dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences des activités en amont des procédures qui donneront lieu à une sanction officielle. Ainsi, dans le cadre du présent rapport de recherche, le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences est conçu comme un domaine beaucoup plus

large que celui des procédures officielles et inclut des activités diverses pouvant constituer des passerelles entre divers univers de formation. La triade reconnaissance formelle, non formelle ou informelle (Bélisle, 1995, 1996) reste pertinente pour situer les passerelles entre les univers de formation du point de vue des adultes[4]. La reconnaissance formelle couvre les différentes pratiques qui aboutissent à une sanction officielle, reconnue par l'État ou ses mandataires. La reconnaissance non formelle repose sur une démarche structurée d'identification, de valorisation et de reconnaissance par soi et par d'autres (ses pairs, une animatrice ou un animateur, une conseillère ou un conseiller d'orientation, etc.) de compétences développées dans l'action. La reconnaissance informelle est tissée dans la vie quotidienne, par exemple, dans les remerciements, les sourires. Ces trois types de reconnaissance sont des pistes de travail pour penser le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences.

Pour la recherche et l'intervention en relation d'aide éducative auprès d'adultes, aborder le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences aussi largement est précieux car il permet de situer l'adulte dans un ensemble d'expériences ayant un rôle symbolique dans son parcours de vie. Par exemple, une personne qui a le sentiment de ne pas avoir été reconnue par ses parents (reconnaissance informelle ou affective) ne s'investira probablement pas de la même façon dans un processus officiel de reconnaissance ou dans une démarche structurée de reconnaissance. Autre exemple, une personne qui entreprend une démarche de reconnaissance dans un organisme communautaire peut vouloir se servir de cette démarche comme levier pour formaliser des apprentissages qui pourraient être, par la suite, reconnus officiellement[5].

Aussi, en abordant le domaine comme un domaine large cela permet de conserver une cohérence historique avec son développement au Québec et avec les demandes et les diverses réalisations de la société civile, des organismes communautaires notamment. Cela évite de rabattre la recherche et la pratique sur des décisions politiques qui s'intéressent davantage aux organismes de l'appareil étatique. En effet, la récente politique gouvernementale (Gouvernement du Québec, 2002b), le plan d'action qui l'accompagne (Gouvernement du Québec, 2002a) et les responsables de sa mise en œuvre semblent, en 2005, vouloir limiter le domaine aux procédures liées directement à des sanctions officielles. Ces sanctions sont accordées par l'État ou ses mandataires : des établissements d'enseignement reconnus, Emploi-Québec ou d'autres organismes réglementaires du monde

---

4 Elle a été développée sommairement dans le cadre des travaux menés à l'ICÉA pour la production des outils « Nos compétences fortes ». Abordée dans un registre pratique, cette triade est certainement porteuse de sens. Mais d'un point de vue scientifique, l'usage de l'adjectif « formel » pose d'importants problèmes conceptuels car, dans ce qu'on appelle l'informel et le non-formel, on rencontre des formes, différentes certes de ce qui se fait dans l'officiel, mais qui n'en sont pas moins des formes de reconnaissance. Cette triade est conservée ici car elle peut être utile aux praticiennes et praticiens. Toutefois, un travail théorique ultérieur pourrait permettre d'étudier le domaine à partir de la philosophie de la reconnaissance d'Hegel qui identifie trois types de reconnaissance : affective, juridique et sociale (Honneth, 2002).

5 Ces exemples viennent de constats faits lors de l'animation de la démarche « Nos compétences fortes » (Bélisle, 1995), une démarche de reconnaissance non formelle dont les outils ont été publiés par l'ICÉA.

du travail (ex. : ordres professionnels). La sanction se présente sous forme de diplômes, d'attestations de compétences, d'équivalences, d'unités de formation continue, de crédits, de titres professionnels, etc.

Pourtant, les programmes de nombreux colloques portant sur la reconnaissance des acquis et des compétences sont inclusifs de préoccupations et de démarches relevant aussi de la reconnaissance non formelle. Cela a été notamment le cas lors du récent Colloque national sur la reconnaissance des acquis et des compétences, d'avril 2005, organisé par la Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation[6] et ses partenaires (MELS, 2005d). Des publications récentes en France font état de la proximité conceptuelle des systèmes officiels et d'autres formes de valorisation sociale des compétences, comme le bilan de compétences (voir notamment Boutinet, 2005; Clot et Prot, 2003; Gazave et Hennetier, 2004).

## 1.1 Le contexte de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec

La première publication québécoise sur la reconnaissance des acquis et des compétences serait un Avis du Conseil supérieur de l'Éducation paru en 1975. Le rapport de la Commission Jean (Commission d'étude sur la formation des adultes, 1982) propose un portrait détaillé des procédures présentes déjà à l'époque, par exemple dans les cégeps ou dans le réseau de l'Université du Québec. Dans les années quatre-vingt, les travaux de Marthe Sansregret (Sansregret, 1983, 1984) qui a fait sa thèse en s'appuyant sur des processus et procédures développées aux États-Unis constituent un point charnière pour plusieurs établissements d'enseignement. La publication de Ginette Robin (Robin, 1984) sur le portfolio inspirera de nombreux organismes communautaires travaillant avec les adultes[7] qui, sans faire de reconnaissance officielle, mettent en place des démarches diverses de [re]connaissance de soi. Par la suite, différentes publications, plus ou moins apparentées à celles des pionnières, voient le jour et guident le travail des intervenantes et intervenants de l'éducation des adultes et de l'orientation professionnelle. C'est le cas, par exemple, de *Question de compétences, un outil au service des femmes* (COFFRE, ICÉA et Relais-femmes, 1989), matériel utilisé dans des dizaines d'organismes scolaires ou communautaires (Bélisle, 1997b). Dans la même période, les établissements d'enseignement mettent peu à peu en place des procédures officielles. L'ordre collégial est reconnu pour son dynamisme dans le domaine. Du côté du monde du travail, on importe d'un organisme américain, le

---

6 En février 2005, ce ministère a hérité de nouvelles responsabilités et est maintenant désigné comme ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Les publications de ce ministère antérieures à ce changement sont signées par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Dans le présent rapport, ce ministère est désigné par le vocable ministère de l'Éducation.

7 Au Québec, on considère comme adultes les personnes âgées de 18 ans et plus. Les jeunes gens de 16 et 17 ans qui ont quitté l'école sont également considérés comme adultes dans le monde de l'éducation. C'est ainsi que le terme « adulte » est utilisé tout au long du présent rapport.

*Council for Adults and Experiential Learning* (CAEL), l'évaluation des compétences génériques (D'Amour, 1987). La confrontation entre les mondes de l'éducation et du travail freine pourtant cet engouement et les années quatre-vingt-dix connaissent une certaine stagnation dans le développement de la reconnaissance des acquis et des compétences.

C'est au tournant du millénaire que le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences connaît une importante relance. Le Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21e siècle, appelée aussi commission Delors (Delors, 1996), fait la promotion des passerelles pour favoriser l'éducation ou l'apprentissage tout au long et au travers de la vie[8]. L'éducation tout au long de la vie est conçue comme « la clé de l'entrée dans le 21e siècle » (p. 108) pour tenter de traverser individuellement et collectivement les grandes tensions qui confrontent l'humanité (mondialisation, multiplication des conflits armés, société de l'information, etc.). Le rapport Delors inspire plusieurs réformes éducatives dans le monde, notamment celles que le Québec entreprend au cours des années quatre-vingt-dix (Bourdon et Bélisle, 2005). Ce rapport inspire également une partie des travaux de la Conférence internationale sur l'éducation des adultes, organisée par l'UNESCO à Hambourg en 1997 (UNESCO, 1997), appelés aussi CONFINTEA 5. La délégation canadienne, dirigée par la ministre de l'Éducation du Québec de l'époque, Mme Pauline Marois, est très active lors de cette conférence.

À la suite de la conférence tenue à Hambourg, le ministère de l'Éducation amorce d'importants travaux pour se doter d'une politique d'éducation des adultes dans laquelle la reconnaissance des acquis occupe une place centrale[9]. Ainsi, la consultation de 1998 (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998) donne lieu à la préparation de mémoires de plusieurs acteurs sociaux portant notamment sur le sujet de la reconnaissance des acquis.

Dans un document synthèse préparé pour la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ)[10], les propos sur la reconnaissance des acquis dans les mémoires de la consultation de 1998 sont analysés (Tondreau, 1999). Jacques Tondreau fait notamment ressortir les divergences quant à l'établissement d'un éventuel système national de reconnaissance des acquis. La question du système touche celle des relations entre les instances gouvernementales, les organisations diverses, le personnel professionnel appelé à jouer un rôle dans la

---

8 Les lectrices et lecteurs peuvent se rapporter à la trousse d'animation sur le rapport Delors publiée par la Commission canadienne pour l'UNESCO (Commission canadienne pour l'UNESCO, 1997) et à un texte publié par l'Institut de la statistique du Québec (Bourdon et Bélisle, 2005) dans lequel on analyse le rapport Delors quant à son propos sur le « tout au long et au travers de la vie ».

9 Même si on parle de « reconnaissance de compétences » depuis près de 15 ans au Québec chez les partenaires de la formation des adultes et du travail (voir notamment D'Amour, 1987; COFFRE, ICÉA et Relais-Femmes, 1989), les acteurs de l'éducation, qui avaient le *leadership* dans la préparation de la politique d'éducation des adultes, imposaient par l'usage leur vocabulaire ainsi que le sens restreint accordé au mot « reconnaissance ». L'adoption du vocable « reconnaissance des acquis et des compétences » dans la version finale de la politique gouvernementale marque le passage à une nouvelle période de concertation au sein de l'appareil étatique.

10 Devenue la Centrale des syndicats du Québec (CSQ).

reconnaissance des acquis. Elle touche également l'objet même de la reconnaissance (expériences, acquis, compétences, savoirs, apprentissages, etc.). Cet auteur note que les embûches sont nombreuses à l'établissement d'un tel système. La question du *leadership* et de l'inclusion, dans un éventuel système de reconnaissance des acquis, donne lieu dans les mémoires et les avis de 1998 à des prises de position variées et parfois opposées posant un défi de coopération aux intervenantes et intervenants dans le dossier. Certains militent pour un système où tous les adultes devraient avoir la possibilité de faire valoir leurs acquis et leurs compétences, alors que d'autres proposent un système centré sur le développement économique et répondant aux « besoins d'employabilité » (*Ibid.*, p. 11), cette nouvelle préoccupation du monde du travail en réponse aux problèmes engendrés par la mobilité (Boltanski et Chapello, 1999).

Les rapports du Vérificateur général au ministère de l'Éducation du Québec, de 1996-1997 et 1997-1998, abordaient explicitement la question de la reconnaissance des acquis indiquant que « parmi les activités examinées dans les établissements, la reconnaissance des acquis de formation extrascolaire est le maillon faible de la chaîne » (Vérificateur général, 1997).

En 2000, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) lance une consultation portant spécifiquement sur la reconnaissance des acquis en sollicitant des mémoires sur le sujet. Il reçoit des mémoires et rencontre en audiences une vingtaine d'organismes nationaux.

L'Avis de 2000 du Conseil supérieur de l'éducation qui découle de cette consultation et d'une recherche documentaire devient un texte de base pour les réformes québécoises dans le domaine, que ce soit celles inscrites dans la politique gouvernementale de 2002 ou dans les politiques universitaires[11]. Dans son Avis, le CSE identifie trois options différentes quant à l'organisation de la reconnaissance des acquis, soutenant que « la société québécoise n'a ni le temps ni les moyens d'élaborer deux systèmes de reconnaissance des acquis et des compétences » (Conseil supérieur de l'éducation, 2000, p. 80), l'un pour le monde de l'éducation, l'autre pour le monde du travail. Il propose un « système diversifié, progressivement intégré » de reconnaissance des acquis où chaque organisation demeure garante de la sanction. Le CSE reconnaît l'existence de pratiques non formelles de reconnaissance, comme le bilan de compétences ou la démarche « Nos compétences fortes » (*Ibid.*, p. 87-88). Par ailleurs, il juge peu réaliste de tenter d'intégrer, dans de brèves échéances, les référentiels autres que ceux du réseau de l'éducation formelle et d'Emploi-Québec dans le système à mettre en place (*Ibid.*, p. 85).

L'année suivante, le rapport signé par Paul Inchauspé à l'intention des ministres responsables de l'éducation et de l'emploi (Inchauspé, 2001) fait la promotion de « la consolidation et [de] la relance de la reconnaissance des acquis » (p. 133). La deuxième

---

11 Les universités contrairement aux établissements d'enseignement secondaire ne sont pas assujetties à la politique gouvernementale. Les travaux en cours à l'Université de Sherbrooke s'appuient sur l'Avis du CSE. D'autres, comme ceux du Département de service social de l'Université Laval (Lindsay, Roy, Trottier et Hurtubise, 2001) également.

consultation du ministère de l'Éducation du Québec de 2001 (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) sur la politique d'éducation des adultes permet aux acteurs sociaux de rappeler différentes attentes dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences. C'est après cette consultation que le projet d'une politique devient de responsabilité gouvernementale accordant à plus d'un ministère des responsabilités directes dans la mise en œuvre.

Ainsi, en 2002, le Gouvernement du Québec adopte sa toute première politique d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002b). Dans cette politique, la reconnaissance des acquis et des compétences est une des « quatre orientations structurantes et mobilisatrices » (*Ibid*, p. 6) et, dans le plan d'action qui l'accompagne (Gouvernement du Québec, 2002a), huit mesures y sont consacrées. Le gouvernement a choisi de conserver deux systèmes, celui du monde de l'éducation et celui du monde du travail, tout en permettant la réciprocité des deux systèmes[12]. De façon générale, la reconnaissance des acquis et des compétences est jugée pertinente pour toute la population bien qu'on attire davantage l'attention sur la reconnaissance qui permettra de rehausser le niveau de scolarité de la population québécoise et de répondre à l'évolution du marché du travail.

La demande de reconnaissance des acquis et des compétences peut reposer sur le désir de s'insérer rapidement en emploi, de s'y maintenir et de cheminer professionnellement par la mise à jour de compétences, de changer de travail, d'effectuer un retour aux études ou pour toutes autres raisons où l'utilisation de ce type de service semble être une action pertinente (Gouvernement du Québec, 2002a).

Selon le plan d'action qui accompagne la politique, la réussite de la reconnaissance des acquis et des compétences est conditionnelle à trois principes.

> [...] qu'une personne a droit à la reconnaissance formelle des acquis et des compétences qu'elle possède, dès lors qu'elle fournit la preuve au regard des formations qualifiantes correspondantes; qu'elle n'a pas à faire reconnaître à nouveau des compétences ou des acquis qui ont été évalués avec rigueur et sanctionnés à l'intérieur d'un système officiel; qu'elle n'a pas à refaire dans un contexte scolaire formel des apprentissages qu'elle a déjà réalisés dans d'autres lieux selon d'autres modalités. (Gouvernement du Québec, 2002a)

Les huit grandes mesures annoncées dans le plan d'action se décomposent en plusieurs volets, visant notamment à favoriser l'accessibilité à toutes les procédures de

12 Dans une perspective d'analyse structurale, ces systèmes établis en réciprocité peuvent être considérés comme un système global. C'est pour cela qu'on parlera plus loin du « système en élaboration », considérant que les relations entre les acteurs contribuent à l'établissement d'un système à deux branches principales. Une troisième branche s'impose actuellement, soit celle relative plus spécifiquement à l'accès aux ordres professionnels qui jumelle aujourd'hui la reconnaissance de diplômes obtenus à l'étranger et la reconnaissance de compétences professionnelles.

reconnaissance officielle de diplômes, d'apprentissages antérieurs, de compétences, existantes et à venir. De plus, on souhaite résoudre le véritable casse-tête de l'organisation de ce qu'on appelle la formation manquante ou la formation d'appoint : sa planification, son accès, la prestation, le soutien à l'apprentissage et l'évaluation des apprentissages.

En 2005, on constate que la mise en œuvre est bien amorcée. Lors du colloque d'avril 2005, le MELS diffuse un cadre de référence dans lequel sont consignés les engagements pris pour soutenir la relance, la clientèle visée, l'approche dite « centrée sur la personne » avec des principes d'accessibilité, de globalité, de flexibilité et de souplesse, de validité, les conditions de mise en œuvre et le partenariat (MELS, 2005a). Ce cadre de référence, tenant sur quatre pages, reprend plusieurs éléments des documents gouvernementaux de 2002, mais il apporte des précisions. Sa publication est suivie, quelques mois plus tard, de celle du cadre général et technique de la reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique (MELS, 2005c) qui soutient l'implantation de l'approche harmonisée. Le site InfoRoute FPT est mis à jour régulièrement pour faciliter la reconnaissance des acquis et des compétences. En formation générale au secondaire, on consolide les procédures officielles de reconnaissance des acquis comme les « Univers de compétences génériques » pour les matières optionnelles (compétences expérientielles, rôles sociaux, compétences d'ordres intellectuel et socioaffectif), le *Prior Learning Examination* (PLE) pour la reconnaissance des compétences en anglais et le test d'équivalence de niveau de scolarité du secondaire (TENS) offert en format informatisé. Le *General Educational Development Testing Service* (GED), développé aux États-Unis et déjà bien connu là-bas, est rendu disponible. Il est appelé à remplacer progressivement le TENS.

Les universités qui, de façon inégale, disposent aussi de différentes procédures permettant la reconnaissance des acquis (Conseil supérieur de l'éducation, 2000) sont encouragées, dans le plan d'action gouvernemental à les bonifier. L'Association canadienne de l'éducation des adultes des universités de langue française (ACEAULF) initie des actions afin d'inciter les universités à s'engager dans la relance (MELS, 2005b).

Le réseau de l'immigration connaît aussi plusieurs publications importantes au cours des dernières années en lien avec la consultation du Groupe de travail sur l'accès aux métiers et professions réglementés et la mise en ligne de nouvelles ressources notamment pour faciliter la préparation, de l'étranger, de l'« Évaluation comparative des études effectuées hors Québec ». Tout récemment, les médias révélaient que le gouvernement du Québec allait amender le Code des professions à la suite de ces importants travaux.

Dans le monde du travail, la Commission des partenaires du marché du travail a adopté son cadre général de développement et de reconnaissance des compétences en 2001. Elle le rend public en 2004 (Commission des partenaires du marché du travail, 2004). Plusieurs comités sectoriels ont effectué des études dans le domaine et font appel au programme d'apprentissage en milieu de travail (PAMT) qui donne droit à une attestation officielle de compétences accordée par Emploi-Québec et consignée dans un registre étatique. Chaque ordre professionnel a une procédure officielle d'étude de dossiers pour fins de

reconnaissance d'équivalence. On voit le nombre de demandes s'accroître de façon exponentielle depuis 2002 (MELS, 2005b).

La reconnaissance officielle des acquis et des compétences n'est pas une panacée. Elle soulève des questions complexes, notamment celles liées au mode de financement de l'éducation au secondaire et au post-secondaire pour lesquelles les solutions semblent relativement hors de portée[13]. De plus, la relance actuelle propose peu de passerelles entre les nombreuses activités de reconnaissance non formelle, en éducation des adultes ou en orientation professionnelle, et les procédures officielles de l'appareil étatique[14]. Sur ce point, le gouvernement a suivi l'Avis du CSE. Pourtant, ceci n'est pas sans soulever des questions fondamentales sur la capacité et sur la volonté collectives d'établir, dans l'esprit de la CONFINTEA 5 et du rapport Delors, des passerelles entre l'ensemble des milieux d'apprentissage des adultes.

## 1.2 La tendance internationale

Dans le rapport Delors (Delors, 1996), les pays sont invités à prévoir de nouveaux systèmes de certification pour favoriser les passages d'un lieu d'éducation/formation à un autre. Ce rapport fait la promotion de passerelles pour la prise en compte des apprentissages des individus dans l'éducation formelle, non formelle et informelle. Cette triade, utilisée depuis plusieurs années par l'UNESCO dans les études comparatives de l'éducation dans les pays du Sud (Poizat, 2003), est de plus en plus utilisée dans les pays occidentaux qui prennent le virage de la reconnaissance des acquis et des compétences (Bélisle, 2004a; Bjørnåvold, 2001; CEDEFOP, 2002).

Plusieurs pays occidentaux, notamment les pays européens préoccupés par la mobilité de la main-d'œuvre dans un monde du travail de plus en plus flexible et dans la jeune Communauté européenne, mettent en place des mesures relevant de la reconnaissance des acquis et des compétences (Bélisle, 2004a; MELS, 2005b). Le Royaume-Uni est un leader dans le domaine avec une approche axée sur l'évaluation et les performances (Bjørnåvold, 2001). La France, dans une approche fort différente, va mettre l'accent sur les acquis de l'expérience et se doter de dispositifs de reconnaissance enchâssés dans des lois. En effet,

---

13 Le rapport demandé par le ministère de l'Éducation à un groupe d'experts (Pagé, Bérubé, Lemelin et Saint-Pierre, 2004), bien qu'il dresse un état de la situation complémentaire à celui de l'Avis du CSE, propose assez peu de solutions concrètes concernant le mode de financement de la reconnaissance des acquis et des compétences. Depuis 2005, le MELS attribue à la commission scolaire une somme de 400 $ pour les premières étapes de l'approche harmonisée en FPT.

14 Le cadre de référence du MELS annonce que *Nos compétences fortes*, ouvrage publié par l'ICÉA en 1995 et utilisé dans de nombreuses démarches de connaissance de soi en milieux communautaires, en commissions scolaires et ailleurs, constituera un univers de compétences génériques en formation générale de base (MELS, 2005a). Mais, depuis cette annonce, il n'a pas été possible de savoir comment et quand cela se concrétisera.

dès 1991, une loi donne droit au bilan de compétences, deux ans plus tard, c'est la Validation des acquis professionnels (VAP) qui est enchâssée dans une loi et, finalement, en 2002, la Validation des acquis expérientiels (VAE) (Leplâtre, 2003).

Le bilan de compétences français est mis en place dans un contexte de demandes accrues de mobilité de la main-d'œuvre. Il est généralement conçu de manière à identifier et à valoriser les compétences personnelles qui n'ont pas fait l'objet de reconnaissance formelle (Camus, 2003). Il ne donne pas lieu à une sanction officielle et la confidentialité du processus et des résultats ainsi que l'absence de certification ont fait en sorte que les candidates et les candidats avaient du mal à faire reconnaître leurs compétences par les employeurs (Labruyère, 2003)[15]. On peut supposer que cette reconnaissance était tout aussi difficile à faire reconnaître par les établissements d'enseignement.

La VAP est mise en place deux ans plus tard dans ce même contexte de changements fondamentaux dans l'organisation du travail. La mesure visait à soutenir l'avancement social et l'augmentation des compétences de la main-d'œuvre (Cherqui Houot, 2001). Mais la VAP aurait « davantage servi de bilan de compétences et d'orientation que de validation elle-même » (p. 124), pour citer ici l'extrait d'un rapport d'établissement. En 2002, par la loi dite de modernisation sociale, le législateur adopte un nouveau dispositif soit la VAE qui renforce et élargit la VAP. Elle donne, par exemple, un plus grand accès à la reconnaissance officielle des apprentissages faits dans le travail rémunéré ou non.La VAE est accessible aux personnes sans emploi, alors que la VAP ne l'était pas. Bien qu'ayant d'importantes parentés, on constate que la validation des acquis française et les différentes pratiques de bilan de compétences français ont le plus souvent emprunté des voies parallèles (Cherqui Houot, 2001).

Avec la VAE on met en place un « nouveau » portfolio exigeant une description approfondie et détaillée des tâches exercées, des situations de travail, des liens clairs entre les compétences développées et les crédits recherchés, un portrait de carrière démontrant une progression et une diversité par l'accumulation d'expériences et de formations. Les organismes qui jouent un rôle de « points relais » de première ligne accueillent la personne qui souhaite obtenir une validation d'acquis et lui fournissent toutes les informations existantes sur les possibilités de certification. La personne y rencontre une conseillère ou un conseiller pour lui exposer son projet de VAE. Ce dernier guide la personne et l'aide à déterminer la certification la mieux adaptée à son expérience (Leplâtre, 2003). En France, plusieurs organismes étatiques décernent des diplômes, ce qui en fait autant d'organismes valideurs en VAE. On insiste pour dire que les points relais sont des services de conseils et d'informations (Gazave et Hennetier, 2004). Une fois que la personne a ciblé la certification désirée, elle s'adresse à l'organisme valideur. La personne pourra, de façon obligatoire ou facultative, selon les organismes, avoir un accompagnateur qui l'aidera à monter son dossier (*Ibid.*). Par la suite, l'organisme valideur évalue le dossier proposé en

15 Même si l'auteure a pris soin d'indiquer que son texte mis en ligne n'était pas pour citation, le présent rapport s'y réfère largement compte tenu de la pertinence des analyses de Chantal Labruyère pour ce projet.

lien avec la certification demandée. Un diplôme peut être obtenu dans sa totalité ou certaines unités reconnues. Les acquis validés dans le cadre de la VAE n'ayant pas donné lieu à un diplôme sont valables cinq ans (Leplâtre, 2003). En aval du processus de VAE, on signale l'importance d'offrir des services conseils (*counselling*) et de relation d'aide (*guidance*) aux personnes en échec de processus, particulièrement aux personnes qui ont déjà vécu des échecs scolaires (Labruyère, 2003). Alors que le lien entre l'orientation professionnelle et le bilan de compétences est établi (Gendron, 2001), celui entre l'orientation et la validation des acquis reste modeste et récent (Clot et Prot, 2003).

La prochaine section porte sur les personnels de l'orientation qui œuvrent auprès des adultes au Québec. On revient sur quelques éléments historiques, ce domaine de pratique pouvant être méconnu de partenaires de la reconnaissance des acquis et des compétences.

## 2. Les personnels de l'orientation œuvrant auprès des adultes

Les origines de l'orientation remontent à une centaine d'années. L'orientation de cette époque se faisait, à quelques exceptions près, à l'adolescence. Dans les années soixante, à la suite de Donald Super, on s'intéresse de plus en plus aux adultes et à leur développement de carrière et on conçoit davantage l'orientation comme une démarche continue (Bujold et Gingras, 2000). Au Québec, au cours des années quatre-vingt, les interventions en orientation auprès des adultes prennent un essor important à la suite de changements dans le monde du travail. Ainsi, les spécialistes de l'orientation sont de plus en plus nombreux à intervenir auprès d'adultes : travailleuses et travailleurs, personnes sans emploi, étudiantes et étudiants de tous âges, personnes préretraitées. Depuis quelques années, on parle « d'orientation tout au long de la vie » (Guichard, 2003; OCDE, 2004) en écho à l'apprentissage tout au long de la vie[16]. Compte tenu du vieillissement de la population, du report de l'âge légal de la retraite dans de nombreux pays et des revenus peu élevés de nombreuses personnes retraitées, les spécialistes de l'orientation sont ainsi appelés à travailler avec celles qui envisagent occuper à nouveau un emploi (OCDE, 2004).

L'orientation professionnelle québécoise a connu un important développement dans le monde scolaire à la suite de la publication du rapport Parent (1964), rapport déterminant pour le monde éducatif québécois. La présence de personnels de l'orientation auprès des jeunes amorce une décroissance avec la baisse du nombre d'élèves (enfants et jeunes) et, à partir de 1976, on connaît le début des coupures de services d'orientation aux étudiantes et étudiants. Les personnels de l'orientation se tournent alors vers les organismes communautaires de formation de la main-d'œuvre et d'aide à la recherche d'emploi (Touchette, 2004). Ces derniers connaissent un essor dans les années quatre-vingt à la

16 L'apprentissage tout au long de la vie, tout comme l'orientation tout au long de la vie, suppose des actions à tous les âges de la vie (voir notamment Commission canadienne pour l'UNESCO, 1999; Delors, 1996).

suite d'une politique fédérale qui concentre dorénavant son financement de la formation des adultes, sur la formation de la main-d'œuvre et la recherche d'emploi (Chabot, 2002). Le réseau public de l'emploi, lui aussi en développement, ainsi que des organismes de réadaptation et des entreprises embauchent aussi des conseillères et conseillers d'orientation. Ils sont de plus en plus nombreux à travailler auprès d'adultes incluant des personnes incarcérées, d'autres éprouvant des problèmes de santé mentale ou d'adaptation sociale, des personnes ayant un handicap physique ou sensoriel (Touchette, 2004).

Au Québec, pour porter le titre de conseillère ou de conseiller d'orientation, il faut être membre de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPPQ)[17]. Il s'agit d'un titre réservé. Depuis 1987, les conseillères et conseillers d'orientation doivent avoir complété une formation universitaire de deuxième cycle du domaine de l'orientation menant à un diplôme de maîtrise. Le champ officiel d'exercice des conseillères et conseillers d'orientation au Québec, en vigueur au moment de rédiger ce rapport, est de

> fournir des services d'orientation et de développement professionnel, en procédant notamment par l'évaluation du fonctionnement psychologique de la personne et de ses ressources personnelles, en utilisant, au besoin, des tests psychométriques pour évaluer les intérêts, les aptitudes, la personnalité et les fonctions intellectuelles, cognitives et affectives, en intervenant dans le but de clarifier l'identité de la personne afin de développer sa capacité de s'orienter et de réaliser ses projets de carrière.

Ce libellé est appelé à changer en 2006. La proposition soumise à la consultation est la suivante.

> L'exercice de l'orientation consiste à évaluer le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions du milieu, à intervenir sur l'identité, à développer et à maintenir des stratégies actives d'adaptation dans le but de faire des choix personnels et professionnels tout au long de la vie, de rétablir l'autonomie socioprofessionnelle et de réaliser des projets de carrière chez l'être humain en interaction avec son environnement. (Trudeau, 2006)

Les fonctions générales des conseillères et conseillers d'orientation consistent à assister des personnes dans leur orientation scolaire, personnelle, familiale et professionnelle. Ils aident les adultes à évaluer et à mieux connaître leurs intérêts, leurs valeurs, leurs

---

17 C'est en 1944 qu'est créée la première organisation de conseillers d'orientation, l'Association des conseillers d'orientation. En 1963, un bill privé crée la Corporation des conseillers d'orientation professionnelle du Québec. Dix ans plus tard, la corporation est assujettie au Code des professions et devient la Corporation professionnelle des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. Finalement, au cours de l'année 2000, à la suite de travaux s'étalant sur quelques années, la corporation change à nouveau de nom avec l'intégration d'une deuxième profession et devient l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPPQ).

caractéristiques personnelles et leurs aptitudes dans le but de développer des objectifs scolaires et professionnels clairs et pertinents. Les conseillères et conseillers d'orientation travaillent sur le plan de l'identité des individus en les aidant à développer une image globale d'eux-mêmes. Ils sont formés pour offrir de l'aide psychopédagogique et qualifiés pour faire passer et interpréter des instruments de mesure psychométrique. Ils peuvent transmettre de l'information sur les conditions d'entrée et les préalables des programmes de formation des établissements d'enseignement, sur les programmes d'aide financière et sur les conditions d'accès aux professions. Ces derniers sont également en mesure d'aider des personnes à préparer des documents professionnels comme le *curriculum vitæ* et à les soutenir dans l'appropriation de techniques de recherche d'emploi. Depuis quelques années, ils sont nombreux à accompagner l'élaboration de bilans de compétences. Ils mettent de l'avant leur expertise en matière de dynamique individu-éducation-travail et de transitions éducation-travail/travail-éducation (Touchette, 2004).

Une récente analyse des tendances en orientation (Riverin-Simard et Simard, 2005)[18] fait état de quatre types de stratégies caractérisant les interventions en orientation auprès des adultes : la stratégie harmonisante qui relève davantage de l'appariement ou de la compatibilité soi-milieu en donnant aux possibilités du marché du travail une place centrale; la stratégie interactive qui tient davantage compte des différences individuelles et met en avant l'importance que les personnes modifient leurs comportements pour mieux interagir avec leur environnement; la stratégie développementale est centrée davantage sur l'individu et son développement dans le temps; la stratégie contextualisante met l'accent sur l'analyse des contextes, des événements et des situations d'un point de vue individuel et collectif pour favoriser notamment la mobilité.

Aujourd'hui, les lieux d'exercice de la profession sont nombreux. Selon la Classification nationale des professions (CNP) il s'agit des organismes gouvernementaux, des établissements scolaires (pour les adultes, il s'agit des centres d'éducation des adultes au Québec), des collèges et universités, des entreprises privées, des institutions correctionnelles, des établissements de formation technique, et cela, autant dans le secteur privé que public. À cette énumération, on peut ajouter les organismes communautaires, comme les carrefours jeunesse-emploi (CJE), qui sont réputés embaucher plusieurs conseillères et conseillers d'orientation (Bélisle, 2003).

Dans ces organismes, les postes peuvent être nommément des postes de conseillères et de conseillers d'orientation. Toutefois, plusieurs conseillères et conseillers d'orientation

---

18 Le cadre conceptuel que proposent Danielle Riverin-Simard et Yannick Simard (2004) pour fonder « une politique des services de conseil et d'accompagnement » (p. 3) à l'intention des adultes s'est avéré fort intéressant pour pousser un peu plus loin certaines analyses de ce projet de recherche. Ce cadre mérite certainement l'attention des acteurs de l'orientation et de l'éducation des adultes car il peut aider à structurer les discussions collectives. Toutefois, on peut regretter que les auteurs aient préféré ancrer leur propos dans un hypothétique projet de « politique d'orientation professionnelle et de gestion de carrière » (p. 66) laissant dans l'ombre les défis, pour le monde de l'orientation professionnelle, relevant spécifiquement de la mise en œuvre de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*.

peuvent occuper un poste autre faisant appel à des interventions en orientation. C'est le cas par exemple, dans les établissements d'enseignement, du poste de conseillère ou de conseiller en information scolaire et professionnelle (mais ce poste est souvent occupé par des personnes ayant obtenu un diplôme de premier cycle dans le domaine de l'orientation), celui d'aide pédagogique individuelle et celui de conseillère ou de conseiller en formation. C'est aussi le cas dans certains organismes du domaine de l'emploi, dans le poste de conseillère ou de conseiller en emploi (mais le plus souvent occupé par des personnes ayant obtenu un diplôme de premier cycle dans le domaine de l'orientation).

En 2005, au Québec, il semble que ce sont des personnes occupant un poste de conseillère ou conseiller en formation ou de conseillère ou conseiller pédagogique qui ont une fonction en reconnaissance des acquis et des compétences. Ces personnes pourraient aussi porter le titre de conseillères ou de conseillers d'orientation sans occuper nécessairement un poste de conseillère ou de conseiller d'orientation. Ceci contribue à l'opacité quant à la place actuelle qu'occupent les conseillères et les conseillers d'orientation en reconnaissance des acquis et des compétences.

## 3. La place des personnels de l'orientation dans la reconnaissance des acquis et des compétences

Dans le but de préciser le rôle des personnels de l'orientation dans la reconnaissance des acquis et des compétences, une consultation des bases de données FRANCIS, qui comprennent des articles sur les sciences sociales, humaines et économiques, et ERIC, où l'on trouve de l'information sur l'éducation, la psychologie et ses domaines connexes, n'a pas abouti sur des résultats tangibles. Les mots clés qui ont été utilisés sont pour les documents en français « orientation professionnelle », « orientation scolaire » et « conseiller d'orientation » pour les documents en français et « counsellor » ou « advisor » pour ceux en anglais, associés à la terminologie de base en reconnaissance des acquis, soit « reconnaissance des acquis », « reconnaissance des compétences », « validation des acquis ». L'absence de textes répertoriés sous ces mots clés indique que, au début de 2005, l'association entre l'orientation et la reconnaissance des acquis et des compétences n'est pas centrale puisqu'elle ne se retrouve pas dans les titres et les résumés d'articles. Il ne faut toutefois pas conclure que cette association n'existe pas dans les textes eux-mêmes. Une telle association est faite, par exemple, dans un numéro spécial de la revue *Orientation scolaire et professionnelle* de 2003 (Clot et Prot, 2003).

## 3.1 Au Québec

Peu de textes portant sur les pratiques québécoises font explicitement une association entre les personnels de l'orientation et le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences. Par exemple, trois textes ont été publiés sur le sujet dans la revue *Carriérologie*, entre 1986 et 1993 (D'Ortun, 2002).

On a procédé à des recherches textuelles dans des documents québécois publiés en lien avec la politique québécoise en préparation (Conseil supérieur de l'éducation, 2000; Inchauspé, 2001; Ministère de l'Éducation du Québec, 1998, 2001; Tondreau, 1999) afin de connaître le propos sur les rôles et la formation des praticiennes et des praticiens qui interviendraient dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences et de vérifier si l'on faisait état des personnels de l'orientation. Ces textes québécois n'abordent pas directement la place des personnels de l'orientation en reconnaissance des acquis et des compétences.

On constate que les acteurs collectifs de l'orientation (OCCOPPQ et départements concernés d'universités) ont été absents de ces diverses consultations sur la reconnaissance des acquis et des compétences et que, si l'orientation scolaire et professionnelle est prise en compte de façon générale dans certains documents officiels, il n'y a pas de lien clair établi entre l'orientation et les actions relevant directement de la reconnaissance des acquis et des compétences. Le fait que le bilan de compétences, qui pourtant connaît une forte popularité auprès des conseillères et conseillers d'orientation québécois, ne soit pas cité dans les mesures de la politique québécoise d'éducation des adultes et de formation continue, n'est pas anodin. Il est notamment un indicateur de la faible participation des acteurs de l'orientation professionnelle dans les débats politiques (OCDE, 2004; Savickas, 2003).

L'OCCOPPQ n'a participé à aucune des consultations menées de 1998 à 2001 sur les orientations que le Québec allait se donner en reconnaissance des acquis et des compétences. Toutefois, si l'OCCOPPQ n'a pas été sollicité par les instances chargées des consultations et s'il n'a pas saisi l'une ou l'autre des occasions collectives de se faire entendre, cela ne veut pas dire que des conseillères et des conseillers d'orientation ne participent pas déjà au domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences.

Il faut aussi noter que les documents étudiés n'abordent pas le domaine de formation, initiale ou continue, ou les titres professionnels des personnels appelés à œuvrer en reconnaissance des acquis et des compétences. Dans l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation de 2000, on parle de « conseillère et de conseiller en reconnaissance des acquis » ou de « praticiens en reconnaissance des acquis » (p. 34-35) en matière de « prévalidation » de compétences, soit l'étape identifiée par le CSE comme précédant l'évaluation formelle et la passation d'épreuves. Parmi le peu de mentions de personnels associés à la reconnaissance des acquis et des compétences dans l'Avis du CSE, on trouve la mention des importantes compressions budgétaires dans le domaine scolaire qui ont mené

à des baisses d'effectifs au niveau des « conseillères et conseillers pédagogiques » qui s'occupaient, avec d'autres personnels tels les responsables de programmes, de la reconnaissance des acquis. Le CSE précise que ce sont ces mêmes personnes qui assistent les candidates et les candidats dans l'élaboration de leur dossier (Conseil supérieur de l'éducation, 2000). Relativement à l'aide aux personnes immigrantes, le CSE mentionne les conseillères et conseillers œuvrant dans les organismes d'insertion pour les immigrants qui interviennent dans la reconnaissance des acquis (*Ibid.*, p. 73).

Dans le texte de Jacques Tondreau (1999, p. 57-58), on estime que les personnes les plus compétentes pour effectuer la reconnaissance des acquis, plus précisément sur le plan de l'évaluation, sont les « conseillères et conseillers en reconnaissance des acquis » et les « professeures et professeurs ». Cet auteur précise que les « conseillères et conseillers en reconnaissance des acquis » occupent souvent un poste de « conseillères et conseillers pédagogiques » au niveau collégial.

Les autres documents analysés effleurent à peine la présence de praticiennes et de praticiens dans la reconnaissance des acquis et des compétences.

## 3.2 En France

Comme on l'a vu plus haut, la France est plus avancée que le Québec en matière de reconnaissance des acquis et des compétences. Toutefois, là aussi, les personnels de l'orientation seraient restés à l'écart du système de validation des acquis (Labruyère, 2003) et plusieurs d'entre eux travailleraient toujours sans lien avec les acteurs œuvrant en validation des acquis. Par ailleurs, pour éviter notamment les dédoublements de démarches en grande proximité, il devient de plus en plus pressant pour les acteurs sociaux de les associer davantage aux processus de VAE (*Ibid.*).

Dans sa conclusion, Chantal Labruyère (2003) se pose des questions relevant du recrutement des personnes responsables, dans la validation des acquis expérientiels, de l'évaluation (les membres du jury appelés aussi spécialistes de contenu ou experts de contenu) et celles assurant l'accompagnement. D'où viennent-elles ? Quelle est leur formation ? Quel niveau de qualifications attendre d'elles ? Concernant plus spécifiquement le personnel accompagnateur, les conseillères et conseillers [*counsellors*], elle suppose qu'il s'agit probablement d'une nouvelle profession qui exigera des compétences d'écoute, d'analyse du travail et la maîtrise de méthodes efficaces d'accompagnement. Jean-François Bonami (2000 dans Cherqui Houot, 2001) avait annoncé l'apparition d'un nouveau « métier » à l'université, celui de conseiller en validation des acquis (p. 151).

Selon Bénédicte Gendron (2001), le discours des acteurs exposent avec détails le rôle de l'État et des organismes partenaires dans la validation des acquis (définir les règles, le cadre et les responsabilités des partenaires, etc.), mais la place des personnels est traitée

sans précision. Pourtant, le président de la commission responsable de garantir la valeur des diplômes délivrés dans le cadre de la VAE, Bernard Decomps, estime qu'il faudra 30 professionnels pour chaque tranche de 1000 candidates et candidats, ce qui fait appel à plusieurs milliers de professionnels pour servir correctement la population. De façon plus concrète, sur les 30 personnes professionnelles, il estime que plus ou moins 20 d'entre elles seront des spécialistes du jury et du personnel d'accompagnement, 5 s'occuperont de tâches administratives et les 5 autres s'occuperont des formations (Labruyère, 2003)[19]. On peut penser qu'il s'agit dans ce dernier cas de l'organisation de la formation manquante ou de la formation d'appoint qui pose d'importants défis.

On peut sans doute associer au deuxième numéro de l'année 2003 de la revue *Orientation scolaire et professionnelle* l'amorce d'une relation entre l'orientation et le travail d'accompagnement des candidates et candidats de la VAP ou de la VAE. Ce numéro fait partie des premières publications de résultats de recherches empiriques sur le travail réel des personnels œuvrant en VAP ou VAE qui, selon Yves Clot et Bernard Prot (2003), travaillent dans « trois registres d'action (analyse du travail, évaluation et orientation) » (p. 190).

Une année plus tard, deux numéros de la revue *Éducation Permanente*, dirigés par Philippe Astier, portent sur les acquis de l'expérience. Ils questionnent notamment la place de la formation dans la VAE et comportent quelques textes sur le travail des personnels. Une consultation rapide, en mars 2006, de sites universitaires montrent que de nouvelles recherches sont en cours sur le travail des personnels de la VAE. Toutefois, aucun texte ne semble avoir été publié sur les interventions relevant directement de l'orientation professionnelle.

## 4. Les objectifs de recherche

Le sujet de la reconnaissance des acquis et des compétences a produit de nombreux discours sociaux. Aujourd'hui, il ne fait aucun doute que les pratiques de ce domaine contribuent à la reconfiguration du rôle des institutions dans la mobilité sociale des individus (voir notamment Bjørnåvold, 2001; Boltanski et Chapello, 1999; Cherqui Houot, 2001; Lévy, 1997). On peut penser que cette reconfiguration aura un effet sur le travail des personnels professionnels qui, sur le plan symbolique tout au moins, représentent les institutions. Toutefois, encore peu de discours et encore moins de recherches portent sur le travail des personnels qui jouent ce rôle tiers entre la candidate ou le candidat et l'institution. Les personnels de l'orientation jouent souvent ce rôle auprès des adultes en questionnement sur la place qu'ils souhaitent occuper dans le monde et leur société et en recherche d'un programme d'études ou d'un emploi qui leur permette de se réaliser tout en contribuant au développement de leur société. Les personnels de l'orientation sont donc

19 Bernard Decomps a démissionné en mars 2006.

pressentis comme un groupe professionnel qui pourrait apporter une contribution significative dans les pratiques relevant de la reconnaissance des acquis et des compétences. De plus, intervenant notamment en bilan de compétences, une démarche qui appartient au domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences, on peut supposer que certains d'entre eux ont déjà des rôles et des relations dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences et qu'ils ont l'intérêt et les compétences pour prendre le virage de l'apprentissage tout au long de la vie. Ce virage est accompagné de mesures visant la reconnaissance des acquis et des compétences qui agissent comme passerelles entre les différents univers d'apprentissage des adultes.

Le but général du projet, dont le présent rapport fait état, était de comprendre les pratiques actuelles des conseillères et conseillers d'orientation dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences, dans le contexte actuel québécois de consolidation et de relance de la reconnaissance des acquis et des compétences.

Les objectifs spécifiques de recherche étaient :

a) de connaître les rôles que jouent des conseillères et des conseillers d'orientation québécois dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences (information, identification, évaluation, sanction) ainsi que leurs relations avec les autres acteurs dans le domaine;

b) de connaître l'opinion des conseillères et des conseillers d'orientation sur les rôles et les relations qu'ils pourraient avoir dans le système de reconnaissance des acquis et des compétences en élaboration au Québec;

c) de connaître des pratiques réelles des conseillères et des conseillers d'orientation dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences;

d) d'établir un modèle provisoire des relations et rôles des acteurs dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences.

Le projet s'inscrivait dans un court terme puisque nous visions pouvoir diffuser des résultats préliminaires lors du Colloque national sur la reconnaissance des acquis et des compétences d'avril 2005 (Bélisle, Touchette et Locas, 2005). Outre les objectifs de recherche, le projet visait à aider l'OCCOPPQ et les conseillères et conseillers d'orientation à mieux se situer dans la mise en œuvre des mesures gouvernementales issues du plan d'action publié en 2002 (Gouvernement du Québec, 2002a). Ainsi, une collaboration souple a été établie avec l'OCCOPPQ afin de joindre les conseillères et conseillers d'orientation, mais aussi de se familiariser aux préoccupations de cet organisme et de soutenir sa réflexion sur le sujet. Ce projet visait aussi à donner aux membres de l'ÉRTA une base pour établir la pertinence ou non d'inclure dans sa programmation de recherche un nouveau projet sur l'établissement de passerelles entre les pratiques actuelles des conseillères et

conseillers d'orientation, œuvrant auprès d'adultes non diplômés, et la reconnaissance officielle des acquis et des compétences.

# CHAPITRE 2

# Le cadre d'analyse

Afin de comprendre les pratiques actuelles des conseillères et conseillers d'orientation dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences, les référents analytiques du présent cadre font appel à différentes notions interreliées qui permettent d'étudier la question de leurs pratiques dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences. Ce cadre est une amorce de conceptualisation des rôles et des relations des acteurs dans la reconnaissance des acquis et des compétences, en mettant l'accent sur ceux des conseillères et conseillers d'orientation. Il précise le point de vue adopté pour les choix méthodologiques et l'analyse du corpus.

## 1. Les pratiques et situations professionnelles

Le concept de pratique utilisé ici « renvoie à une action finalisée et contextualisée, confrontée en permanence à des mini-variations » (Charlot, 1997, p. 63). On est ici dans le « travail réel » (Daniellou, Laville et Teiger, 1983) et non dans la prescription, l'intention, le projet. Les pratiques étudiées sont des pratiques professionnelles d'un groupe social spécifique, les conseillères et conseillers d'orientation dans un domaine large, celui de la reconnaissance des acquis et des compétences. Dans le cadre du présent projet, l'attention est portée principalement sur les rôles, c'est-à-dire ce que font les conseillères et conseillers d'orientation dans une organisation, un système ou dans la société en lien avec la reconnaissance des acquis et des compétences, et sur les relations entretenues avec d'autres acteurs dans le domaine ou le champ de la reconnaissance des acquis et des compétences.

Déjà, on sait (voir « La problématique ») que ce groupe intervient dans différents types d'organismes avec des contextes et des situations de travail directement liés à la mission de ces organismes et on peut postuler que les conseillères et les conseillers d'orientation ont des rôles et des pratiques diversifiés. La diversification dans les groupes professionnels est déjà bien connue dans la sociologie des professions. Dans certains cas, les réalités professionnelles sont non seulement différentes mais opposées, voire conflictuelles (Becker dans Dubar et Tripier, 2005, p. 97). Ce type d'analyse interactionniste soutient que les acteurs appartenant à un même groupe professionnel peuvent adopter des « définitions des situations » différentes qui les amènent à se distinguer d'autres membres du groupe professionnel.

On sait aussi que les contextes et les situations au sein d'un même milieu, voire d'un même organisme (ex. : les organismes communautaires) peuvent être variés (Bélisle, 2003), en lien notamment avec les caractéristiques locales, le type de clientèles rencontrées (ex. : personnes non diplômées, diplômées, handicapées, immigrantes, etc.), la marge de manœuvre laissée au personnel et le style d'intervention de chacun. Se basant sur la recherche en milieu communautaire d'insertion (*Ibid.*) et la tradition interactionniste de la sociologie des professions (Dubar et Tripier, 2005), on postule ici que les pratiques des conseillères et conseillers d'orientation sont variées et que certains d'entre eux, une fois en emploi, ont développé de la polyvalence dans les tâches accomplies. Ils adoptent parfois des activités associées davantage à un autre groupe professionnel (ex. : le travail social), peut-être même, au cours de tournants dans leur vie professionnelle, abandonnent certaines activités valorisées par leur groupe professionnel au profit d'autres qui leur sont apparues plus adaptées aux situations et aux contextes d'intervention jugés différents de ceux pour lesquels la formation en orientation les avait préparés.

Deux autres concepts clés des approches interactionnistes de la sociologie des professions soutiendront l'analyse des données, les concepts de *licence* et de *mandate*, développés par Hugues (Dubar et Tripier, 2005, p. 98). Le concept de *licence* traduit par « autorisation d'exercer » renvoie à l'idée que des collectifs, afin d'assurer une certaine sécurité d'emploi à leurs membres, cherchent à « exercer certaines activités que d'autres ne pourront pas exercer » (*Ibid.*) et obtenir de la part des élites ou des acteurs ayant un pouvoir social une autorisation, plus ou moins formelle, pour exercer ces activités. Le concept de *mandate,* traduit par « mission », renvoie à l'idée que les collectifs revendiquent une formalisation de l'autorisation afin notamment de limiter la concurrence. Selon cette approche théorique, c'est lorsqu'un groupe obtient cette mission qu'on parle d'une profession ou d'un groupe professionnel.

La recherche sur les systèmes du domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences permet de distinguer différentes logiques d'action chez les acteurs. Ces logiques guident les rôles joués par les acteurs et colorent leurs opinions quant aux rôles qu'ils peuvent jouer ou non, que d'éventuels partenaires peuvent ou non jouer, dans un système en élaboration.

## 2. Les logiques d'action

Articulant une modélisation des transactions à des couples de tensions de l'Ordre du rapport au savoir et du rapport à l'être, Isabelle Cherqui Houot (2001) identifie quatre logiques d'action désignées comme des paradigmes[20] ou comme des modèles, qui orientent les discours et les pratiques dans la validation des acquis professionnels à l'université. Ces logiques d'action pourraient être présentes dans le discours et les pratiques des conseillères et conseillers d'orientation œuvrant en reconnaissance des acquis et des compétences au Québec. Ces modèles, ou logiques d'action, elle les appelle industriel, marchand, d'accompagnement et d'encadrement.

Dans le modèle industriel, les acquis ou les compétences sont reconnus pour leur valeur d'usage dans une logique technique et procédurale d'adaptation de la main-d'œuvre. La médiation humaine s'y efface au profit de l'application de la règle en référence à la norme. « Le tiers est technicien, expert de la procédure. » (*Ibid.*, p. 155) Ici, le technique, les procédures, la conception tayloriste du travail, celui des candidates et candidats et celui des acteurs des systèmes de reconnaissance, la posture positiviste avec sa quête d'objectivité, de vérité et d'unicité, dominent. Les conseillères et conseillers d'orientation qui envisagent leur mandat en reconnaissance des acquis comme un simple regroupement de preuves, de constitution technique du dossier, travaillent possiblement dans cette logique. Ce sont ceux qui affirment que la reconnaissance des acquis fait strictement appel à leurs compétences techniques alors que l'accompagnement du bilan de compétences repose davantage sur leurs compétences relationnelles[21]. On peut associer ce modèle à la « stratégie harmonisante » (Riverin-Simard et Simard, 2005) en orientation professionnelle qui relève davantage du déterminisme et de l'appariement soi-milieu. La personne qui ne répondrait pas aux attentes d'un milieu en serait tout simplement exclue.

Dans le modèle marchand, les acquis ou les compétences sont reconnus pour leur valeur d'échange afin de réduire les coûts et la durée des activités de formation par la gestion des compétences des travailleuses et travailleurs. Ici, « la médiation consiste à favoriser le passage [...]. Le tiers est stratège, expert de la négociation » (Cherqui Houot, 2001, p. 155).Ici, on valorise les formations faites en dehors du contexte scolaire, en emploi par exemple, on cumule les preuves, on identifie le vocabulaire commun des différents milieux, etc. La centralité des différents référentiels de compétences, conçus en étroite collaboration avec les acteurs du marché du travail, ainsi que de la gestion par compétences pourraient s'inscrire dans ce modèle. Les conseillères et conseillers d'orientation qui donnent à lire des référentiels de compétences reconnus par le marché

---

20 Ici l'auteure utilise le terme « paradigme » dans un sens restreint qui n'est pas cohérent avec notre posture générale. On préférera parler ici de logiques d'action.

21 Les propos de conseillères et conseillers d'orientation ici rapportés ont été entendus lors des travaux de la chercheuse principale sur le bilan des acquis (Bélisle, 2004a) ou sur les outils « Question de compétences » (Bélisle, 1997b) et « Nos compétences fortes » (Bélisle, 1995). Ils ont été des pistes de travail pour l'élaboration des instruments de collecte de données.

pour que les adultes apprennent et adoptent ce langage, peu importe leur expérience subjective du travail, pourraient occuper cette position. On peut associer ce modèle à la « stratégie interactive » (Riverin-Simard et Simard, 2005) en orientation professionnelle qui mise sur la dimension proactive du sujet, sa capacité de transférer en situation des compétences pour répondre rapidement aux besoins du marché et à des préoccupations du moment présent.

Dans le modèle d'accompagnement, les acquis et les compétences sont reconnus pour leur pertinence dans la réalisation de soi dans un projet d'avenir. Il met en scène un individu en devenir qui s'engage dans une démarche de connaissance de soi et d'autoformation, dans un contexte institutionnel ou non. L'accompagnement aide la personne à prendre du pouvoir sur son projet et la formation qui pourrait en découler. La part subjective est dominante et elle peut manquer de liens effectifs avec les procédures officielles mises en place par les institutions. Ici, « le tiers est alors pluriel et se définit en fonction du contexte de collaboration et de projet de la personne » (Cherqui Houot, 2001, p. 156). Des conseillères et conseillers d'orientation pourraient, dans le cadre de leurs pratiques en bilan de compétences, se positionner dans ce modèle. On peut associer ce modèle à la « stratégie développementale » (Riverin-Simard et Simard, 2005) en orientation professionnelle, une stratégie où la dimension temporelle et les projets d'avenir des adultes jouent un rôle unificateur.

Dans le modèle d'encadrement, la reconnaissance des acquis et des compétences s'inscrit dans une logique de formalisation de l'apprentissage. Il s'agit de mettre en valeur les savoirs cachés et implicites des individus en lien avec un fond de savoirs collectifs. Ici, « la médiation repose sur le tiers qui définit le cadre de la démarche qui consiste à expertiser et traduire socialement les savoirs construits. Le tiers est formateur/expert des savoirs » (Cherqui Houot, 2001, p. 156). Il s'agit du modèle davantage présent dans les établissements d'enseignement. Ici, on peut penser qu'il existe deux sous-modèles. Le premier sous-modèle chercherait la correspondance directe entre les connaissances enseignées et les savoirs des personnes et serait, en quelque sorte, l'équivalent du modèle industriel (taylorisation du travail, découpage de la connaissance) dans le monde de l'éducation. Il serait apparenté à la « stratégie harmonisante » (Riverin-Simard et Simard, 2005) en orientation professionnelle. Le deuxième sous-modèle serait plus récent et accorderait davantage d'importance à l'apprentissage notamment dans les processus de saisie des opportunités. Ici, l'apprentissage est contextualisé et sa formalisation exige de s'intéresser au contexte de l'apprentissage et au rapport au savoir de la personne. Le tiers qui accompagne cette formalisation s'appuie sur des référentiels conçus à partir des finalités collectives de programme de formation (les différentes ressources à incorporer au cours de la formation). On pourrait sans doute associer ce deuxième sous-modèle à la « stratégie contextualisante » (Riverin-Simard et Simard, 2005) en orientation professionnelle, dans le sens où celle-ci met l'accent sur l'analyse des contextes, des événements et des situations d'un point de vue individuel et collectif.

# 3. Un système en élaboration

La mise en œuvre d'un système de reconnaissance ou de validation des acquis et compétences fait appel à de nombreux acteurs individuels et collectifs. Il est donc exclu de penser qu'un seul groupe professionnel ou un seul organisme puisse assurer le travail de reconnaissance des acquis et des compétences des individus, pour que ce travail de reconnaissance soit à son tour reconnu socialement.

Dans le cadre de ce projet, on parle du système de reconnaissance des acquis et des compétences en élaboration. On aborde ici ce système comme un « système de relations » (voir notamment Mucchielli, 2004). Il s'agit ici d'insister sur le caractère évolutif du système. S'appuyant sur la définition de Le Moigne (1984 cité dans Lemieux et Ouimet, 2004, p. 12), on conviendra ici que ce système de reconnaissance des acquis et des compétences en élaboration comprend des individus et organismes identifiables qui, dans un environnement délimité, travaillent pour une même finalité à partir d'activités passant par des processus et des procédures qui se transforment dans le temps.

On peut supposer que le système de relations en reconnaissance des acquis et des compétences en est un complexe à plusieurs acteurs, aux rôles et responsabilités variés, avec des relations plus ou moins fréquentes et orientées. Pour saisir ce système de relations, on peut s'intéresser à la direction des échanges mais aussi aux significations de ces derniers. Si les relations hiérarchiques et les relations d'affinité sont davantage explicitées dans l'étude des relations dans les organisations (Mucchielli, 2004, p. 20), dans les systèmes complexes il est précieux de s'intéresser aux « différents circuits de décision, d'information ou de consultation (formalisés ou non dans les procédures) » (*Ibid.*, p. 21).

Bien sûr, le présent projet n'est qu'une amorce, une exploration de la pertinence de penser la mise en place du système de reconnaissance des acquis et des compétences à partir des outils conceptuels de l'approche systémique dans les organisations complexes. Le présent cadre d'analyse s'inspire plus particulièrement des grandes composantes de l'approche partenariale conçue au début des années quatre-vingt-dix pour soutenir le travail du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI)[22] dans la mise en œuvre de l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration publié en 1990 (Bélisle, 1994).

---

22 Devenu au cours des travaux (1991-1994) le ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des communautés culturelles (MAICC), au moment de l'élaboration du questionnaire de ce projet le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI) et aujourd'hui le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC).

# 4. Des relations entre acteurs

Les composantes proposées de l'approche partenariale sont la cible commune des partenaires, les partenaires eux-mêmes, le type de relations qu'ils entretiennent entre eux, les contributions de chacun, les étapes de développement des relations et les choix. Ce cadre s'inspire en partie du modèle de Sandra A. Waddock (Waddock, 1989) et a été validé empiriquement à partir d'expériences ayant eu cours au MCCI. Par la suite, il a soutenu différents travaux de recherche et d'intervention faisant appel à une dynamique partenariale[23]. Les composantes de l'approche partenariale se décomposent en plusieurs volets qui ne seront pas tous abordés ici compte tenu du peu de temps à notre disposition pour la collecte et l'analyse des données.

## 4.1 La cible commune : finalité de la reconnaissance des acquis et des compétences

La reconnaissance des acquis et des compétences n'est pas un but en soi. Celle-ci est conçue, dans le contexte actuel de relance, dans le but de favoriser l'apprentissage tout au long de la vie. L'apprentissage tout au long de la vie est quant à lui mis de l'avant pour aider les individus et les collectivités à traverser les tensions du monde contemporain (voir « La problématique »). La création de passerelles visant à favoriser l'apprentissage tout au long de la vie (Delors, 1996) repose sur l'importance de maintenir le rapport dynamique entre l'adulte et le savoir. Toutefois, si l'importance de la reconnaissance des acquis et des compétences pour favoriser l'apprentissage tout au long de la vie semble relativement partagée, les procédures de reconnaissance semblent parfois déliées du processus global d'apprentissage. Bien qu'il existe un certain consensus au Québec voulant que ce ne soient pas les expériences qui sont reconnues formellement, ce n'est pas toujours évident que les termes acquis ou compétences désignent des apprentissages réalisés.

Pour certains, les processus de reconnaissance sont d'abord des procédures techniques relevant de la préparation d'un dossier, de la mesure et de l'évaluation de connaissances ou de compétences; pour d'autres, ces processus s'inscrivent dans une quête fondamentale et continue, hautement symbolique, de reconnaissance dans le regard des autres et d'intégration dans le monde. D'autres mobiles peuvent animer les acteurs, certains davantage économiques, d'autres plus centrés sur le développement humain (Bélisle, 2004b; Tondreau, 1999). Isabelle Cherqui Houot (2001), dont les travaux tentent de fonder théoriquement la validation telle qu'elle s'actualise en France, propose de distinguer les

---

23 Le MAIICC a décidé de diffuser à l'interne seulement le document dans lequel le modèle a été intégré. Toutefois, la chercheuse s'est inspirée du modèle à l'occasion des travaux de direction de *Nos compétences fortes* (Bélisle, 1995), de sa participation à un séminaire sur l'éducation non formelle (Bélisle, Bhog et Jung, 1997), de sa thèse doctorale (Bélisle, 2003) et de formations sur l'approche partenariale en santé publique notamment (1997-1999).

« démarches techniques qui s'actualisent dans les procédures » et les « processus qui aboutissent à des décisions qui ne sont pas dénuées de signification sociale » (p. 79). Cette distinction peut se résumer ainsi : les procédures reposent sur un « ordonnancement pensé *a priori »* alors que dans le processus « l'ordonnancement effectif ne peut se lire qu'*a posteriori »* (*Idem*). Cette distinction peut être utile pour comprendre les malentendus qui semblent exister dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences, notamment au Québec. Au sein du processus, on trouve des procédures propres aux établissements ou mises en œuvre par les organismes gouvernementaux. Toutefois, on ne peut réduire le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences aux seules procédures. Ainsi, en amont et en aval des procédures officielles, mais aussi au cœur même des procédures, il existe des activités hors procédures et non techniques qui peuvent contribuer à la formalisation des apprentissages.

L'étude des différents systèmes nationaux de reconnaissance des apprentissages ainsi que des approches structurées de reconnaissance a permis de repérer trois grandes phases de la reconnaissance officielle par un État ou par un organisme reconnu par celui-ci (Bélisle, 2004a). Elles sont présentées dans le tableau 1.

TABLEAU 1

**Phases de la reconnaissance des acquis et des compétences**

| | |
|---|---|
| ACCOMPAGNEMENT | **INFORMATION** sur la reconnaissance des acquis et compétences |
| | **IDENTIFICATION** des apprentissages, des compétences, des expériences ou autres. |
| | **ÉVALUATION** des acquis ou des compétences. |
| | **SANCTION**. |

Ces mêmes phases sont présentes dans la reconnaissance non formelle. Il s'agit des phases d'identification des apprentissages, des compétences, parfois des expériences; celle d'évaluation des acquis et des compétences; celle de la reconnaissance plus concrète qu'on associe à un geste observable (un diplôme, une embauche, une promotion, etc.). On l'appellera ici la sanction afin de réserver le terme « reconnaissance » à l'ensemble du processus. Dans le cadre du présent projet de recherche, une quatrième phase a été ajoutée qui peut précéder les autres ou s'y intercaler : il s'agit de la phase d'information. Ces quatre phases ont guidé la structuration de la collecte et de l'analyse des données.

**L'information** – L'information sur les possibilités de reconnaissance des acquis et des compétences rencontre de nombreux défis. Ils sont en partie les mêmes que ceux rencontrés par l'information sur les programmes et projets de formation ainsi que sur les métiers, les professions, les besoins de main-d'œuvre. Il s'agit de défis de lisibilité, de

pertinence, d'utilisabilité, de mise à jour, etc. (Tricot, 2002). En 2005, on a plus aisément accès à des discours d'intention, à des prescriptions, qu'à des informations sur les services tels qu'ils sont véritablement offerts dans chaque région, la durée des démarches, les chances de réussite, les publics qui y ont davantage accès, les publics qui abandonnent en cours de démarche, etc. (Bélisle, 2004a).

Comme l'information sur la reconnaissance des acquis et des compétences est reconnue pour manquer de transparence (Conseil supérieur de l'éducation, 2000), les conseillères et conseillers d'orientation, qui ont un rôle reconnu dans l'utilisation de l'information scolaire et professionnelle dans l'intervention directe (OCCOPPQ, 2004), sont-ils en mesure d'informer les adultes rencontrés des procédures et processus existant dans leur milieu ? Jusqu'où les acteurs des établissements et organismes responsables des autres phases du processus vont-ils associer les personnels de l'orientation à l'élaboration du matériel et des diverses activités d'information ? C'est toute la question de l'inclusion des acteurs de première ligne dans l'organisation de services (voir Bélisle, 1997a), l'ergonomie de l'information (Brangier et Barcenilla, 2000, 2003) et peut-être la place de l'information dans le travail des conseillères et conseillers d'orientation. Cette question de l'information et de son accès paraît tout aussi importante que les autres phases car c'est souvent à ce moment que s'opère le tri entre les personnes qui vont poursuivre la démarche et celles qui abandonnent (Presse, 2004). De plus, l'information délivrée par les médias ou le discours des femmes et des hommes politiques peuvent créer bien des malentendus et l'évolution rapide dans le domaine pose d'importants défis d'information. La compréhension de l'information et les implicites du parcours pourraient jouer un rôle dans le faible accès des personnes les moins scolarisées à la validation de l'expérience française (*Ibid.*).

**L'identification** – La phase d'identification peut être associée au repérage d'apprentissages, de compétences ou d'autres caractéristiques des adultes et de regroupement de preuves, repérage fait de façon individuelle ou avec du soutien professionnel, en entretien notamment, ou avec du soutien de pairs, à l'aide d'outils divers (Bélisle, 2004a). Ce type d'activité est très fréquent en orientation et en éducation des adultes. Les données sont consignées par écrit dans un dossier (portfolio, portrait, profil, etc.). Dans ce dossier, les candidates et les candidats prennent soin d'inclure des documents témoins des expériences qui leur ont permis d'apprendre et de développer des compétences, des lettres de recommandation de personnes pouvant témoigner de ces apprentissages et compétences en contexte. Une attention importante dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences est portée aux démarches, procédures et outils qui mènent à l'identification (ex. : arbres de connaissances, bilans personnels, bilans de compétences, bilans de formation, etc.) mais ceux-ci ne sont pas standardisés. Cette standardisation paraît impossible compte tenu de l'importance accordée au contexte. Par ailleurs, on constate que très peu d'études, voire de discours sur la reconnaissance des acquis et des compétences s'intéressent aux personnels appelés à œuvrer dans le domaine et à utiliser ces procédures et outils.

Les personnes qui interviennent à la phase d'identification peuvent être celles qui accompagnent la candidate ou le candidat tout au long du processus, mais elles peuvent jouer plutôt un rôle ponctuel, soit en ayant une intervention technique (ex. : regroupement

de preuves) ou un travail de soutien à la réflexion et à la prise de conscience. Elles peuvent aussi jouer un rôle d'intermédiaire entre la candidate ou le candidat et les instances qui interviennent aux deux phases suivantes, à titre de médiateur ou de traducteur (Cherqui Houot, 2001). La contribution à l'identification des expériences de travail rémunéré ou non, des diplômes, des formations, des savoirs, savoirs-faire et savoirs-être, des compétences font partie du travail de nombreux conseillers et conseillères d'orientation. La popularité du bilan de compétences (Michaud, Dionne et Beaulieu, sous presse) laisse supposer qu'ils sont nombreux à intervenir à cette phase du processus de reconnaissance, mais sans que celle-ci ait un lien avec des procédures officielles. Le bilan des acquis, une des huit mesures relevant de l'orientation structurante sur la reconnaissance des acquis et des compétences de la politique gouvernementale, qui s'est inspiré entre autres du bilan de compétences, relève plus particulièrement de l'étape d'identification. Un des défis est de s'assurer que ce bilan des acquis puisse être lié aux procédures de reconnaissance officielle des acquis afin, notamment, d'éviter aux adultes d'avoir à répéter un travail d'identification qu'ils auraient déjà fait ailleurs (Bélisle, 2004a).

**L'évaluation** – La phase d'évaluation permet de juger de la valeur des apprentissages et des compétences d'une personne en regard d'un référentiel ou d'autres critères plus ou moins explicites, établi par un ministère et ses partenaires, un organisme du marché du travail ou autres. Dans la reconnaissance officielle, la procédure d'évaluation est identifiée par la ou les organisations concernées et s'appuie sur des référentiels approuvés par les institutions (référentiels de compétences, plans de cours, etc.). Elle se fait généralement par tests, mises en situation et études de dossiers, suivis de correction/interprétation par des spécialistes ou des experts de contenu. Bien que cela n'ait pas toujours été le cas, les acteurs cherchent de plus en plus à utiliser des outils d'évaluation valides et fidèles, c'est-à-dire qui permettent d'évaluer ce qui doit être évalué (ex. : les apprentissages maîtrisés et non les expériences) et qu'une nouvelle évaluation dans des conditions semblables donne sensiblement les mêmes résultats (Cherqui Houot, 2001). Ici aussi les écrits du domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences accordent davantage d'importance aux outils d'évaluation qu'aux acteurs. On aborde assez peu les dynamiques de pouvoir au cœur de l'évaluation. Des systèmes nationaux, dont la VAE en France, prévoient que l'évaluation soit faite par un jury composé d'acteurs des mondes de l'éducation et du travail, identifiés comme experts de contenu. Si le ministère de l'Éducation publie des informations sur les différentes évaluations menant à la reconnaissance d'acquis du niveau secondaire, le « qui fait quoi » est resté dans l'ombre jusqu'à aujourd'hui. Bien que les conseillères et les conseillers d'orientation soient formés en mesure et évaluation, aucune information officielle ne permet de retracer leur présence à cette étape du processus.

**La sanction** – La sanction officielle correspond à l'étape où un organisme accrédité par l'État entérine l'évaluation et les recommandations de l'évaluateur ou des évaluateurs en enregistrant officiellement par une attestation de compétences, un diplôme, un certificat, une unité de formation, des crédits ou autres. Les mandataires de ces instances occupent des postes administratifs. On peut supposer que des conseillères et conseillers d'orientation occupant des postes administratifs, dans les établissements d'enseignement, peuvent procéder à la sanction officielle d'acquis ou de compétences. On peut se demander si leurs compétences spécifiques à l'orientation sont mobilisées à cette dernière phase du

processus. Il existe aussi d'autres formes de sanction non officielle qui sont tout aussi importantes pour les adultes. Par exemple, l'embauche ou la décision d'accorder une promotion sont des formes de sanction. Les conseillères et conseillers d'orientation, par exemple ceux qui travaillent dans les firmes de placement, interviennent peut-être davantage qu'ailleurs lors de cette phase.

**L'accompagnement** – L'accompagnement, du point de vue de la candidate ou du candidat, permet de se référer à un tiers (voir plus bas la section sur les relations) rencontré à l'étape d'identification et qui conserve un lien avec la personne tout au long de la démarche. Il peut se faire par des généralistes ou par des spécialistes (Clot et Prot, 2003; Mayen, 2004), chacun ayant une contribution particulière. Jusqu'à aujourd'hui, l'accompagnement n'est ni un poste ni un titre, mais une fonction qui se réalise à travers de nombreuses autres, généralement à l'intérieur d'un établissement valideur mais parfois de l'extérieur. La forme d'accompagnement varie selon que la personne travaille au sein de l'établissement ou à l'extérieur de celui-ci. En France, les personnes qui sont identifiées comme accompagnatrices ont parfois un rôle distinct mais encore relativement flou (Mayen, 2004).

## 4.2 Les partenaires : acteurs de la reconnaissance des acquis et des compétences

Une recherche documentaire (Bélisle, 2004a) indique que de nombreux partenaires sont engagés dans les systèmes de reconnaissance des acquis et des compétences et que l'établissement de tels systèmes sur le plan national repose sur d'importantes relations partenariales entre des organisations diverses. S'ils sont tous engagés, plus ou moins directement, dans la mise en œuvre des politiques publiques en matière de reconnaissance des acquis et des compétences, ces partenaires ne sont pas tous actifs dans le travail concret d'information, d'identification, d'évaluation et de sanction. Certains jouent un rôle crucial, mais encore peu documenté, quant au financement des processus de reconnaissance (appelés en France les organismes financeurs).

Les partenaires sont les ministères de l'éducation, de l'emploi et d'autres, selon l'organisation interne du pays, des organismes gouvernementaux ou instances bipartites ou multipartites de soutien à la formation de main-d'œuvre (ex. : notre Commission des partenaires du marché du travail), des établissements d'enseignement et autres organismes de formation accrédités, organisations professionnelles (ex. : nos comités sectoriels, ordres professionnels), des organisations syndicales et patronales et d'autres instances représentant les usagers.

Au Québec, on peut supposer que différents types d'organismes mettent en œuvre des activités ou procédures de reconnaissance des acquis et des compétences : ministère de l'Éducation, Emploi-Québec, centres d'éducation des adultes, centres de formation professionnelle, organismes communautaires, collèges, universités, centres de réadaptation, ordres professionnels, comités sectoriels, cabinets privés d'orientation et

autres. Cette recherche permettra d'identifier dans quels organismes œuvrent les conseillères et conseillers d'orientation qui associent certaines de leurs pratiques à la reconnaissance des acquis et des compétences et avec quels autres organismes ils ont des relations.

## 4.3 Les types de relations

Pour étudier les relations entre acteurs individuels et collectifs on utilisera des concepts de base de l'analyse structurale que sont les relations orientées et relations non orientées (Lemieux et Ouimet, 2004). La relation est orientée lorsque, entre deux acteurs, il y a transmission d'informations, de services ou autres. Elle est non orientée en l'absence d'une telle transmission. Ces relations peuvent être amicales (positives) ou hostiles (négatives). On s'intéressera aussi à la signification donnée aux relations afin de repérer des récurrences.

À la suite de Jean-François Bonami, Isabelle Cherqui Houot (2001) analyse les discours des partenaires du système national de validation des acquis à partir de la sociologie des transactions, une branche de l'analyse structurale des réseaux. L'analyse repose sur l'hypothèse que « toute procédure de certification des compétences est un processus transactionnel et non pas la recherche d'une adéquation entre le texte d'un référentiel et le contenu d'une activité » (Bonami 2000 cité dans Cherqui Houot, 2001, p. 80).

Selon Isabelle Cherqui Houot, « la construction de projets personnels, professionnels, sociaux, à partir de ses acquis, ne peut s'opérer en dehors de la relation à un tiers " bienveillant " au sens rogérien du terme » (p. 151). Rappelant l'analyse de Jürgen Habermas, qui elle-même repose sur les travaux de George H. Mead sur l'interaction, cette auteure constate que le tiers n'a pas une position neutre car il accorde ou n'accorde pas d'importance à des informations que lui livre la candidate ou le candidat.

> La position du tiers est aussi indéniablement une position aux nombreux pouvoirs : celui du « passeur », en capacité de mettre en correspondance des mondes séparés ou d'en interrompre la communication, celui du « traducteur » ou substitut de la parole de l'un envers l'autre. Là encore, le risque d'instrumentalisation de l'autre n'est jamais absent. La question de la déontologie et de l'éthique en matière de validation en est plus que jamais urgente à poser (Cherqui Houot, 2001, p. 152).

Dans un processus structuré, qu'il soit officiel ou non, l'interaction entre la candidate ou le candidat et le tiers en est une hautement symbolique, puisque la conseillère ou le conseiller doit agir non seulement comme partenaire dans une relation privée, d'un à un,

mais aussi comme représentant institutionnel investi d'un mandat d'une institution ou de sa société[24].

## 4.4 Les contributions des partenaires

Cette composante de l'approche partenariale concerne la contribution en termes de ressources humaines (temps, savoirs, crédibilité des acteurs, compétences), les ressources matérielles et les ressources financières et la reconnaissance de celles-ci (Bélisle, 1994). Elle recoupe la dimension des relations et des rapports de domination qui peuvent y être associés. Le présent rapport s'intéressera plus particulièrement aux ressources que les partenaires peuvent mobiliser pour agir avec compétence faisant ici référence aux travaux de Guy Le Boterf (voir notamment Le Boterf, 2001, 2002) bien connus dans les milieux québécois de l'éducation, de la formation et de l'orientation[25].

Guy Le Boterf (2002) postule qu'agir avec compétence demande un « équipement à mobiliser et à combiner » (p. 68) constitué de ressources internes et externes. Cet auteur s'intéresse au fait d'agir avec compétence dans les situations complexes, généralement de travail rémunéré. Selon lui, agir avec compétence « dépend en partie de la richesse de son environnement et de ses possibilités d'accès à ses réseaux de ressources » (*Ibid.*). Dans ce modèle, le savoir agir, lui-même composante de l'« agir avec compétence », repose en partie sur des ressources internes ou incorporées. Il s'agit de connaissances générales, de connaissances spécifiques sur l'environnement, de connaissances procédurales, de savoirs-faire opérationnels, de savoirs et de savoirs-faire expérientiels, de savoirs-faire relationnels, de savoirs-faire cognitifs, d'aptitudes et de qualités, de ressources physiologiques et de ressources émotionnelles (*Ibid.*, p. 8). Quant aux ressources externes pour agir avec compétence, elles peuvent être fort variées : personnes plus expérimentées, réseaux professionnels, documents écrits, banques de données, etc. Ainsi, on peut penser que les conseillères et conseillers d'orientation peuvent agir avec compétence dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences s'ils savent mobiliser leurs ressources en s'adaptant aux situations.

Guy Le Boterf (2002, p. 120) postule qu'« agir avec compétence suppose non seulement un savoir agir mais également un vouloir et un pouvoir agir ». Le « savoir agir se développe » par des occasions d'apprentissage variées (formation formelle, entraînement, analyse de pratiques, rencontres clés, etc.). Le « vouloir agir est encouragé » par un milieu favorisant une image positive de soi, la reconnaissance de ses forces, des incitations à agir, intrinsèques ou extrinsèques, etc. Le « pouvoir agir est rendu possible » grâce à des réseaux de ressources de proximité, à une organisation du travail où il y a délégation de pouvoir rendant légitimes la mobilisation et le renforcement des compétences, etc.

---

24 Le mandat ou la mission (*mandate*) de la sociologie interactionniste des professions.

25 La présentation de l'agir avec compétence est tirée en bonne partie d'une analyse faite précédemment (Bélisle, sous presse).

Cette question de la légitimité des actions menées par les différents acteurs en matière de reconnaissance des acquis et des compétences traverse cette composante sur les contributions. Ainsi, les contributions en faveur de la reconnaissance officielle peuvent être perçues comme plus légitimes socialement. Pourtant, les démarches de reconnaissance non formelles, dont les effets passeraient plus facilement inaperçus peuvent, par exemple, aider non seulement les adultes à se trouver un emploi, mais aussi à développer leur capacité de mobiliser leurs compétences en situation (Bélisle, 1998), à « transférer les compétences » dit-on souvent au Québec, en faisant d'eux des sujets du processus de connaissance et de reconnaissance.

## 4.5 Les étapes de développement de la dynamique partenariale

Sandra A. Waddock (1989), s'inspirant des approches développementales linéaires, a identifié quatre principales étapes du développement des relations entre partenaires : l'étape préliminaire, l'étape d'introduction, l'étape de consolidation et l'étape de maturité. Dans l'approche partenariale, « un groupe de partenaires ne franchit pas nécessairement toutes les étapes de développement et on peut mettre fin à son existence en cours de route » (Bélisle, 1994, p. 62). Ces étapes peuvent être reliées aux étapes d'adoption des politiques publiques (Bouchard, 2001).

TABLEAU 2

**Étapes de développement de la dynamique partenariale dans la relance en RAC au Québec**

| Étapes d'adoption des politiques publiques (Bouchard, 2001) | Étapes générales de développement de la dynamique partenariale | Travaux en partenariat en reconnaissance des acquis et des compétences au Québec |
|---|---|---|
| Identification d'un problème<br>----------<br>Recherche d'une alternative | Préliminaire | Pour favoriser l'apprentissage tout au long de la vie il faut améliorer les services de RAC. Consultations, avis, préparation de la politique (1997-2002). |
| Adoption | Préliminaire | Lancement de la politique et du plan d'action (2002). |
| Mise en œuvre | Introduction | Mise sur pied des comités nationaux, recrutement de spécialistes, élaboration d'outils, analyse de situations de travail, appels d'offre lancés aux régions, etc. (2002-2007). |
| Évaluation | Consolidation | Évaluation de l'atteinte des objectifs du plan d'action (2007). Des choix relevant de la consolidation des actions et des relations entre les partenaires pourraient être faits. |
| Identification d'un nouveau problème et recherche d'une alternative | Maturité | Face à certaines limites du système mis en place les partenaires pourraient explorer la possibilité d'aller au-delà des intentions initiales. Retour global sur l'expérience, au-delà de la politique gouvernementale. |

Déjà on sait que plusieurs partenaires travaillent à la mise en œuvre de mesures sur la reconnaissance des acquis et des compétences et une analyse sommaire permet de postuler que ce groupe de partenaires est, en 2006, bien avancé dans l'étape dite d'introduction. En effet, les consultations de 1997 à 2001 et la publication de la politique et du plan d'action peuvent être liées à l'étape préliminaire. Si certains acteurs sociaux ne se sont pas manifestés à cette étape, cela n'empêche pas les autres d'aller de l'avant. Le travail de mise en œuvre de la politique gouvernementale amorcé dès 2002 et qui se poursuit depuis relève de l'étape dite d'introduction avec tout le travail de planification de l'action commune, de meilleure connaissance et compréhension mutuelle, etc. Cette étape pourrait se conclure en 2007, date de l'échéance gouvernementale pour l'instauration des différentes mesures. Si certains travaux sont bien avancés sur le plan national, par exemple en formation professionnelle et technique, l'étape d'introduction est loin d'être complétée sur le plan régional[26]. Ainsi, la mise en œuvre véritable dans plusieurs régions pourraient débuter après 2007. L'arrivée de chaque nouveau partenaire peut ébranler l'équilibre d'une dynamique partenariale encore instable à cette étape. De nouveaux partenaires peuvent s'intégrer dans le processus en marche alors que d'autres auront plus de difficultés. L'acceptation des buts et objectifs des travaux en cours et la mise en valeur de sa contribution pour les atteindre pourraient être une clé pour que de nouveaux partenaires soient acceptés par le groupe initial. La dynamique partenariale pourrait être menacée si un ou des acteurs sociaux particulièrement concernés par la situation à changer n'a pas été associé au processus et qu'il ou ils décident de s'opposer au processus en cours.

Les étapes à venir sont celles de la consolidation qui correspond à la réalisation, à l'exécution de ce qui a été convenu entre les partenaires. Ici, des partenaires peuvent adopter une position plus marginale alors que d'autres joueront un rôle plus actif. Les malentendus et les mésententes paraissent inévitables dans la dynamique partenariale et tout le défi est de les traverser avec « franchise et célérité » (Bélisle, 1994, p. 66). Ce sont ces traversées qui permettent souvent la consolidation de la dynamique. L'étape de maturité fait appel à des évaluations d'ensemble, de chacun des partenaires et du groupe de partenaires. Elle peut déboucher sur une nouvelle analyse et l'identification d'une nouvelle cible commune. Évidemment, comme tout processus linéaire, on peut assister à des chevauchements d'étapes, à des régressions, à des poussées de croissance et à des morts prématurées.

## 4.6 Un choix à faire et à respecter collectivement

La question des choix, qui traverse toutes les autres composantes de l'approche partenariale, a été mise en valeur car, pour les organisations comme pour les mandataires engagés, surtout lorsqu'il y a des enjeux politiques, la confrontation aux choix n'est jamais simple et facile. Ici « la notion de choix inclut la réflexion, la prise de décision et les

26 Certaines régions pourraient être à l'étape préliminaire de leur partenariat en reconnaissance des acquis et des compétences.

actions qui en découlent » (*Ibid.*, p. 68). Cette composante soutient que les partenaires se doivent de respecter les décisions inscrites dans leur planification, et ce, jusqu'au moment de l'évaluation prévu au calendrier, sauf si on est en face de nouvelles données significatives. En présence de telles données, les partenaires sont invités à réévaluer une décision.

## 4.7 Un retour sur l'ensemble

Le point de départ du présent cadre d'analyse est celui de la profession de conseillère ou de conseiller d'orientation qui est ici abordée comme un groupe professionnel avec une autorisation d'exercer et une mission, des rôles à jouer, dans les organisations de la société québécoise. Les membres de ce groupe professionnel sont répartis dans différents segments, ce qui donne lieu à des réalités professionnelles diversifiées. La diversification est liée à la diversification des organisations/milieux d'attache. Les conseillères et conseillers d'orientation peuvent aussi avoir des réalités professionnelles variées au sein d'un même segment. La variété peut être liée aux postes occupés, aux clientèles, à la région, etc. Les membres de ce groupe professionnel peuvent aussi avoir des réalités plurielles. Cette pluralité est liée aux logiques d'action, aux dispositions d'un même acteur.

Dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences, quatre logiques d'action se dégagent des expériences françaises en cours et serviront de base à notre analyse. On trouve une certaine parenté avec ces logiques d'action et les stratégies qui se dégagent des interventions en orientation professionnelle des adultes. Le tableau 3 les rappelle brièvement.

TABLEAU 3
**Logiques d'action en RAC et stratégies de l'orientation**

| **Logiques d'action en RAC** | **Modèles en VAP** (Cherqui Houot, 2001) | **Stratégies de l'orientation professionnelle des adultes** (Riverin-Simard et Simard, 2004) |
|---|---|---|
| Logique d'appariement | Modèle industriel | Stratégie harmonisante |
| Logique d'échange | Modèle marchand | Stratégie interactive |
| Logique de réalisation de soi | Modèle d'accompagnement | Stratégie développementale |
| Logique scolaire | Modèle d'encadrement | Stratégie harmonisante |
| Logique de l'apprentissage tout au long de la vie | | Stratégie contextualisante |

On postule que les conseillères et conseillers d'orientation, selon leur milieu de travail, leur fonction dans la reconnaissance des acquis et des compétences, les caractéristiques des adultes rencontrés, leur intégration ou non dans le système en élaboration mais aussi leurs

dispositions personnelles peuvent adopter une ou plusieurs de ces logiques/stratégies. Le système québécois de reconnaissance des acquis et des compétences en élaboration est un système basé sur un important partenariat faisant appel à de nombreux individus et organismes avec des relations orientées ou non, des relations hiérarchiques ou d'affinités. À l'hiver 2005, les acteurs collectifs de l'orientation professionnelle semblent absents de ce système de relations. Par ailleurs, si on sait que des acteurs individuels de l'orientation participent au système, on ne sait pas quels sont leurs rôles et quels types de relations ils ont avec les autres.

Le cadre d'analyse de ce projet est une amorce, une base de travail que des travaux de recherche empirique et théorique permettront progressivement d'améliorer. Il est préparé pour guider la collecte et l'analyse des données, pour discuter ensuite des résultats sur les rôles et les relations des conseillères et conseillers d'orientation dans le système québécois en développement de reconnaissance des acquis et des compétences.

# CHAPITRE 3

# La méthodologie

Compte tenu des délais et du contexte de ce projet de recherche, ses aspects méthodologiques ne font pas l'objet d'un long chapitre. Dans un premier temps, on confirme la posture épistémologique qui déjà est apparente dans les deux chapitres précédents et la situe sommairement en regard des écrits scientifiques. Dans un deuxième temps, on présente la méthodologie d'enquête descriptive privilégiée et ses deux méthodes de collecte de données. Puis, dans un troisième temps, on aborde la question de l'éthique de la recherche, puis celle de l'analyse des données.

## 1. La posture épistémologique

Ce projet de recherche s'inscrit dans une approche compréhensive (Mucchielli, 1996; Paillé et Mucchielli, 2003) et s'intéresse tout particulièrement aux significations données par des acteurs, les conseillères et les conseillers d'orientation, à leurs interventions dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences ainsi que les contextes dans lesquels ces significations s'élaborent. S'il existe des faits, des événements qui peuvent éclairer le contexte des acteurs, ce qui est pertinent ici est le sens que les acteurs leur donnent, l'importance qu'ils leur accordent. Ce projet ne s'inscrit donc pas dans la recherche de preuves, ne vise pas à mesurer l'ampleur d'un ou de plusieurs phénomènes ou à expliquer les pratiques des conseillères et conseillers d'orientation à partir de causes.

Le monde mouvant de la reconnaissance des acquis et des compétences ne peut de ce point de vue épistémologique (comment les connaissances s'élaborent) être délimité artificiellement et c'est la « réalité sociale » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 15), autour et

au cœur de la reconnaissance des acquis et des compétences, avec toute sa complexité, qui est étudiée. C'est à partir de cette compréhension qu'on pourra poursuivre la construction du modèle présenté dans le chapitre précédent. Ici, les approches compréhensive et constructiviste ne s'opposent pas.

Parmi nos « repères interprétatifs » (*Ibid.*, p. 44) on trouve l'interactionnisme symbolique dont il a déjà été question dans le cadre d'analyse. Pour arriver à décrire les pratiques des conseillères et conseillers d'orientation dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences, il paraît important de les situer dans le social et dans les interactions entre les différents acteurs. Ici, ce n'est ni les conseillères ou conseillers d'orientation pris individuellement sur lequel se porte notre collecte de données, ni sur les structures de services associées plus ou moins directement à la reconnaissance des acquis et des compétences, mais bien sur leurs possibles interactions. De plus, ce projet s'appuie sur le postulat que cette part symbolique est importante dans la reconnaissance, qu'elle soit formelle, non formelle ou informelle, ainsi que celle dans le travail du tiers, entre l'individu et le social. On trouve ici des parentés avec le cadre conceptuel du philosophe allemand Axel Honneth (2002) qui s'appuie sur les travaux de George H. Mead, lui-même associé à l'interactionnisme symbolique, et qui soutient que l'idée que les personnes se font de leur propre valeur passe par le regard d'autrui, notamment l'autrui généralisé. Il s'agit toutefois de pistes qu'il faudra travailler davantage dans le cadre d'autres travaux.

## 2. La méthodologie

La méthodologie en est une d'enquête descriptive et elle s'inspire en partie des travaux menés à l'ÉRTA par Sylvain Bourdon et Christine Brabant (Brabant, Bourdon et Jutras, 2004). Deux méthodes de collecte de données ont été utilisées : le sondage par questionnaire (Annexe 1, Annexe 2) et le groupe de discussion (Annexe 1, Annexe 3).

### 2.1 Le sondage

Le sondage, utilisé dans une approche compréhensive, permet de mieux situer l'intervention des conseillères et conseillers d'orientation, dans un ensemble d'interventions possibles, inventoriées à partir des écrits et plus particulièrement à partir des mesures annoncées dans le plan d'action gouvernemental (Gouvernement du Québec, 2002a). Il ne permet pas de connaître les pratiques réelles, mais dans un domaine aussi large que la reconnaissance des acquis et des compétences il peut aider à cerner les zones où les conseillères et conseillers d'orientation ont des pratiques liées au domaine. Les données du sondage permettent de préparer une autre collecte de données, dans le cas présent le groupe de discussion. Pour le présent projet (2005-2006), on avait prévu faire un traitement de base des données du sondage, puis faire dans le cadre d'un autre projet de

recherche des analyses plus approfondies. Toutefois, cette deuxième option a été abandonnée compte tenu de la faible participation au sondage (voir plus loin).

Le questionnaire (Annexe 2) préparé pour ce projet, incluant le consentement éclairé, est composé de questions fermées permettant de recueillir des informations, d'une part, sur les rôles joués par les conseillères et conseillers d'orientation dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences et, d'autre part, sur les relations avec les autres acteurs. De plus, ils étaient invités à donner leur degré d'adhésion à 16 énoncés relevant des débats actuels au sein du champ. Une question ouverte leur permettait de se prononcer sur le rôle qu'ils pourraient jouer dans le système de reconnaissance des acquis et des compétences en élaboration et le type de relations qu'ils pourraient avoir avec les autres acteurs. Le questionnaire comprenait également des questions générales sur les caractéristiques des répondantes et des répondants.

Ce questionnaire a été soumis à une validation de contenu par un panel d'expertes et d'experts, incluant des chercheuses et chercheurs ainsi que des conseillères et conseillers d'orientation en exercice. Ce questionnaire a été mis en ligne sur un site internet prévu à cet effet à partir du serveur internet du Service des technologies de l'information (STI) de l'Université de Sherbrooke. Compte tenu de la proximité du Colloque national sur la reconnaissance des acquis et des compétences (soit les 4 et 5 avril 2005), le questionnaire est demeuré en ligne sur une très courte période, soit sept jours consécutifs, du 8 au 16 mars 2005.

## 2.2 Le recrutement des participantes et participants au sondage

Les conseillères et conseillers d'orientation québécois ont été rejoints par courriel par leur ordre professionnel, l'OCCOPPQ. Nous avons établi une entente de collaboration avec cet organisme qui agit comme intermédiaire pour rejoindre tous les conseillers et conseillères d'orientation qui interviennent auprès de jeunes adultes et d'adultes.

Un courriel envoyé par l'OCCOPPQ invitait les conseillères et conseillers d'orientation visés par la recherche à participer. On a estimé que près de 50 % (N=1000) des membres travaillaient auprès de cette clientèle sur une base plus ou moins régulière. À ce courriel était jointe la lettre informative sur le projet et les indications pour se rendre au questionnaire en ligne (Annexe 1).

En tout, 57 questionnaires ont été reçus. De ceux-ci, 53 sont valides, les autres ayant été envoyé en double. La courte période de mise en ligne, juste après la période du 1er mars[27], explique sans doute le faible taux de participation. Aussi d'autres problèmes techniques ont été relevés (incompatibilité du questionnaire avec certains systèmes de sécurité, longueur du questionnaire difficile à supporter pour des systèmes moins performants). De plus, l'impossibilité, compte tenu de nos ressources et de nos délais, d'envoyer et de traiter un questionnaire en version papier ainsi que sa non-disponibilité en anglais ont agi comme autres irritants et ont plus ou moins joué dans cette collecte de données. La faible participation est une limite importante de la présente recherche et on interprète avec prudence les résultats quantitatifs. Toutefois, ces réponses donnent des indications permettant l'atteinte des objectifs du projet.

Parmi les 53 personnes ayant répondu au questionnaire, la moitié d'entre elles disaient avoir joué un rôle dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences au cours de la dernière année au Québec. Parmi elles, cinq personnes de quatre régions différentes se sont portées volontaires pour participer au groupe de discussion.

## 2.3 Le groupe de discussion

Par le groupe de discussion (Geoffrion, 1997; Mayer, Ouellet, Saint-Jacques, Turcotte et collaborateurs, 2000), on visait connaître les pratiques réelles de conseillères et conseillers d'orientation dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences et de mieux comprendre comment ils conçoivent leurs rôles et relations avec les autres acteurs associés au domaine. Cette méthode est intéressante car les interactions des participantes et des participants deviennent des sources d'information. Il s'agit d'une méthode reconnue pour son intérêt dans l'exploration de domaines de pratique encore peu connus.

On souhaitait recruter de sept à neuf personnes pour ce groupe de discussion et tenir compte de critères de représentativité (hommes-femmes, groupes d'âge, type de clientèles, type d'organisme d'attache). Toutefois, le nombre de volontaires étant limité, les critères de représentativité ne sont pas tous présents.

Le guide d'entretien (Annexe 4) été préparé après une première analyse des données recueillies par questionnaire. Deux objectifs étaient poursuivis : 1) connaître des pratiques de conseillères et de conseillers d'orientation dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences; 2) approfondir la compréhension de leurs rôles et relations avec les autres acteurs.

---

27 Au Québec, il s'agit de la date limite d'inscription dans plusieurs programmes des établissements d'enseignement et les conseillères et conseillers d'orientation travaillant avec les adultes qui font des retours aux études sont très sollicités au cours de cette période.

Pour appréhender les pratiques, on souhaitait amener les personnes à parler de leur contexte actuel d'intervention, à donner des exemples de situations avec la clientèle et les partenaires externes et, s'il y avait lieu, avec l'équipe interne, et à commenter le sens qu'elles pouvaient donner à tout cela. Reprenant le concept de compétences de Guy Le Boterf, on souhaitait les entendre sur les ressources, internes et externes, mobilisées en situation, les obstacles rencontrés avec les candidates et candidats potentiels à la reconnaissance des acquis et des compétences et avec les instances ou les partenaires concernés ainsi que les stratégies déployées pour surmonter ces obstacles. On souhaitait aussi regrouper des informations sur leurs réseaux respectifs dans leur travail en reconnaissance des acquis et des compétences, l'appartenance à différents groupes professionnels des gens avec qui ils communiquent, l'appréciation et la signification données à ces relations. Finalement, on souhaitait les entendre sur leur propre sentiment de reconnaissance de leur contribution dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences.

Le groupe de discussion n'est pas précédé d'un traitement séparé des réponses au sondage des personnes participant au groupe de discussion et le groupe de discussion ne vise pas à valider les informations individuelles obtenues par sondage. On y cherche plutôt l'expression de significations sur différents aspects relevant du domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences.

## 2.4 Le recrutement des participantes et participants au groupe de discussion

Un contact a été établi avec chacune des cinq personnes ayant répondu avoir joué un rôle dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences au cours de la dernière année au Québec et s'étant portée volontaire pour participer au groupe de discussion. Les onze autres volontaires qui disaient ne pas avoir joué un tel rôle dans la dernière année n'ont pas été rejoints car on souhaitait rencontrer des personnes qui pourraient parler de pratiques actuelles. Toutefois, il est possible que parmi les conseillères et conseillers d'orientation qui ont répondu ne pas avoir joué un tel rôle dans la dernière année, certains n'aient pas considéré les interventions non formelles comme celles avec le bilan de compétences. Par manque de temps, ce point n'a pu être éclairci.

Par ailleurs, devant la difficulté de rassembler un nombre suffisant de personnes dans le même lieu et à la même date, une conseillère d'orientation qui ne s'était pas portée spontanément volontaire mais qui avait répondu à l'affirmative à la question sur le rôle jouée dans l'année, a été contactée. Elle intervient dans un des vingt organismes ayant participé, dans les années quatre-vingt-dix, à une collecte de données sur l'utilisation de l'outil « Question de compétences » (Bélisle, 1997b). Celle-ci avait jugé son expérience personnelle trop limitée pour éclairer notre recherche. Finalement, quatre personnes, de trois régions différentes, ont pu se libérer et faire la route, le 14 avril 2005, pour participer au groupe de discussion.

La rencontre de près de deux heures a été enregistrée sur bande audio et transcrite pour fins d'analyse. Les grands thèmes du guide d'entretien ont été abordés mais pas toutes les sous-questions.

Le groupe de discussion a été animé de façon semi-dirigée par la chercheuse principale alors que l'assistant de recherche s'assurait du bon fonctionnement des équipements et d'une prise de notes générale. Un nouveau consentement éclairé a été obtenu lors de cette rencontre (Annexe 3).

## 3. L'éthique de la recherche

La recherche en milieu universitaire qui fait appel à des êtres humains doit reposer sur d'importantes préoccupations éthiques afin de préserver l'intégrité, le respect de la dignité et de la vie privée aux personnes, individus ou groupes, qui y participent. Des règles sont exposées dans la politique institutionnelle de l'Université de Sherbrooke (Université de Sherbrooke, 2003). Ces règles s'appliquent à tous les projets de recherche, peu importe leur mode ou la source de financement. Ainsi, le présent projet de recherche a été examiné et approuvé par le Comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke.

Les questions éthiques soulevées par la méthodologie de ce projet portent principalement sur l'anonymat des réponses, la confidentialité assurée aux participantes et participants ainsi que le consentement éclairé. L'usage scientifique veut que les rapports de recherche reproduisent en annexes les documents qui ont donné lieu à l'obtention de ce consentement éclairé. On y trouve différentes informations sur la collecte, le traitement et la conservation des données ainsi que sur la diffusion des résultats.

## 4. L'analyse des résultats

L'analyse des résultats repose sur des données tant quantitatives que qualitatives. De plus, l'utilisation d'extraits de réponses vient étayer l'argumentation. Ce sont donc les principaux éléments qui ont mené à l'analyse des résultats, éléments davantage explicités ci-dessous.

### 4.1 Les résultats quantitatifs

Les données quantitatives du questionnaire ont fait l'objet de statistiques descriptives à l'aide du logiciel *SPSS* afin d'établir un premier portrait des rôles et relations des

conseillères et conseillers d'orientation dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences et de dégager quelques tendances dans les opinions.

## 4.2 Les résultats qualitatifs

Les données qualitatives obtenues par le questionnaire et le groupe de discussion ont été analysées principalement selon l'approche de « thématisation séquenciée » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 127). Pour ce faire, une série de rubriques et de thèmes a été établie à partir du cadre d'analyse. Les rubriques permettent de repérer dans le corpus des informations sur le contexte général d'intervention, sur des processus structurés, procédures et outils associés à la reconnaissance des acquis et des compétences, sur ce qui est reconnu, sur les phases auxquelles les personnes s'associent (information, identification, évaluation, sanction et autres), sur les partenaires et le type de relations dans le champ de la reconnaissance des acquis et des compétences. Quant aux thèmes, relevant d'un deuxième niveau d'analyse, ils portent sur les ressources mobilisées, les rôles (actuels, souhaités, rejetés ou partagés) à titre de membre d'un groupe professionnel, les significations données aux relations, les logiques d'action et le sentiment de reconnaissance face à sa propre expertise. Ces thèmes et rubriques n'ont pas été préalablement organisés de façon hiérarchique ou schématique dans le cadre d'analyse.

Une autre méthode d'analyse qualitative est ici associée à l'analyse thématique séquenciée. Il s'agit de l'analyse qualitative en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2003), une méthode relativement courante car « c'est en écrivant que plusieurs chercheurs réussissent le mieux à penser, à déployer l'analyse, à mettre à jour les significations et à exposer les liens entre les phénomènes » (p. 101).

L'analyse des données, recueillies en mars et avril 2005, s'est déroulée en trois temps. Le traitement des données quantitatives a eu lieu en mars 2005 et une analyse préliminaire a été faite. Les premiers résultats ont été présentés lors de deux événements publics (Bélisle, 2005b; Bélisle *et al.*, 2005), ce qui a permis de discuter avec d'autres de constats et d'analyses et de sensibiliser des acteurs de la reconnaissance des acquis et des compétences à la proximité de certaines de leurs préoccupations avec celles de l'orientation professionnelle.

Le groupe de discussion a eu lieu dans la même période. Les échanges ont été transcrits par l'assistant de recherche et il en a fait une analyse préliminaire à partir des rubriques sur les contenus de la reconnaissance, les étapes du processus évoqué, les outils et les partenaires. Le mandat de l'assistant de recherche s'est terminé à la fin de cette étape.

L'intrication de la demande de reconnaissance sociale des conseillères et conseillers d'orientation dans ce champ de pratique et de recherche avait frappé notre attention dès l'analyse préliminaire des réponses au questionnaire. C'est dans cet esprit qu'un nouveau

thème sur le sentiment de reconnaissance de l'expertise a été ajouté. De plus, pour tenter de comprendre si ce phénomène, déjà bien connu par la sociologie des professions (Dubar et Tripier, 2005), pouvait avoir un effet sur les pratiques dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences, il nous est apparu intéressant de retourner à la sociologie des professions. Les éléments du cadre d'analyse qui s'y rapportent ont donc été ajoutés après la collecte de données. Toutefois, le présent projet ouvre seulement des pistes là-dessus et ne traite pas de la question en profondeur. La reprise de l'analyse s'est faite en février 2006 par la chercheuse principale, dans des délais malheureusement fort courts et à travers de nombreuses autres tâches professorales[28].

## 4.3 La présentation des extraits

Rendre compte par écrit d'une enquête auprès des acteurs demande d'étayer l'argumentation de leurs propos (Arborio et Fournier, 1999). Les extraits des réponses à la question ouverte du questionnaire ainsi que des extraits de la transcription du groupe de discussion sont reproduits au fil de la description. Comme le type d'analyse choisi ne traite pas des répétitions ou des hésitations, elles ont été retirées des extraits. De plus, la syntaxe et l'orthographe de ces extraits ont pu être retouchées. Exceptionnellement, la progression dans le propos a pu être réorganisée pour donner une suite logique à la description. En tout temps, les retraits de texte dans le fil continu de la parole sont indiqués par des crochets [...], ce qui signale que du propos a été retiré. Les éléments retirés peuvent être des hésitations, un aparté, une explication qui s'avère un peu longue, une question de précision de l'animatrice, des réactions de collègues ou des informations précises qui permettraient d'identifier la personne. Si des mots apparaissent entre crochets, c'est que, au moment de la transcription, ces mots n'étaient pas parfaitement audibles et que la personne qui a fait la transcription signale qu'il pourrait y avoir une mauvaise compréhension de sa part. Si du texte apparaît entre parenthèses, il s'agit d'informations ajoutées à la rédaction de la description pour aider les lectrices et les lecteurs à mieux comprendre le contexte du propos de la personne.

Les participantes et participants au sondage sont identifiés par un code numérique de 1 à 57, ceux du groupe de discussion par des prénoms fictifs.

---

28 Un consentement pour des analyses secondaires a aussi été demandé. Compte tenu du faible pourcentage de participation au sondage, il est peu réaliste de trouver du financement additionnel pour faire de telles analyses. Toutefois, les données qualitatives pourraient être approfondies (celles sur le bilan de compétences ou celles sur le discours de légitimation, par exemple).

# CHAPITRE 4

# Les résultats descriptifs

Les résultats de recherche sont présentés selon les modes de collecte de données à partir de descriptions préparées d'une analyse de premier niveau. Ces descriptions permettent de dégager trois rôles pouvant être associées au domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences, des conseillères et conseillers d'orientation œuvrant auprès d'adultes et qui seront présentés au cinquième chapitre.

## 1. Les résultats du sondage

Dans un premier temps sont présentées les principales caractéristiques des répondantes et répondants au sondage, puis celles de leur clientèle. Par la suite sont présentées les données sur les activités du domaine large tous secteurs confondus, puis des données sur les relations avec d'autres acteurs et, enfin, sur les opinions à partir de 16 énoncés se rapportant à différents éléments de la problématique[29].

### 1.1 Les données sur les répondantes et les répondants

En tout, 53 conseillères et conseillers d'orientation ont accepté de participer à notre projet de recherche. Il s'agit d'à peine 5 % du nombre actuel de conseillères et conseillers d'orientation travaillant auprès des adultes. L'échantillon ne permet pas de généraliser les

29 Tel que cela a été mentionné dans le troisième chapitre, le présent projet prévoyait des analyses de base et on souhaitait pouvoir faire des analyses approfondies dans un autre projet de recherche avec de nouvelles ressources financières.

analyses à l'ensemble de la profession. Pour éviter une telle généralisation, plusieurs tableaux présentent les données selon le nombre de personnes (N=).

On peut supposer que les personnes qui ont pris le temps de répondre au sondage dans un très court laps de temps représentent celles davantage préoccupées par la relance de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec et par le rôle que les conseillères et conseillers d'orientation pourraient y jouer. Toutefois, il ne s'agit que d'une hypothèse car d'autres facteurs jouent certainement. Par exemple, on peut penser que plusieurs conseillères et conseillers d'orientation intervenant dans les établissements d'enseignement qui procèdent par demandes d'admission le 1er mars sortaient, au moment de la mise en ligne du questionnaire, soit du 8 au 16 mars 2005, d'une période particulièrement intense. Autre hypothèse, les proportions élevées de personnes de moins de 40 ans (58 %), de personnes nouvellement diplômées (45 % sont conseillères et conseillers d'orientation depuis moins de cinq ans) et de personnes travaillant en milieux communautaires (40 %) peuvent faire penser qu'elles étaient plus confortables que d'autres avec la réponse en ligne et qu'elles disposent peut-être d'équipements plus performants que les personnes qui n'ont pas été formées avec les différents outils informatisés de l'orientation professionnelle. De plus, les conseillères et conseillers d'orientation les plus jeunes ou plus récemment membres de l'Ordre, sont reconnus pour être nombreux à travailler en milieux communautaires. Ils peuvent montrer plus d'intérêt que les autres pour les activités moins traditionnelles de l'orientation professionnelle.

Une majorité de femmes ont répondu au questionnaire (70 %)[30], ce qui est très près de la répartition actuelle selon le genre parmi l'ensemble des conseillères (68 %) et des conseillers (32 %) d'orientation (Cuerrier et Locas, 2004). Les personnes proviennent de différentes régions du Québec. Toutes les régions sont représentées à l'exception du Bas-Saint-Laurent et de la Côte-Nord. Le plus grand nombre de personnes d'une même région ayant répondu au sondage est de sept et le plus petit est de un. Parmi les 48 personnes qui ont répondu à la question sur leurs lieux d'intervention, 19 ont comme port d'attache le milieu communautaire. Le tableau 4 présente ces résultats en les comparant avec les chiffres fournis par le répondant de l'OCCOPPQ à ce projet et qui correspondent au principal lieu de travail indiqué lors de l'adhésion ou du renouvellement (Tableau de l'Ordre, année 2005-2006).

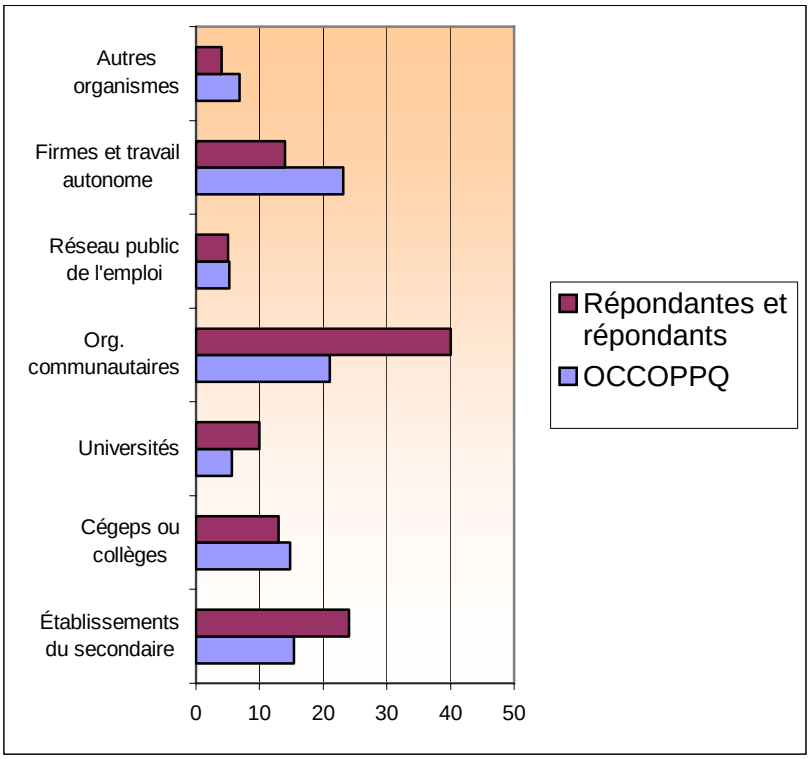
La provenance des conseillères et conseillers d'orientation ayant répondu au questionnaire ne correspond pas à la répartition globale des 1127 conseillères et conseillers d'orientation disant intervenir auprès d'adultes de 18 ans et plus (Tableau de l'Ordre). Des personnes ont également signalé travailler dans d'autres fonctions que celle de conseillère ou de conseiller d'orientation, comme par exemple dans l'enseignement comme chargées de cours.

---

30 Les pourcentages sont arrondis.

TABLEAU 4

**Comparaison de la répartition de la provenance des répondantes et répondants (N=48) et de la répartition des membres de l'OCCOPPQ intervenant auprès d'adultes (N=1127)**[31]



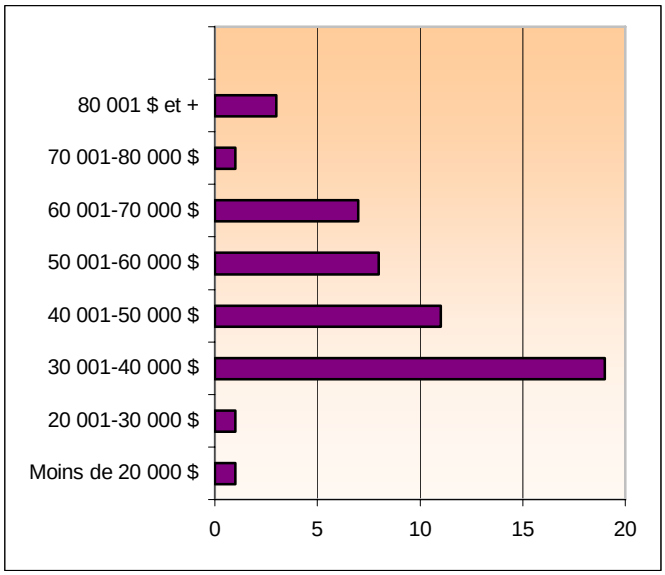

L'intérêt pour la relance de la reconnaissance des acquis et des compétences par un nombre significatif de personnes travaillant en milieux communautaires n'a rien de surprenant. D'une part, il est reconnu que les milieux communautaires sont souvent porteurs d'innovations et explorent de nouvelles pratiques pour répondre à des besoins de populations souvent fragilisées et rencontrant des difficultés d'accès à des services publics (voir notamment Bélisle, 2003; Larochelle, 1998). D'autre part, les milieux communautaires sont souvent la porte d'entrée dans la vie professionnelle, en orientation notamment, et plusieurs personnes qui y œuvrent, chez les plus jeunes particulièrement, s'y projettent pour une période relativement courte et explorent différentes avenues pour de meilleures conditions de travail et une plus grande reconnaissance sociale de leur expertise (Bélisle, 2003; Bourdon, Deschenaux, Coallier, Dionne et Leclerc, 2001; Deschenaux, 2003). La reconnaissance des acquis et des compétences faisant appel au travail au sein et avec les institutions, il pourrait s'agir d'un nouveau créneau d'interventions pour les conseillères et conseillers d'orientation et pour lequel on peut imaginer des conditions de travail plus avantageuses que celles des milieux communautaires.

31 Les personnes qui travaillent dans plus d'un milieu pouvaient l'indiquer, c'est ce qui explique que le nombre total dépasse 48.

Les données sur le revenu annuel montrent un écart important au sein de la profession. Une personne dit gagner moins de 20 000 $ par année, une autre moins de 30 000 $ et trois autres plus de 80 000 $. Même titulaires d'un diplôme de deuxième cycle, plus de 60 % des répondantes et répondants ont un revenu annuel inférieur à 50 000 $ par année. Les données sur le salaire sont cohérentes avec le lieu d'exercice. Par exemple, les personnes œuvrant en milieux communautaires ont un revenu annuel moindre que celui des personnes travaillant dans un organisme public. Ces données sur les revenus paraissent importantes dans une étude sur la reconnaissance puisque le salaire est un symbole fort de reconnaissance sociale. Le tableau 5 présente la répartition des répondantes et des répondants au sondage selon leur revenu annuel.

TABLEAU 5

**Répartition des répondantes et répondants au sondage selon leur revenu annuel (N=51)**




Une autre caractéristique des répondantes et des répondants qui pourrait avoir un lien avec leur intérêt pour le domaine, est l'obtention, antérieure à leur diplôme de deuxième cycle en orientation, d'un diplôme universitaire, de premier ou de deuxième cycle, dans un autre domaine. C'est un peu plus de la moitié (52 %) qui sont identifiés à cette situation.

La formation dans des disciplines contributrices à l'orientation professionnelle est en psychologie ou en sociologie Mais les formations antérieures touchent davantage d'autres domaines d'intervention (ex. : andragogie, communication, gestion des ressources humaines, travail social). Pour être admis ou pour obtenir un diplôme d'un programme universitaire de deuxième cycle menant à l'obtention du titre de conseiller d'orientation, les personnes qui n'ont pas de baccalauréat dans le domaine (donc déjà un nombre précis de crédits sur des contenus exigés par l'ordre professionnel) doivent faire une propédeutique plus ou moins longue selon leur profil, les exigences de l'ordre professionnel et les particularités du programme. La propédeutique est établie par les départements

concernés dans les universités. Ce processus appartient au domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences. Le fait d'avoir soi-même vécu un processus de reconnaissance des acquis et des compétences pourrait contribuer à l'intérêt pour le domaine.

## 1.2 La clientèle des conseillères et conseillers participants

Les adultes rencontrés par les répondantes et les répondants peuvent être considérés comme les principaux acteurs avec qui ils sont appelés à travailler dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences. Ces adultes appartiennent à différents groupes d'âge. Le tableau 6 présente le nombre de répondantes et répondants et la clientèle rencontrée, selon le groupe d'âge.

TABLEAU 6

**Nombre de répondantes et répondants selon les groupes d'âge de la clientèle (N=52)**

| Catégories d'âge | Aucun | 15 % et moins | Entre 16 et 50 % | 51 % et plus |
|---|---|---|---|---|
| 17 ans et moins fréquentant un établissement d'enseignement | 30 | 12 | 3 | 7 |
| 16-17 ans ayant quitté l'école | 34 | 12 | 6 | 0 |
| 18-24 ans | 8 | 15 | 24 | 5 |
| 25-34 ans | 3 | 15 | 31 | 3 |
| 35-44 ans | 12 | 15 | 25 | 0 |
| 45-54 ans | 22 | 13 | 15 | 2 |
| 55-64 ans | 34 | 15 | 3 | 0 |
| 65 ans et plus | 50 | 2 | 0 | 0 |

Ici, on constate que les répondantes et les répondants qui interviennent auprès de jeunes adultes (16-34 ans) sont particulièrement nombreux et que, parmi eux, huit personnes comptent pour plus de la moitié de leur clientèle dans ces groupes d'âge. Ces personnes œuvrent généralement dans les CJE. Cet élément pourrait peut être expliquer qu'une proportion importante de répondantes et répondants disent ne pas avoir été actifs (45 %) ou ne pas avoir joué un rôle (60 %) dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences au cours de la dernière année. En effet, il est fréquent d'entendre que des activités du domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences, comme le bilan de compétences, sont pertinentes pour les adultes expérimentés. Les intervenantes et les intervenants qui œuvrent auprès de jeunes adultes pourraient faire moins d'activités dans le domaine tout en s'y intéressant.

Les niveaux de scolarité des jeunes adultes et adultes rencontrés par les répondantes et les répondants sont assez variés allant de l'absence de diplôme au doctorat. Le tableau 7 présente la répartition des répondantes et répondants selon le niveau de scolarité de leur clientèle adulte.

TABLEAU 7

**Nombre de répondantes et répondants selon le niveau de scolarité le plus élevé de la clientèle (N=52)**

| Catégories d'âge | 0 ou aucune réponse | 15 % et moins | Entre 16 et 50 % | 51 % et plus |
|---|---|---|---|---|
| Jeunes sans diplôme (16-24 ans) | 33 | 10 | 5 | 4 |
| Autres adultes sans diplôme | 30 | 11 | 9 | 2 |
| DES ou équivalent | 30 | 11 | 10 | 1 |
| DEP ou ASP | 33 | 14 | 5 | 0 |
| AEC ou DEC | 32 | 13 | 6 | 1 |
| Diplôme universitaire de 1er cycle | 33 | 14 | 4 | 1 |
| Diplôme universitaire de 2e cycle | 42 | 8 | 2 | 0 |
| Diplôme universitaire de 3e cycle | 47 | 4 | 1 | 0 |

On trouve la plus grande concentration de clientèle de même niveau de scolarité chez les personnes les moins scolarisées (sans diplôme ou diplôme d'études secondaires), ce qui correspond à la population adulte principalement visée par la relance de la reconnaissance des acquis et des compétences. Par ailleurs, on sait que cette clientèle n'a pas nécessairement accès aux services de reconnaissance des acquis et des compétences. En France, une étude récente (Presse, 2004) indique que les taux d'abandon du processus de validation d'acquis sont plus importants parmi les adultes non diplômés.

Les répondantes et les répondants qui interviennent en reconnaissance des acquis et des compétences travaillent généralement auprès d'un petit nombre d'adultes dont le diplôme le plus élevé est un diplôme provenant de l'étranger. Une seule personne estime que, parmi les adultes auprès desquels elle intervient dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences, il y a entre 26 à 50 % d'adultes dont le diplôme le plus élevé a été délivré à l'extérieur du Canada. Une autre personne estime qu'il s'agit de 16 à 25 % du groupe, 4 qu'il s'agit de 6 à 15 % du groupe et 13 pour qui il s'agit de moins de 5 %.

## 1.3 Les interventions générales relevant de la reconnaissance des acquis et des compétences

Comme on est loin collectivement d'avoir un consensus sur ce qui appartient au domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences, le questionnaire identifiait par 11 énoncés des interventions possibles dans le travail des conseillères et conseillers d'orientation. Le tableau 8 fait état de l'importance de l'information pour les répondantes et les répondants. Si on constate que les interventions relevant de l'information sur la reconnaissance des acquis et des compétences fait partie du travail de la grande majorité, elle a une importance plutôt limitée pour plus du deux tiers d'entre eux.

TABLEAU 8

**Nombre de répondantes et répondants selon le degré d'importance de l'information sur la RAC dans les interventions auprès d'adultes (N=53)**

| | Aucune | Faible | Moyenne | Grande | Très grande |
|---|---|---|---|---|---|
| Information générale sur la RAC | 3 | 18 | 19 | 9 | 4 |

Quant aux interventions qui sont liées à des activités de reconnaissance non formelle, elles ont beaucoup plus d'importance dans le travail des conseillères et conseillers d'orientation.

Dans le tableau 9, on peut constater que l'identification d'acquis et de compétences traverse plusieurs activités des répondantes et répondants et qu'elle a une grande ou une très grande importance dans la démarche d'orientation proprement dite, dans les démarches de connaissance de soi fréquentes dans les activités de groupe et dans le bilan de compétences.

On constate aussi que l'évaluation d'acquis et de compétences a un fort degré d'importance dans les interventions de plus du tiers des répondantes et répondants. Cette donnée peut être liée au sentiment de compétence qu'ont les étudiantes et étudiants en orientation (voir « Introduction ») lorsqu'on leur demande à quelle phase du processus de reconnaissance des acquis et des compétences ils seraient en mesure d'intervenir une fois diplômés. On verra aussi dans le groupe de discussion que ce sentiment de compétence est partagé par des conseillères et conseillers d'orientation en exercice et que ce qui est en jeu est davantage l'objet de l'évaluation que les compétences en mesure et évaluation qui leur sont effectivement nécessaires.

TABLEAU 9

**Nombre de répondantes et répondants selon le degré d'importance de la reconnaissance non formelle dans les interventions auprès d'adultes (N=53)**

| | Aucune | Faible | Moyenne | Grande | Très grande |
|---|---|---|---|---|---|
| Identification d'acquis ou de compétences dans le cadre d'une démarche d'orientation. | 3 | 9 | 6 | 23 | 12 |
| Identification d'acquis ou de compétences dans le cadre d'activités de connaissance de soi (autres que démarche d'orientation ou bilan de compétences). | 4 | 10 | 11 | 20 | 8 |
| Identification d'acquis ou de compétences dans le cadre d'un bilan de compétences. | 7 | 9 | 10 | 17 | 10 |
| Identification d'acquis ou de compétences dans la planification des études. | 3 | 10 | 15 | 16 | 9 |
| Évaluation d'acquis ou de compétences en dehors des procédures de reconnaissance officielle. | 9 | 10 | 12 | 13 | 9 |
| Attestation non officielle. | 23 | 12 | 8 | 9 | 1 |

Quant à la participation à des activités relevant de la reconnaissance officielle du tableau 10, on constate que les répondantes et les répondants y sont associés à des degrés divers. On peut trouver dans ce groupe les conseillères et conseillers d'orientation des centres d'éducation des adultes ou des centres de formation professionnelle qui font passer des tests comme le TENS. Dans certains cas, il est possible que les personnes ne fassent pas ce travail à titre de membres de ce groupe professionnel, comme par exemple les personnes qui font aussi de l'enseignement. Un traitement plus en profondeur des données du sondage pourrait permettre d'en savoir plus sur ces questions.

TABLEAU 10

**Nombre de répondantes et répondants selon le degré d'importance de la reconnaissance officielle dans les interventions auprès d'adultes (N=53)**

| | Aucune | Faible | Moyenne | Grande | Très grande |
|---|---|---|---|---|---|
| Accueil au début des procédures de reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences. | 23 | 12 | 6 | 7 | 5 |
| Identification d'acquis ou de compétences dans le cadre de procédures officielles. | 33 | 6 | 8 | 3 | 3 |
| Évaluation d'acquis ou de compétences dans le cadre de procédures officielles. | 31 | 7 | 8 | 6 | 1 |
| Attribution de crédits, d'équivalences, d'attestation de compétences ou d'autres formes de reconnaissance officielle et reconnue socialement. | 33 | 9 | 3 | 4 | 4 |

Si les répondantes et les répondants peuvent s'associer aux grandes phases de la reconnaissance des acquis et des compétences, ils ne se considèrent toutefois pas toujours actifs dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences. Parmi les 53 répondantes et répondants, 29 personnes considèrent qu'elles ont été actives dans le domaine au cours de la dernière année. C'est un peu plus de la moitié. Cette réponse laisse entendre qu'elles ne considèrent pas, par exemple, toutes les activités d'identification d'acquis et de compétences comme faisant partie du domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences. La prochaine section permet de connaître les activités des personnes qui se considèrent actives dans le domaine[32].

## 1.4 Les activités dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences

Le questionnaire du sondage propose 30 énoncés se rapportant à des interventions spécifiques en matière de reconnaissance des acquis et des compétences. Plusieurs de ces interventions ont un très bas niveau de réponses. Toutefois, ces réponses ne permettent pas de dire que les conseillères et conseillers d'orientation ont ou n'ont pas les ressources pour agir avec compétence dans le domaine. Le tableau 11 porte sur les activités relevant de la reconnaissance non formelle et qu'on associe notamment aux approches développementales en éducation des adultes et en orientation professionnelle. Ces activités existent depuis plusieurs années.

TABLEAU 11

**Nombre de répondantes et répondants selon la fréquence mensuelle d'activités de reconnaissance non formelle (N=31)**

| | 0 | ≤ 1 par mois | 1-5 par mois | 6-14 par mois | 15 + par mois |
|---|---|---|---|---|---|
| Informer des adultes sur les possibilités d'autoreconnaissance de leurs acquis et compétences. | 5 | 6 | 5 | 12 | 3 |
| Accompagner des adultes dans la préparation d'un bilan de compétences. | 5 | 5 | 9 | 10 | 2 |
| Aider des adultes à faire l'autoévaluation de leurs acquis ou compétences développés dans leur vie. | 2 | 7 | 9 | 11 | 2 |
| Aider des adultes à interpréter une évaluation de compétences développées au cours de leur vie. | 5 | 10 | 8 | 7 | 1 |
| Rédiger une lettre confirmant les résultats à un test psychométrique pour appuyer la pertinence d'allouer des ressources financières pour suivre une formation. | 10 | 7 | 9 | 4 | 1 |
| Animer des ateliers de groupe aidant les personnes à reconnaître leurs forces et à les mettre en valeur. | 11 | 9 | 8 | 2 | 1 |
| Accompagner des adultes dans la préparation d'un portfolio. | 14 | 13 | 3 | 1 | 0 |

32 Quelques personnes ayant répondu ne pas être actives ont tout de même répondu à certains énoncés. Ces données ont été conservées, ce qui explique la variation dans le nombre total.

On remarque que l'information sur les possibilités d'autoreconnaissance ainsi que les interventions autour du bilan de compétences et le soutien à l'autoévaluation sont fréquentes chez plusieurs répondantes et répondants. À un degré moindre, les conseillères et conseillers d'orientation donnent du soutien pour aider les adultes à interpréter une évaluation de leurs compétences ou écrivent une lettre pour appuyer un projet de formation d'un adulte. Finalement, on constate que plus de personnes ont une fréquence moindre d'animation d'ateliers centrés sur les forces des personnes ou de l'utilisation du portfolio.

Le tableau 12 présente les activités relevant de la reconnaissance officielle[33]. En cohérence avec les résultats de la section précédente, on remarque que les activités relevant de la reconnaissance officielle obtiennent des scores moins élevés et sont fréquentes chez un petit nombre de répondantes et répondants. L'activité d'information sur les possibilités de reconnaissance officielle est plus fréquente parmi les activités du processus de reconnaissance officielle chez le plus grand nombre d'entre eux. Les activités liées davantage à la phase d'identification ou aux évaluations typiques de l'intervention en orientation professionnelle occupent le temps de quelques répondantes et répondants.

33 Les réponses à l'énoncé n° 26, portant sur la participation à la planification de la formation manquante, ont été retirées car elles pourraient comporter un malentendu puisque nous avions omis de préciser « ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis et de compétences ». En effet, le nombre de personnes associées à cette planification (15/29) paraît surprenant compte tenu des autres réponses.

TABLEAU 12

**Nombre de répondantes et répondants selon la fréquence mensuelle d'activités du domaine de la reconnaissance officielle (N=30)**

| | 0 | ≤ 1 par mois | 1-5 par mois | 6-14 par mois | 15 + par mois |
|---|---|---|---|---|---|
| Informer des adultes sur les possibilités de reconnaissance officielle. | 6 | 9 | 8 | 7 | 1 |
| Aider des adultes à se préparer aux différentes procédures et tests (ex. : GED, TENS) menant à la reconnaissance officielle par un établissement d'enseignement ou par le ministère de l'Éducation. | 18 | 5 | 6 | 2 | 0 |
| Aider des adultes dans la préparation d'un dossier en vue d'une reconnaissance officielle d'acquis. | 17 | 10 | 4 | 0 | 0 |
| Interpréter des résultats de tests associés directement à la reconnaissance officielle des acquis (ex. : GED, TENS). | 22 | 6 | 2 | 1 | 0 |
| Aider des adultes à se préparer aux différentes procédures menant à l'attestation officielle de compétences accordée par Emploi-Québec et consignée dans un registre d'État (PAMT). | 24 | 2 | 1 | 4 | 0 |
| Procéder, pour des fins de reconnaissance officielle, à l'évaluation des intérêts, de la personnalité ou des ressources personnelles par des instruments ayant pour but de clarifier l'identité des individus. | 24 | 2 | 3 | 2 | 0 |
| Procéder, pour des fins de reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences, à l'évaluation du fonctionnement psychologique de la personne, de ses aptitudes ou de ses fonctions intellectuelles. | 24 | 6 | 1 | 1 | 0 |
| Participer aux décisions concernant l'attribution d'une reconnaissance officielle d'acquis par un établissement d'enseignement. | 23 | 4 | 2 | 1 | 0 |
| Rédiger une lettre confirmant les résultats obtenus lors d'un test psychométrique pour un dossier de demande de reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences. | 24 | 5 | 1 | 0 | 0 |
| Faire partie d'un jury effectuant l'évaluation de compétences dans une perspective de reconnaissance officielle par une organisation du réseau public de l'emploi. | 25 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| Participer aux décisions concernant l'attribution d'une attestation officielle de compétences inscrites à un registre d'État. | 28 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Faire partie d'un jury effectuant l'évaluation d'acquis dans une perspective de reconnaissance officielle par un établissement d'enseignement. | 29 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Participer à la reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences de groupes de personnes occupant des fonctions de travail analogues. | 30 | 1 | 0 | 0 | 0 |

Comme les évaluations typique de l'orientation professionnelle ne semblent pas consignées dans un dossier de demande officielle, on peut supposer qu'elles servent davantage à préciser le projet de l'adulte et qu'elles l'aident à préciser s'il veut ou non se lancer dans une démarche de reconnaissance officielle.

On constate que les répondantes et les répondants sont assez peu nombreux à travailler avec le PAMT, mais que quelques personnes travaillent régulièrement avec cette mesure. Comme il n'y a pas de question sur les revenus de la clientèle, qui aurait permis de savoir si la clientèle des répondantes et des répondants est en emploi ou non, on ne peut que supposer que la plupart d'entre eux travaillent auprès d'adultes peu qualifiés sans emploi ou d'adultes travaillant dans des secteurs d'emploi requérant des qualifications supérieures. Quelques personnes participent à la décision d'attribuer une reconnaissance au sein d'un établissement d'enseignement. On constate que les quelques personnes qui rédigent une lettre confirmant les résultats de tests psychométriques pour un dossier de demande de reconnaissance officielle le font peu souvent alors qu'elles sont plus nombreuses à le faire, et à le faire plus souvent, lorsqu'il s'agit d'obtenir le financement d'un projet de formation (tableau 11). Ces réponses laissent supposer que les lettres contenant les résultats de tests psychométriques sont davantage utilisées dans les communications avec Emploi-Québec, qui les exigent souvent, que dans les communications avec les établissements d'enseignement. Les tests psychométriques qui concernent le plus souvent les intérêts, les aptitudes, les valeurs, la personnalité seraient davantage pertinents pour valider un projet, notamment un projet de formation, que pour étayer, formaliser et valider des compétences ou des savoirs.

Le tableau 13 porte sur les activités concernant spécifiquement les personnes formées à l'étranger. Les activités dans ce sous-domaine mobilisent quelques répondantes et répondants et ces derniers les réalisent selon une fréquence assez limitée.

TABLEAU 13

**Nombre de répondantes et répondants selon la fréquence mensuelle d'activités de reconnaissance officielle de diplômes de l'étranger (N=31)**

| | 0 | ≤ 1 par mois | 1-5 par mois | 6-14 par mois | 15 + par mois |
|---|---|---|---|---|---|
| Aider les personnes ayant étudié hors Québec à faire valoir leurs diplômes, acquis ou compétences auprès d'un ordre professionnel ou d'un organisme régissant un métier réglementé. | 13 | 13 | 5 | 0 | 0 |
| Aider des personnes immigrantes à comprendre et utiliser les résultats d'une « Évaluation comparative des études effectuées hors Québec ». | 23 | 7 | 1 | 0 | 0 |
| Aider des personnes immigrantes à préparer leur demande d'« Évaluation comparative des études effectuées hors Québec ». | 25 | 6 | 0 | 0 | 0 |

Le tableau 14 porte sur les activités relevant de mesures du plan d'action gouvernemental en matière de reconnaissance des acquis et des compétences touchant plus particulièrement l'expérimentation ou le partenariat. On constate que 13 personnes ayant répondu au sondage ont été associées à la mise à l'essai du bilan des acquis. Celle-ci a eu lieu dans 20 commissions scolaires qui pouvaient s'associer à d'autres organismes du milieu (Emploi-Québec, CLE, organismes communautaires). Les activités de partenariat portant sur la reconnaissance des acquis auxquelles quelques conseillères et conseillers d'orientation sont associés ne semblent pas centrales dans leurs interventions.

TABLEAU 14

**Nombre de répondantes et répondants selon la fréquence mensuelle d'activités relevant de l'expérimentation et du partenariat en RAC (N=31)**

| | 0 | ≤ 1 par mois | 1-5 par mois | 6-14 par mois | 15 + par mois |
|---|---|---|---|---|---|
| Participer à l'expérimentation ou à la mise à l'essai du bilan des acquis pour les adultes non diplômés. | 18 | 7 | 3 | 2 | 1 |
| Participer à la création ou à l'implantation de nouveaux instruments pour la reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences. | 21 | 7 | 3 | 0 | 0 |
| Participer à un comité de travail afin d'améliorer la reconnaissance des acquis et des compétences dans un établissement, une région ou autre. | 23 | 4 | 4 | 0 | 0 |
| Participer à l'élaboration d'ententes entre des établissements d'enseignement afin de faciliter la reconnaissance d'acquis scolaires. | 25 | 5 | 1 | 0 | 0 |

Le tableau 15 porte sur les activités de recherche d'information et de formation continue des conseillères et conseillers d'orientation en matière de reconnaissance des acquis et des compétences.

TABLEAU 15

**Nombre de répondantes et répondants selon la fréquence mensuelle d'activités d'information et de formation continue en matière de RAC (N=31)**

| | 0 | ≤ 1 par mois | 1-5 par mois | 6-14 par mois | 15 + par mois |
|---|---|---|---|---|---|
| Consulter un ou plusieurs sites internet pour se mettre à jour sur le développement de la RAC au Québec. | 8 | 12 | 8 | 2 | 1 |
| Suivre des activités de formation continue visant à améliorer mes interventions dans le domaine large de la RAC. | 13 | 16 | 2 | 0 | 0 |

On constate que peu de répondantes et répondants font régulièrement des recherches sur l'Internet relativement à la reconnaissance des acquis et des compétences. Même si le taux

de réponses au sondage est bas, cette information pourrait s'avérer importante dans la stratégie d'information que mettront en œuvre les partenaires actuels dans la mise en place des huit mesures du plan d'action gouvernemental concernant la reconnaissance des acquis et des compétences. Quant aux activités de formation continue, les 16 personnes qui ont indiqué avoir une telle activité moins d'une fois par mois pourraient, notamment, avoir participé à une formation dans le cadre de la mise à l'essai du bilan des acquis ou à une rencontre sur le bilan de compétences organisée par l'OCCOPPQ. Les autres personnes pourraient se consacrer davantage à des activités d'autoformation (ex. : lecture). Compte tenu des changements constants dans le domaine dans le cadre de la mise en œuvre de la politique et du plan d'action, ces chiffres pourraient confirmer que les conseillères et conseillers d'orientation sont jusqu'à maintenant peu associés au développement de ce projet collectif qu'est la reconnaissance des acquis et des compétences et qu'ils travaillent à partir de leurs savoirs incorporés ou de sources d'information autres que l'Internet.

La prochaine section porte justement sur les relations qu'ont les conseillères et les conseillers d'orientation avec d'autres acteurs du domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences.

## 1.5 Les relations avec d'autres acteurs du domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences

On demandait aux répondantes et aux répondants d'identifier la fréquence, au cours de la dernière année, des liens avec diverses instances relativement à des activités portant sur la reconnaissance des acquis et des compétences. Les réponses sont assez variées et sont présentées dans le tableau 16.

TABLEAU 16

**Répartition des répondantes et répondants selon les instances avec qui ils ont des liens dans le cadre d'activités du domaine large de la RAC (N=29)**

| | Aucun lien | Avec lien |
|---|---|---|
| Centre de formation professionnelle (CFP)[34] | 7 | 22 |
| Collège ou cégep | 7 | 22 |
| Centre d'éducation des adultes (CEA) | 9 | 20 |
| Emploi-Québec | 10 | 19 |
| Université | 14 | 15 |
| Organisme communautaire (OC) | 15 | 14 |
| Ordre professionnel (OP) | 17 | 12 |
| Employeur | 17 | 12 |
| Comité sectoriel de main-d'œuvre (CSMO) | 20 | 9 |
| Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) | 20 | 9 |
| Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI) | 22 | 7 |

34 Les abréviations dans ce tableau seront reprises dans les tableaux 17 et 18.

On remarque que les conseillères et conseillers d'orientation qui ont des activités relevant de la reconnaissance des acquis et des compétences interviennent davantage auprès des établissements d'enseignement (en grisé), puis auprès d'Emploi-Québec. Plus de répondantes et de répondants ont des liens avec les établissements d'enseignement du secondaire ou du collégial, ce qui est cohérent avec le degré de scolarité de leur clientèle. Ils sont moins nombreux à établir des liens, dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences, avec des comités sectoriels de main-d'œuvre et les ministères. Le tableau 17 fait état de la fréquence des liens avec diverses instances.

TABLEAU 17

**Nombre de répondantes et de répondants selon la fréquence des liens avec diverses instances (N=29)**

| | Pas du tout | ≤ 1 par mois | 1-5 par mois | 6-14 par mois | + 15 par mois |
|---|---|---|---|---|---|
| CFP | 7 | 7 | 8 | 4 | 3 |
| Collège ou cégep | 7 | 10 | 7 | 3 | 2 |
| CEA | 9 | 7 | 5 | 3 | 5 |
| Emploi-Québec | 10 | 6 | 2 | 7 | 4 |
| Université | 14 | 7 | 4 | 2 | 2 |
| OC | 15 | 6 | 6 | 2 | 0 |
| OP | 17 | 10 | 2 | 0 | 0 |
| Employeur | 17 | 8 | 4 | 0 | 0 |
| CSMO | 20 | 8 | 1 | 0 | 0 |
| MELS | 19 | 7 | 0 | 1 | 1 |
| MRCI | 21 | 5 | 2 | 0 | 0 |

Même si, dans le cadre de leurs activités dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences, ils sont un peu moins nombreux à avoir des liens avec Emploi-Québec qu'avec les établissements d'enseignement du secondaire ou du collégial, on remarque dans le tableau 17 que plus de personnes ont des liens plus fréquents avec Emploi-Québec. On sait qu'Emploi-Québec finance maintenant les bilans de compétences, ce qui peut expliquer en partie la fréquence des rapports des conseillères et conseillers d'orientation avec cet organisme du réseau public de l'emploi.

Le tableau 18 présente des résultats sur la fréquence des liens externes – dans le cadre d'activités dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences (données du tableau 17) – et des données sur le milieu de travail des répondantes et répondants (données du tableau 4), permet de constater que ce sont les conseillères et conseillers d'orientation des organismes communautaires, des centres d'éducation des adultes et du privé qui sont les plus nombreux à avoir des liens externes. Les cellules en

gris sont celles où le lieu de travail est de même type que l'instance avec laquelle les personnes ont des liens[35].

TABLEAU 18

**Nombre de répondantes et répondants selon leur lieu de travail et les diverses instances avec qui ils ont des liens lors de leurs activités dans le domaine de la RAC**

| | Instances avec liens | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Lieu de travail** | **CEA** | **CFP** | **Cég.** | **CSMO** | **E-Q** | **Empl.** | **MELS** | **MRCI** | **OC** | **Univ.** | **OP** |
| CEA/7 | 7 | 7 | 6 | 2 | 7 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| CFP/1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Cégep/3 | 1 | 1 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Univ./4 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 |
| E-Q/1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| OC/11 | 9 | 11 | 9 | 6 | 11 | 6 | 2 | 2 | 9 | 7 | 5 |
| Privé/5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 |
| Autres/2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 |

Bien que les petits nombres de sujets ne permettent pas de pousser très loin l'analyse, quelques constats pourraient ouvrir des pistes de travail intéressantes. On constate, par exemple, que les conseillères et conseillers d'orientation œuvrant dans des établissements d'enseignement ont des liens avec des établissements du même ordre que le leur. Il peut s'agir autant de liens internes qu'externes. Par exemple, si le conseiller d'orientation occupe un poste de conseiller d'orientation au service d'orientation (ou à l'accueil et à la référence dans les commissions scolaires), il a à établir des liens avec d'autres instances internes de son établissement (ex. : responsables de département dans les cégeps et les universités)[36]. Au post-secondaire, on constate que les liens sont moins diversifiés, davantage dans leur propre réseau ou auprès des ordres professionnels. Ce n'est pas en soi surprenant compte tenu de la scolarité de la clientèle. On constate aussi, sans surprise compte tenu des modes de financement, que tous les répondants et répondantes des organismes communautaires et des centres d'éducation des adultes ont des liens avec Emploi-Québec. Par ailleurs, il est intéressant de constater que les répondantes et répondants de ces deux groupes ont également tous des liens avec les centres de formation

35 Dans le cas de personnes qui auraient déclaré travailler dans deux milieux différents, la présente analyse ne permet pas de distinguer si les liens sont établis sous l'un ou l'autre « chapeau ».

36 Dans quelques années, lorsque les pratiques dans le domaine seront plus répandues, on pourra raffiner les questions pour obtenir ce type de détails.

professionnelle. Sans surprise aussi, les conseillères et conseillers d'orientation des centres d'éducation des adultes sont plus nombreux à avoir des liens avec le MELS. Ces liens qui relèvent de l'appartenance à des segments différents dans la profession indiquent que les réseautages comportent des différences selon le milieu d'appartenance et la mission de son organisation.

## 1.6 Les opinions des conseillères et conseillers d'orientation sur leurs relations et rôles dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences

Qu'ils aient intervenu ou non dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences, les répondantes et répondants ont été invités à donner leur degré d'accord ou de désaccord sur 16 énoncés formulés à partir de la recension des écrits et de discussions que nous avions pu avoir avec des conseillères et conseillers d'orientation en exercice ou des étudiantes et étudiants de deuxième cycle. De ces énoncés 9 portaient sur les relations et rôles actuels, 7 sur les relations et rôles à venir. On constate que les énoncés portant sur l'avenir ont obtenu un plus fort taux de réponses et des moyennes en général supérieures. Toutefois, on constate qu'aucun énoncé n'obtient une moyenne supérieure à 1,29/2 et que, dans le cas des réponses portant sur l'avenir, des gens se situent aux deux extrêmes de l'échelle[37]. Il faut donc prévoir des débats au sein de la profession avant d'envisager des changements majeurs.

Les opinions sur des pratiques actuelles comportent un taux plus élevé d'absence de réponses ou d'absence d'opinions. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que plusieurs conseillères et conseillers d'orientation disent ne pas avoir été actifs dans le domaine au cours de la dernière année. Le tableau 19 présente le degré d'accord sur des énoncés se rapportant à des pratiques actuelles.

37 Pour l'échelle, se reporter à l'Annexe 2.

TABLEAU 19

**Degré d'accord des répondantes et répondants sur des énoncés concernant des pratiques en RAC**

| Énoncés[38] | N | Moy. | Écart-type |
|---|---|---|---|
| Les conseillères et conseillers d'orientation méconnaissent le rôle des différents partenaires de la RAC (15). | 47 | 0,96 | 0,81 |
| Le soutien à la préparation d'un dossier de RAC officielle fait surtout appel à de l'accompagnement pour aider la personne à clarifier son identité (9). | 46 | 0,78 | 0,89 |
| Les procédures de RAC officielle du réseau public de l'emploi manquent de transparence (11). | 31 | 0,74 | 0,68 |
| Le parcours individualisé d'Emploi-Québec et les mesures associées ne font pas de place à la RAC officielle (12). | 30 | 0,67 | 1,03 |
| Les procédures de RAC officielle des établissements d'enseignement manquent de transparence (10). | 36 | 0,61 | 0,84 |
| Le dossier de RAC à préparer est souvent plus long à faire que de suivre le cours (7). | 38 | 0,47 | 1,06 |
| Les conseillères et conseillers d'orientation n'ont pas le mandat pour travailler dans le domaine large de la RAC (13). | 45 | 0,40 | 1,32 |
| La préparation d'un dossier à soumettre à un établissement pour fins de reconnaissance officielle fait surtout appel à des procédures techniques (8). | 41 | 0,09 | 1,18 |

L'énoncé qui obtient la moyenne la plus élevée concerne la méconnaissance qu'ont les conseillères et conseillers d'orientation du rôle des différents partenaires de la reconnaissance des acquis et des compétences (28 en accord, 10 absolument en accord). Cette méconnaissance n'est pas en soi surprenante compte tenu du manque de transparence reconnu dans le domaine et de l'absence de services structurés dans un certain nombre de régions, du moins jusqu'en 2005. Elle peut aussi révéler que plusieurs conseillères et conseillers d'orientation intervenant auprès des adultes le font du secteur dit d'employabilité, que ces derniers sont souvent à l'extérieur des débats en éducation et formation des adultes, que le réseau public de l'emploi et ses partenaires communautaires[39] qui participent à ces débats n'y aient pas encore beaucoup associé les intervenantes et intervenants de la base ou que ces derniers ne s'y soient pas beaucoup intéressés. Il est ainsi possible que ce soit une minorité de conseillères et de conseillers d'orientation qui font partie des réseaux actifs en reconnaissance des acquis et des compétences et que le travail des différents partenaires associés à la mise en œuvre des mesures du plan d'action, sur les plans national, régional et local, se faisait encore en 2005 dans un cercle restreint. Cette méconnaissance rappelle aussi un des effets possibles de l'absence d'une instance représentant la profession dans les diverses consultations, qui ont été autant d'occasions de se familiariser avec les autres acteurs engagés dans les processus, et qui ont permis, dans certains cas, d'être admis dans le réseau des initiés. Sur cette question, il faudra, semble-t-il, faire un important rattrapage pour que les partenaires donnent de la crédibilité

38 Pour le libellé exact des énoncés, voir le questionnaire en annexe. Le numéro entre parenthèses correspond à celui de la question.

39 Par exemple la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT).

à des spécialistes de la dynamique éducation-travail qui connaissent finalement assez peu le rôle, en matière de reconnaissance des acquis et des compétences, des acteurs collectifs au cœur de cette dynamique[40].

Les 52 personnes qui ont donné leurs opinions pouvaient bien sûr dire qu'elles n'avaient pas d'opinions sur une question. Deux énoncés recueillent plus de 40 % de réponses de ce type. Les réponses à ces énoncés sont assez dispersées, ce qui laisse supposer que dans la profession l'énoncé couvre un aspect qui n'a pas encore beaucoup attiré l'attention. Les énoncés ayant un taux très élevé d'absence d'opinions concernent le parcours individualisé d'Emploi-Québec (22) et les procédures de reconnaissance officielle de compétences du réseau public de l'emploi (21). Ceci est surprenant compte tenu de l'importance des relations avec Emploi-Québec. En liant ce résultat aux échanges dans le groupe de discussion, on peut penser que plusieurs conseillères et conseillers d'orientation connaissent assez peu le PAMT et le Parcours individualisé d'Emploi-Québec et que les liens fréquents avec l'organisme ne reposent pas sur une transmission mutuelle d'information (au sens de l'analyse structurale).

Le tableau 20 présente les résultats concernant les préoccupations d'avenir des conseillères et conseillers d'orientation en matière de reconnaissance des acquis et des compétences. L'inclusion de la reconnaissance des acquis et des compétences dans la formation en intervention des conseillères et conseillers d'orientation va chercher un taux d'accord très élevé. Les 25 personnes qui se disent absolument en accord et les 22 qui sont en accord avec ce besoin de formation se prononcent implicitement sur l'inclusion de l'intervention en reconnaissance des acquis et des compétences dans les activités du groupe professionnel. Les répondantes et les répondants se voient intervenir en amont des procédures officielles (27 personnes absolument en accord et 18 en accord) ainsi que dans les procédures elles-mêmes (30 personnes absolument en accord et 12 en accord). Dans les commentaires plus précis, quelques personnes reviennent sur la question de la formation. Une personne mentionne la possibilité d'un programme de troisième cycle. Une autre que les personnes ayant une formation spécialisée pourraient obtenir « une accréditation officielle à l'évaluation des compétences ou à la reconnaissance des acquis [afin] d'assurer la qualité des services » (R48).

---

40 Il s'agit d'ailleurs d'une réaction de certaines personnes présentes dans la salle lors de la présentation des résultats préliminaires au colloque d'avril 2005.

TABLEAU 20

**Degré d'accord des répondantes et répondants sur des préoccupations d'avenir des conseillères et conseillers d'orientation face à la RAC**

| Énoncés[41] | N | Moy. | Écart-type |
|---|---|---|---|
| Les conseillères et conseillers d'orientation doivent être davantage formés pour intervenir en RAC (16). | 52 | 1,28 | 0,90 |
| Les conseillères et conseillers d'orientation doivent jouer un rôle plus important dans les démarches en amont de la RAC officielle (2). | 51 | 1,29 | 1,02 |
| Les conseillères et conseillers d'orientation doivent jouer un rôle plus important dans la RAC officielle (1). | 51 | 1,29 | 1,06 |
| La pratique du bilan de compétences doit être discutée avec les partenaires afin de l'insérer dans la RAC officielle (6). | 51 | 1,13 | 1,07 |
| Le bilan de compétences doit pouvoir servir la RAC officielle (5). | 52 | 0,83 | 1,00 |
| Le bilan de compétences doit rester une activité distincte de la RAC officielle (4). | 52 | 0,53 | 1,09 |

Les opinions relativement au bilan de compétences font état d'une ouverture à en faire une activité intégrée dans le système de reconnaissance des acquis et des compétences, tout en conservant une distinction claire entre les démarches. Plusieurs conseillères et conseillers d'orientation sont prêts à discuter de cette pratique avec les partenaires de la reconnaissance des acquis et des compétences afin de mieux l'insérer dans le domaine (19 en accord, 23 absolument en accord). Plusieurs envisagent positivement la possibilité que le bilan de compétences serve la reconnaissance officielle (25 en accord, 13 absolument en accord) et un nombre légèrement inférieur de répondantes et répondants sont en accord (20) ou absolument en accord (10) pour que le bilan de compétences reste une activité distincte de la reconnaissance officielle des acquis et des compétences. Ici, on peut penser que les répondantes et les répondants sont ouverts à discuter, à adapter possiblement leurs façons de faire afin que le bilan de compétences facilite l'accès aux procédures officielles, mais ils seraient ambivalents quant à la possibilité que le bilan soit enchâssé dans ces mêmes procédures officielles. La reconnaissance officielle étant souvent associée au diplôme, on peut penser qu'ils sont conscients que le bilan de compétences a été créé justement pour permettre de reconnaître des compétences qui n'apparaissaient pas dans le diplôme, ils se méfient d'un détournement possible de la démarche. L'ouverture des conseillères et conseillers d'orientation à établir des liens entre bilan de compétences et reconnaissance officielle pourrait en être davantage une de concertation, avec la possibilité de rester maître d'œuvre, avec l'adulte concerné, lorsqu'il s'agit du bilan de compétences.

Deux personnes ont donné une opinion visant nommément le bilan des acquis et le rôle que les conseillères et conseillers d'orientation devraient y jouer. Par exemple, une personne dont la commission scolaire a visiblement participé à la mise à l'essai revendique ce nouveau rôle pour son groupe professionnel.

---

41 Pour le libellé exact des énoncés, voir le questionnaire en annexe. Le numéro entre parenthèses correspond à celui de la question. La formulation de l'énoncé n° 3 étant trop ambiguë, elle n'est pas incluse dans les analyses. Le taux d'accord sur cet énoncé est élevé.

> Le conseiller d'orientation doit avoir un rôle important à jouer en lien avec la reconnaissance des acquis puisque je crois que nous avons l'expertise et les compétences pour amener la personne à mieux se connaître et à faire un bilan de ses expériences et de sa personnalité. Le bilan des acquis est un service « d'expertise » qui se doit d'être donné par un professionnel de l'orientation et du marché du travail et non par un enseignant comme cela se passe dans le centre d'éducation des adultes où je travaille. (R25)

Concernant le rôle à jouer dans la reconnaissance officielle des acquis et des compétences, des personnes insistent sur l'importance de la communication et du travail d'équipe. Voici quelques opinions émises sur ce point.

> Je vois un travail d'équipe, de collaboration où les partenaires travaillent pour faire avancer le dossier du client et non pour se mettre des bâtons dans les roues. Pour cela, il faudrait que les étapes et les acteurs soient transparents. (R1)
>
> Dans un premier temps, nous devrions nous rencontrer pour échanger, mettre en commun nos différentes pratiques, faire ressortir les spécificités et éliminer les dédoublements. Nos relations devraient viser la collaboration et la complémentarité. (R9)
>
> Les conseillères et conseillers d'orientation devraient mieux connaître les autres acteurs et leurs rôles. Les acteurs devraient également mieux connaître le travail et les tâches des conseillères et conseillers d'orientation. (R23)
>
> C'est un rôle de partenariat où l'écoute et la compréhension de chacune des parties deviennent les meilleures possibilités de réussite. Tous les acteurs doivent être sur le même pied d'égalité. (R32)

D'autres précisent à quelle étape du processus les conseillères et conseillers d'orientation pourraient intervenir.

> À mon avis, le rôle des conseillers d'orientation est d'aider leurs clients à identifier leurs compétences, aspirations et goûts de façon à les aider à se diriger dans un domaine d'études, ou vers un emploi, qui leur convienne, et non de faire l'évaluation desdits acquis pour reconnaissance officielle. Au mieux, le conseiller d'orientation peut aider son client à préparer son dossier pour appuyer sa demande de reconnaissance officielle de ses acquis auprès d'un organisme habilité à délivrer une telle reconnaissance (collège, université ou autres). (R8)
>
> Le rôle des conseillers d'orientation devrait être de dispenser l'information auprès des individus, de les accompagner tout au long de leur démarche, d'administrer certains outils et de rédiger certaines attestations officielles. Notre rôle pourrait être aussi d'établir des liens entre les différentes instances pour développer des outils, des passerelles afin de faciliter la reconnaissance des acquis. (R9)
>
> Le rôle des conseillers d'orientation pourrait être, à mon avis, de procéder à l'évaluation des compétences et des acquis des clients afin de favoriser un processus de reconnaissance des acquis, officiel ou non. Ainsi qu'un important rôle d'accompagnement et de soutien au client dans cette démarche. (R13)
>
> Il faut simplement être informé du rôle de chacun pour pouvoir référer au bon endroit lorsque nécessaire. (R33)

Quelques personnes attirent l'attention sur le rôle politique et social que peuvent jouer les conseillères et conseillers d'orientation dans le contexte de relance de la reconnaissance des acquis et des compétences.

> À mon avis, les conseillers d'orientation doivent non seulement être des praticiens professionnels d'aide auprès de leurs clientèles, mais ils doivent s'impliquer sur le plan du développement et de la mise en œuvre de politiques, système, programmes gouvernementaux afin d'assurer une qualité du conseil. Influencer le politique pour mieux servir le client... (R12)

Une personne propose que le rôle des conseillères et conseillers d'orientation en soit un « d'agent de transformations sociales et un rôle de lieur social » (R36).

Certaines des opinions exprimées permettent de dégager le but du travail en commun et on trouve quelques mentions relevant de l'apprentissage tout au long de la vie. Mais, de façon générale, le système semble conçu dans une perspective de service aux individus et non comme un élément d'un projet collectif. Une personne écrit « finalité ultime : l'intérêt du client et surtout son développement optimal dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie » (R31). Une autre : « l'idéal serait une relation de partenariat, entre les conseillers d'orientation, le milieu de l'emploi et le milieu de l'éducation centrée sur le bien du client » (R43). Le but identifié est parfois centré sur le marché du travail et le rôle social de travailleur sans mention des autres rôles de l'adulte et de la vie plus large en société : « créer un système de reconnaissance des acquis et des compétences qui soit le plus adapté et le plus pertinent tant pour les réalités du marché du travail que pour les

travailleurs eux-mêmes » (R10). Mais le plus souvent la perspective est celle du service à une clientèle : « faire avancer le dossier du client » (R1); « offrir un service adapté au client » (R6); « donner un meilleur service aux clients » (R23).

On rencontre dans les réponses ouvertes des affirmations qui peuvent être associées à une demande de reconnaissance de l'expertise des conseillères et conseillers d'orientation. Des personnes mettent les conseillères et conseillers d'orientation au centre du système en élaboration, revendiquent une certaine maîtrise d'œuvre pour les organismes qui les embauchent, souhaitent qu'ils deviennent des leaders et des experts du domaine.

> Les conseillers d'orientation devraient jouer un rôle central dans le développement de ce système car ce sont ceux qui sont sur la ligne de front, au confluent des préoccupations liées : 1) à la connaissance de soi; 2) aux projets vocationnels ainsi qu'aux formations pouvant aider une personne à se réaliser comme sujet compétent; 3) au monde du travail, particulièrement dans l'identification et le maintien des compétences, à travers la promotion de la formation continue et de services de mentorat. (R22)
>
> Je crois que les conseillers d'orientation devraient jouer un rôle conseil auprès des autres acteurs afin de recommander la reconnaissance d'acquis. Les conseillers d'orientation possèdent une bonne connaissance du monde du travail et du monde scolaire, ce qui est un atout très intéressant. (R29)

Par ailleurs, des personnes expriment des doutes, à partir des pratiques de reconnaissance officielle observées dans leur milieu, quant à la pertinence que les conseillères et conseillers d'orientation jouent un rôle dans ce domaine, du moins si on maintient l'approche traditionnelle.

> La pratique – dans mon milieu à tout le moins – en est une davantage d'analyse de *curriculum vitæ*, de lettres d'employeurs et de relevés d'expériences de formation, en milieux scolaires ou non. Très peu de place est accordée aux compétences réelles de la personne, mais plutôt sur ce qui est indiqué sur papier. En ce sens, je ne crois pas qu'une telle démarche nécessite d'être conseiller d'orientation, un conseiller pédagogique, accompagné des personnes-ressources des départements concernés, peut très bien faire l'affaire. (R24)

Une personne insiste sur l'importance de distinguer les pratiques en reconnaissance des acquis et des compétences selon les clientèles et l'objectif visé (admission à un programme d'études, obtention d'un emploi, permis d'exercice). Cette personne constate que le domaine est difficile compte tenu de la subjectivité qui traverse la prise de décision, et que les instances doivent établir des critères objectifs qui pourraient davantage être connus du public.

Une autre identifie l'inclusion dans les programmes d'assurances et les PAE des services donnés par les conseillères et conseillers d'orientation en matière de reconnaissance des

acquis et des compétences. Elle demande également davantage de « reconnaissance par notre ordre de notre valeur » (R44).

### 1.7 Un retour sur le sondage

Comme on le constate, malgré le petit nombre de réponses, ce sondage permet de dégager quelques tendances et des pistes de réflexion et de discussion quant aux rôles et relations des conseillères et conseillers d'orientation dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences.

À la suite de ce sondage, on peut penser qu'assez peu de conseillères et conseillers d'orientation jouent un rôle actif dans la reconnaissance officielle des acquis et des compétences, même en ce qui a trait à l'information. Plusieurs semblent assez peu informés des changements en cours dans le domaine. Par ailleurs, ils semblent davantage actifs dans des approches non formelles de reconnaissance comme celles du bilan de compétences. Les liens avec d'autres acteurs en reconnaissance des acquis et des compétences semblent réguliers, mais ils ne reposent peut-être pas sur de la transmission mutuelle d'information (relations non orientées). Les conseillères et conseillers d'orientation pourraient aussi être nombreux à privilégier une logique d'action centrée sur le développement de l'adulte. Par ailleurs, le domaine intéresse la plupart des personnes ayant répondu au sondage qui jugent pertinent d'accroître la formation des conseillères et conseillers d'orientation pour y intervenir et d'y faire valoir leurs expertises et compétences.

La prochaine section présente les résultats du groupe de discussion. Ces résultats permettent notamment d'approfondir la compréhension de certains éléments traités dans le sondage. Il permet notamment de mieux comprendre la pratique du bilan de compétences.

## 2. Les résultats du groupe de discussion

Dans un premier temps sont présentées différentes caractéristiques des trois participantes et du participant au groupe de discussion et de leur contexte de travail. La présentation des résultats du groupe de discussion ne correspond pas au guide d'entretien, elle propose plutôt une construction afin que la description soit la plus intelligible possible pour les lectrices et les lecteurs, qu'ils soient du monde de l'orientation professionnelle ou non.

Bien que le nombre de personnes participant à ce groupe soit en deçà du nombre souhaité et qu'il s'agisse d'une limite de ce projet de recherche, la description qui va suivre paraît précieuse pour soutenir la réflexion des acteurs de l'orientation professionnelle (OCCOPPQ, conseillères et conseillers d'orientation, personnes diplômées dans le domaine de

l'orientation, départements des universités, étudiantes et étudiants, etc.) et contribuer à la formation initiale et continue dans le domaine.

## 2.1 Les caractéristiques des personnes et les contextes d'intervention

Les caractéristiques personnelles que Diane, Anouck, Jacques et Nathalie partagent lors du groupe de discussion ne sont pas livrées dès le premier tour de table mais au fil de la discussion. Certaines de ces caractéristiques, mises côte à côte, pourraient permettre d'identifier aisément les membres du groupe de discussion. Afin de préserver leur anonymat, plusieurs d'entre elles sont présentées en bloc et certaines informations précises ont été intentionnellement brouillées ou escamotées pour éviter leur identification.

En les écoutant, on constate que les quatre valorisent la recherche, qu'elles lisent, qu'elles s'intéressent à ce qui se fait à l'étranger, qu'elles donnent des formations à leurs pairs ou dans un contexte d'enseignement. Diane, Nathalie et Jacques ont obtenu leur diplôme de maîtrise donnant accès au titre de conseiller d'orientation à la suite d'un retour aux études, précédé de plusieurs années de vie professionnelle dans le domaine de l'orientation. Les trois ont travaillé plusieurs années avec un baccalauréat en orientation dans le domaine. Ils ont du « refaire » au moins un cours visant le développement de compétences qu'ils avaient la conviction de maîtriser déjà. Deux personnes ont aussi un diplôme dans un autre domaine.Anouck est plus jeune, diplômée de la maîtrise et membre de l'OCCOPPQ depuis près de cinq ans. Son parcours scolaire s'est fait sans interruption jusqu'au diplôme universitaire de deuxième cycle. Bien qu'il soit fréquent, du moins à l'Université de Sherbrooke, que les groupes du deuxième cycle en orientation soient mixtes (Bélisle, 2005a), la proportion de personnes ayant fait un retour aux études est ici plus élevée.

Les personnes participant au groupe de discussion ont parlé à partir d'expériences de plusieurs secteurs d'intervention concernés par le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences. Elles occupent ou ont occupé des postes dans des organismes communautaires du secteur de l'employabilité, des établissements d'enseignement (secondaire, collégial ou universitaire), du secteur privé (firmes de placement ou bureaux privés). Au moment où on les rencontre, deux personnes sont à l'emploi d'un organisme communautaire et deux à l'emploi d'un établissement d'enseignement. Parmi elles, deux personnes font également du bureau privé quelques heures par semaine avec, à l'occasion, des mandats de la Société de l'assurance automobile du Québec (SAAQ) ou de la Commission de la santé sécurité au travail (CSST).

Jacques, Nathalie et Anouck rencontrent régulièrement, en 2005, une clientèle non diplômée ou ayant des acquis et des compétences jugés du niveau du secondaire, professionnel ou général. Jacques, Nathalie et Diane rencontrent régulièrement, en 2005, une clientèle plus scolarisée et ayant des acquis et des compétences jugés de niveau

collégial ou universitaire. Alors que Jacques, Nathalie et Anouck parlent davantage de l'extérieur du processus de reconnaissance officielle, Diane parle davantage d'un point de vue intérieur qui, à certains égards, pourrait être celui d'une conseillère en reconnaissance des acquis et des compétences d'un établissement d'enseignement et, à d'autres, celui d'une spécialiste de contenu appelée à évaluer les compétences et acquis.

## 2.2 Des interventions auprès des adultes dans une nouvelle conception de l'orientation

Trois des membres du groupe de discussion font souvent des activités relevant du domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences dans une perspective de réinsertion sur le marché du travail. Ils ont des liens étroits avec Emploi-Québec, le principal organisme au Québec qui assure, sous diverses conditions et modalités, le financement des étapes préalables au retour en emploi. Cette réinsertion peut passer ou non par un retour aux études.

Une personne travaille depuis quelques années avec le bilan de compétences. Elle précise que ce bilan appartient maintenant aux processus qui peuvent être financés par Emploi-Québec et plusieurs organismes communautaires, à titre de ressources externes d'Emploi-Québec, obtiennent du financement pour établir de tels bilans de compétences. Selon elle, le bilan de compétences est valorisé par Emploi-Québec pour son potentiel à aider les gens à faire du « transfert de compétences ». La démarche de bilan peut amener à se doter d'une cible relevant d'un retour aux études et c'est dans ce contexte que la conseillère d'orientation va vers les établissements d'enseignement pour explorer les possibilités de reconnaissance en vue d'accélérer le processus de formation. Elle dit y rencontrer de nombreux obstacles et constate notamment un « effritement » dans les possibilités offertes au collégial, comparativement à ce qui s'y faisait il y a une vingtaine d'années.

Cette personne précise que le bilan de compétences qu'elle fait porte autant sur des savoirs-être que sur des compétences spécifiques. Elle le prépare au fil de rencontres individuelles, utilisant différents outils ainsi que l'entrevue. Elle dit regretter de ne pas pouvoir mettre les gens en action, ce qui pourrait aider à préciser certains points du bilan.

> Je travaille avec le client, je le fais partir d'un bilan écrit, soit par forme de CV, soit par forme de portfolio [...]. Je détaille les postes de travail, je valide avec les descriptions Repères, la CNP. Je demande des exemples de comment ils ont fait. Au niveau spécifique, comme en informatique, je vais même chercher un spécialiste pour évaluer ce qu'ils (les candidats) connaissent. « Tu connais-tu le *Word* ? » C'est quoi pour être un *Word* débutant, c'est quoi un *Word* intermédiaire ? On a aussi quelques outils d'évaluation au niveau du français et de l'anglais. Pour les savoirs-être, nous autres on va voir les traits, les compétences des personnes. J'utilise aussi beaucoup les tests d'aptitudes pour voir, par exemple, si la personne se sent bien dans le domaine du trois dimensions. Si elle me dit : « Bon moi, je faisais de la construction, je ne peux plus, mes jambes ne me le permettent plus. Je veux m'en aller en dessin. » « Bon, as-tu les aptitudes en dessin ? » Il n'en a pas fait mais je remarque qu'il a fait un peu de lecture de plans. Je vais voir s'il s'en sort bien au niveau du trois dimensions. [...] J'avais commencé à travailler un petit peu avec TRIMA, avec deux ou trois outils comme ça, quand j'en ai besoin. J'y vais vraiment à la pièce. Je pense que quand on a des grilles pour identifier le savoir-être, je trouve que ça va quand même assez bien. [...] C'est un long processus. [...] De 7 à 8 rencontres d'une heure. Plus le travail de la personne (travail de réflexion, d'inventaire, de recherche de preuves, etc., fait à la maison). C'est ça, ça demande beaucoup de travail, ce n'est pas tout le monde qui peut le faire.

Une autre, à qui l'animatrice demande si elle se reconnaît dans cette façon de faire, précise qu'elle travaille plutôt en groupe, sur une plus longue durée avec la possibilité de voir les adultes en action.

> On les voit se comporter. C'est très très utile. Donc, j'ai l'impression qu'il doit y avoir plus de travail qui est fait par la personne, parce qu'elle est là à temps plein, toute la semaine, pendant plusieurs semaines, 5, 6 ou 12 semaines [selon le programme suivi]. Donc, on fait faire plein d'activités à la personne, plein de devoirs, des inventaires, mais aussi des activités, parce qu'un inventaire ça finit par être long et platte. Ça fait qu'on a donné des activités plus ludiques pour aller chercher tout ce qu'il y a dans le bilan. [...] Avec chacune, à chaque semaine, on a une rencontre avec la conseillère pour faire le point sur ce qui a été fait et puis pour approfondir certains aspects ou pour parler de problèmes plus difficiles que la personne vit ou qu'elle ne veut pas parler en groupe. [...]
>
> Animatrice : Donc, à la fin de la démarche de groupe, chaque personne a un bilan de compétences qui a été complété au fil de la démarche ?
>
> Elle a un portrait. [...] Nous autres on l'appelle comme ça. Mais on travaille avec des choses qu'on a importées du COTE en Estrie (et qu'on appelle le bilan de compétences)[42]. C'est vraiment une approche de la compétence, mais on ajoute les intérêts, les valeurs, la personnalité aussi.

---

42 Un ouvrage sur le bilan de compétences sera publié bientôt chez Septembre Éditeur, à partir de travaux de recherche-développement de cet organisme. Cet ouvrage est signé par trois conseillères d'orientation : Guylaine Michaud, Ginette Beaulieu et Patricia Dionne.

Quant à une troisième, elle définit le bilan des acquis, avec lequel elle travaille, comme une « démarche personnalisée des adultes ». Cette démarche dit cette personne vise à « reconnaître les acquis afin de positionner ces gens-là par rapport à la formation de base, la formation de base étant le diplôme d'études secondaires ou le diplôme d'études professionnelles[43] ».La proximité du nouveau bilan des acquis et du bilan de compétences, ou de démarche de groupe axé sur l'autoreconnaissance, a posé des problèmes dans la mise à l'essai du bilan des acquis. Une personne note que les adultes peuvent avoir un sentiment de répétition et qu'il faudra faire preuve de créativité pour travailler à partir de ce qui a déjà été fait ailleurs pour construire à partir du déjà-là.

> Souvent, on se rend compte qu'ils (les organismes communautaires) font déjà une bonne partie au niveau du bilan de compétences. Quand ils (les adultes) reviennent avec des instruments qu'on développe, que ce soit à Emploi-Québec avec le bilan de compétences ou nous autres (les centres d'éducation des adultes), avec le bilan des acquis, [...] il n'y a pas de suite logique. [...] On reprend le travail. [...] C'est clair que le client peut profiter de ce qu'il a déjà fait au communautaire. De renchérir à telle place... Mais c'est vrai qu'il va recommencer le processus à chaque fois. [...]On avait entre autres une association (nom de l'organisme communautaire), qui [travaille avec des gens de 40 ans] et plus. Donc, beaucoup beaucoup de bagage expérientiel.
>
> Quand on commençait le bilan des acquis, ils nous disaient : « Ben j'ai déjà fait ça. Ça fait comme un mois que je suis en démarche de recherche d'emploi et l'organisme procède par bilan de compétences et j'ai déjà fait ça ». Les gens disaient : « Mais pourquoi qu'on le refait avec vous ? » [...] Il va falloir peut-être trouver le moyen comme conseillers, d'être très créatifs pour pouvoir aller chercher ce qui a déjà été fait, sans le faire recommencer une deuxième fois au client, [...] sortir un peu de l'instrument puis être un peu plus [dans la relation] comme professionnels, gérer ça. Le transfert que le client peut faire à l'intérieur des outils.

Alors que pour des conseillères et conseillers d'orientation le bilan est quelque chose de récent, pour d'autres l'intervention avec les bilans est quelque chose de plus ancien, antérieur même à l'obtention du titre de conseiller d'orientation.

---

43 Le bilan des acquis est une des huit mesures du plan d'action gouvernemental (voir « La problématique »). Ce plan d'action prévoyait que ce bilan concerne seulement la formation générale de base; mais au cours des travaux, on a exploré la possibilité d'élargir à toute la formation de base afin de pouvoir centrer le service sur l'adulte et non sur les programmes. Il semble qu'à la suite des recherche-action, on soit revenu à l'idée que ce bilan soit fait seulement en correspondance avec la formation générale de base.

> Me voilà engagée par des gens qui font des *curriculum vitae* et une espèce de suivi et qui offrent ce service-là à très grands frais à des présidents, des vice-présidents, des professionnels et je suis comme fascinée par ce travail-là. Moins fascinée par l'aspect mercantile, mais fascinée quand j'ai accès au récit de vie des personnes qui m'expliquent que dans leur domaine, ça fonctionne comme ça. Et je travaille à l'époque avec la CCDP. La CNP n'existait même pas[...]. Et je m'aperçois, que j'ai accès à des expériences et surtout à une expérience professionnelle en mouvement. [...] Les personnes repartaient [...] en situation d'estime d'elles-mêmes, en ayant fait le portrait et il y avait comme quelque chose de catalyseur. [...] Je me disais : « Il se passe quelque chose ». Je me souviens que ça avait été une espèce de déclencheur.

Un peu plus tard, cette personne a participé à la création d'un organisme qui proposait d'accompagner l'élaboration de bilans.

> À vous écouter tout à l'heure, je me disais qu'on appelait ça « bilan », [...] c'était dans l'envolée des bilans, mais, en même temps, on faisait aussi toutes sortes de choses. On nommait « bilan de compétences », mais ça s'apparentait toujours à une intervention orientante. C'était comme il y avait une intervention orientante, une mise en projet ou l'amorce. [...] il y avait des gens de la CSST, il y avait des entreprises qui nous référaient des personnes, des entreprises privées qui payaient des processus [...] et c'était très accrocheur à l'époque. Là, on se parle d'il y a 15 ans. Mais, en même temps, ça a comme construit chez moi un fil qui fait en sorte que quand j'observe ce que je fais maintenant, [...] ça contribue à ma volonté d'agir dans ce domaine là, parce que j'y vois un sens social.

Pour les quatre personnes présentes, le travail avec les bilans changent de façon importante les interventions en orientation, l'attitude avec les clientes et les clients, le travail avec les outils. Ces derniers restent importants et des outils comme la BGTA y sont parfois utilisés. Toutefois, les outils traditionnels de l'orientation n'auraient plus le même statut qu'antérieurement. Il y a « l'ancien rôle des conseillers d'orientation » et celui plus récent du bilan qui permet de « remettre des éléments qui paraissent disparates ensemble ». Par l'accompagnement, les conseillères et conseillers d'orientation deviennent « des catalyseurs, des facilitateurs de compréhension du monde, de leur vie personnelle, de leur vie professionnelle puis d'en donner du sens ». Sans dénigrer l'autre approche qui repose davantage sur des savoirs constitués, extérieurs aux personnes, une personne soutient que le travail avec le bilan suppose de travailler à partir des « ressources intérieures » des personnes et de les aider à les recadrer dans leur histoire de vie et à les exprimer. Il s'agit bien là d'un travail de formalisation, c'est-à-dire donner une forme à des savoirs incorporés.

Ce travail de mise en forme et de mise en mots est « beaucoup plus impliquant » pour la conseillère et le conseiller d'orientation qui doit travailler davantage dans un mode réflexif et avec beaucoup plus de polyvalence.

> Depuis que j'utilise cette approche là, que je lis là-dessus, que je me suis approprié un peu le processus, enfin, le conseiller d'orientation sort d'un cadre un peu directif dans lequel il était. [...] Le client venait un petit peu puiser dans nos connaissances, puis on retournait à l'aide des évaluations psychométriques l'informer sur [les possibilités]. Là, on favorise l'émergence chez le client, l'émergence de ses compétences, de son autoréflexion, de sa réflexion sur son action. [...] Ça change l'approche carrément. Moi je trouve, comme conseiller d'orientation, ça m'a stimulé parce que j'étais tanné de l'approche un petit peu traditionnelle qui était plus pour informer le client sur lui-même. [...]. C'est lui qui fait le travail puis on est là un petit peu comme accompagnateur. [...] Je me revire de bord et puis je me pose des questions. Il faut que je m'alimente et que je revienne pour accompagner quelqu'un. Je trouve qu'il y a un déplacement dans la responsabilité au niveau de la fonction conseil. C'est beaucoup plus impliquant et mobilisant pour le conseiller d'utiliser une approche de bilan de compétences, une approche par compétences, de bilan des acquis et d'être dans l'accompagnement.

## 2.3 Ce qui est reconnu

Le groupe de discussion permet de constater que les conseillères et conseillers d'orientation s'intéressent aux aptitudes, celles intellectuelles notamment, aux traits, à la personnalité, aux intérêts, aux valeurs, aux comportements, aux expériences, aux tâches, aux réalisations, aux acquis, à des compétences en français, en anglais et en informatique – qu'on appelle notamment à l'OCDE les compétences clés (DeSeCo, 2000) –, et aux compétences en général. On a aussi mentionné les diplômes, attestations, brevets, permis comme d'autres éléments que les conseillères et conseillers d'orientation valorisent dans leurs interventions.

Nous n'avons pas tenté, dans le cadre de ce groupe de discussion, de connaître la signification donnée par chacun, à chacun de ses termes, mais il ne faut surtout pas conclure qu'ils sont univoques au sein du groupe et que, par exemple, lorsqu'une ou l'autre membre du groupe dit s'intéresser aux compétences, qu'ils s'intéressent à la même chose et qu'ils s'intéressent toujours à la même chose.

Les membres du groupe de discussion sont d'avis que la notion de compétences recouvre quelque chose de relativement nouveau pour le domaine de l'orientation et qu'il pourrait exister des malentendus. Par ailleurs, la proximité avec le monde du travail et le travail quotidien, notamment dans les organismes communautaires, avec des adultes ayant des expériences de travail variées, contribuerait à l'éveil et à l'intérêt de conseillères et conseillers d'orientation travaillant auprès des adultes pour la notion de compétence.

Une personne ancre son travail avec et autour des compétences dans les situations vécues depuis de nombreuses années dans les milieux communautaires.

> Je dirais que comme intervenante, j'ai toujours été très très très axée sur les connaissances du marché du travail. Les divers métiers, je m'y intéresse beaucoup, donc je m'intéresse aux gens, à ce qu'ils font. « Comment tu le fais ? Explique-moi. C'est quoi les tâches, les responsabilités ? » Je suis très curieuse à ce niveau-là et ça alimente, ça permet de connaître très bien la personne là-dedans, ses compétences spécifiques [...]. Puis « Comment tu résous ce problème-là ? » Je pense qu'il y a une certaine curiosité que j'ai toujours eue face au marché du travail et les organismes communautaires ont toujours eu cette préoccupation-là, parce qu'ils viennent beaucoup du milieu (du travail). Les gens arrivent, veulent retourner vite vite sur le milieu (du travail), sauf qu'il y a des problématiques financières et sociales pathétiques. Alors tout l'*empowerment* [...], moi j'ai baigné là-dedans. [...] Dernièrement, je suis beaucoup influencée par Bandura. Et tu sais le sentiment d'être efficace, ça donne des ailes.

Une membre du groupe mentionne qu'elle a participé à une formation sur le bilan de compétences et qu'elle a eu l'occasion de discuter avec des pairs. Elle a rencontré des conseillères et conseillers d'orientation qui hésitent à dire qu'ils font du « bilan de compétences ». Selon elle, c'est parce que le mot « fait peur ». Une autre personne se demande si elle a « le droit de dire que c'est ça que je fais ? J'ai tu le droit ? » Selon Nathalie, plusieurs conseillers d'orientation se posent cette même question « J'ai tu le droit ? » [44] Alors qu'elle sent moins de réserve des personnes ayant commencé à exercer en orientation avec un baccalauréat : « Des gens qui sont issus de l'ancienne... avec un BAC puis qui ont eu à se débrouiller sur le marché du travail, qui ont été chercher ça, parce que c'était plus accessible, il n'y avait pas de chasse gardée ». Selon elle, les andragogues et les conseillers en ressources humaines « pataugent là-dedans » aussi. Elle parle de compétition, que « les conseillers en ressources humaines, ils travaillent fort. Ça tire la couverte ». Une personne soutient que la crainte de s'associer aux compétences concerne plus précisément « l'évaluation des compétences ». Comme les conseillères et les conseillers d'orientation font de l'évaluation psychologique, de l'évaluation d'intérêts et autres, ils peuvent penser que s'ils font du bilan de compétences, ils auront à évaluer ces compétences. Mais, selon elle, ce n'est pas cela le rôle des conseillères et conseillers d'orientation.

> Va pas te demander d'évaluer (une compétence) avec une taxonomie en arrière et un pointage qui va te dire que la compétence est [...] dans le niveau 4. Ce n'est pas ça qui nous est demandé. On est des spécialistes de l'émergence, du développement de l'individu. On doit s'inscrire à l'intérieur de ça, puis ne pas avoir peur de ça.

Diane est d'accord avec cette position, à savoir qu'en reconnaissance officielle des acquis et des compétences, ce n'est pas aux conseillers d'orientation d'évaluer les compétences. De plus, soutient-elle, il faut prendre garde au mot « compétence » qui peut avoir des

---

44 L'OCCOPPQ valorise publiquement depuis quelques années l'intervention des conseillères et conseillers d'orientation en bilan de compétences. Par exemple, cette approche est clairement mentionnée sur son site internet, et ce, depuis quelques années. L'ordre a aussi organisé des formations pour ses membres en matière de bilan de compétences.

significations différentes selon les acteurs. Elle insiste pour distinguer les finalités dans les interventions autour de la compétence, des compétences.

> Il y a différents acteurs qui s'intéressent à cette notion de « compétence » et quand je m'y intéresse moi, dans un processus de bilan, c'est dans une perspective particulière. Lorsqu'on traite d'évaluation de la compétence, je peux en parler lorsque je suis dans une autre position que celle de conseillère d'orientation. Par ailleurs, il m'apparaît certain que lorsqu'il y a des outils facilitants pour justement être capable d'identifier les compétences, donc il y a une formalisation qui existe pour justement valider, amener à la validation; il y a comme un rôle de support ou de soutien qui est possible, je pense, en orientation. Je pense qu'il faut travailler en fonction des différentes finalités. Travailler dans une finalité d'aller vers un emploi, c'est déjà orienter, c'est déjà colorer, c'est déjà influencer par un résultat qui est de s'insérer. Par contre, la reconnaissance des acquis, ça peut ouvrir sur d'autres projets.

Diane insiste pour dire que s'intéresser aux compétences, c'est s'intéresser au contexte dans lequel elles se déploient. Elle se demande si les conseillères et les conseillers d'orientation travaillent vraiment avec la notion de compétence qui s'impose de plus en plus dans les mondes du travail et de l'éducation et qui mène à la reconnaissance officielle des acquis et des compétences. Sans nommer Guy Le Boterf, elle fait implicitement référence à ses travaux (voir la section traitant des contributions dans le cadre d'analyse).

> Il faut aller au-delà de lire des référentiels. Il y a aussi le savoir intégré, le savoir agir. J'ai l'impression d'en avoir appris depuis un an sur ce « savoir agir ». Ce n'est pas savoir, savoir-être, savoir-faire, c'est plus que ça, c'est une espèce d'intégration. Et ça, à mon sens, les personnes en orientation ne sont pas suffisamment formées à cette réalité-là.

Cette réflexion de Diane inquiète Nathalie : « C'est inquiétant parce que quand on travaille en orientation, on doit identifier les compétences, que ce soit dans un contexte d'insertion en emploi ou de retour aux études. Il faut le faire, c'est notre job ». Elle soutient que si les conseillères et les conseillers d'orientation n'ont pas suffisamment d'informations pour comprendre les contextes, les situations de travail dont leur parlent les adultes, ils doivent aller chercher l'information. Elle insiste sur l'importance de cultiver la curiosité dans la profession.

> Je pense qu'on peut le faire (identifier les compétences). Mais je reviens à ce que Jacques dit, effectivement il faut comprendre dans quel environnement on vit. Si je ne le sais pas, je vais aller m'informer. Là c'est le rôle du conseiller. Est-ce qu'on est des conseillers curieux ou pas ?

Personnellement, elle est convaincue qu'elle fait de l'identification de compétences mobilisées au travail, qu'elle a les ressources pour bien faire ce travail et que les démarches

qu'elle accompagne répondent aux « règles des employeurs ». Ici l'instance qui va sanctionner ou non les compétences par une éventuelle embauche, un maintien en emploi, un congé-éducation, un changement de poste, une promotion, etc. Lorsque l'animatrice lui demande si elle peut aussi travailler avec les « règles des établissements d'enseignement », celle-ci montre plus de réserves.

> Le scolaire, bien il faut que j'aille m'informer, puis il faut que je comprenne. Il faut que je [prenne] des contacts. C'est peut-être la capacité de le faire, puis de trouver la bonne personne [qu'on devrait davantage apprendre à faire]. [...] je pense qu'on aurait besoin de cours de plus. [...] Mais je pense qu'on est capable. Bien là, c'est aussi l'autoformation du conseiller d'orientation.

C'est autour de l'élaboration du projet d'action, sur lequel débouchent les bilans et autres démarches d'identification, que les conseillères et conseillers d'orientation sont amenés à identifier avec l'adulte les nouvelles compétences qui pourraient être développées ou renforcées. Et c'est à ce moment qu'ils sont davantage appelés à aller chercher de l'information sur divers programmes de formation, sur les référentiels de compétences qui guident les formations, sur les compétences de la personne qui pourraient se rapprocher de celles développées par les formations, et qui pourraient éventuellement être reconnues pour l'entrée en formation, pour obtenir des unités ou des crédits, ou même obtenir un diplôme. C'est aussi à ce moment qu'on tente de mettre en correspondance des attestations de formations suivies, par exemple dans une école privée, avec les diplômes des établissements d'enseignement.

On constate ici que, dans une perspective d'orientation ou de réorientation, on ne donne pas d'abord l'information sur les possibilités de reconnaissance des acquis et des compétences mais une fois la démarche d'identification bien amorcée, par un bilan ou une autre approche. On constate que les personnes rencontrées, travaillant davantage auprès de personnes sans emploi ou de personnes ayant des limitations fonctionnelles, identifient davantage les compétences à développer et les nouveaux apprentissages à faire en les mettant en correspondance avec les programmes des établissements d'enseignement. Ils ne travaillent pas avec le PAMT compte tenu des caractéristiques des adultes rencontrés. La discussion sur les relations avec des acteurs du monde de la formation continue s'est donc centrée sur les acteurs institutionnels du secondaire et du collégial. Personne ne semble accompagner de clients qui visent avoir accès à des métiers ou professions réglementés.

## 2.4 Les relations avec des acteurs externes

Si le travail de bilan ou autres démarches d'identification de valeurs, d'intérêts, d'aptitudes, de compétences, d'attestations et autres semble se faire souvent dans une relation à deux entre la personne conseillère et l'adulte ou, dans des relations à l'interne de l'organisme, avec par exemple des collègues conseillères ou conseillers en emploi ou avec les pairs dans le cas de démarches de groupe, c'est en amont et en aval du bilan qu'il y a des relations avec des acteurs externes. Mais dans tous les cas, le vis-à-vis principal de la conseillère ou du conseiller d'orientation est la personne en processus de bilan.

Comme mentionné plus haut, les conseillères et les conseillers d'orientation rencontrés qui travaillent à l'identification de valeurs, d'intérêts, d'aptitudes, de compétences, d'attestations et autres, dans une perspective de réinsertion en emploi, ont d'importantes relations avec Emploi-Québec. Ce dernier intervient en amont de nombreuses de ces démarches d'identification car il finance plusieurs d'entre elles. Mais il n'est pas le seul acteur étatique qui intervient à ce moment, d'autres organismes d'État, comme la SAAQ et la CSST, peuvent solliciter un bilan pour une personne accidentée. Le secteur privé est aussi intéressé par les processus de bilan. Des employeurs peuvent commander des bilans pour leurs employés. Cette pratique est d'ailleurs en expansion avec les transformations actuelles dans l'organisation du travail, la précarisation de l'emploi et du travail et l'importance accordée aux compétences des individus[45]. Certains adultes peuvent aussi s'adresser de leur propre chef à une conseillère ou à un conseiller d'orientation pour un processus de bilan, en assurant le paiement des honoraires, qui seront remboursés ou non par des assurances ou un programme d'aide aux employés (PAE). C'est dans ce contexte où le travail avec les bilans peut s'avérer assez lucratif, que la compétition dont on nous a parlé devient plus agressive. Il arrive aussi que le recrutement se fasse avec la collaboration d'organismes communautaires, comme cela est le cas avec le bilan des acquis dans les commissions scolaires. Mais on ne nous a pas parlé de relation établie concernant une clientèle commune, entre un conseiller d'orientation d'un organisme communautaire, qui par exemple aurait fait un bilan de compétences, et un conseiller d'orientation d'un établissement qui agirait par exemple comme conseiller en reconnaissance officielle des acquis et des compétences. Cela se fait à la pièce, au cas par cas, une fois le bilan bien amorcé et qu'un projet se dessine.

C'est à ce moment que les conseillères et conseillers peuvent établir des relations avec les établissements d'enseignement afin d'obtenir plus d'informations et d'explorer différentes possibilités. Si souvent on invite les adultes à faire eux-mêmes l'exploration des possibles, les projets dans lesquels on voit un potentiel de reconnaissance officielle d'acquis de l'expérience peuvent faire davantage appel à des démarches directes de la conseillère ou du conseiller auprès de l'établissement. Toutefois, celles-ci paraissent encore assez exceptionnelles. Jacques, lui-même dans un établissement d'enseignement, est conscient

---

45 On trouve plusieurs études à ce sujet en France. Voir notamment les travaux de Christophe Dejours et de Serge Paugam.

que les établissements ne sont pas encore prêts. « On n'est pas encore en mesure d'offrir un vrai service de reconnaissance de leurs acquis d'expériences [...] C'est en développement tout ça. » Lorsqu'elles interviennent de l'extérieur d'un établissement d'enseignement, les personnes rencontrées sont d'avis que les relations sont difficiles à établir avec les établissements, que les démarches à entreprendre manquent de transparence, qu'il est difficile ensuite d'expliquer à l'adulte comment procéder et de l'accompagner dans son projet.

> Disons qu'elle a une attestation en bureautique, plus une attestation en gestion financière informatisée, plus de l'expérience. Ça ça vaut rien ? [...] On se dit : « Elle peut avoir un DEC. » [...] On s'était dit : « Au pire. on lui fait faire un an ». Mais non, on apprend que c'est deux, trois ans à faire. [...] C'est la participante qui appelle elle-même.Je l'aide à se préparer, à appeler. Puis elle appelle, puis elle reçoit sa réponse quelque temps plus tard [après avoir envoyé son dossier]. On pense toujours à un plan B au cas où ça ne serait pas accepté. Mais quand on reçoit la réponse, bien on est aussi déçue qu'elle. On se voit pas beaucoup de pouvoir dans ça.

Cette personne n'est pas la seule à avoir l'impression de ne pas être considérée comme une partenaire de ce projet collectif de la reconnaissance des acquis et des compétences. Une autre renchérit.

> Quand t'appelles, tu as vraiment les structures, puis tu parles à des [postes], tu laisses un message, tu reviens. Tout ça, bon t'as déjà [un temps qui a passé] et un moment donné c'est « non ». Moi j'entends plus : « L'expérience, on ne reconnaît pas ça, faut qu'elle recommence ses cours ». C'est difficile de pousser.

Il pourrait y avoir une distance particulière des responsables des établissements quand l'appel vient d'un organisme communautaire, même s'il s'agit d'une conseillère d'orientation.

> Faut dire que c'est vrai qu'il y a un décalage par rapport au communautaire et je le sentirais, je pourrais très bien le sentir si j'étais au communautaire, cette espèce de snobisme institutionnel qu'on peut avoir du travail que vous faites par rapport à ce qu'on considère du niveau de l'éducation.

Jacques dit quant à lui travailler à « se faire un réseau » avec les personnes responsables au collégial. « Quand ça ne marche pas avec le responsable du département, on dit, y as-tu un conseiller d'orientation dans la business, m'a jaser avec. On va s'organiser. » Ces contacts lui permettent de mieux comprendre les difficultés qui existent dans l'organisation des procédures de reconnaissance des acquis et des compétences, de décoder certaines lenteurs du système, etc. Cette idée de développer un réseau de conseillères et conseillers d'orientation à l'intérieur et à l'extérieur des établissements semblent rallier le groupe.

On note aussi la nécessité de prévoir dans le travail des conseillères et conseillers d'orientation de l'intervention auprès des organisations et de mieux comprendre leurs réalités. Diane, se rapportant à une expérience antérieure, fait cette distinction entre l'intervention auprès des établissements et celle auprès de l'adulte. Selon elle, les deux doivent faire partie de l'intervention en reconnaissance des acquis et des compétences des conseillères et conseillers d'orientation. Elle parle d'un rôle de médiation.

> Il y avait, tu sais la vision comparative de l'information : « Cette formation-là a été prise à telle institution, puis il n'y a pas de valeur ». Il y avait déjà un jugement de valeur sur la crédibilité de la formation. Alors que dans le face à face avec la personne, on n'était pas dans ces modalités-là. La personne me disait : « Voici ce que j'ai fait dans mes emplois ». La personne nous donne des mises en preuve de son expérience et nous on considère que c'est en lien avec des intentions d'apprentissage dans les programmes. Mais lorsque venait la négociation plus serrée, parce que c'est comme un enjeu de négociation, dans le cas des collèges, c'est avec les chefs de département, là ça se jouait, c'est-à-dire que « Ah ! non non, ça vaut pas la qualité de notre diplôme, non ! » [...] Il y a avait une espèce de jugement de valeur accordée à la formation, parfois un jugement dépréciatif de cette expérience, parce que, dans le fond, la personne savait très bien qu'en allant chercher son diplôme, elle allait chercher comme un permis qui était un passeport à l'emploi : le diplôme lui permettait d'initier son projet. Alors, je trouvais ça important, parce qu'effectivement, dans l'espace de l'action professionnelle, si on veut la nommer ainsi, il y a comme un espace protégé où la personne nous donne ses intentions à court, à moyen, à long terme du projet. Elle définit un certain nombre d'enjeux personnels, des limites, et la reconnaissance des acquis qui invite à une action de très court terme sur la faisabilité du projet. Donc, à ce moment-là, le rôle (du conseiller d'orientation) est un rôle de médiateur. Il faut aller vers le système parce que l'adulte ne le connaît pas... Quand ce n'est pas institué, il faut initier les pratiques. Mais je sais par ailleurs qu'il y a eu des institutions qui ont développé davantage. Si on prend le secondaire professionnel, il y a eu vraiment des efforts qui ont été faits pour, dans certains domaines, amener plus de facilité dans cette reconnaissance-là.

L'animatrice demande aux membres du groupe de réagir à une des données du sondage voulant que « les conseillers d'orientation connaissaient très peu les partenaires qui intervenaient dans la reconnaissance des acquis et des compétences ». Les membres du groupe sont plutôt en accord. Mais on insiste davantage sur la méconnaissance des partenaires actuels de la reconnaissance des acquis et des compétences quant au rôle que jouent déjà les conseillers d'orientation dans le travail avec et autour des compétences.

> On ne sait pas tout ce qui se fait en reconnaissance des acquis. Les partenaires ne savent pas le rôle qu'on peut avoir à l'intérieur de ça et c'est très mal connu qu'on peut participer à l'émergence des compétences et qu'on peut aider les individus à construire, à se construire, à l'intérieur de ça. [...] Ils ne savent pas du tout les possibilités que peuvent avoir leurs clients, de même qu'on ne connaît pas leurs paramètres de pratique à eux autres. On ne sait pas ce qu'ils font vraiment, avec quels paramètres ils travaillent.

Cette méconnaissance du travail des uns et des autres est aussi présente entre les agents de main-d'œuvre du Centre local d'emploi et les conseillères et conseillers d'orientation qui accompagnent les bilans, comme le bilan des acquis. Comme le projet sur lequel débouche le bilan doit avoir l'assentiment de l'agent pour qu'il puisse être financé, on souhaiterait davantage connaître les paramètres de l'agent de main-d'œuvre pour comprendre le rationnel derrière les refus.

> Il (le professionnel du bilan) peut bien gueuler et dire : « Maudit agent qui comprend rien. Qu'est-ce que c'est ça cette histoire là ». Puis au client : « Regarde on a fait une belle job ». Moi-même je ne connais pas ses paramètres d'intervention (à l'agent). Moi, je travaille seul tout le temps. Ça va des deux bords, des deux côtés. [...]Le tout réside dans le partenariat. Être partenaire, ça veut dire cheminer ensemble et se connaître. Ce n'est pas rien que d'un côté.

Une personne fait état de son sentiment d'impuissance.

> Je ne pensais pas que les gens qui pouvaient être des partenaires accepteraient que je puisse être une partenaire. Comme je disais tantôt, je ne pensais pas que je pouvais oser espérer peut-être m'obstiner un peu avec le conseiller d'orientation de l'école ou du cégep. Je ne pensais pas qu'on avait droit. [...] Je pensais que j'étais impuissante.

Une autre poursuit en affirmant travailler en « vase clos » et que bilan de compétences et reconnaissance officielle des acquis « c'est deux mondes différents ».

> Oui, moi aussi je dois répondre ça (sentiment d'impuissance). Parce qu'effectivement, on travaille en vase clos. On s'est fait refuser. On sait que c'est rigide au niveau du Ministère, des diverses instances scolaires. Alors, j'ai eu un peu la même réaction. Je cogne à la porte. Mais, avec quelques refus, alors on décide de s'orienter autrement. Je ne connais pas vraiment les gens qui pourraient [me renseigner].

Le groupe de discussion aborde le travail d'un collègue, conseiller d'orientation à Emploi-Québec, qui a présenté publiquement une expérience réussie de reconnaissance officielle à partir du travail fait avec une approche de bilan de compétences. Tous ont entendu parler

de cette expérience où une dame a obtenu rapidement un DEP en assistance familiale et sociale avec seulement quelques modules à faire.

> Il a fallu que, dans l'accompagnement, il (le conseiller d'orientation) décide de prendre, comme professionnel, une entente avec la personne répondante dans la commission scolaire et lui dire : « Regarde, j'ai fait un travail d'identification de compétences. J'ai regardé les modules du programme et je pense que cette personne-là pourrait faire un processus de reconnaissance d'acquis. Je vous invite à la rencontrer ». Il a amené la personne jusque là. Je ne suis pas sûr que le client armé de tout le beau travail du conseiller, portfolio et bilan de compétences, aurait pu s'inscrire à ce parcours-là puis dire, revendiquer de se faire reconnaître tant de cours. Parce qu'il y a deux choses, reconnaissance c'est de connaître deux fois. Donc, je le connais, mais, le faire reconnaître, ce n'est jamais évident. Puis le client arrive face à une machine d'évaluation. Si le conseiller n'est pas à l'intérieur de cet accompagnement-là, il ne passera pas.

On parle de l'InfoRoute que tous connaissent et de l'approche actualisée en implantation[46]. Mais on constate que le site internet dont le monde de l'éducation fait la promotion est loin d'être prêt et ne répond pas aux questions que conseillères et conseillers d'orientation se posent au fil de leurs interventions. Lorsqu'ils appellent à la commission scolaire de la région ou au collège concerné, l'information n'est pas toujours claire. Ils ne sont pas informés des étapes d'implantation de l'approche harmonisée dans les établissements, ce qui est prêt, ce qui ne l'est pas, les effets sur les parcours des adultes, etc. Ils ne semblent pas décoder les réponses qu'on leur donne en lien notamment avec les embûches liées au financement ou aux cadres réglementaires.

> Quand j'ai appelé là-bas, je n'ai pas senti que j'étais une partenaire. J'ai rappelé, mais ça l'air que ma participante qui a présenté un dossier, elle est comme en attente qu'il y ait d'autres personnes qui présentent un dossier. Ils ont l'air de faire ça en groupe ou ils ont l'air d'attendre d'en voir beaucoup avant de le faire. Puis là, moi, j'ai fait comme « bien OK. Je pourrais peut-être rappeler... »

Dans ce contexte de services de reconnaissance des acquis et des compétences encore incertains, il y aurait déjà quelques conseillères et conseillers d'orientation qui accompagnent la défense du dossier.

> Il y avait toujours comme une idée de défendre, il fallait toujours accompagner la défense, on ne peut pas dire d'un droit, parce que ce n'est pas une loi. Ce n'est pas articulé comme en France notamment, mais il y avait toujours un accompagnement dans la défense du projet, c'est-à-dire de la pertinence du projet, que le projet avait du sens, faisait sens. Et il y avait beaucoup de travail à cet égard-là au niveau de l'orientation.

---

46 On parlait de l'approche actualisée lors des projets pilotes. On parle maintenant de l'approche harmonisée.

## 2.5 Une mobilisation de ressources

Pour comprendre le rôle que jouent les conseillères et les conseillers d'orientation dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences, on s'est intéressée à leur façon de nommer leurs propres ressources dans le domaine et à la façon dont ils disent les mobiliser en situation. Les questions sur ce sujet permettaient également de mieux comprendre le sens donné au terme « compétences » et au travail autour et avec la compétence, un travail relativement nouveau dans le champ de l'orientation, valorisé depuis quelques années par l'ordre professionnel qui fait la promotion du bilan de compétences. Ce travail autour et avec la compétence pourrait constituer, malgré tous les malentendus possibles dus à sa polysémie, un élément clé d'une éventuelle cible commune dans un système cohérent de reconnaissance des acquis et des compétences. Avant de passer à une analyse de deuxième niveau, voici un bref rappel de ressources mentionnées dans les sections précédentes ainsi que de nouvelles données qui touchent l'histoire de vie des personnes rencontrées et les obstacles qu'elles ont elles-mêmes rencontrés et traversés en matière de reconnaissance des acquis et des compétences.

Déjà, dans les sections qui précèdent, on constate que les ressources externes (information sur l'Internet, réseaux de contacts) sont assez limitées et que les personnes rencontrées ont fait diverses tentatives, souvent infructueuses, pour les développer. Les bases de données, documents ou autres outils portant sur les acquis qui pourraient correspondre à des programmes scolaires sont, selon les personnes rencontrées, difficiles d'accès et elles notent que lorsqu'elles ont accès à l'information celle-ci est incomplète et encore instable compte tenu des changements actuels dans le monde de l'éducation des adultes et de la formation continue. On constate aussi que les conseillères et les conseillers d'orientation, lorsqu'ils s'intéressent aux compétences, travaillent avec des outils, plus ou moins standardisés, plus ou moins légitimes, plus ou moins reconnus pour leur efficacité à identifier des compétences et leur contexte de mobilisation en situations de travail, rémunéré ou non. Ces outils et les concepts sur lesquels ils reposent sont relativement instables, ce qui pourrait favoriser un sentiment de faible légitimité dans une profession qui, pendant longtemps, a établi sa crédibilité sur la standardisation de ses outils.

Les membres du groupe parlent de nombreuses tâches qui peuvent être liées à celles du domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences. On peut supposer qu'ils possèdent, à des degrés divers, selon les personnes et les situations de travail qu'elles rencontrent, des ressources leur permettant d'agir avec compétence dans les activités ou domaines suivants : relation d'aide, préparation et tenue d'entretiens semi-dirigés, soutien à l'organisation de dossiers de mises en preuve ou de portfolio comprenant les réalisations, soutien à la mise en forme et la mise en mots de l'expérience et des compétences qui s'en dégagent, identification de savoirs, savoirs-faire, savoirs-être, administration et interprétation de tests, animation de groupe, création d'activités adaptées, adaptation d'outils, soutien à des personnes fragilisées, accompagnement, argumentation auprès des agents d'Emploi-Québec, etc.

Dans le groupe de discussion, une fois convenu que les conseillères et les conseillers qui souhaitent travailler dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences doivent faire de l'accompagnement des personnes et intervenir auprès des organismes de formation, on s'est demandé si la formation en orientation les avait préparés à travailler ainsi. Une participante est catégorique : elle n'a pas été préparée à « se battre contre Emploi-Québec ». Elle a été formée à faire des : « Hum ! Hum ! je comprends ce que tu ressens », dans un bureau, à travailler « comme une psychologue ». Du même souffle, cette personne affirme que, en milieu communautaire, ce n'est pas ainsi qu'elle doit travailler. On parle aussi de l'autoformation, de la formation continue qui a permis de développer de nouvelles ressources pour faire face à des situations concrètes de travail.

Alors qu'il y a plutôt un accord sur le fait que les conseillères et les conseillers d'orientation n'ont pas les ressources pour évaluer les acquis et les compétences directement liés aux programmes de formation, des membres du groupe se demandent même s'ils ont ce qu'il faut pour favoriser l'identification et la formalisation de ces acquis et compétences valorisés par les établissements d'enseignement. Une personne préfère parler d'accompagner « l'émergence » que de parler de l'identification proprement dite alors qu'une autre est convaincue que si elle avait accès à l'information, elle pourrait faire ce travail efficacement.

Lorsqu'on aborde le sentiment de reconnaissance de leur expertise dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences, elles sont deux à noter que l'idée même « d'orientation » n'est pas claire pour un partenaire comme Emploi-Québec. Une personne dit que l'orientation est souvent perçue comme une « dernière chance » ce qui ne correspond pas du tout à la conception des membres du groupe.

La demande de reconnaissance des acquis et des compétences par l'adulte paraît à tous les quatre correspondre à une période de questionnements de l'adulte relevant de l'orientation. Toutefois, l'accompagnement pourrait y être plus complexe que dans d'autres interventions en orientation.

> J'ai l'impression que la reconnaissance des acquis et des compétences nous renvoie à une stratégie complexe parce qu'on doit tenir compte non pas de l'appariement, mais d'autres paramètres qui sont en interrelations [...] Plus j'intègre des éléments de la reconnaissance des acquis au niveau de la pensée, plus je m'aperçois que je travaille dans des stratégies contextuelles. Puis ça, ce sont des stratégies qui nécessitent le plus d'aller-retour dans mon rôle professionnel et dans mon rôle de citoyenne, dans différents rôles. [...] Ce n'est pas évident de faire de la reconnaissance des acquis et des compétences. Ce n'est pas évident au niveau des institutions. Faisant même partie de ces institutions-là, je constate que c'est loin d'être évident. Donc, comment accompagner ? Comment accorder du soutien ? Dans le soutien, il y a différents niveaux de soutien. C'est intensif, il y a des fois du soutien extrêmement léger parce que les gens sont autonomes, capables de s'adapter, capables de prendre des responsabilités alors que d'autres [...] nécessitent tellement de ressources complexes de la part du conseiller d'orientation.

# CHAPITRE 5

## La discussion des résultats

Les résultats descriptifs présentés dans le chapitre précédent permettent de connaître les interventions, les activités, les relations ainsi que quelques pratiques concrètes de conseillères et conseillers d'orientation dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences, au cours de la dernière année (période de référence : fin de l'hiver 2005). Ce chapitre présentait également des opinions sur l'avenir de la profession en matière de reconnaissance des acquis et des compétences.

Le présent chapitre propose, quant à lui, un deuxième niveau d'analyse qui discute des rôles et relations des conseillères et conseillers d'orientation à titre de groupe professionnel au sein de la société québécoise. La tentative de modélisation (quatrième objectif du projet de recherche) reste sommaire compte tenu des conditions de réalisation du projet de recherche et de la faible présence des répondantes et répondants dans certains des secteurs particulièrement concernés par la reconnaissance officielle des acquis et des compétences. C'est le cas du secteur de l'immigration, du PAMT et de la formation professionnelle et technique.

La question des relations et rôles actuels est abordée en cinq temps : 1) la position tierce occupée par les conseillères et conseillers d'orientation en matière de reconnaissance des acquis et compétences; 2) les trois rôles joués actuellement par un plus grand nombre de conseillères et conseillers d'orientation (expert, informateur et accompagnateur); 3) les relations avec Emploi-Québec à titre d'organisme financeur; 4) un retour sur la place des conseillères et conseillers d'orientation dans la dynamique partenariale en matière de reconnaissance des acquis et des compétences; 5) la quête de reconnaissance des conseillères et conseillers d'orientation.

## 1. La position tierce des conseillères et conseillers d'orientation

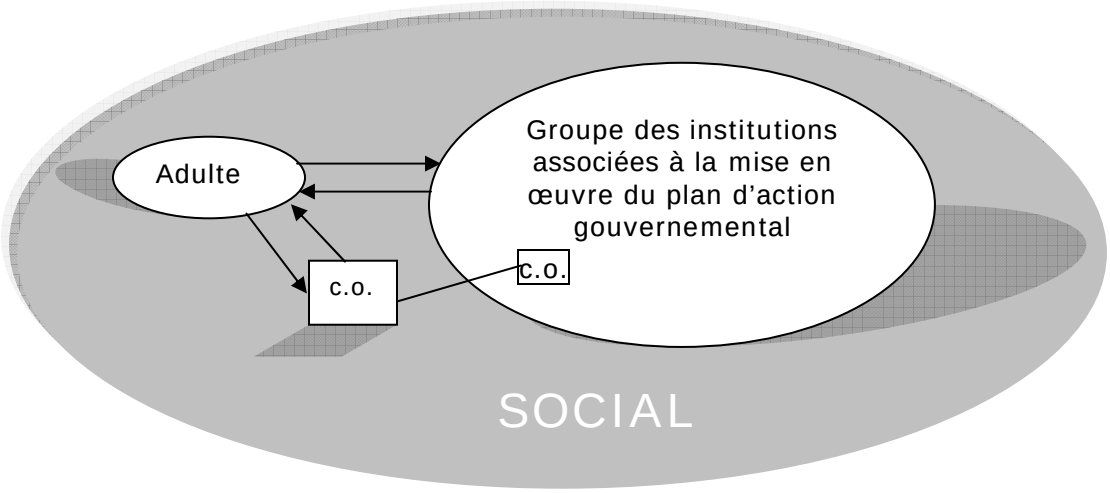
Les résultats de la présente recherche indiquent que les conseillères et conseillers d'orientation occupent une position de « tiers » (Cherqui Houot, 2001) dans différentes activités relevant du domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences. En d'autres termes, on peut dire qu'ils sont souvent les intermédiaires entre l'adulte en demande de reconnaissance et la société qui accorde cette reconnaissance, par ses institutions notamment. Toutefois, peu de participantes et participants à la présente enquête mettent en avant les exigences ou attentes sociales au cœur de leurs interventions et l'importance du social, des institutions et des collectivités.

La position tierce des conseillères et conseillers d'orientation est occupée à l'intérieur ou à l'extérieur des institutions ayant une mission de sanctionner officiellement les acquis et les compétences. La position intérieure se décompose en deux niveaux : la position à l'intérieur du groupe des institutions associées directement à la mise en œuvre du plan d'action gouvernemental et la position interne dans un établissement précis. On parlera donc de position externe, de position à l'intérieur du groupe de partenaires et de position interne à l'établissement.

La figure 1 propose une schématisation de la position tierce des conseillères et conseillers d'orientation, entre les adultes et les institutions associées à la mise en œuvre du plan d'action gouvernemental en matière de reconnaissance des acquis et des compétences. Rappelons que le plan d'action ne traite pas du bilan de compétences.

FIGURE 1

**Position tierce des conseillères et conseillers d'orientation dans le domaine de la RAC**



Les relations entre les adultes et les conseillères et conseillers d'orientation sont des relations orientées, c'est-à-dire qu'il y a échange d'information. Les relations des adultes avec les institutions sont aussi orientées car chaque adulte doit transmettre de l'information à l'institution et l'institution transmet à son tour de l'information à l'adulte. Les résultats de la présente recherche indiquent que les conseillères et conseillers d'orientation ont à l'occasion des relations avec les institutions pour des questions relatives à la reconnaissance des acquis et des compétences, mais il y a encore assez peu de réelle transmission d'information, de part et d'autre. Les conseillères et conseillers d'orientation externes constatent qu'ils connaissent finalement assez peu les procédures et les instances responsables de reconnaissance des acquis et des compétences au sein des établissements et que ces instances semblent connaître assez peu le travail de reconnaissance qu'ils font déjà auprès d'adultes. Selon leur témoignage, ces instances ne leur donnent pas aisément de l'information et ils se sentent peu outillés pour informer, à leur tour, les adultes qui les consultent. Il s'agit donc, en matière de reconnaissance officielle des acquis et des compétences, entre les conseillères et conseillers d'orientation externes et les institutions, de relations non orientées.

Toutefois, on a constaté qu'il existe parfois de la référence, avec transmission de dossiers préparés par des conseillères et conseillers d'orientation appartenant au groupe des partenaires. Le cas rapporté au chapitre précédent d'un conseiller d'orientation d'Emploi-Québec transmettant au centre de formation professionnelle des résultats d'un bilan de compétences, pour soutenir la demande d'une cliente, appartient à ce cas de figure. Par ailleurs, une pratique similaire de référence, mais mettant cette fois en relation un conseiller d'orientation externe – du communautaire ou du privé – et un établissement d'enseignement, ne nous a pas été rapportée[47].

Les données du groupe de discussion ne permettent pas de connaître la position tierce interne, ses relations avec les adultes et les autres instances de l'organisation. Les résultats du sondage indiquent que cette position tierce interne existe, mais les expériences de la dernière année des membres du groupe de discussion ne se situent pas à ce niveau[48]. Même Jacques, qui travaille au sein d'un établissement d'enseignement et qui a des fonctions officielles dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences (en bilan des acquis) parle davantage de ses relations avec d'autres institutions associées directement à la mise en œuvre du plan d'action gouvernemental (le MELS, Emploi-Québec, d'autres établissements d'enseignement) et les organismes communautaires que des relations au sein de sa propre organisation. Au sein même de l'institution, le conseiller

---

47 Une autre recherche pourrait permettre de comprendre à quelles conditions la référence, avec transmission d'information sur une demande précise, est possible. Cette référence paraît pertinente à encourager pour éviter le sentiment de répétition chez les adultes et permettre une meilleure gestion des ressources collectives mobilisées autour d'activités de reconnaissance.

48 La diffusion prochaine, par le MELS, d'une analyse de la situation de travail des personnes occupant une fonction de conseillères et conseillers en reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique permettra sans doute d'éclairer en partie cette question.

d'orientation responsable du bilan des acquis semble, en 2005, avoir assez peu de relations avec les instances s'occupant de la reconnaissance officielle.

## 2. Les rôles actuels

À partir des tendances qui se dégagent des réponses du sondage et du groupe de discussion, la position tierce externe peut être découpée en trois rôles plus spécifiques, plus ou moins reconnus par les conseillères et conseillers d'orientation eux-mêmes, par leur milieu et par les institutions sociales. Ces rôles sont ceux dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences qui s'actualisent dans le travail des conseillères et conseillers d'orientation au moment de la collecte de données.

1) Rôle d'expert de l'identification et de l'évaluation de caractéristiques personnelles dans une perspective d'orientation ou de réorientation, d'insertion ou de réinsertion, d'adaptation ou de réadaptation.

2) Rôle d'informateur sur les programmes de formation et les services/possibilités de reconnaissance officielle des acquis.

3) Rôle d'accompagnateur dans l'exploration des possibilités de reconnaissance officielle auprès des établissements d'enseignement.

**Un rôle d'expert –** Il paraît important de préciser que, en 2005, l'expertise des conseillères et conseillers d'orientation externes, du moins lorsqu'il est question de reconnaissance, semble mobilisée davantage vers l'obtention d'un emploi et le maintien en emploi des adultes par reconnaissance non formelle (ex. : bilan de compétences ou bilan des acquis) ou par reconnaissance informelle (ex. : les différentes interactions porteuses de reconnaissance dans la relation avec l'adulte).

Dans les contextes de reconnaissance non formelle, l'instance qui sanctionne est soit l'employeur qui embauche, accorde une promotion, aménage une tâche, etc., soit Emploi-Québec qui accorde le financement d'un projet (démarrage d'entreprise, retour aux études ou autres).

Ainsi, l'expertise des conseillères et conseillers d'orientation en matière d'identification et d'évaluation de caractéristiques personnelles est située dans le monde du travail et fait appel à des ressources incorporées légitimes : connaissances du développement de la personne et du marché du travail, techniques diverses, savoirs-faire relationnels, etc. Elle est aussi fondée sur l'accessibilité et sur la capacité de mobiliser de façon pertinente des ressources externes : bases de données spécialisées sur les besoins du marché de l'emploi, sur les métiers et professions, publications spécialisées sur l'orientation, collègues conseillers d'orientation intervenant dans des programmes similaires, etc. Cette expertise donne lieu à des résultats concrets de placement en emploi, de retour aux études dans un

domaine où il y a de l'emploi, etc. Les lectrices et les lecteurs auront sans doute ici compris que c'est notamment le travail autour du bilan de compétences qui permet de développer cette expertise. Toutefois, l'analyse des propos ne permet pas de dégager un propos général à la profession ou à un segment de la profession sur « ce qui est identifié et évalué » et c'est pourquoi on préfère conserver le terme générique « caractéristiques ». Selon les personnes et les circonstances, il pourrait s'agir d'intérêts, de valeurs, de connaissances, d'expériences de travail, etc.

Tel que cela a été mentionné plus haut, il est loin d'être sûr que l'ensemble des conseillères et conseillers d'orientation travaillent avec la même notion de « compétences » et que la notion de compétences qu'ils utilisent est toujours la même que celle de leurs vis-à-vis des mondes du travail ou de l'éducation. Bien sûr, le terme est reconnu pour être polysémique et on peut supposer qu'il n'y a pas un solide consensus sur sa définition au sein du groupe de partenaires engagés dans la reconnaissance des acquis et des compétences ou au sein même des établissements d'enseignement. Toutefois, on peut convenir qu'il existe un certain consensus chez les acteurs de la reconnaissance des acquis et des compétences sur l'idée que le terme « compétences » renvoie davantage à la mobilisation de ressources – qui relèvent du domaine des connaissances, des capacités et des attitudes – pour agir en situation[49].

Dans un article faisant état de l'évolution du domaine de l'orientation, Jean Guichard (Guichard, 2003) associe à la notion d'aptitudes les approches en orientation du début du 20e siècle; la centration sur les intérêts à l'organisation fordiste du travail; la notion de compétence à l'organisation qualifiante. Selon lui, le bilan de compétences et la validation des acquis deviennent des pratiques typiques de la logique compétence (qui elle-même s'appuie sur l'importance de la contextualisation) qui traverse les nouvelles formes d'organisation du travail. Dans cet esprit, il peut paraître surprenant que certains bilans de compétences soient préparés avec des outils comme la BGTA (Batterie générale de tests d'aptitudes) qui relèvent davantage de la stratégie harmonisante en orientation[50].

Comme dans toute période de changement en profondeur, il n'est par ailleurs pas surprenant que cohabitent des approches ou des stratégies fondamentalement différentes. Ce qui se maintiendrait comme expertise dans la profession, au fil des changements, porterait davantage sur le travail d'identification et d'évaluation dans un contexte d'orientation ou de réorientation, d'insertion ou de réinsertion, d'adaptation ou de réadaptation, que sur ce qui est identifié et reconnu.

---

49 Pour un condensé de différentes définitions du terme « compétences » dans le monde de l'éducation francophone voir la dernière édition du *Dictionnaire actuel de l'Éducation* (Legendre, 2005).

50 L'utilisation de la BGTA est également surprenante dans un contexte de sélection des candidates et des candidats en formation professionnelle au secondaire, pratique qui paraît persister dans un certain nombre de commissions scolaires alors que les réformes dans le monde de l'éducation québécois mettent l'accent sur une approche par compétences relevant d'une stratégie contextualisante. Ce phénomène de l'usage persistant d'outils d'orientation peu adaptés à la nouvelle perspective d'apprentissage tout au long de la vie mériterait qu'on s'y penche.

Des conseillères et conseillers d'orientation ayant participé à la présente recherche ainsi que des finissantes et finissants en orientation (voir « Introduction ») postulent que leurs ressources en identification et évaluation de caractéristiques personnelles sont transférables dans le monde de l'éducation en autant que celui-ci donne accès à l'information sur les services de reconnaissance officielle des acquis et des compétences. Ici, deux visions du transfert pourraient s'opposer. Celle qui repose sur une vision d'unicité de l'acteur et qui postule que les capacités ou les compétences d'une personne sont décontextualisées et transférables dans des contextes diversifiés. Celle, sur laquelle le présent rapport s'appuie, qui tient davantage compte de la pluralité des acteurs, des contextes et des enjeux de pouvoir qui caractérisent les situations.

Il est certes possible que des conseillères et conseillers d'orientation puissent mobiliser différentes ressources internes dans de nouveaux contextes de reconnaissance officielle, mais on peut douter qu'il s'agisse simplement d'accès à l'information. Parler d'expertise en identification et évaluation, en éducation et formation des adultes, oblige notamment à travailler selon la perspective des organisations qui œuvrent dans le domaine, d'en saisir la complexité, de connaître leurs cadres réglementaires, de connaître les contenus des formations et leurs liens possibles avec le monde du travail, d'être sensible aux particularités de l'apprentissage à l'âge adulte et au rapport au savoir, de travailler avec des outils souvent différents de ceux de l'orientation, etc. Probablement qu'assez peu de conseillères et conseillers d'orientation possèdent présentement cette expertise.

La formation actuelle des conseillères et des conseillers d'orientation fait-elle place à tout cela ? Devrait-elle la faire ? Le champ d'exercice de la profession, tel qu'il est aujourd'hui discuté sur la place publique (Trudeau, 2006) et le profil de compétences adopté par l'OCCOPPQ (2004) valorisent-ils ce type d'expertise plus lié au rapport au savoir et au monde de l'éducation/formation ? Mais plus encore, les conseillères et les conseillers d'orientation doivent-ils jouer un rôle d'expert de l'identification et de l'évaluation d'acquis et de compétences pour des fins de reconnaissance officielle ? Dans l'affirmative, est-on prêt à modifier le discours officiel sur la profession pour que ce nouveau rôle y soit davantage présent et reconnu ? Dans la négative, peut-on encourager les conseillères et les conseillers d'orientation intéressés à jouer ce rôle dans les établissements à se former pour devenir des experts de la reconnaissance des acquis et des compétences tout en restant membres de l'ordre professionnel ? Voilà quelques-unes des nombreuses questions sur lesquelles on pourra collectivement réfléchir dans les prochains mois.

**Un rôle d'informateur** – Les conseillères et les conseillers d'orientation jouent déjà un rôle d'informateur sur la reconnaissance des acquis et des compétences, mais ils sont plusieurs à se sentir mal outillés pour bien informer les adultes qu'ils rencontrent. Comme les adultes québécois en emploi ont encore assez peu accès au soutien de l'État pour faire le point sur leur formation avec une ou un conseiller d'orientation[51], ces derniers travaillent davantage auprès des adultes sans emploi. Ils semblent donc peu nombreux à jouer un rôle

51 Contrairement à la France qui, par le bilan de compétences, facilite l'accès des travailleuses et des travailleurs à l'élaboration, notamment, de projets individuels de formation.

d'informateur sur la reconnaissance officielle de compétences dans le cadre du PAMT ou d'autres mesures de reconnaissance des acquis et des compétences dont pourraient bénéficier les travailleuses et les travailleurs.

Au cours de l'analyse des données, il est apparu que les conseillères et les conseillers d'orientation sont portés à donner l'information sur la reconnaissance des acquis et des compétences dans les établissements d'enseignement après la phase d'identification de caractéristiques et du projet de la personne. La reconnaissance des acquis et des compétences est alors une option qui peut ou non être explorée. L'information qui est alors donnée est personnalisée en fonction de la situation et du projet de la personne. C'est dans ce contexte de travail que les conseillères et conseillers d'orientation externes regrettent ne pas avoir un réseau de communication plus efficace avec les établissements d'enseignement et les autres organismes appelés à reconnaître officiellement des acquis et des compétences.

Ce rôle d'informateur n'est pas nouveau pour les conseillères et conseillers d'orientation puisqu'ils sont formés en information scolaire et professionnelle. Mais les résultats de notre enquête semblent indiquer qu'ils ont de la difficulté à aller chercher et à obtenir de l'information qui n'est pas disponible dans les banques de données spécialisées. Quelle est la chaîne de construction et de diffusion de l'information dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences ? La formation en information scolaire et professionnelle (ISEP) ne devrait-elle pas inclure l'information sur les différentes possibilités de reconnaissance des acquis et des compétences ? Ne devrait-on pas parler dans un tel contexte et celui plus global d'apprentissage tout au long de la vie d'information éducative et professionnelle, d'information formative et professionnelle ? Comment former les conseillères et les conseillers d'orientation pour légitimer certaines de leurs stratégies de collecte d'information lorsque celle-ci n'est pas disponible dans les banques de données ? Pourquoi ne sont-ils pas considérés comme des relais d'information crédibles à qui on peut livrer l'information, partielle et instable, sur la reconnaissance des acquis et des compétences ? Voilà d'autres questions sur lesquelles on pourra collectivement réfléchir dans les prochains mois.

Mais déjà, à partir des témoignages des conseillères et conseillers d'orientation, on peut faire l'hypothèse que l'information est davantage conçue selon la stratégie harmonisante en orientation professionnelle, autant chez les conseillers d'orientation externes que chez les partenaires de l'éducation des adultes, c'est-à-dire comme quelque chose de fixe et qu'on travaille toujours avec un schéma simple et à sens unique de traitement de l'information. On peut souhaiter que les partenaires développent une stratégie de communication respectant les grands critères d'utilisabilité de l'information (Brangier et Barcenilla, 2003) et que, tant que le système ne sera pas stabilisé (ce qui pourrait prendre plusieurs années), les conseillères et conseillers d'orientation internes ou les autres personnels associés à la reconnaissance des acquis et des compétences aient des conditions de travail leur permettant d'établir un dialogue avec les conseillères et conseillers d'orientation externes qui s'interrogent sur la pertinence ou non de parler de la reconnaissance officielle dans des cas toujours singuliers.

**Un rôle d'accompagnateur** – L'accompagnement, en général, pourrait connaître une grande popularité auprès de conseillères et conseillers d'orientation qui l'opposeraient ou non au rôle d'expert. L'accompagnement, en particulier dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences peut, comme en France, inclure le travail d'identification des acquis et des compétences pour fins de reconnaissance officielle. Les données du sondage laissent penser que quelques conseillères et conseillers d'orientation jouent déjà ce rôle au sein des institutions. L'accompagnement fait présentement par les conseillères et conseillers d'orientation en matière de reconnaissance des acquis et des compétences semble relever de l'exploration des possibilités de se faire reconnaître officiellement des acquis et des compétences. Dans le cas de conseillères et conseillers d'orientation responsables de bilans des acquis dans un centre d'éducation des adultes, cette exploration peut paraître légitime. Pour les conseillères et conseillers d'orientation externes, ce travail semble se faire mais un peu de façon clandestine, en se demandant si les institutions leur reconnaissent le mandat (*mandate*) de le faire, si on a l'autorisation collective d'avoir cette activité. Ce questionnement de deux membres du groupe de discussion est une allusion à une contrainte du domaine du droit et, dans son sens large, à une relation au juridique (Honneth, 2002). Il ouvre une piste, à explorer dans une autre recherche, quant au rôle de légitimation que jouent les instances gouvernementales, les établissements d'enseignement ou l'ordre professionnel dans les représentations des conseillères et conseillers d'orientation qui posent des gestes professionnels en dehors de la prescription et l'effet de ces représentations sur la reconnaissance par les conseillères et conseillers d'orientation eux-mêmes de gestes professionnels qui ne sont pas déjà reconnus dans et par le discours officiel.

Ainsi, on ne peut se surprendre de la méconnaissance des partenaires engagés dans la mise en œuvre des mesures du plan d'action du rôle d'accompagnement que jouent déjà des conseillères et conseillers d'orientation externes, puisque ceux-ci semblent hésiter à se le reconnaître. Rien ne permet aujourd'hui de postuler que les conseillères et conseillers d'orientation externes – du communautaire et du privé – seront mandatés pour jouer ce rôle d'accompagnement menant à la reconnaissance officielle. On ne peut non plus postuler que les établissements d'enseignement embaucheront de nouvelles ressources en orientation pour jouer ce rôle d'accompagnement à l'intérieur des établissements. Par ailleurs, les résultats du sondage laissent clairement entendre qu'ils sont nombreux à avoir les dispositions pour jouer un tel rôle.

## 3. Les relations avec Emploi-Québec à titre d'organisme financeur

L'analyse incite à s'intéresser de façon particulière à la relation des conseillères et conseillers d'orientation avec Emploi-Québec et, par ricochet, à la position de cet organisme dans le système en élaboration et dans le groupe de partenaires et à la relation que les conseillères et conseillers d'orientation ont avec cet organisme. En effet, les données du sondage et du groupe de discussion indiquent que cet acteur est celui avec

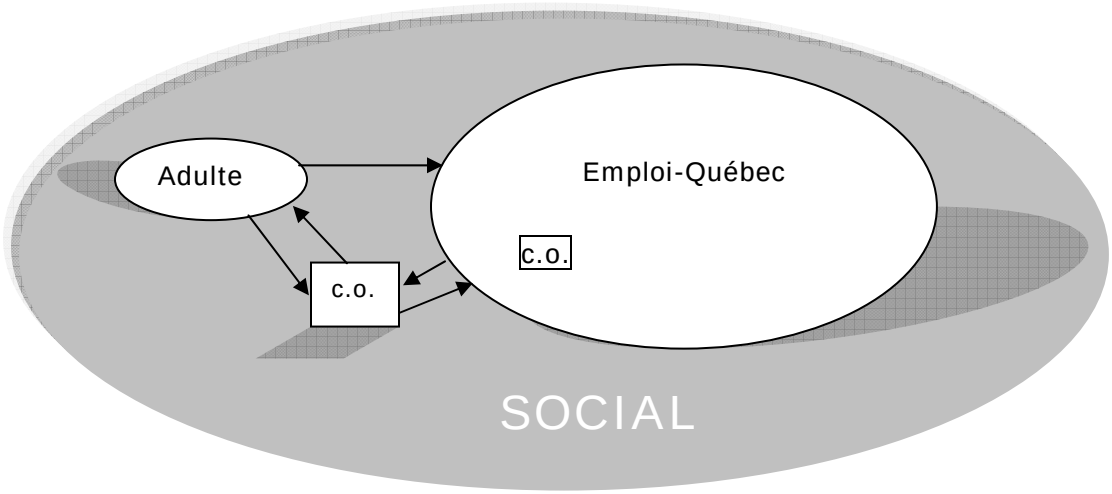
lequel les conseillères et conseillers d'orientation ont des relations particulièrement fréquentes quand il s'agit de reconnaissance des acquis et des compétences. Cette question touche le bilan de compétences et d'autres démarches apparentées dont il a été question dans les résultats descriptifs.

Emploi-Québec, qui fait partie du groupe de partenaires associés à la mise en œuvre du plan d'action gouvernemental et qui est un organisme qui sanctionne des compétences (organisme certificateur) dans le cadre du PAMT, joue un rôle déterminant dans les parcours de formation des adultes visant plus spécifiquement l'amélioration de l'employabilité. Les conseillères et conseillers d'orientation, du moins celles et ceux qui ont participé à cette recherche, semblent avoir peu de relations avec Emploi-Québec à titre d'organisme certificateur. Cette question sera donc mise de côté dans la présente analyse. Plutôt, la relation avec Emploi-Québec, et plus particulièrement avec les agents de main-d'œuvre, est liée à son rôle d'organisme financeur du projet ou d'éléments du projet établi à la suite d'un bilan. Personne n'a mentionné qu'Emploi-Québec finançait des démarches relevant des procédures officielles de reconnaissance des acquis et des compétences.

La figure 2 propose une schématisation du système de relations entre l'adulte, Emploi-Québec et le conseiller d'orientation, qui occupe ici aussi une position de tiers.

FIGURE 2

**Position tierce des conseillères et conseillers d'orientation dans la relation de l'adulte avec Emploi-Québec**




La relation entre l'agent et le conseiller d'orientation tiers externe n'est pas une relation hiérarchique dans le sens que l'agent n'est pas un supérieur et ne contrôle pas directement les conditions de travail du conseiller d'orientation. Elle ne semble pas non plus être une relation d'affinité puisque des conseillères et conseillers d'orientation ont le sentiment de ne pas connaître la logique de travail de l'agent et qu'ils ont parfois le sentiment que l'agent ne comprend pas ce qu'est l'orientation professionnelle. On peut supposer, à la suite

des résultats descriptifs, que l'agent et le conseiller d'orientation ne travaillent pas toujours autour d'un objectif commun et dans une même logique d'action.

Le conseiller d'orientation est membre d'un ordre professionnel qui l'engage à travailler au service de l'adulte[52]. S'il travaille dans un organisme communautaire ou dans un centre d'éducation des adultes dont la mission est centrée sur les adultes, le conseiller d'orientation peut vivre de réelles confrontations avec l'agent qui travaille au sein d'une organisation davantage centrée sur le marché de l'emploi et la croissance économique. L'agent ne semble pas, du moins c'est ce qui se dégage des perceptions des conseillères et conseillers d'orientation, reconnaître la valeur du savoir légitime acquis par les conseillères et conseillers d'orientation, confirmé par leur appartenance à un ordre professionnel. Ainsi, l'agent et le conseiller d'orientation peuvent agir en vertu de différentes stratégies ou logiques d'action, plus ou moins compatibles, plus ou moins conscientes, plus ou moins connues de l'autre. Est-il possible que les conseillères et conseillers d'orientation travaillent davantage selon une stratégie développementale et une logique de réalisation de soi et que les agents travaillent davantage dans des logiques d'appariement ou d'échange ? Les données recueillies ne sont pas suffisantes pour l'affirmer, mais il s'agit d'une piste pour tenter de comprendre la relation actuelle entre les conseillères et conseillers d'orientation et Emploi-Québec autour notamment du bilan de compétences. Cette relation pourrait se reproduire si aucune action ne vise à la changer et si Emploi-Québec obtient, dans un avenir plus ou moins rapproché, un mandat de financeur de démarches de reconnaissance officielle.

On peut aussi tenter de comprendre cette relation entre les conseillères et conseillers d'orientation et Emploi-Québec autour du bilan de compétences ou d'autres activités apparentées à partir des phases du processus de reconnaissance. Le conseiller d'orientation, dans certaines de ces activités, identifie et évalue et l'agent sanctionne par l'attribution ou non de ressources financières. Il s'agit d'une reconnaissance non formelle, forte symboliquement, et pour l'adulte et pour le conseiller d'orientation. En effet, par sa décision, l'agent, au nom d'Emploi-Québec, reconnaît que le parcours de l'adulte et ses caractéristiques personnelles sont compatibles avec le projet et que ce projet a suffisamment de valeur pour Emploi-Québec, l'État et la société québécoise pour qu'il soit financé. Mais il n'est pas sûr que l'agent sanctionne vraiment ce qui a été identifié et évalué. Il n'est pas sûr que le conseiller d'orientation ait identifié et évalué ce pour quoi l'agent a un mandat de sanction.

L'intérêt de cette discussion, dans le cadre du présent projet de recherche, est notamment d'explorer la pertinence de s'intéresser collectivement à la reconnaissance non formelle des acquis et des compétences afin de rendre aussi ce type de reconnaissance plus transparente et d'éviter aux adultes le sentiment de répétition dans le cadre de démarches apparentées.

---

52 Pour le conseiller d'orientation, son appartenance à un ordre professionnel semble avoir de l'importance à la fois dans sa façon de placer la réalisation de l'adulte comme valeur supérieure et dans sa façon de s'interroger sur ce qu'il a « droit » ou non de faire.

Est-il exagéré de penser que ce sentiment de répétition risque de fragiliser la réconciliation naissante entre certains adultes jusque-là éloignés des institutions et des acteurs qui les représentent symboliquement (ce qui inclut les conseillers d'orientation du communautaire) et avoir un effet pervers sur l'apprentissage tout au long de la vie ? La proximité du bilan des acquis et du bilan de compétences ne fait aucun doute. Bien que le bilan des acquis s'adresse à un groupe limité d'adultes, c'est-à-dire les adultes n'ayant pas de diplôme de niveau secondaire, il n'a jamais été question que ces derniers n'aient plus accès au bilan de compétences. Les résultats de cette recherche laissent l'impression que les partenaires engagés dans la reconnaissance des acquis et des compétences n'ont pas clarifié ces questions sur le plan national, laissant aux acteurs régionaux le soin de le faire.

Emploi-Québec ne semble pas avoir joué ou réussi à jouer de rôle particulier pour faire valoir les parentés entre ces deux types de bilans et les éventuels risques de chevauchements. Les organismes communautaires, qui réalisent souvent ces démarches à titre de ressources externes, non plus. Les acteurs collectifs de l'orientation non plus. S'il est vrai que le bilan de compétences est davantage intégré dans les activités financées par Emploi-Québec depuis les dernières années, les autres démarches, comme celles de groupe mentionnées lors du groupe de discussion, le sont depuis le tout début d'Emploi-Québec. Y a-t-il là, comme le laisse supposer le groupe de discussion, méconnaissance par Emploi-Québec des approches des organismes communautaires, cette agence s'intéressant davantage aux résultats de placement qu'aux manières de faire ? Comment expliquer que dans la politique et le plan d'action on ait évacué la pratique du bilan de compétences et que les enjeux pour Emploi-Québec semblent concerner principalement le PAMT ? La question de l'intégration du bilan de compétences dans les actions en faveur de la reconnaissance des acquis et des compétences et de l'apprentissage tout au long de la vie est-elle, comme le concevait le CSE (2000), trop complexe et difficile à cette étape-ci du développement de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec ? Faut-il retarder, voire abandonner l'idée d'inclure dans le système en élaboration les acteurs responsables d'activités de reconnaissance structurées qui ne mènent pas directement à la reconnaissance officielle ? Voici d'autres questions pour alimenter la réflexion et le débat au sein de la profession et chez les partenaires de la reconnaissance des acquis et des compétences.

Dans la prochaine section, on fait un retour sur le cadre de l'approche partenariale qui permettra notamment de soutenir la réflexion sur les avantages et les inconvénients, pour les acteurs de l'orientation, de jouer un rôle dans le système de reconnaissance des acquis et des compétences en développement.

# 4. Un retour sur le cadre de l'approche partenariale

Déjà, dans les sections qui précèdent, certains éléments du cadre de l'approche partenariale ont été discutés. Par exemple, on a abordé la question de la cible commune et celle des types de relations. Sans répéter ici ce qui a déjà écrit, voici un retour synthèse qui permettra de soutenir la réflexion et le débat.

## 4.1 La cible commune

Tel que cela a été mentionné dans le cadre d'analyse, l'objectif commun actuel de la mise en œuvre de mesures québécoises portant sur la reconnaissance des acquis et des compétences est d'agir en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie. La reconnaissance officielle est conçue comme un levier puissant pour favoriser le retour aux études, notamment. On peut penser, à partir de ce projet de recherche, que les conseillères et conseillers d'orientation, qu'ils travaillent en établissements d'enseignement ou non, sont favorables à cette visée de l'apprentissage tout au long de la vie. Toutefois, cette recherche ne permet pas de savoir s'ils portent attention à l'apprentissage dans les activités de travail, rémunéré ou non, ou s'ils contribuent à la formalisation de l'expérience en prenant comme appui les apprentissages faits plutôt que les indicateurs plus conventionnels dans le domaine comme l'identification des tâches accomplies et les résultats obtenus en termes de performance. Mais s'ils ne nous en ont pas vraiment parlé, on ne peut certainement pas conclure qu'aucun conseiller d'orientation ne fait ce travail de soutien à la formalisation de l'expérience par le repérage des apprentissages.

La précision du sens donné par les conseillères et les conseillers d'orientation au terme « compétences », notamment dans le bilan de compétences, paraît importante pour mieux mettre en valeur la proximité éventuelle du travail des conseillères et conseillers d'orientation avec celui des partenaires engagés dans la mise en œuvre des mesures de reconnaissance des acquis et des compétences. Ce point mériterait d'être clarifié au sein de la profession car il pourrait être déterminant quant aux possibilités que des conseillères et conseillers d'orientation puissent adhérer à la cible commune et soient éventuellement autorisés et mandatés, selon les termes de la sociologie des professions (voir « Le cadre d'analyse »)pour jouer un rôle dans l'information, la référence, l'identification, voire dans l'évaluation de compétences.

La collecte et l'analyse des données de ce projet permettent de confirmer la pertinence des quatre phases de la reconnaissance et de leur donner un peu plus de profondeur. Dans le cas de la reconnaissance officielle, on peut distinguer si ces phases se déroulent à l'intérieur ou à l'extérieur des établissements. C'est ce que propose le tableau 21.

TABLEAU 21

**Phases de la RAC officielle, selon la situation interne ou externe**

| | Phases de la RAC | Interne | Externe |
|---|---|---|---|
| Accompagnement | **INFORMATION** sur la reconnaissance des acquis et des compétences | √ | √ |
| | **IDENTIFICATION** des apprentissages, des compétences et des expériences | √ | Si possibilité de référence |
| | **ÉVALUATION** des acquis ou des compétences | √ | – |
| | **SANCTION** | √ | – |

Par ailleurs, les données du présent projet sont trop partielles pour préciser comment la poursuite d'un but commun se déroule au sein des établissements et des autres organismes qui travaillent en faveur de la reconnaissance officielle des acquis et des compétences ou dans les relations entre l'interne et l'externe à chacune de ces phases.

## 4.2 Les partenaires

Les conseillères et les conseillers d'orientation connaissent les partenaires actuellement engagés dans la reconnaissance officielle des acquis et des compétences, mais ils semblent connaître assez peu leurs rôles spécifiques dans la reconnaissance des acquis et des compétences. De plus, plusieurs conseillères et conseillers d'orientation ne se reconnaissent pas eux-mêmes comme partenaires du domaine large et semblent ignorer l'existence d'un continuum entre certaines de leurs activités et la reconnaissance des acquis et compétences. Le lien historique et conceptuel qui existe entre le bilan de compétences, tel qu'ils le pratiquent depuis une dizaine d'années, et la reconnaissance (officielle ou non) des acquis et des compétences, dans la pratique en éducation des adultes et dans la recherche depuis les années quatre-vingt, semble avoir été rompu dans le milieu de l'orientation professionnelle québécois. Cette rupture peut avoir différentes sources, dont certaines sont proposées ici à titre d'hypothèses pour nourrir la réflexion et le débat sur la dynamique partenariale.

1) Les conseillères et conseillers d'orientation, dans les années quatre-vingt, travaillaient encore assez peu avec les acteurs de l'éducation et de la formation des adultes pour être socialisés à certaines de leurs pratiques.

2) Les conseillères et conseillers d'orientation qui avaient et ont toujours davantage de liens avec l'éducation et la formation des adultes ne participent pas à l'élaboration de la rhétorique professionnelle dominante dans la profession.

3) Les conseillères et conseillers d'orientation adhèrent plus aisément à des approches lorsqu'elles ont été adaptées et légitimées par des acteurs de l'orientation. Le sentiment d'être autorisé à exercer (*licence*) pourrait être plus prégnant lorsqu'il est nourri par des approches en orientation venues de l'étranger (ici la France) et sur lesquelles des textes sont publiés, que par des approches québécoises encore peu légitimes socialement ou d'approches américaines[53].

Dans le sondage ainsi que dans le groupe de discussion, on constate que plusieurs conseillères et conseillers d'orientation considèrent le bilan de compétences et la reconnaissance des acquis et des compétences comme deux pratiques n'appartenant pas au même domaine conceptuel et, à ce titre, ils adoptent le discours officiel du gouvernement. La conception d'un domaine large avec des continuum et des passerelles n'est toutefois pas rejetée d'emblée, mais ne correspond visiblement pas aux repères conceptuels des conseillères et des conseillers d'orientation ayant participé à la présente recherche. Comme ils ne perçoivent pas le domaine large, il leur est plus difficile de se percevoir et de s'affirmer comme partenaires potentiels.

Ainsi, les conseillères et les conseillers d'orientation semblent davantage en périphérie du groupe de partenaires qui travaillent à la concrétisation des mesures du plan d'action gouvernemental (Gouvernement du Québec, 2002b). Outre la perception faible du continuum entre leurs propres pratiques de reconnaissance et celles des établissements, trois autres éléments de contexte pourraient contribuer à cette relégation en périphérie (la banlieue du système en élaboration) : 1) le silence des acteurs de l'orientation dans les étapes préalables à l'adoption du plan d'action, donc l'absence d'information sur l'exercice de certaines activités (*licence*); 2) l'absence de confirmation par une autorité crédible pour les acteurs de l'orientation, ici le gouvernement du Québec dans sa politique et son plan d'action de 2002, de leur mission en reconnaissance des acquis et des compétences autour du bilan de compétences et de l'information (*mandate*); 3) l'absence de confirmation par une autorité crédible pour les acteurs de l'orientation, ici le gouvernement du Québec dans sa politique et son plan d'action de 2002, du rôle du communautaire dans la reconnaissance des acquis et des compétences (*mandate*).

## 4.3 Les types de relations

Tel que cela a été mentionné plus haut, les relations des conseillères et conseillers d'orientation externes avec les autres acteurs de la reconnaissance des acquis et des

53 Il est par ailleurs fort possible qu'on trouve des acteurs de l'orientation au CAEL, l'organisme américain auquel il faut remonter lorsqu'on trace l'arbre généalogique du bilan de compétences français et du bilan de compétences adopté au Québec par les conseillères et les conseillers d'orientation. Mais ce ne serait pas le premier lieu où pour des questions linguistiques mais aussi d'affinité et de légitimité, les Québécoises et les Québécois adoptent plus aisément une approche élaborée en France qu'aux États-Unis.

compétences semblent le plus souvent être non orientées avec une perception d'« hostilité »[54] ou d'indifférence à leur égard. Les données ne permettent pas de préciser le type de relations entre les conseillers d'orientation internes et les autres instances de l'organisation engagées dans la reconnaissance des acquis et des compétences. Toutefois, les données du sondage sont explicites quant à l'existence de telles relations.

Par ailleurs, les témoignages montrent une ouverture à établir des relations plus orientées et plus amicales, avec échange d'information, dans le but de faciliter la reconnaissance officielle de compétences des adultes rencontrés par les conseillères et conseillers d'orientation. Mais s'agit-il d'échange d'information de part et d'autre ? Les résultats de la présente recherche ne permettent pas de le préciser.

Jusqu'à maintenant, les conseillères et conseillers d'orientation qui interviennent auprès des adultes semblent travailler avec eux en « vase clos », c'est-à-dire avec peu de relations avec le monde extérieur à la relation privée avec l'adulte. On peut penser qu'il y aura pour les conseillères et conseillers d'orientation un défi à s'insérer dans le processus transactionnel intrinsèque à un processus de reconnaissance des acquis et des compétences. De plus, bien que ce ne soit pas généralisable, certains témoignages font état d'une affinité plus grande à l'égard du monde du travail et une certaine défiance à l'égard des établissements d'enseignement, générée notamment pas un sentiment d'y avoir une faible crédibilité et d'y être peu reconnu.

On peut penser que des actions spécifiques devront être mises en œuvre pour permettre aux conseillères et aux conseillers d'orientation de mieux connaître et de mieux comprendre le monde de l'éducation et de la formation des adultes, ses règles, ses acteurs, ses structures, ses politiques et programmes, ses défis.On ne peut ici s'appuyer sur la croyance que les conseillères et les conseillers d'orientation connaissent le monde de l'éducation pour l'avoir fréquenté au cours de leur formation ou pour avoir étudié le système scolaire.L'éducation et la formation des adultes comportent nombre de subtilités auxquelles les novices mériteraient d'être initiés pour mieux comprendre l'expérience des adultes et devenir des interlocuteurs crédibles de la part des établissements. La connaissance de l'autre est nécessaire, que les conseillères et conseillers d'orientation jouent un rôle d'information, de référence, d'identification, voire d'évaluation, toute action de reconnaissance faisant appel à la réciprocité.

---

54 Le terme « hostilité » est ici utilisé en référence avec le cadre d'analyse (point 4.3 du deuxième chapitre). Il peut toutefois paraître trop fort compte tenu des témoignages entendus lors de ce projet de recherche. Il serait plus juste de parler d'une perception de défiance, de circonspection ou de précaution.

## 4.4 Les contributions des partenaires dans le système en élaboration

Qu'ont à offrir les acteurs de l'orientation au système en élaboration en matière de reconnaissance des acquis et des compétences ? Qu'ont à offrir les partenaires pour que l'action des conseillères et conseillers d'orientation soit la mieux adaptée possible pour servir ce système en élaboration ?

Un point crucial se dégage des données descriptives : il y a un important problème d'information sur la reconnaissance officielle des acquis et des compétences. Pour le moment, la majorité des conseillères et conseillers d'orientation qui travaillent à l'extérieur du groupe de partenaires ne seraient pas en mesure d'agir avec compétence dans le domaine. Par ailleurs, plusieurs des ressources incorporées des conseillères et conseillers d'orientation (relation d'aide, identification de caractéristiques personnelles, animation, suivis de dossiers, etc.) semblent tout à fait pertinentes pour en faire des partenaires dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences.

Toutefois, si on veut que les conseillères et les conseillers d'orientation soient en mesure d'agir avec compétence, dès leur admission à l'ordre professionnel, dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences, on devra vraisemblablement revoir la programmation des universités pour une présence plus grande de l'éducation et de la formation des adultes. Mais préalablement, il pourrait être avantageux que des acteurs collectifs du monde de l'orientation joignent le groupe de partenaires déjà engagés dans le domaine et contribuent à la clarification du mandat collectif qui pourrait être donné aux conseillers d'orientation, à titre d'acteurs internes et externes des organismes certificateurs. Le mandat d'information paraît aller de soi pour tous les conseillers et conseillères d'orientation. En est-il de même pour les autres phases du processus ?

## 4.5 Les étapes de développement

L'analyse du contexte actuel indique que les partenaires du domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences sont présentement à l'étape d'introduction de leur partenariat. On connaît des variations importantes selon les régions. Est-ce un bon moment pour les acteurs collectifs et les acteurs individuels de l'orientation pour tenter de joindre le groupe de partenaires, sur le plan régional ou national, ou est-il préférable d'attendre qu'on les y invite tout en prenant le temps de poursuivre la réflexion au sein de la profession ?

Quatre principales options semblent se présenter aux acteurs de l'orientation à l'étape actuelle du développement du partenariat dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences.

1) Affirmer la distinction entre les actions de reconnaissance qui traversent le travail des conseillères et conseillers d'orientation et celles relevant du domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences et ne pas chercher une participation explicite de la profession dans ce domaine.

2) Encourager des acteurs collectifs de l'orientation à faire des interventions en vue d'intégrer le groupe de partenaires au niveau québécois.

3) Encourager des acteurs individuels de l'orientation à se joindre au groupe de partenaires de leur région.

4) Encourager la réflexion et le débat à l'interne de la profession avant de faire des interventions auprès des partenaires du domaine.

Comme il n'est pas certain que l'ensemble de la profession ait fait un virage en faveur de l'apprentissage tout au long et au travers de la vie[55], avec une prise en compte des apprentissages faits dans différents lieux de vie, on ne peut affirmer qu'elle est prête à s'engager davantage dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences.

Toutefois, les réponses à la présente enquête pourraient indiquer que l'intérêt à travailler dans une telle perspective est présent dans la profession. Mais, au-delà d'une adhésion au discours ambiant de nature plus économique et politique (OCDE, 2004) et au soutien aux adultes qui sont de plus en plus soumis à l'injonction d'apprendre (Bourdon et Bélisle, 2005), la perspective d'apprentissage tout au long de la vie pourrait bien davantage transformer la profession.

Est-ce que les acteurs de l'orientation (universités, ordre professionnel, conseillères et conseillers d'orientation, étudiantes et étudiants, etc.) sont disposés à entreprendre cette réflexion ? Les connaissances actuelles sur le partenariat indiquent que si de nouveaux partenaires veulent se joindre à une dynamique déjà en place, au cours de l'étape d'introduction, ils doivent s'ils ne veulent pas ralentir le processus en cours déjà adhérer aux principaux buts et objectifs, connaître le contexte, la politique publique et les travaux de mise en œuvre en cours, être au clair sur la contribution qu'ils veulent apporter dans ce contexte, reconnaître la contribution des autres, comprendre ce qui, sur le plan institutionnel et collectif, peut expliquer en partie les écarts de perception, etc.

Par ailleurs, les acteurs de l'orientation pourraient préférer attendre à l'étape d'évaluation de la dynamique partenariale en cours et continuer à travailler plus ou moins en périphérie.

---

55 Voir la note 7 concernant la notion d'apprentissage tout au long de la vie sur laquelle on s'appuie ici. Cette notion apparaît dans les années quatre-vingt-dix et ne doit pas être confondue avec celles de formation continue, de formation ou d'éducation des adultes. À la décharge de la profession, il faut sans doute rappeler que de nombreux acteurs de l'éducation et du réseau public de l'emploi n'ont pas encore fait ce virage.

Pour emprunter au langage du milieu de l'orientation, cette option permet, d'une part, de développer une meilleure connaissance de ses propres ressources et limites ainsi que celles de son environnement, d'autre part, cela peut permettre de bonifier ses interventions, de saisir l'occasion pour apprendre afin de développer plus de ressources pour agir avec compétence dans des situations apparentées mais distinctes de celles qui caractérisent davantage le travail des conseillères et conseillers d'orientation.

Le petit nombre de participantes et participants à cette recherche ne permet pas de faire une recommandation dans un sens ou dans l'autre. Toutefois, il est clair que le discours interne est loin d'être stabilisé sur le sujet. Les acteurs de l'orientation devront prendre leur décision en tenant compte de leur confort à travailler soit dans une logique de saisie d'opportunités, soit dans une approche progressive faisant appel à davantage de prudence ou selon des stratégies plus conventionnelles reposant davantage sur l'autorisation externe à exercer une activité.

## 4.6 Les choix à faire et à respecter collectivement

Dans la dynamique partenariale, les choix sont collectifs et sont à respecter collectivement. Il y a également différentes actions et stratégies plus individuelles qui vont favoriser ou non la dynamique partenariale, mais le cadre d'analyse du présent projet ne porte pas sur cet aspect. Les partenaires engagés dans la mise en œuvre des huit mesures du plan d'action gouvernemental en matière de reconnaissance des acquis et des compétences ont jusqu'ici montré de l'ouverture vis-à-vis des acteurs collectifs de l'orientation qui ont montré un solide intérêt pour la reconnaissance des acquis et des compétences au cours de l'année 2005-2006. Par exemple, plusieurs de leurs mandataires ont accepté de participer au précolloque de l'OCCOPPQ organisé par le Département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke (Département d'orientation professionnelle, 2006); l'OCCOPPQ a été invité à assister à l'analyse de la situation de travail de personnes ayant une fonction de conseillères et de conseillers en reconnaissance des acquis et des compétences dans les commissions scolaires ou les cégeps. Il s'agit pour le moment d'activités caractéristiques d'une étape préliminaire de partenariat que certains pourraient associer à une période de fréquentations avant des engagements formels. Avant de s'engager collectivement, on a des collaborations bien circonscrites dans le temps où chacun conserve une importante marge de manœuvre tout en jugeant de la valeur ou non de ces nouveaux vis-à-vis pour faire avancer le dossier.

Du côté des acteurs collectifs de l'orientation que sont l'ordre professionnel, les départements et les universités concernés, les associations d'étudiantes et d'étudiants en orientation, des regroupements d'organismes publics, privés ou communautaires qui mettent l'orientation professionnelle au cœur des services offerts, les éditeurs, etc., les choix collectifs à faire en 2006 portent sur l'importance à accorder ou non à ce dossier, la perspective dans laquelle on veut y travailler, les alliances et les actions qu'on choisit d'initier, les changements qu'on décide d'amorcer dans ses propres approches et pratiques.

Une des questions qui traverse l'analyse des données de ce projet et qui interpelle les acteurs individuels et collectifs de l'orientation, au-delà du dossier de la reconnaissance des acquis et des compétences, est celle de la quête de reconnaissance de la profession. Elle est abordée rapidement dans la prochaine et dernière section de ce chapitre de discussion des résultats de la recherche.

## 5. Une quête de reconnaissance de la profession et des personnes

Dans les résultats du sondage et du groupe de discussion, la quête de reconnaissance des conseillères et conseillers d'orientation est interne à la profession et externe à celle-ci. La demande de reconnaissance s'adresse souvent à des organismes financeurs (Emploi-Québec, SAAQ, CSST, employeurs par le biais des PAE et autres) et celle qui s'adresse à l'ordre relève souvent d'un rôle intermédiaire de défense des intérêts de la profession dans la société québécoise[56].

Cette quête de reconnaissance peut être associée à un désir « d'estime sociale », c'est-à-dire une reconnaissance mutuelle qui permet aux sujets humains « de se rapporter positivement à leurs qualités et à leurs capacités concrètes » (Honneth, 2002, p. 147). La quête d'estime sociale de la profession est apparue significative dans le propos des répondantes et des répondants sur l'expertise en bilan de compétences. Dans cette quête d'estime sociale de la profession, le propos des conseillères et des conseillers d'orientation oscille entre un discours de lutte pour « la protection et la valorisation de leurs emplois » (Dubar et Tripier, 2005, p. 99) et celui de lutte pour la reconnaissance des adultes qu'ils côtoient. La quête d'estime sociale de la profession est aussi présente dans le propos des quelques conseillères et conseillers d'orientation qui postulent que leur expertise en identification et évaluation de caractéristiques personnelles peut être aisément mobilisée dans la reconnaissance officielle des acquis et des compétences. On a constaté plus haut que cela ne peut se faire aussi directement que le laissent entendre certains conseillers et conseillères d'orientation. L'estime sociale repose sur une reconnaissance mutuelle, une réciprocité, une solidarité au sein du social. C'est du moins ce que des penseurs de la reconnaissance postulent.

> La solidarité, dans les sociétés modernes, est donc conditionnée par des relations d'estime symétrique entre des sujets individualisés (et autonomes); s'estimer, en ce sens, c'est s'envisager réciproquement à la lumière de valeurs qui donnent aux qualités et aux capacités de l'autre un rôle significatif dans la pratique commune. (Honneth, 2002, p. 157)

56 Cette défense des intérêts, rappelons-le, ne fait pas partie du mandat social donné à un ordre professionnel. La défense des intérêts d'une profession relève, dans la société québécoise, des associations professionnelles. L'ordre professionnel doit défendre les intérêts du public. Bien sûr, les intérêts du public et de la profession peuvent être convergents.

Cette référence à la « pratique commune » paraît indispensable pour penser la reconnaissance recherchée pour la profession ou celle des acquis et des compétences des adultes par les institutions.

La quête d'estime sociale de la profession pourrait être doublée d'une quête d'estime sociale des personnes qui, par leurs parcours atypiques, ont le sentiment de ne pas être ou ne pas avoir été reconnues à leur juste valeur. Ce pourrait être le cas, par exemple, des répondantes et répondants qui, après avoir obtenu leur baccalauréat dans le domaine de l'orientation, y ont travaillé plusieurs années et y ont fait de nouveaux apprentissages qui ne leur ont pas été reconnus d'emblée par l'ordre professionnel ou une université lors de leur retour aux études au deuxième cycle. Trois des quatre membres du groupe de discussion ont vécu cette situation. Ce pourrait aussi être le cas de répondantes et de répondants qui sont nombreux à avoir un baccalauréat dans un autre domaine que l'orientation et qui ont vraisemblablement été appelés à faire une propédeutique. On sait aussi que, contrairement à d'autres programmes universitaires, les équivalences de cours ne sont pas automatiquement accordées aux personnes qui amorcent leur formation en orientation dans une université québécoise pour la terminer dans une autre. Ces trois types d'expériences pourraient colorer le propos des acteurs sur la reconnaissance des acquis et des compétences. Il n'y a pas lieu ici de décortiquer chacune de ces situations, mais on peut voir que le champ même de l'orientation pourrait beaucoup apprendre en tentant de rendre plus explicites ses propres attentes et processus de reconnaissance ou de non-reconnaissance.

Le besoin d'estime sociale des personnes pourrait aussi être plus prégnant chez les conseillères et les conseillers d'orientation qui œuvrent en milieux communautaires, milieux de provenance d'un nombre significatif de conseillères et conseillers d'orientation ayant répondu au sondage. Ces personnes montrent un intérêt pour un domaine moins traditionnel de l'orientation professionnelle. Dans le groupe de discussion, on a constaté qu'à quelques reprises les personnes provenant du communautaire rencontraient des obstacles supplémentaires à ceux rencontrés par les autres. Bien que l'Ordre professionnel ait fait des efforts au cours des dernières années pour soutenir les conseillères et conseillers d'orientation du communautaire (dépliant en employabilité, activités dans le cadre de la Semaine de l'orientation, etc.), on constate que l'identité « communautaire » peut passer encore inaperçue dans le discours officiel de l'OCCOPPQ qui amalgame les organismes dits d'employabilité, que ceux-ci soient publics ou communautaires. On identifie aux organismes d'employabilité des organismes membres de regroupements comme le Réseau des carrefours jeunesse-emploi du Québec (RCJEQ), le Réseau des services spécialisés de main-d'œuvre (RSSMO), le Collectif des entreprises d'insertion du Québec, le Regroupement québécois des organismes pour le développement de l'employabilité (RQUODE) ou l'Association des clubs de recherche d'emploi du Québec (ACREQ). Pourtant, le terme « employabilité » est un terme suspect du point de vue de plusieurs acteurs communautaires car il s'inscrit souvent dans un courant d'individualisation du chômage et d'une vision strictement économique des besoins de formation (voir notamment Boltanski et Chapello, 1999; Tondreau, 1999). Le terme « employabilité » serait pour plusieurs acteurs du communautaire davantage une « identité par autrui » qu'une « identité pour soi » selon la typologie de Claude Dubar (2001).

Le fait que les conseillères et les conseillers d'orientation, comme plusieurs des autres acteurs du communautaire, y passent en attendant un emploi mieux rémunéré (Bourdon *et al.*, 2001; Bélisle, 2003) pourrait contribuer à la faible affirmation de ce milieu d'exercice dans la profession et à la quasi-invisibilité de ses pratiques. De plus, plusieurs organismes dits d'employabilité s'identifient comme organismes communautaires seulement dans certains lieux (ex. : la Coalition des organismes communautaires de développement de la main-d'œuvre), ce qui fragilise la reconnaissance des particularités de leurs interventions. Finalement, les conseillères et les conseillers d'orientation œuvrant en milieux communautaires sont les moins rémunérés de toute la profession alors que le salaire est une forme de reconnaissance particulièrement importante dans le monde contemporain. On ne peut donc se surprendre que les conseillères et les conseillers d'orientation de ces milieux aient des demandes plus fortes de reconnaissance et d'autorisation à exercer certaines activités.

Quelle place les acteurs collectifs de l'orientation sont-ils prêts à donner aux milieux communautaires avec leur histoire distincte de celle du réseau public de l'emploi, une identité affirmée collectivement, des approches généralement développées en grande proximité des adultes et des communautés, des conditions de vie et de survie différentes de celles des organismes d'État, des conditions de travail également fort différentes ? De cette place qui leur sera reconnue au sein de la profession pourrait dépendre notamment celle que la profession pourra à son tour se faire reconnaître dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences.

# Conclusion

Les résultats de ce projet de recherche permettent de penser qu'assez peu de conseillères et conseillers d'orientation jouent présentement un rôle actif dans la reconnaissance officielle des acquis et des compétences, même en ce qui a trait à l'information. Plusieurs semblaient, en 2005, assez peu informés des changements en cours dans le domaine. Par ailleurs, ils semblent davantage actifs dans des approches non formelles de reconnaissance comme le bilan de compétences. Les liens avec d'autres acteurs en reconnaissance des acquis et des compétences semblent réguliers mais ne reposent pas nécessairement sur de la transmission mutuelle d'information. Plusieurs conseillères et conseillers d'orientation pourraient être disposés à prendre le virage de l'apprentissage tout au long et au travers de la vie, mais ils semblaient, en 2005 du moins, encore assez peu mobilisés sur la question et privilégier davantage des stratégies développementales, stratégies qui pourraient faire trop peu de place aux situations engendrées par le contact singulier avec des institutions en changement. En effet, les personnes qui ont participé à l'enquête pourraient être plus nombreuses à privilégier une logique d'action centrée sur le développement de l'adulte qu'une stratégie contextualisée qui tient davantage compte de l'adulte dans le social. Par ailleurs, le domaine intéresse la plupart des personnes ayant répondu au sondage qui jugent pertinent d'accroître la formation des conseillères et conseillers d'orientation pour y intervenir et d'y faire valoir leurs expertises et compétences.

Le présent projet permet de comprendre davantage la quasi-invisibilité du travail des personnels de l'orientation dans la relance actuelle de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec. Outre le fait déjà connu au moment d'établir la problématique de l'absence des acteurs collectifs de l'orientation dans les consultations, l'enquête permet d'un peu plus comprendre ce silence des acteurs collectifs. On constate par exemple que les conseillères et les conseillers d'orientation adoptent assez peu la conception large du domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences; que leurs relations avec Emploi-Québec autour du bilan de compétences est teintée d'incompréhension; que les conseillères et conseillers d'orientation du communautaire ont de la difficulté à affirmer publiquement l'exercice de pratiques comme l'accompagnement de personnes voulant se faire reconnaître officiellement des acquis et des compétences; que les conseillères et

conseillers d'orientation sont peu nombreux à percevoir leur rôle social, notamment celui relevant du processus d'adoption des politiques publiques.

Dans le chapitre de discussion des résultats, plusieurs questions ont été soulevées. Il ne s'agit pas de les reprendre ici ni de tenter d'y répondre. Les acteurs de l'orientation, pour devenir des partenaires crédibles et efficaces dans le domaine, ne peuvent faire l'économie de ces réflexions et débats. Toutefois, en guise de conclusion, voici une suggestion à chacun des grands groupes d'acteurs interpellés par ce rapport.

Aux acteurs présentement engagés à la mise en œuvre des huit mesures en matière de reconnaissance des acquis et des compétences du plan d'action gouvernemental, sur les plans national et régional, on peut suggérer d'associer les personnels de l'orientation à la phase d'information sur les services de reconnaissance des acquis et des compétences et s'assurer que les conseillères et conseillers d'orientation **internes** ou les autres personnels associés à la reconnaissance des acquis et des compétences auront des conditions de travail leur permettant d'établir un dialogue avec les conseillères et conseillers d'orientation **externes**.

À Emploi-Québec et aux organismes communautaires de développement de la main-d'œuvre, on peut suggérer d'expliciter davantage les logiques d'action qui guident le travail autour du bilan de compétences et d'envisager les liens entre cette approche et la reconnaissance des acquis et des compétences.

Aux départements des universités formant les personnels de l'orientation, on peut suggérer d'intégrer la perspective d'apprentissage tout au long et au travers de la vie dans le *curriculum*, soutenir la préparation des personnels de l'orientation à travailler avec les acteurs et les programmes d'éducation et de formation des adultes ainsi qu'à les former davantage à l'histoire, à la culture et aux pratiques propres au communautaire.

À l'OCCOPPQ, on peut suggérer de poursuivre ses efforts pour légitimer davantage les actions des conseillères et conseillers d'orientation en milieux communautaires par des gestes concrets de reconnaissance, comme par exemple en distinguant les organismes communautaires des autres acteurs de l'employabilité dans le discours officiel.

Aux conseillères et conseillers d'orientation travaillant auprès des adultes, on peut suggérer de s'intéresser davantage au monde de l'éducation et de la formation des adultes, à ses règles, ses acteurs, ses structures, ses politiques et programmes, ses défis.

Aux étudiantes et aux étudiants en orientation, à l'origine de ce projet de recherche, on peut suggérer de conserver et de nourrir leur passion pour le monde social dans lequel ils sont appelés à jouer un rôle des plus stimulants.

*Rachel Bélisle*
Sherbrooke, mai 2006

# Références bibliographiques


Arborio, A.-M. et Fournier, P. (1999). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : Nathan.

Bélisle, R. (1994). *Document de réflexion sur l'approche partenariale avec les ONG* (diffusion interne). Montréal : Direction des politiques et programmes de relations culturelles, Ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles.

Bélisle, R. (dir.). (1995). *Nos compétences fortes. Savoir reconnaître des apprentissages faits dans l'action*. Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA).

Bélisle, R. (1996). Les savoirs des uns et des autres. *Bulletin de l'Institut canadien d'éducation des adultes, 17*(4), 2-3.

Bélisle, R. (1997a). *Des services publics pour toute la population* (collaboration N. Fernbach, L. Hébert, G. Boyer, préface R. Arpin). Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes.

Bélisle, R. (1997b). Question de compétences. The Competence Issue : A tool for women. Working together on links between past and future. *In* W. Mauch et U. Papen (dir.), *Making a difference : Innovations in adult education* (p. 62-81). Frankfurt am Main : UNESCO Institute for Education, German Foundation for International Development, Peter Lang.

Bélisle, R. (1998). *Apprendre à tisser des liens. Rapport de recherche sur les effets positifs des ateliers « Nos compétences fortes » (NCF)*. Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes.

Bélisle, R. (2003). *Pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs œuvrant en milieux communautaires auprès de jeunes adultes peu scolarisés. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke,* Sherbrooke.

Bélisle, R. (2004a). *Bilan des acquis d'adultes non diplômés : place à l'innovation.* Rapport préparé dans le cadre d'un contrat entre l'Université de Sherbrooke et la Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation du Québec (collaboration J. Guillette, P. Dionne et M. H. Leclerc). Sherbrooke/Québec : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage/Ministère de l'Éducation du Québec.

Bélisle, R. (2004b). Valoriser les acquis des adultes non diplômés. *In* A. Mercier, M. Ettayebi et F. Medzo (dir.), *Le curriculum de la formation générale des adultes. Défis et perspectives d'une réforme* (vol. 100, p. 128-141). Montréal : Cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir.

Bélisle, R. (2005a). *Brouillage des classes d'âge à l'université.* Communication présentée à Montréal au Congrès d'orientation 2005 de l'Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (ACEAULF). Document téléaccessible à l'adresse <http://erta.educ.usherbrooke.ca/publication.htm>.

Bélisle, R. (2005b, 11 mai 2005). *Praticiennes et praticiens de la reconnaissance des acquis et des compétences.* Communication présentée à Chicoutimi au Congrès de l'ACFAS, colloque C-512. Reconnaissance de la formation professionnelle, une question d'acquis et d'expérience.

Bélisle, R. (sous presse). *Compétences et pratiques de lecture d'adultes non diplômés : conditions et principes d'un environnement écrit participatif* (collaboration O. Dezutter). Sherbrooke/Québec : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage/Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Bélisle, R., Bhog, D. et Jung, I. (1997). Participation and Partnership, Sustainability and Transferability. *In* W. Mauch et U. Papen (dir.), *Making a Difference : Innovations in Adult Education* (p. 181-190). Frankfurt am Main : UNESCO Institute for Education, German Foundation for International Development, Peter Lang.

Bélisle, R., Touchette, D. et Locas, R. (2005, 7 avril 2005). *Les conseillères et conseillers d'orientation et la reconnaissance des acquis et des compétences.* Communication présentée à Montréal au Colloque national sur la reconnaissance des acquis et des compétences, organisé par le MELS.

Bjørnåvold, J. (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 (CEDEFOP).

Boltanski, L. et Chapello, É. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.

Bouchard, C. (2001). Inspirer, soutenir et rénover les politiques sociales. *In* F. Dufort et J. Guay (dir.), *Agir au cœur des communautés. La psychologie communautaire et le changement social* (p. 343-365). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Bourdon, S. et Bélisle, R. (2005). Suivre les activités éducatives tout au long de la vie. *In* P. Bernard (dir.), *Connaître, débattre et décider : la contribution d'une Enquête socioéconomique et de santé intégrée et longitudinale (ESSIL)* (p. 207-245). Montréal : Institut de la statistique du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/essil.htm>.

Bourdon, S., Deschenaux, F., Coallier, J.-C., Dionne, P. et Leclerc, M.-H. (2001). *Le travail et les conditions de travail dans le milieu communautaire québécois. Rapport de l'enquête 2000.* Sherbrooke : Collectif de recherche sur les occupations, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <http://erta.educ.usherbrooke.ca/publication.htm>.

Boutinet, J.-P. (dir.). (2005). *Lexique sur la VAE dans l'enseignement supérieur*. Angers : Institut de psychologie et sociologie appliquées, Institut des sciences de la communication et de l'éducation, Université catholique de l'Ouest.

Brabant, C., Bourdon, S. et Jutras, F. (2004). L'école à la maison au Québec : l'expression d'un choix familial marginal. *Enfances, Familles, Générations, Automne 2004*(1). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.erudit.org/revue/efg/2004/v/n1/008894ar.html>.

Brangier, É. et Barcenilla, J. (2000). Les prescriptions écrites au travail sont-elles efficaces ? Évaluation auprès de publics faiblement qualifiés. *Éducation permanente* (143), 79-96.

Brangier, É. et Barcenilla, J. (2003). *Concevoir un produit facile à utiliser*. Paris : Éditions d'Organisation.

Bujold, C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière*. Boucherville : Gaétan Morin Éditeur.

Camus, O. (2003). Le bilan de compétences : appropriation d'informations sur soi ou mise en conformité de l'autoprésentation ? *Éducation permanente* (155), 119-137.

CEDEFOP (dir.). (2002). *Agora V : identification, évaluation et reconnaissance des acquis non formels. Thessalonique, les 15 et 16 mars 1999*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes. Document téléaccessible à l'adresse <http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5132_fr.pdf>.

Chabot, M. (2002). *L'éducation des adultes au Québec (1930-1980). Témoignages*. Montréal : Éditions Saint-Martin/ICÉA.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Cherqui Houot, I. (2001). *Validation des acquis de l'expérience et université. Quel avenir ?* Paris : L'Harmattan.

Clot, Y. et Prot, B. (2003). Expérience et diplôme : une discordance créatrice. *L'orientation scolaire et professionnelle, 32*(2), 183-201.

COFFRE, ICÉA et Relais-femmes. (1989). *Question de compétences, un outil au service des femmes* (conception G. Busque, F. Roy et R. Bélisle) Montréal : COFFRE, ICÉA et Relais-femmes.

Commission canadienne pour l'UNESCO. (1997). *Apprendre, ensemble, tout au long de nos vies. Trousse d'animation concernant le Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21e siècle* (conception R. Bélisle). Ottawa : Commission canadienne pour l'UNESCO. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.unesco.ca/fr/commission/ressources/documents/ApprendreEnsemble_000.pdf>.

Commission canadienne pour l'UNESCO. (1999). *Renouveler notre vision de l'éducation des adultes. Trousse d'animation sur la Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (Hambourg, 1997)* (conception R. Bélisle et D. Laberge ). Ottawa : Commission canadienne pour l'UNESCO. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.unesco.ca/fr/commission/ressources/publications_archive.aspx>.

Commission des partenaires du marché du travail. (2004). *Cadre général de développement et de reconnaissance de compétences*. Montréal : Emploi-Québec, Gouvernement du Québec.

Commission d'étude sur la formation des adultes. (1982). *Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*. Montréal : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale. Avis au Ministre de l'éducation* (rédaction I. Gobeil). Québec : Les Publications du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cse.gouv.qc.ca/pdfs/acquis.pdf>.

Cuerrier, C. et Locas, R. (2004). Portrait d'une profession aux caractéristiques changeantes. *En pratique* (1), 10-11. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.orientation.qc.ca/comm/pdf/portrait1.pdf>.

D'Amour, G. (1987). L'évaluation des compétences génériques. *Actualité de la formation permanente, 95*, 45-48.

Daniellou, F., Laville, A. et Teiger, C. (1983). Fiction et réalité du travail ouvrier. *Les Cahiers français (La documentation française)* (209), 39-45.

Delors, J. (dir.). (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21e siècle*. Paris : Éditions Odile Jacob et UNESCO.

Département d'orientation professionnelle. (2006). *Enjeux de reconnaissance. La reconnaissance officielle des acquis et des compétences : enjeux cognitifs, affectifs et sociaux pour les adultes* (conception R. Bélisle). Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.usherbrooke.ca/op/horaire/enjeuxreconnaissance.pdf>.

Deschenaux, F. (2003). *Choisir, subir, s'ajuster : la place des milieux communautaires dans l'insertion professionnelle des diplômées et diplômés du post-secondaire.* Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <http://erta.educ.usherbrooke.ca/publication.htm>.

DeSeCo (dir.). (2000). *Definition and Selection of Competencies : Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo).* Neuchâtel : DeSeCo. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/deseco_backgrpaper_dec01.pdf>.

D'Ortun, f. (2002). « Carriérologie ». À l'enseigne du développement du potentiel humain depuis 15 ans. Faits saillants d'un parcours pluriel. *Carriérologie, 8*(3), 282-302. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.carrierologie.uqam.ca/volume08_3-4/>.

Dubar, C. (2001). La crise des identités. L'interprétation d'une mutation (2e éd. corrigée). Paris : Presses universitaires de France (1re éd. 2000).

Dubar, C. et Tripier, P. (2005). *Sociologie des professions* (2e éd. revue et augmentée). Paris : Armand Colin (1re éd. 1998).

Gazave, M. et Hennetier, N. (2004). *VAE, valoriser son expérience par un diplôme* (2e éd.). Paris : Vuibert.

Gendron, B. (2001). The role of counselling and guidance in promoting lifelong learning in France. *Research in Post-Compulsory Education, 6*(1), 67-96.

Geoffrion, P. (1997). Le groupe de discussion. *In* B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (3e éd., p. 301-328). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Gouvernement du Québec. (2002a). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Plan/Plan.pdf>.

Gouvernement du Québec. (2002b). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Politique/Politique.pdf>.

Guichard, J. (2003). De l'éducation à la carrière à l'éducation à l'humanité: quelles perspectives pour les approches éducatives en orientation au 21e siècle. *Carriérologie, 9*(2), 191-218. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/12_guichard/index.html>.

Honneth, A. (2002). *La lutte pour la reconnaissance* (P. Rusch, trad.). Paris : Cerf.

ICÉA. (2006). *Levons les obstacles à la participation. Actes du Rassemblement sur les perspectives de l'éducation et de la formation continue*. Montréal : Institut de coopération pour l'éducation des adultes.

Inchauspé, P. (2001). *Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue* (Avis). Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/pol_adultes/politique.pdf>.

Labruyère, C. (2003). *Reform of recognition and accreditation of experiential learning in France*. Paris : Centres d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.sorbonedu.com/unesco.pdf>.

Larochelle, G. (1998). *La communauté comme figure de l'État. Introduction à l'analyse d'une conjoncture*. Chicoutimi : Les Éditions JCL.

Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives* (2e éd. revue et augmentée). Paris : Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences* (4e éd. entièrement renouvelée). Paris : Éditions d'Organisation.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.

Lemieux, V. et Ouimet, M. (2004). *L'analyse structurale des réseaux sociaux*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Leplâtre, F. (2003). La validation des acquis de l'expérience a un an. *Actualité de la formation permanente* (182), 18-23.

Lévy, B. (1997). *Cyberculture*. Paris : Éditions Odile Jacob.

Lindsay, J., Roy, V., Trottier, G. et Hurtubise, Y. (2001). *L'insertion des personnes diplômées des techniques de travail social dans le programme de baccalauréat en service social de l'Université Laval*. Québec : École de service social, Université Laval.

Mayen, P. (2004). Caractériser l'accompagnement en VAE. Une contribution de didactique professionnelle. *Éducation permanente* (159), 7-22.

Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C., Turcotte, D. et collaborateurs. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

MELS. (2005a). *Cadre de référence en matière de reconnaissance des acquis et des compétences au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

MELS. (2005b). *L'information continue. Zoom sur la mise en œuvre du plan d'action de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, 2*(4). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/politique/bulletin/pdf/vol2p4juillet2005.pdf>.

MELS. (2005c). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique. Cadre général. Cadre technique*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www3.mels.gouv.qc.ca/fpt/Bibliotheque/CadreFinalRACEbook.pdf>.

MELS. (2005d). *Tendance. Convergence. Programme préliminaire Colloque national sur la reconnaissance des acquis et des compétences. 6 -7 avril 2005*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/politique/reconnaissance/pdf/programme2005.pdf>.

Michaud, G., Dionne, P. et Beaulieu, G. (sous presse). *Le bilan de compétences : regards croisées entre la théorie et la pratique*. Québec : Septembre Éditeur.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Vers une politique de la formation continue. Document de consultation.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue. Pour partager la passion du savoir* (Document de consultation). Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Projetpolitique.pdf>.

Mucchielli, A. (1996). Compréhensive (approche). *In* A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 29-33). Paris : Armand Colin.

Mucchielli, A. (2004). *Approche systémique dans les organisations. Étude des communications*. Paris : Armand Colin.

OCCOPPQ. (2004). *Le profil des compétences générales des conseillers d'orientation*. Montréal : Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. Secteur orientation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.orientation.qc.ca/comm/pdf/rapports/rapport.2003_2004.pdf>.

OCDE. (2004). *Orientation professionnelle et politique publique. Comment combler l'écart*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.oecd.org/dataoecd/33/46/34050180.pdf>.

Pagé, C., Bérubé, C., Lemelin, C. et Saint-Pierre, C. (2004). *Cap sur l'apprentissage tout au long de la vie. Rapport du comité d'experts sur le financement de la formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Rapport/rapport.pdf>.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Pineau, G., Liétard, B. et Chaput, M. (dir.). (1997). *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée*. Montréal : L'Harmattan.

Poizat, D. (2003). *L'éduction non formelle*. Paris : L'Harmattan.

Presse, M.-C. (2004). Entre intention et réalité, les obstacles à la validation des acquis. *Éducation permanente* (158), 141-151.

Riverin-Simard, D. et Simard, Y. (2005). *Vers un modèle de participation continue : la place centrale de l'orientation professionnelle*. Québec: Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

Robin, G. (1984). *Reconnaissance des acquis : guide d'élaboration d'un portfolio*. Montréal : Association des formateurs d'adultes du Québec.

Sansregret, M. (1983). *La reconnaissance des acquis expérientiels des femmes aux États-Unis*. Montréal : Collège John Abbott.

Sansregret, M. (1984). *Projet de reconnaissance des acquis expérientiels*. Montréal : Collège John Abbott.

Savickas, M. (2003). *Orientation professionnelle et politiques publiques : le rôle des valeurs, de la théorie et de la recherche*. Document téléaccessible à l'adresse URL suivante <http://ccdf.ca/pdffr/06.pdf>.

Tondreau, J. (1999). *La reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : un choix stratégique dans une société en changement. Synthèse des principaux écrits*. Québec : Centrale de l'enseignement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.csq.qc.net/educat/edusoc/reconnai.pdf>.

Touchette, D. (2004). *La perception des conseillers et des conseillères d'orientation sur la formation professionnelle au Québec.* Essai de maîtrise en orientation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Tricot, A. (2002). *Amélioration de l'information sur les métiers*. s.l. : OCDE. Document téléaccessible à l'adresse <http://perso.wanadoo.fr/andre.tricot/Tricot_OCDEFrench.pdf>.

Trudeau, J.-B. (dir.) (2006). *Modernisation de la pratique professionnelle en santé mentale et en relations humaines « Partageons nos compétences »*. Québec : Office des professions du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.opq.gouv.qc.ca/05documentation/autres_documents.htm>.

UNESCO. (1997). *Éducation des adultes. La Déclaration de Hambourg. L'Agenda pour l'avenir.* Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5fra.pdf>.

Université de Sherbrooke. (1994). *Politique rédactionnelle non sexiste*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.usherbrooke.ca/accueil/documents/politiques/2500-625.pdf>.

Université de Sherbrooke. (2003). *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.usherbrooke.ca/accueil/documents/politiques/2500-710.pdf>.

Vérificateur général. (1997). Chapitre 4. Services éducatifs offerts aux adultes. *In Le Vérificateur général du Québec. Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 1996-1997*. Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.vgq.gouv.qc.ca/publications/rapp97_2/CHAP4.html>.

Waddock, S. A. (1989). Understanding Social Partnerships : An Evolutionary Model of Partnership Organization. *Administration & Society, 21*(1), 78-100.

# Annexe 1

**LETTRE D'INFORMATION**

## Invitation à participer à un projet de recherche

***Pratiques des conseillères et conseillers d'orientation dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences***

Rachel Bélisle, professeure et chercheuse principale, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA), Département d'orientation professionnelle, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1-800-267-8337 ou 819-821-8000, poste 1220

Nous sollicitons par la présente votre participation à la recherche en titre, dont le but est de comprendre les pratiques actuelles des conseillères et conseillers d'orientation dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences. Ce projet s'inscrit dans le contexte actuel québécois de consolidation et de relance de la reconnaissance des acquis et des compétences, suite à la publication, en 2002, de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et des nombreux travaux en cours dans le domaine. Le financement de cette étude est assuré par des fonds de recherche de l'Université de Sherbrooke et de l'Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA).

Votre participation à ce projet de recherche consiste à remplir un questionnaire en ligne composé de questions fermées et d'une question ouverte. Le questionnaire sera en ligne sur une période d'une semaine (sept jours) seulement, soit jusqu'au 16 mars 2005 à MIDI. Un groupe de discussion permettra de recueillir des données qualitatives complémentaires.

Les données recueillies dans le cadre de cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Aucun des moyens de diffusion ne risque de permettre l'identification des personnes puisque les données seront traitées de façon à préserver l'anonymat. Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre d'y participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Aucun risque n'est associé à votre participation. Le seul inconvénient est le temps passé à remplir le questionnaire en ligne, soit entre 30 et 45 minutes. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des pratiques des conseillères et conseillers d'orientation dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences sont les bénéfices directs prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

L'adresse Internet du questionnaire est http://callisto.si.usherb.ca:8080/RACCO/
Nous vous remercions sincèrement de votre participation.

Rachel Bélisle, Ph.D.
Chercheuse principale
DOP, Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Richard Locas, c.o.
Chargé d'affaires professionnelles
OCCOPPQ

Daniel Touchette
Assistant de recherche
DOP, Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

# Annexe 2

**Université de Sherbrooke**
**Faculté d'éducation**

Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage

## QUESTIONNAIRE SUR LES PRATIQUES DES CONSEILLÈRES ET CONSEILLERS D'ORIENTATION DANS LE DOMAINE DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES

Une étude réalisée par
Rachel Bélisle, Ph. D., professeure-chercheuse Université de Sherbrooke

Avec la collaboration de

Daniel Touchette, finissant à la maîtrise en orientation, assistant de recherche

et de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et
des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPPQ)

© Rachel Bélisle, 2005

Note : Ce questionnaire a été soumis, pour fin de validation, à des lecteurs et lectrices externes, conseillères et conseillers d'orientation ou chercheuses et chercheur universitaires. La mise en ligne a été rendue possible grâce à la contribution de l'ÉRTA et du Services des technologies de l'information de l'Université de Sherbrooke. Nous les en remercions.

Information et consentement éclairé de la participante ou du participant

Participation au projet de recherche

***Pratiques des conseillères et conseillers d'orientation dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences***

Rachel Bélisle, chercheuse principale, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA), Département d'orientation professionnelle, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1-800-267-8337 ou 819-821-8000, poste 1220

Nous sollicitons par la présente votre participation à la recherche en titre, dont le but est de comprendre les pratiques actuelles des conseillères et conseillers d'orientation dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences. Ce projet s'inscrit dans le contexte actuel québécois de consolidation et de relance de la reconnaissance des acquis et des compétences, suite à la publication, en 2002, de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et des nombreux travaux en cours dans le domaine. Le financement de cette étude est assuré par des fonds de recherche de l'Université de Sherbrooke et de l'Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA).

Votre participation à ce projet de recherche consiste à remplir un questionnaire en ligne composé de questions fermées et d'une question ouverte. Le questionnaire sera en ligne sur une période d'une semaine (sept jours) seulement, soit du 8 au 16 mars 2005. Un groupe de discussion permettra de recueillir des données qualitatives complémentaires. Vous pourrez vous porter volontaire à y participer à la fin du présent questionnaire.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre d'y participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Aucun risque n'est associé à votre participation. Le seul inconvénient est le temps passé à remplir le questionnaire, soit environ de 30 à 45 minutes. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des pratiques actuelles des conseillères et conseillers d'orientation dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences sont les bénéfices directs prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification puisque les réponses fournies au questionnaire en ligne seront dénomalisées par attribution d'un code numérique. Ces données brutes seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe accessible seulement à l'assistant de recherche, à la chercheuse principale et à une personne-ressource de l'ÉRTA. Les informations nominales seront conservées dans un dossier rangé dans un classeur sous clé dans le bureau de la chercheuse principale. Aucune information ne sera divulguée avec l'identification de quelque participant que ce soit. À la fin du projet, la base de données constituée lors de l'enquête sera sauvegardée sous une forme qui pourra permettre des analyses secondaires ultérieures par la chercheuse principale et ses proches collaborateurs afin d'optimiser la contribution des participantes et participants en évitant une nouvelle sollicitation sur le même sujet. Toutes les données seront

conservées par la chercheuse principale, dans son bureau dans un classeur sous clé, pendant une période de cinq ans. Elles seront détruites à la fin de cette période.

Les premiers résultats de ce projet de recherche seront diffusés dans le cadre du Colloque national sur la reconnaissance des acquis et des compétences des 6 et 7 avril 2005 (organisé par le MEQ et ses partenaires) puis dans un article suite à ce colloque. Les résultats seront présentés aux instances de l'OCCOPPQ et nous proposerons une communication au prochain colloque de l'OCCOPPQ. Une synthèse des résultats sera mise en ligne sur les sites de l'ÉRTA et de l'OCCOPPQ. Nous pourrons informer les participantes et participants à la recherche de cette mise en ligne, s'ils nous l'indiquent à la fin du questionnaire. Les résultats pourront également appuyer la demande de subventions de recherche pour poursuivre des travaux dans le domaine.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Rachel Bélisle, professeure adjointe au (819) 821-8000 poste 1220 ou à Rachel.Belisle@USherbrooke.ca . Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Balleux, président du comité d'éthique Éducation et sciences sociales, au (819) 821-8000 poste 2439 ou à Andre.Balleux@USherbrooke.ca ou encore avec Pierre Labossière, président du comité institutionnel, au (819) 821-8000, poste 1275 ou à Pierre.Labossière@USherbrooke.ca.

---

## Consentement de la participante ou du participant

J'ai lu et compris les informations ci-dessus au sujet du projet *Pratiques des conseillères et conseillers d'orientation dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences*. **Je comprends que je dois être conseillère ou conseiller d'orientation pour remplir ce questionnaire**.

J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai également compris qu'il pourrait y avoir des analyses secondaires des données recueillies. Je comprends que ma participation à la recherche est volontaire et qu'il m'est possible de m'en retirer en tout temps. Je comprends que le fait de compléter et d'acheminer ce questionnaire à l'équipe de recherche constitue un consentement *de facto*, c'est-à-dire que ce geste remplace ma signature de consentement libre et éclairé à participer au projet de recherche.

---

### J'accepte de participer à ce projet de recherche

# Pratiques des conseillères et conseillers d'orientation dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences

Note importante : Pour les fins de ce questionnaire, le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences est compris comme un DOMAINE LARGE comprenant :

- Les procédures menant à une reconnaissance officielle reconnue socialement (ex. entrée en formation sur la base d'acquis extrascolaires, obtention d'équivalences, de crédits, d'une attestation de compétences, voire d'un diplôme).
- Les autres démarches de valorisation, d'identification, de validation d'acquis ou de compétences en amont ou non de procédures officielles. Ces démarches permettent notamment aux personnes d'identifier, avec l'aide ou non d'une ou d'un conseiller, leurs acquis et leurs compétences et d'apprendre à les faire valoir. Ces démarches, dont le bilan de compétences et le bilan des acquis, relèvent d'un processus général de reconnaissance d'acquis ou de compétences sans faire partie des procédures dites officielles ou menant à une reconnaissance officielle.

## PREMIERE SECTION : LES ROLES DES CONSEILLERES ET DES CONSEILLERS D'ORIENTATION DANS LE DOMAINE DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES

1. Voici différentes phases du processus général de reconnaissance d'acquis ou de compétences. Veuillez identifiez leur degré d'importance dans VOS interventions auprès des adultes en cliquant dans le cercle approprié.

| | Aucune | Faible | Moyenne | Grande | Très grande |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Information générale sur les possibilités offertes en reconnaissance des acquis ou des compétences. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Identification d'acquis ou de compétences dans le cadre d'une démarche d'orientation. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Identification d'acquis ou de compétences dans le planification des études. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Identification d'acquis ou de compétences dans le cadre d'un bilan de compétences. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Identification d'acquis ou de compétences dans le cadre d'activités de connaissance de soi (autres que démarche d'orientation ou bilan de compétences). | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Évaluation d'acquis ou de compétences en dehors des procédures de reconnaissance officielle. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Attestation non officielle d'acquis ou de compétences. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | Aucune | Faible | Moyenne | Grande | Très grande |
|---|---|---|---|---|---|
| 8. Accueil au début de procédures de reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Identification d'acquis ou de compétences dans le cadre de procédures officielles. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Évaluation d'acquis ou de compétences dans le cadre de procédures officielles. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Attribution de crédits, d'équivalences, d'attestation de compétences ou d'autres formes de reconnaissance officielle et reconnue socialement. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

---

2. Avez-vous été active/actif dans le DOMAINE LARGE de la reconnaissance des acquis et des compétences au cours de la dernière année ?

○ OUI S.V.P. continuer à la question 3.

○ NON S.V.P. passer à la troisième section, question 7 en cliquant ici.

---

3. Dans le DOMAINE LARGE de la reconnaissance des acquis et des compétences, il existe plusieurs activités possibles. Dans la série d'énoncés suivante, veuillez identifier la fréquence dans VOS interventions auprès des adultes **au cours de la dernière année** en cliquant dans le cercle approprié.

| | Pas du tout | Moins de 1 fois par mois | De 1 à 5 fois par mois | De 6 à 14 fois par mois | Plus de 15 fois par mois |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Informer des adultes sur les possibilités de reconnaissance officielle des acquis et des compétences. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Informer des adultes sur les possibilités d'autoreconnaissance de leurs acquis et compétences. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Rédiger une lettre confirmant les résultats obtenus lors d'un test psychométrique pour appuyer la pertinence d'allouer des ressources financières pour suivre une formation. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | Pas du tout | Moins de 1 fois par | De 1 à 5 fois par | De 6 à 14 fois par | Plus de 15 fois par |
|---|---|---|---|---|---|
| 4. Rédiger une lettre confirmant les résultats obtenus lors d'un test psychométrique pour un dossier de demande de reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Aider des adultes à se préparer aux différentes procédures et tests (ex. GED, TENS) menant à la reconnaissance officielle des acquis par un établissement d'enseignement ou par le Ministère de l'Éducation. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Aider des adultes à se préparer aux différentes procédures menant à l'attestation officielle de compétences accordée par Emploi Québec et consignée dans un registre d'État. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Aider des personnes ayant étudié hors Québec à faire valoir leurs diplômes, acquis ou compétences auprès d'un ordre professionnel ou d'un organisme régissant un métier réglementé. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Aider des adultes dans la préparation d'un dossier en vue d'une reconnaissance officielle d'acquis. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Accompagner des adultes dans la préparation d'un bilan de compétences. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Accompagner des adultes dans la préparation d'un portfolio. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Animer des ateliers de groupe aidant les personnes à reconnaître leurs forces et à les mettre en valeur. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Aider des personnes immigrantes à préparer leur demande d'*Évaluation comparative des études effectuées hors Québec*. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Aider des personnes immigrantes à comprendre et utiliser les résultats d'une *Évaluation comparative des études effectuées hors Québec*. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Aider des adultes à faire l'autoévaluation de leurs acquis ou compétences développés au cours de leur vie. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Aider des adultes à interpréter une évaluation de compétences développées au cours de leur vie. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Faire partie d'un jury effectuant l'évaluation d'acquis dans une perspective de reconnaissance officielle par un établissement d'enseignement. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | Pas du tout | Moins de 1 fois par | De 1 à 5 fois par | De 6 à 14 fois par | Plus de 15 fois par |
|---|---|---|---|---|---|
| 17. Faire partie d'un jury effectuant l'évaluation de compétences dans une perspective de reconnaissance officielle par une organisation du réseau public de l'emploi. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Procéder, pour des fins de reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences, à l'évaluation du fonctionnement psychologique de la personne, de ses aptitudes ou de ses fonctions intellectuelles. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Procéder, pour des fins de reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences, à l'évaluation des intérêts de la personne, de sa personnalité ou de ses ressources personnelles par des instruments ayant pour but de clarifier l'identité des individus. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Interpréter des résultats de tests associés directement à la reconnaissance officielle des acquis (ex. GED. TENS). | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Participer aux décisions concernant l'attribution d'une reconnaissance officielle d'acquis par un établissement d'enseignement. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Participer aux décisions concernant l'attribution d'une attestation officielle de compétences inscrites à un registre d'État. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Participer à l'expérimentation ou à la mise à l'essai du bilan des acquis pour les adultes non diplômés. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Participer à un comité de travail afin d'améliorer la reconnaissance des acquis et des compétences dans un établissement, une région ou autre. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Participer à la création ou à l'implantation de nouveaux instruments pour la reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Participer à la planification de la formation manquante de personnes ayant obtenu une reconnaissance d'acquis ou de compétences. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Participer à la reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences de groupes de personnes occupant des fonctions de travail analogues. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Participer à l'élaboration d'ententes entre des établissements d'enseignement afin de faciliter la reconnaissance d'acquis scolaires. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | Pas du tout | Moins de 1 fois par | De 1 à 5 fois par | De 6 à 14 fois par | Plus de 15 fois par |
|---|---|---|---|---|---|
| 29. Consulter un ou plusieurs sites Internet pour se mettre à jour sur le développement de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Suivre des activités de formation continue visant à améliorer mes interventions dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. Autre(s) activité(s) que vous jugez importante(s) dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences (S.V.P. Précisez). | | | | | |

**DEUXIEME SECTION : LES RELATIONS ENTRE LES CONSEILLERES ET LES CONSEILLERS D'ORIENTATION ET LES AUTRES ACTEURS DU DOMAINE DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPETENCES**

Tous les pays qui ont établi des systèmes de reconnaissance des acquis et des compétences misent sur un important partenariat entre les acteurs. Les questions suivantes visent à situer les conseillères et les conseillers d'orientation au sein d'un réseau de partenaires incluant les adultes au coeur de processus associés au DOMAINE LARGE de la reconnaissance des acquis et des compétences.

---

4. Veuillez préciser la répartition des niveaux de scolarité des adultes que vous avez rencontrés au cours de la dernière année dans le cadre d'activités du DOMAINE LARGE de la reconnaissance des acquis et des compétences.

○ % de jeunes adultes qui ont quitté l'école sans diplôme (16 à 24 ans).

○ % d'autres adultes ayant quitté l'école sans diplôme.

○ % d'adultes dont le diplôme le plus élevé est celui du secondaire général (DES) ou l'équivalent.

○ % d'adultes dont le diplôme le plus élevé est celui du secondaire professionnel (DEP ou ASP).

○ % d'adultes dont le diplôme le plus élevé est un diplôme collégial (AEC ou DEC).

○ % d'adultes dont le diplôme le plus élevé est un diplôme universitaire de 1er cycle.

○ % d'adultes dont le diplôme le plus élevé est un diplôme universitaire de 2e cycle.

○ % d'adultes dont le diplôme le plus élevé est un diplôme universitaire de 3e cycle.

100% TOTAL

---

5. Parmi les adultes auprès desquels vous intervenez dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et compétences, y-a-t il des adultes dont le diplôme le plus élevé a été délivré à l'extérieur du Canada?

○ Aucun

○ Moins de 5 %

○ Entre 6 et 15 %

○ Entre 16 et 25 %

○ Entre 26 et 50 %

○ Plus de 50 %

---

6. Dans le cadre des activités de reconnaissance des acquis et des compétences identifiées à la question 3, veuillez identifier le degré de fréquence **au cours de la dernière** année de VOS liens avec les instances suivantes en cliquant dans le cercle approprié.

| | Pas du tout | Moins de 1 fois par mois | De 1 à 5 fois par mois | De 6 à 14 fois par mois | Plus de 15 fois par mois |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Centre d'éducation des adultes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Centre de formation professionnelle. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Collège ou cégep. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Comité sectoriel de main-d'œuvre. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Emploi-Québec. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Employeur. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Ministère de l'Éducation. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Organisme communautaire. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Université. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Ordre professionnel. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Autre (précisez) : | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Autre (précisez) : | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Autre (précisez) : | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

## TROISIEME SECTION : VOTRE OPINION SUR LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET COMPÉTENCES

7. Le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences est traversé d'un certain nombre de débats. Identifiez votre degré d'accord ou de désaccord avec les énoncés suivants en cliquant dans le cercle approprié.

| | Absolument pas d'accord | Pas d'accord | Ni d'accord ni en désaccord | D'accord | Absolument d'accord | | Je n'ai pas d'opinion |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Les conseillères et les conseillers d'orientation doivent jouer un rôle plus important dans les procédures de reconnaissance officielle des acquis et des compétences au Québec. | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | | 9 |
| 2. Les conseillères et les conseillers d'orientation doivent jouer un rôle plus important dans les démarches en amont de la reconnaissance officielle des acquis et des compétences au Québec. | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | | 9 |
| 3. Les conseillères et les conseillers doivent être plus actifs dans le domaine large de la reconnaissance officielle des acquis et des compétences au Québec. | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | | 9 |
| 4. Le bilan de compétences doit rester une activité distincte de la reconnaissance officielle des acquis et des compétences. | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | | 9 |
| 5. Le bilan de compétences doit pouvoir servir à la reconnaissance officielle des acquis et des compétences. | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | | 9 |
| 6. La pratique de bilan de compétences doit être l'objet de discussions entre les partenaires de l'éducation, du travail et de l'orientation afin de mieux l'insérer dans la reconnaissance officielle d'acquis et de compétences. | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | | 9 |
| 7. Monter un dossier de reconnaissance officielle des acquis prend souvent plus de temps que de faire le cours que l'adulte veut se voir créditer. | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | | 9 |
| 8. La préparation d'un dossier de reconnaissance officielle des acquis destiné à un établissement, fait surtout appel à des procédures techniques. | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | | 9 |

| | Absolument | Pas d'accord | Ni d'accord | D'accord | Absolument | | Je n'ai pas d'opinion |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 9. Le soutien à la préparation d'un dossier de reconnaissance officielle fait surtout appel à un travail d'accompagnement pour aider la personne à clarifier son identité. | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | | 9 |
| 10. Les procédures de reconnaissance officielle des acquis des établissements d'enseignement manquent de transparence. | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | | 9 |
| 11. Les procédures de reconnaissance officielle de compétences du réseau public de l'emploi manquent de transparence. | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | | 9 |
| 12. Le Parcours individualisé d'Emploi-Québec et les mesures et programmes qui y sont associés ne font pas de place à la reconnaissance officielle des acquis et des compétences. | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | | 9 |
| 13. Les conseillères et les conseillers d'orientation n'ont pas le mandat des organismes qui les embauchent d'œuvrer dans le domaine large de la reconnaissance officielle des acquis et des compétences. | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | | 9 |
| 14. Les conseillères et les conseillers d'orientation doivent participer à la production d'un jugement appréciatif ou évaluatif posé dans le cadre de démarches, officielles ou non, de reconnaissance des acquis et des compétences. | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | | 9 |
| 15. Les conseillères et les conseillers d'orientation méconnaissent le rôle des différents partenaires de la reconnaissance des acquis et des compétences. | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | | 9 |
| 16. Les conseillères et les conseillers d'orientation doivent être davantage formés pour intervenir dans le domaine large de la reconnaissance officielle des acquis et des compétences. | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | | 9 |

8. Selon-vous, quelles devraient être les **relations** avec les autres acteurs et les **rôles** des conseillères et des conseillers d'orientation dans un éventuel système québécois de reconnaissance des acquis et des compétences ?

## QUATRIEME SECTION : RENSEIGNEMENTS GENERAUX

9. Veuillez préciser le(s) groupe(s) d'âge de votre clientèle en indiquant sa répartition, sur 100.

- % de jeunes de 17 ans et moins fréquentant un établissement d'enseignement.
- % de 16-17 ans (ayant quitté l'école).
- % 18-24 ans.
- % de 25-34 ans.
- % de 35-44 ans.
- % de 45-54 ans.
- % de 55-64 ans.
- % de 65 ans et plus.

100% TOTAL

10. **Quel est votre principal environnement de pratique professionnelle ?**

- Milieu urbain
- Milieu semi-urbain
- Milieu rural

11. **Dans quelle région administrative œuvrez-vous principalement ?**

- 01-Bas Saint-Laurent
- 02 Saguenay-Lac-Saint-Jean
- 03 Capitale nationale
- 04 Mauricie
- 05 Estrie
- 06 Montréal
- 07 Outaouais
- 08 Abitibi-Témiscamingue
- 09 Côte-Nord
- 10 Nord du Québec
- 11 Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine
- 12 Chaudière-Appalaches
- 13 Lanaudière
- 14 Laval
- 15 Laurentides
- 16 Montérégie
- 17 Centre-du-Québec

12. Parmi les organismes suivants, identifiez votre ou vos employeurs/clients actuels.

- ○ Centre d'éducation des adultes
- ○ Centre de formation professionnelle
- ○ Cégep ou collège
- ○ Université
- ○ Réseau public de l'emploi québécois (ex. MESSF, EQ, CLE)
- ○ Autre organisme public que le réseau public québécois de l'emploi (ex. centres de réadaptation, CSST, RHDCC)
- ○ Organisme communautaire (organismes d'insertion sociale et professionnelle ou de formation de la main d'œuvre incluant les Carrefours jeunesse emploi)
- ○ Firme privée
- ○ Travailleuse ou travailleur autonome
- ○ Autre(s) (Précisez) : [ ]

13. Depuis combien d'années travaillez-vous pour votre principal employeur actuel ou êtes-vous travailleuse ou travailleur autonome ?

[ ] Années

14. Quel était votre âge au 30 septembre 2004 ?

[ ]

15. Quel est votre sexe ?

- ○ F
- ○ M

16. Quel diplôme universitaire vous a donné accès au permis de c.o. ?

- ○ Licence
- ○ Maîtrise
- ○ Autre (précisez) [ ]

Année d'obtention [ ]

17. Avez-vous obtenu un autre diplôme universitaire que celui menant au permis de c.o.?

- NON
- OUI - Niveau et domaine

18. Quel est le nombre total d'années d'expérience à titre de conseillère ou conseiller d'orientation ?

Années

19. Combien d'années avez-vous été sur le marché du travail à temps plein avant de porter le titre de conseillère ou conseiller d'orientation ?

Années

20. Quel est votre salaire annuel brut ?

- Moins de 20 000 $
- Entre 20 001 $ et 30 000 $
- Entre 30 001 $ et 40 000 $
- Entre 40 001 $ et 50 000 $
- Entre 50 001 $ et 60 000 $
- Entre 60 001 $ et 70 000 $
- Entre 70 001 $ et 80 000 $
- 80 001 $ et plus

## CINQUIEME SECTION : PARTICIPATION EVENTUELLE A UN GROUPE DE DISCUSSION

Un groupe de discussion sera constitué suite aux analyses des données recueillies par ce questionnaire. Il se déroulera les 12, 13 ou 14 avril prochains. Ce groupe de discussion sera composé d'un maximum de neuf personnes, toutes conseillères et conseillers d'orientation ayant, **au cours de la dernière année**, joué un rôle dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences. Ce groupe sera animé par la chercheuse principale de l'étude en cours, appuyée par un assistant de recherche. Il s'agit d'un groupe de discussion sans observateur externe à l'équipe de recherche. Il s'agira d'une rencontre de près de deux heures qui se déroulera à Montréal, Québec ou Sherbrooke selon les réponses obtenues au questionnaire. Les échanges seront enregistrés sur bande audio et transcrits aux fins d'analyse. Compte tenu de nos courts délais, nous ne pouvons malheureusement faire qu'un groupe. Aucune compensation financière ne sera accordée. Des frais de déplacement pourraient toutefois être remboursés. L'assistant de recherche contactera les personnes pressenties pour participer à ce groupe. Il les informera à ce moment des arrangements possibles.

---

21. Avez-vous joué un rôle dans le DOMAINE LARGE de la reconnaissance des acquis et des compétences au cours de la dernière année au Québec ?

- ○ OUI
- ○ NON

**Si oui,**

22. Êtes-vous volontaire à participer à ce groupe de discussion ?

- ○ OUI
- ○ NON

23. Êtes-vous disponible le...

- ○ 12 avril
- ○ 13 avril
- ○ 14 avril
- ○ Aucune de ces dates

24. Êtes-vous disponible pour une rencontre à…

- ○ Montréal
- ○ Québec
- ○ Sherbrooke
- ○ Aucune de ces villes

**Avis concernant la mise en ligne des résultats**
Je désire être avisé(e) de la mise en ligne des résultats de cette étude.

- Non, je visiterai le site Internet de l'ÉRTA ou de l'OCCOPPQ régulièrement.
- Oui

S.V.P. nous fournir vos coordonnées.

Nom :
Adresse de courrier électronique :
Numéro de téléphone :

---

Soumettre mes réponses

# Annexe 3

***Information et consentement éclairé de la participante ou du participant au groupe de discussion***

**Participation au projet de recherche**

***Pratiques des conseillères et conseillers d'orientation dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences***

Rachel Bélisle, chercheuse principale, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA), Département d'orientation professionnelle, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1-800-267-8337 ou 819-821-8000, poste 1220

Nous sollicitons par la présente votre participation à un groupe de discussion dans le cadre du projet de recherche en titre. Le but de ce projet est de comprendre les pratiques actuelles des conseillères et conseillers d'orientation dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences. Ce projet s'inscrit dans le contexte actuel québécois de consolidation et de relance de la reconnaissance des acquis et des compétences, suite à la publication, en 2002, de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et des nombreux travaux en cours dans le domaine. Le financement de cette étude est assuré par des fonds de recherche de l'Université de Sherbrooke et de l'Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA).

Votre participation consiste à participer à un groupe de discussion composé de conseillères et conseillers d'orientation ayant, au cours de la dernière année, joué un rôle dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences. Le groupe de discussion permettra de connaître des pratiques des conseillères et conseillers d'orientation dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences et d'approfondir la compréhension de leurs rôles et relations avec les autres acteurs associés au domaine. Ce groupe est animé par la chercheuse principale de l'étude en cours, appuyée par un assistant de recherche. Il s'agit d'un groupe de discussion sans observateur externe à l'équipe de recherche. La durée de la rencontre est de près de deux heures. Les échanges seront enregistrés sur bande audio et transcrits pour fin d'analyse.

Votre participation à ce groupe de discussion se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre d'y participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Aucun risque n'est associé à votre participation. Le seul inconvénient est de vous libérer pour une rencontre de près de deux heures et de vous déplacer sur le lieu de la rencontre. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des pratiques actuelles des conseillères et conseillers d'orientation dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences sont les bénéfices directs prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée. Nous pourrons toutefois rembourser vos frais de déplacement.

Les données recueillies au cours du groupe de discussion sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification puisque dès la transcription des prénoms fictifs seront attribués à chaque participante et participant. Les transcriptions seront conservées dans une base de données qualitatives protégée par un mot de passe accessible seulement à l'assistant de recherche, à la chercheuse principale et à une personne-ressource de l'ÉRTA. Les bandes audio ainsi que les transcriptions imprimées seront conservées dans un classeur sous clé dans le bureau de la

chercheuse principale. Aucune information ne sera divulguée avec l'identification de quelque participant que ce soit. À la fin du projet, la base de données sera sauvegardée sous une forme qui pourra permettre des analyses secondaires ultérieures par la chercheuse principale et ses proches collaborateurs afin d'optimiser la contribution des participantes et participants en évitant une nouvelle sollicitation sur le même sujet. Toutes les données seront conservées par la chercheuse principale, dans son bureau dans un classeur sous clé, pendant une période de cinq ans. Elles seront détruites à la fin de cette période.

Les premiers résultats de ce projet de recherche seront diffusés dans le cadre du Colloque national sur la reconnaissance des acquis et des compétences des 6 et 7 avril 2005 (organisé par le MEQ et ses partenaires) puis dans un article suite à ce colloque. Les résultats seront présentés aux instances de l'OCCOPPQ et nous proposerons une communication au prochain colloque de l'OCCOPPQ. Une synthèse des résultats sera mise en ligne sur les sites de l'ÉRTA et de l'OCCOPPQ. Nous pourrons informer les participantes et participants à la recherche de cette mise en ligne, s'ils nous l'indiquent ci-bas. Les résultats pourront également appuyer la demande de subventions de recherche pour poursuivre des travaux dans le domaine.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Rachel Bélisle, professeure adjointe à Rachel.Belisle@USherbrooke.ca . Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Balleux, président du comité d'éthique Éducation et sciences sociales, au (819) 821-8000 poste 2439 ou à Andre.Balleux@USherbrooke.ca ou encore avec Pierre Labossière, président du comité institutionnel, au (819) 821-8000, poste 1275 ou à Pierre.Labossière@USherbrooke.ca.

---

## Consentement de la participante ou du participant

*J'ai lu et compris les informations plus haut au sujet du projet* Pratiques des conseillères et conseillers d'orientation dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences *et du groupe de discussion. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai également compris qu'il pourrait y avoir des analyses secondaires des données recueillies. Je comprends que ma participation à la recherche est volontaire et qu'il m'est possible de m'en retirer en tout temps. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

*Signature :* _____

*Nom :* _____

*Date :* _____

**Avis concernant la mise en ligne des résultats**

Je désire être avisé(e) de la mise en ligne des résultats de cette étude.

❑ Oui ❑ Non, je visiterai le site Internet de l'ÉRTA ou de l'OCCOPPQ régulièrement.

Si vous avez répondu, oui, SVP nous fournir vos coordonnées.

Nom : _____

Adresse de courrier électronique : _____

Numéro de téléphone : _____

# Annexe 4

**Guide d'entretien semi-directif**

## Introduction

### 1. Bienvenue, remerciements (10 h)

### 2. Présentations

### 3. Formule de consentement éclairé : la lire ensemble, la signer

Confidentialité et anonymat des propos tenus pendant le groupe de discussion.
Objectifs plus spécifiques du groupe de discussion

- connaître des pratiques des conseillères et conseillers d'orientation dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences
- approfondir la compréhension de leurs rôles et relations avec les autres acteurs associés au domaine

### 4. Pas de bonnes et de mauvaises réponses

Toutes les expériences, même celle vécue une seule fois, nous intéressent. L'expérience unique peut amener une autre personne à parler d'un élément « endormi », etc. Répondre ce qui vous paraît important en ce moment.

### 5. Fonctionnement

Présenter rapidement les thèmes.

## *Discussion (10 h 15)*

***Note : Débuter ici l'enregistrement***

### 6. Tour de table

Les personnes sont invitées à présenter :

- l'organisme pour qui elles travaillent et, s'il y a lieu, les organismes avec lesquels elles ont des contrats à titre de c.o.
- deux partenaires dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences avec qui les personnes ont des relations significatives.

### 7. Contexte et situations en RAC

Les personnes sont invitées à parler d'éléments de leur contexte de travail qui leur paraissent particulièrement importants pour situer leurs interventions, les opportunités comme les obstacles dans la reconnaissance des acquis et des compétences.
Les opérations qu'elles font, les procédures et les outils qu'elles utilisent, les activités privilégiées se ressemblent-elles d'une personne à l'autre? Certaines leurs paraissent-elles plus pertinentes que d'autres?

Les personnes peuvent donner des exemples de situations/activités rencontrées qui sont particulièrement significatives. Sont-elles d'accord sur le degré d'importance.

### 8. Ressources mobilisées

Les personnes sont invitées à parler des ressources (internes et externes) qu'elles doivent mobiliser pour intervenir dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences : connaissances, compétences, savoirs, savoirs-faire, savoirs-être, valeurs, éléments de personnalité, intérêts, aptitudes, résistance physique, réseaux de contacts, réseaux d'informations, etc.
Parmi ces ressources lesquelles paraissent les plus pertinentes à la reconnaissance des acquis et des compétences? officielle et non formelle. Sont-elles d'accord sur le degré d'importance. Ont-elles le sentiment d'avoir les compétences nécessaires pour jouer un rôle actif dans la reconnaissance des acquis et des compétences?

### 9. Partenaires

Les personnes sont invitées à parler des **organismes** avec qui elles ont des liens dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences ainsi que des **groupes professionnels** auxquels appartiennent les personnes avec qui elles ont des liens. Les liens peuvent être directs ou indirects, fréquents, occasionnels, circonstanciels, etc.
Les personnes sont invitées à parler de la **position** qu'elles occupent comme conseillères et conseillers d'orientation dans l'organisation actuelle de la reconnaissance des acquis et des compétences (est-ce qu'elles jouent un rôle central?) Ont-elles la possibilité de prendre des initiatives, sont-elles à la remorque des décisions de d'autres, etc.

### 10. Appréciation des relations

Les personnes sont invitées à **commenter les relations** qu'elles ont avec les organismes, l'efficacité de celles-ci, le type d'information qui circule entre les personnes, la facilité ou la difficulté d'obtenir de l'information, qui a l'initiative des relations, le climat de travail, etc.

### 11. Reconnaissance de l'expertise

Ont-elles le sentiment que leur expertise est reconnue? Qui fait preuve de la reconnaissance de cette expertise : à l'interne, à l'externe?
Ont-elles le sentiment d'être encouragées à l'interne comme à l'externe à participer à la relance de la reconnaissance des acquis et des compétences? Comment ça se passe. Exemples.

## *Conclusion*

### 12. Questions importantes laissées en suspens

Les personnes ont-elles des points à souligner qui n'ont pas été abordés et qui leur paraissent particulièrement significatifs pour comprendre les pratiques des conseillers d'orientation dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences.

### 13. Remerciements

*Rachel Bélisle, 2005-04-13*
*Guide retouché pour publication à titre d'annexe (quelques points non couverts ont été retirés, certaines formulations et la mise en page ont été revues).*