

LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES AU COLLÉGIAL : UN PROCESSUS QUALIFIANT POUR LES ADULTES

DOCUMENTER LE TRANSFERT DES SAVOIRS DANS
LE CADRE D'UNE DÉMARCHE POUR L'OBTENTION
D'UNE ATTESTATION D'ÉTUDES COLLÉGIALES EN
TECHNIQUES D'ÉDUCATION À L'ENFANCE

**Rapport de recherche
2016**

 *Un monde de possibilités*

CRÉDITS

Cette recherche est réalisée grâce au soutien du Bureau de la reconnaissance des acquis et des compétences du Cégep Marie-Victorin

Rédaction :

Magali Robitaille en collaboration avec Guylaine Fontaine, Andrée Langevin et Agathe Richard

Coordination de la recherche:

Magali Robitaille

Équipe de recherche :

Guylaine Fontaine et Louise Marcoux

LISTE ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

AEC : Attestation d'études collégiales

AGPQ : Association des garderies privées du Québec

DEP : Diplôme d'études professionnelles

DES : Diplôme d'études secondaires

ICÉA : Institut de coopération pour l'éducation des adultes

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MFA : Ministère de la Famille et des Aînés

PLAR : Prior Learning Assessment and Recognition

RAC : Reconnaissance des acquis et des compétences

TÉE : Techniques d'éducation à l'enfance

VAE : Valorisation des acquis expérientiels

REMARQUE

Dans cette publication, l'emploi du masculin pour désigner des personnes englobe les deux genres et n'est utilisé que pour alléger le texte.

TABLE DES MATIÈRES

Crédits	2
Liste abréviations et acronymes.....	3
Remarque	3
1. CONTEXTE DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES.....	6
1.1 Bref aperçu au plan international	6
1.2 La RAC au Québec	7
1.2.1 Pratiques de reconnaissance en emploi et par différents organismes ou ministères.....	7
1.2.2 Pratiques dans le milieu de l'éducation	8
2. CONTEXTE DU PROJET AVEC L'ASSOCIATION DES GARDERIES PRIVÉES DU QUÉBEC (AGPQ)	11
2.1 Brève présentation du Bureau de la reconnaissance des acquis et des compétences	12
2.2 Proposition par le Bureau de la RAC d'un modèle adapté de démarche en RAC	12
2.2.1 Choix du programme	12
2.2.2 Admissibilité	12
2.2.3 Établissement d'un profil	13
2.2.4 Français, langue d'enseignement, et fonction de travail	13
2.2.5 Coordination du projet (à l'externe)	13
2.3 Les candidats en RAC issus du « projet AGPQ »	14
3. APPORTS THÉORIQUES.....	14
4. OBJECTIF DE LA RECHERCHE.....	17
5. MÉTHODOLOGIE.....	18
6. RÉSULTATS.....	19
6.1 Faits saillants des données factuelles du questionnaire	19
6.2 Perceptions des pratiques.....	20

RAPPORT DE RECHERCHE

La reconnaissance des acquis et des compétences au collégial : un processus qualifiant pour les adultes

6.2.1 Attitudes auprès des enfants et connaissances acquises	21
6.2.2 Planification et animation d'activités éducatives et confiance en soi	22
6.2.3 Interventions auprès des enfants notamment en matière de santé et sécurité	23
6.2.4 Attitudes envers les parents, les collègues et l'employeur	24
CONCLUSION	27
BIBLIOGRAPHIE	28
ANNEXES	30
Schéma 1 : La démarche de reconnaissance des acquis et des compétences	30
Schéma 2 : <i>Experiential learning cycle</i> de Kolb	31
Lettre de présentation et questionnaire	32
Compilation complète des réponses au questionnaire	35

1. CONTEXTE DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES

La reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) se pratique depuis de nombreuses années, mais c'est plus récemment qu'elle se structure tant au plan national qu'international. La valorisation des acquis expérientiels (VAE) en Europe, la *Prior Learning Assessment and Recognition* (PLAR) dans la littérature anglophone et la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : des concepts et des démarches qui partent tous d'une volonté de reconnaître chez l'adulte des acquis de l'expérience hors du cadre scolaire.

1.1 BREF APERÇU AU PLAN INTERNATIONAL

Il est dans l'air du temps, et ce non seulement au plan national comme nous le verrons, mais au plan international également, de valoriser et d'investir dans la reconnaissance des acquis issus de l'expérience. L'étude de Lejeune (2008), une des rares recherches dans le domaine, présente les pratiques et politiques de trois modèles : le modèle français, le modèle britannique et le modèle américain (États-Unis).

De cette analyse, nous constatons d'abord que chaque modèle est différent, puisqu'il se base sur un historique, une vision et des valeurs distincts. Chacun de ces modèles présente des lacunes et des avantages, tant pour le milieu de l'emploi que pour l'individu. Par exemple, aux États-Unis, la RAC existe dans les établissements scolaires seulement et les reconnaissances obtenues n'ont aucune valeur « marchande » auprès des entreprises. Au Royaume-Uni, par ailleurs, la RAC est organisée à l'aide de cadres de qualification nationaux qui tiennent compte à la fois des diplômes académiques et des qualifications émises en entreprises, ce qui offre à l'individu un meilleur accès à l'emploi et une plus grande mobilité.

La valorisation des acquis de l'expérience est particulièrement bien campée dans les politiques et pratiques françaises. Les pratiques observées dans les universités françaises sont probablement celles qui ressemblent le plus au processus mis en œuvre dans les commissions scolaires et les collèges québécois. La VAE est valorisée dans une loi de 2002 et est inscrite dans le code du travail et le code de l'éducation (Cazautets et Garcia, 2009). La VEA en France vise surtout les adultes ayant fait des apprentissages en dehors du cadre scolaire et donne accès à des reconnaissances de cours ou voire même à un diplôme universitaire complet (Van Kleef, 2008). Sur le plan des modalités d'évaluation, en France, tout comme au Canada anglais, au Royaume-Uni et aux États-Unis, le portfolio semble le moyen le plus largement répandu pour évaluer les compétences des candidats. Les intervenants concernés en France et au Royaume-Unis questionnent, d'ailleurs, la pertinence d'un tel moyen d'évaluation lorsque les compétences sont acquises en milieu de travail. Comme nous le verrons plus loin, au Québec, la RAC offre toute une panoplie de modalités d'évaluation variées et les plus adaptées possibles à la réalité d'adultes ayant appris sur le marché du travail.

Outre la manière dont s'organise la RAC et qui la chapeaute, une tendance forte émerge de l'étude de Lejeune. À l'instar des pratiques canadiennes et québécoises en matière de RAC, cette étude permet de constater que les pratiques de RAC, et parfois même les politiques, évoluent dans deux mondes parallèles : celui de l'emploi et celui de l'éducation. Si au Québec, dans les politiques gouvernementales, il apparaît au tournant des années deux mille une volonté d'harmonisation entre le milieu de l'éducation et celui de l'emploi, dans la pratique, un certain nombre de difficultés émergent à mettre en œuvre une telle harmonisation. Les difficultés rencontrées, qui reflètent la

réalité des autres pays, sont liées tant aux référentiels, aux modalités d'évaluation, aux types de reconnaissance à octroyer qu'aux structures organisationnelles.

1.2 LA RAC AU QUÉBEC

Actuellement, pour faire face aux besoins économiques de notre société et aux besoins des adultes dans leur parcours professionnel, la démarche de RAC, parce qu'elle mène à des diplômes bien reconnus et qu'elle est de plus en plus accessible, s'avère une voie particulièrement intéressante pour plusieurs raisons :

- insertion en emploi de personnes compétentes;
- mobilité du personnel;
- accès à un cadre d'emploi et des conditions de travail plus appropriées;
- sécurité d'emploi;
- valorisation des acquis des personnes, notamment des immigrants.

1.2.1 PRATIQUES DE RECONNAISSANCE EN EMPLOI ET PAR DIFFÉRENTS ORGANISMES OU MINISTÈRES

Au Québec, les offres de reconnaissance sont différentes en fonction des besoins de la clientèle et des organismes qui la proposent.

Dans le milieu de l'emploi, introduite par la Loi 90 (1995), puis renforcée dans la Loi 5 (2007), la valorisation des compétences acquises en milieu de travail s'avère une alternative pour les entreprises. Ainsi le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre voit le jour¹ et la Commission des partenaires du marché du travail adopte le *Cadre de développement et de reconnaissance des compétences de la main d'œuvre* (2001). Ce cadre soutient une stratégie de reconnaissance : le développement de Normes professionnelles par les comités sectoriels de main-d'œuvre et la certification des qualifications professionnelles. Les Programmes d'apprentissage en milieu de travail sont alors proposés comme une des voies pour atteindre la certification.

Dans le milieu communautaire, notons l'initiative de Rachel Bélisle et de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA) en matière de reconnaissance des compétences : *Nos compétences fortes* (1995). Le programme *Nos compétences fortes* s'adresse particulièrement aux adultes faiblement scolarisés et les soutient dans une démarche de reconnaissance de leurs compétences dites génériques. Cette démarche vise, entre autres, le développement de l'autonomie et du sentiment d'efficacité personnelle de ces personnes et un meilleur positionnement auprès de futurs employeurs.

Les Ordres professionnels offrent quant à eux un service de reconnaissance des compétences professionnelles. Ainsi, lorsque la profession est règlementée par le Code des professions, ce sont les ordres professionnels qui ont le pouvoir de reconnaître ou de refuser l'équivalence de la

¹ Le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre a été instauré dans la foulée de la Loi 90, mais il portait à l'époque le titre de Fonds national de formation de la main-d'œuvre. L'aspect « reconnaissance » a été nettement renforcé avec l'arrivée de la Loi 5.

formation ou des diplômes acquis à l'étranger. « Le cadre réglementaire actuel du système professionnel oriente les ordres professionnels vers une approche par comparaison d'éléments de formation, généralement des contenus de formation de type scolaire. » (Commissaire aux plaintes en matière de reconnaissance des compétences professionnelles, 2015, p.4-5). Les acquis expérientiels sont, dans ce contexte, considérés le plus souvent en appui aux acquis scolaires. Quant au ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, il émet une *Évaluation comparative des études effectuées hors du Québec* qui « est un avis d'expert délivré [...] à titre indicatif seulement. Elle n'est ni un diplôme, ni une équivalence de diplôme. L'évaluation comparative établit une comparaison générale entre deux systèmes éducatifs officiels »².

Créé en 1995, le CAMO-PI³ a pour mission d'élaborer, en collaboration avec plusieurs partenaires, des stratégies d'intervention favorisant l'insertion et le maintien en emploi des personnes immigrantes. La RAC fait partie des stratégies promues par cet organisme. « Le CAMO-PI est impliqué dans la reconnaissance des acquis et des compétences des personnes immigrantes. Il a monté une action pour faciliter le bilan des acquis, de transfert et d'adaptation des compétences pour [favoriser] l'accès des personnes immigrantes à différentes professions. » (Bélanger et Robitaille, 2007, p.20). Bien qu'il ait été depuis dissout, le CAMO-PI aura fait œuvre utile notamment en organisant une Tournée régionale de sensibilisation et d'information sur la reconnaissance des acquis et des compétences et en éditant en 2011 le Guide d'intervention à l'intention des intervenantes et des intervenants auprès des personnes immigrantes.

1.2.2 PRATIQUES DANS LE MILIEU DE L'ÉDUCATION

Introduite dans plusieurs collèges au cours des années quatre-vingt, c'est véritablement depuis le début des années deux mille que la reconnaissance des acquis et des compétences a le vent dans les voiles au Québec. Promue par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), la RAC bénéficie de l'adoption de nouvelles politiques gouvernementales (Gouvernement du Québec, 2002a) et d'un soutien financier qui la situe au cœur des stratégies de formation continue.

Pour les réseaux de formation technique (au collégial) et professionnelle (au secondaire), un ambitieux plan d'action provincial a été adopté visant à terme l'implantation d'une offre de service concertée et rigoureuse (Gouvernement du Québec, 2002b). Il s'agit alors de former les professionnels, de proposer des moyens d'évaluation fiables et faisables et de réfléchir à des structures organisationnelles et systémiques pouvant faciliter les démarches individuelles ou institutionnelles de reconnaissance. Plusieurs Ministères sont interpellés afin de favoriser des mesures qui militent en faveur de services harmonisés, ainsi, le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.

À l'origine de ce renouveau d'intérêt il y a l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation (2000) qui par la formulation de trois principes de base est une publication phare valorisant la RAC :

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

²<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/travailler-quebec/evaluation-comparative/index.html>

³ Comité d'adaptation de la main-d'œuvre - personnes immigrantes (CAMO-PI)

- Une personne n'a pas à réapprendre ce qu'elle sait déjà ni à refaire, dans un contexte scolaire formel, des apprentissages qu'elle a déjà réalisés dans d'autres lieux, selon d'autres modalités. Ce qui importe dans la reconnaissance des acquis, c'est ce qu'une personne a appris et non les lieux, circonstances ou méthodes d'apprentissage.
- Une personne doit être exemptée d'avoir à faire reconnaître de nouveau des compétences ou des acquis qui ont été évalués avec rigueur et sanctionnés à l'intérieur d'un système officiel (MELS, 2005, p. 5).

Pour les bénéfices de cette recherche, nous nous pencherons sur la démarche de RAC telle que proposée dans le milieu de l'éducation, soit calquée sur l'approche harmonisée du MELS (2005). La démarche de reconnaissance des acquis et des compétences, telle qu'elle est illustrée dans le schéma 1⁴, comporte les étapes suivantes⁵ :

- l'accueil;
- la préparation du dossier (incluant l'autoévaluation du candidat);
- l'analyse du dossier;
- l'entrevue de validation;
- l'évaluation des compétences;
- le bilan de la démarche et, s'il y a lieu, le plan d'acquisition des éléments de compétences manquants;
- la formation manquante, le cas échéant.

L'accueil

L'accueil peut se faire à distance ou en personne. Il permet à la personne intéressée d'entrer en communication avec un conseiller en reconnaissance des acquis et des compétences, qui pourra l'assister au moment de la préparation de son dossier, s'il y a lieu. Le conseiller en RAC doit alors lui donner toute l'information nécessaire concernant l'offre de service, les étapes à franchir et les documents à fournir. Ces renseignements doivent permettre à la personne de décider d'entreprendre ou non la démarche en connaissant bien les exigences ainsi que les chances de réussite de son projet.

La préparation du dossier par le candidat

Le dossier de reconnaissance est préparé par la personne qui a décidé d'entreprendre la démarche, assistée, le cas échéant, du conseiller. Cette étape lui permet de cerner les compétences qu'elle souhaite se faire reconnaître. Pour constituer son dossier, elle doit fournir divers renseignements dont : l'inventaire de sa scolarité et de ses expériences de travail et de vie ainsi que les fiches descriptives relatives aux compétences à faire reconnaître dûment remplies (autoévaluation).

L'analyse du dossier

Cette étape est effectuée par le conseiller avec la collaboration de spécialistes de contenu. Elle a pour objet, pour chaque compétence concernée, d'évaluer la pertinence de la demande et, s'il y a

⁴ Se référer au schéma 1 à l'annexe 1.

⁵ La présentation de la démarche est fortement inspirée de:

MELS (2005). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique : Cadre général – Cadre technique*. Québec : Gouvernement du Québec.

lieu, d'établir les substitutions ou les équivalences en fonction des pièces justificatives présentées. L'analyse du dossier sert également à préparer l'entrevue de validation.

L'entrevue de validation

Cette étape consiste, en premier lieu, à vérifier si la personne a suffisamment intégré les éléments de la compétence pour en justifier l'évaluation. Un comité composé de spécialistes de contenu procède à cette vérification au cours d'une entrevue de validation avec le candidat. En deuxième lieu, le comité fait ses recommandations qui se traduiront soit par l'évaluation des compétences pour une reconnaissance officielle ou, si c'est jugé plus opportun, une démarche préparatoire à l'évaluation, un enrichissement de l'expérience, des formations créditées ou sur mesure, etc. Finalement, à la lumière des recommandations, le conseiller informe le candidat des résultats de l'entrevue et des modalités pour la poursuite de la démarche, le cas échéant.

Pour ce qui est des recommandations en matière d'évaluation, les modalités d'évaluation (conditions de reconnaissance) sont choisies en tenant compte de différents facteurs tels que la pertinence du point de vue du candidat, la disponibilité du milieu de travail.

L'évaluation des compétences

L'évaluation des compétences du candidat est effectuée par le spécialiste selon la condition de reconnaissance prévue. L'objectif de cette étape est d'évaluer la maîtrise de chaque compétence retenue. Au terme de chaque évaluation, le spécialiste indique son verdict sur la fiche d'évaluation, rédige des commentaires et fait, s'il y a lieu, des recommandations au regard d'une formation manquante.

Le bilan de la démarche et le plan d'acquisition des éléments de compétences manquants

L'évaluation à des fins de reconnaissance des acquis et des compétences n'entraîne pas d'échec. À la suite de l'évaluation des compétences, les compétences du candidat sont reconnues totalement ou partiellement. Lorsque le bilan indique que le candidat maîtrise la compétence visée, une note lui est accordée à l'issue de son évaluation, puis est consignée à son dossier. Il appartient au spécialiste d'accorder cette note en fonction du degré de maîtrise de chacun des éléments de la compétence. Il est à noter que tous les seuils de réussite doivent être atteints pour rendre compte de la maîtrise complète de la compétence. Lorsqu'un élément de compétence est jugé non atteint, cela se traduit par une note sous le seuil de réussite. Cet élément devra être à nouveau évalué à la suite d'une formation manquante dont la finalité sera de combler l'écart entre l'acquis et le requis pour attester officiellement de la maîtrise de la compétence.

La formation manquante

Au regard d'un bilan qui se traduirait par la prescription d'une formation manquante, il revient au conseiller en RAC de coordonner cette offre de formation de la manière la plus appropriée.

Le spécialiste de contenu a quant à lui la responsabilité de suggérer des éléments de contenu et des moyens qui permettront à la personne candidate d'atteindre le ou les seuils de réussite pour les éléments de la compétence qui n'ont pu être démontrés. Les moyens pourront varier au regard du temps requis, de la pédagogie utilisée, de la démarche (individuelle ou de groupe), des mesures dispensées à distance ou en personne, etc. La formation manquante s'offre selon un parcours adapté aux besoins du candidat de manière à assurer l'intégration des apprentissages requis et conformément au principe suivant lequel l'intégration des savoirs peut se faire en différents contextes. Lorsque la formation manquante est offerte en groupe, les besoins de chacun doivent être sensiblement les mêmes.

La formation manquante doit être suivie d'une évaluation des éléments de compétence pour lesquels cette formation était requise. La note finale est attribuée en tenant compte du résultat pour les éléments réussis lors de l'évaluation initiale et de celui obtenu à la suite de la formation manquante. Cette note doit être consignée au dossier du candidat à l'issue de sa démarche.

2. CONTEXTE DU PROJET AVEC L'ASSOCIATION DES GARDERIES PRIVÉES DU QUÉBEC (AGPQ)

En août 2005⁶, une nouvelle réglementation du ministère de la Famille et des Aînés (MFA) (Gouvernement du Québec, 2005) obligeait des centaines d'éducatrices en service de garde privé à obtenir une Attestation d'études collégiales (AEC) qui, ajoutée à trois années d'expérience, satisféraient aux normes de qualification. Cette décision gouvernementale s'appuyait sur des études sérieuses et, particulièrement, sur la recherche de l'Institut de recherche en politiques publiques (IRPP, 2005) démontrant qu'un trop fort pourcentage des services garde visités rencontraient des critères de qualité minimale ou carrément inadéquats. Cette étude faisait valoir que « la formation des éducatrices gagnerait à être améliorée » (IRPP, 2005, p.35). Le MFA a alors dressé un portrait de ces éducatrices, puis cherché à établir une stratégie de formation pour limiter au maximum les pertes d'emploi dans ce secteur déjà fragilisé par plusieurs mouvements de personnel et de nombreuses défections dont témoigne un taux global de roulement de l'ordre de 15%, en début de projet (Plante, 2009).

Un sondage, piloté par le Ministère (MFA, 2005), dresse un portrait de situation et amène à divers constats. Les éducatrices ayant besoin de formation provenaient majoritairement de la grande région urbaine de Montréal et étaient, la plupart du temps, peu scolarisées. D'autre part, elles travaillaient environ 42 heures par semaine et avaient en moyenne quelque cinq années d'expérience. Cette clientèle était francophone, anglophone et allophone.

Ce portrait succinct de la clientèle visée a eu tôt fait de mettre en évidence des particularités dont les établissements de formation devraient tenir compte. Ainsi, le projet devait prévoir des démarches offertes en français et en anglais. Il devait aussi se soucier des présumés faibles acquis linguistiques de la clientèle allophone et réfléchir aux façons de traiter les demandes d'admission lorsque les pré-requis habituellement exigés étaient absents.

Pour ce projet (ci-après nommé « projet AGPQ »), outre les caractéristiques de la clientèle, il fut rapidement évident que deux autres variables devaient être prises en considération : le nombre important de personnes à former dans la région montréalaise et le délai relativement court dont disposaient les établissements pour rendre le service.

Le Cégep Marie-Victorin, reconnu autant pour son expertise dans la formation collégiale aux éducateurs à l'enfance que pour la mise en œuvre de la démarche de RAC, notamment dans ce domaine, a très tôt été mis à contribution pour réfléchir et proposer une stratégie efficiente de formation qui, au bout du compte, satisfasse à la réglementation dans les délais prévus, c'est-à-dire août 2011 (Gouvernement du Québec, 2005).

⁶ La présentation du contexte du « projet AGPQ » est fortement inspiré de :
Langevin, A. (2010). *La reconnaissance des acquis et des compétences : un modèle de pratique innovatrice au Québec*. Montréal : Cégep Marie Victorin.

2.1 BRÈVE PRÉSENTATION DU BUREAU DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES

Au Cégep Marie-Victorin, depuis 1990, le Bureau de la RAC est une entité organisationnelle intégrée aux services de la formation continue et associée aux autres instances du collège (direction des études, organisation scolaire, ressources humaines, ressources matérielles et ressources financières).

La constitution d'un Bureau entièrement consacré à la RAC assure une gestion intégrée des demandes de service et de toutes les étapes de la démarche, ainsi que la constitution d'équipes de spécialistes et leur affectation rapide à chacune de ces étapes.

Le Bureau est sous la responsabilité de la Direction de la formation continue et des services aux entreprises, et doit répondre de ses pratiques en matière de reconnaissance des acquis et des compétences auprès de la Direction des études du Cégep Marie-Victorin. La Direction de la formation continue représente la Direction des études pour tout ce qui concerne la mise en application de la politique.

Le Bureau de la RAC est composé de ressources humaines (cadre, professionnels et personnel de soutien) formées à une pratique spécialisée dans le domaine de la RAC. De plus, des spécialistes de contenu y travaillent, et ce, dans chacun des domaines d'études où s'offre le service. Étant donné le caractère particulier de la démarche de RAC, d'autres spécialistes sont mis à contribution. Ainsi, des consultants en RAC ont comme fonction principale de donner des avis sur certaines orientations ayant un impact systémique, et un autre spécialiste a pour tâche de s'assurer que les outils élaborés sont conformes aux normes de la mesure et de l'évaluation.

2.2 PROPOSITION PAR LE BUREAU DE LA RAC D'UN MODÈLE ADAPTÉ DE DÉMARCHE EN RAC

2.2.1 CHOIX DU PROGRAMME

En conformité avec la réglementation du MFA, c'est l'Attestation d'études collégiales du programme de techniques d'éducation à l'enfance (JEE.0K) qui a été ciblée comme programme de base menant à la qualification des éducatrices. Pour cette AEC, la possibilité de démarches en RAC était à portée de main puisque des outils d'évaluation valides avaient déjà été conçus et largement expérimentés.

2.2.2 ADMISSIBILITÉ

Même si les personnes généralement admises aux études collégiales le sont à la suite d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou d'un diplôme d'études secondaires (DES) en bonne et due forme, Le Bureau de la RAC a convenu d'une admission sur la base d'une formation jugée suffisante, conformément aux dispositions du règlement sur le régime d'études collégiales (RREC, 2009, section II, article 4) pour la majorité des personnes n'ayant pas en poche leur diplôme secondaire, son équivalent ou, pour les personnes immigrantes, un niveau de scolarité comparable octroyé dans le pays d'origine. Pour un niveau d'études en-deçà du secondaire IV, une analyse au

cas par cas a été proposée, prenant notamment en compte le parcours de travail de la personne et sa capacité à rédiger des textes en français.

2.2.3 ÉTABLISSEMENT D'UN PROFIL

Dans le but d'offrir un service de RAC à une majorité d'éducatrices en emploi et étant donné la scolarité relativement faible de plusieurs d'entre elles, le Bureau a proposé l'établissement de profils lors de l'étape de la validation des candidatures (Cégep Marie-Victorin, 2009).

Ainsi, certaines éducatrices se sont vues proposer des démarches de reconnaissance pour toutes les compétences du programme (« Profil 1 »), tandis que d'autres ont été orientées vers le suivi de cinq cours ciblés, faisant partie du cursus du programme (« Profil 2 »). Le choix des cours offerts à ces personnes s'est basé sur les besoins de formation complète traditionnellement observés chez de nombreuses candidates à la RAC pour ce programme. À la suite de la réussite de ces cours, les gens étaient invités à compléter le programme via une démarche de reconnaissance. Le temps de parcours de l'admission à la sanction a été d'en moyenne 10 mois pour les gens du Profil 1 et de 16 mois pour les personnes du Profil 2.

2.2.4 FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT, ET FONCTION DE TRAVAIL

Avant même d'établir le profil du parcours de formation des candidats, le problème des lacunes en français écrit (et parfois oral) des éducatrices, s'est posé avec acuité. En effet, nous avons vite réalisé que plusieurs n'arrivaient pas à compléter leur autoévaluation au regard des compétences du programme, tel qu'habituellement exigée tôt dans la démarche de RAC au Québec (MELS, 2005).

Nous avons ainsi formulé le problème : est-ce que ces personnes ont les compétences requises mais n'arrivent pas à formuler comment elles se situent par rapport aux éléments qui les constituent? Ou n'ont-elles tout simplement pas les compétences attendues? Le français écrit était à ce point approximatif qu'il était impossible aux spécialistes de la petite enfance de jauger du potentiel de démonstration des candidates. Dans la perspective d'un bon potentiel, la capacité même à démontrer les compétences était bien sûr aussi questionnée.

C'est alors que nous avons convenu d'un début de démarche où, avant même l'établissement de profils, les personnes pressenties comme ayant des difficultés en français écrit seraient orientées vers un cours de français de 60 heures, préalable à l'admission et ayant comme particularité de proposer des contenus reliés à la fonction de travail des éducatrices.

2.2.5 COORDINATION DU PROJET (À L'EXTERNE)

Le projet a impliqué plusieurs partenaires dont la contribution, reposant essentiellement sur l'expertise de chacun, aura permis de mener à terme et avec succès ce projet complexe. La liste des partenaires témoigne en elle-même de l'envergure du projet. Nous avons rapidement convenu que le MFA apporterait son soutien à la coordination du projet, dont le maître d'œuvre serait l'AGPQ. Le Cégep Marie-Victorin mettrait à profit son expérience en RAC et en éducation à l'enfance pour adapter la démarche, concevoir la nouvelle instrumentation pour les compétences

de l'AEC (par compétences regroupées, une première initiative en ce sens au Québec) et transférer son expertise à Vanier College afin que celui-ci puisse offrir un service à la clientèle anglophone. Le financement serait offert par le MELS pour l'évaluation et la formation manquante relatives aux compétences de l'AEC et par Emploi Québec pour l'offre de cours et les activités de support non financés par le MELS.

2.3 LES CANDIDATS EN RAC ISSUS DU « PROJET AGPQ »

Depuis la mise en œuvre du « projet AGPQ » à l'automne 2005 jusqu'à la fin du projet, en 2008, le Cégep Marie-Victorin aura admis plus de 300 candidates à la reconnaissance des acquis et des compétences, 187 du « Profil 1 » et 132 du « Profil 2 ». Quatre-vingt-douze candidates auront profité des cours de français leur permettant, dans 38% des cas, de bénéficier d'une démarche de reconnaissance pour toutes les compétences (Profil 1). Le taux de persévérance dans la démarche aura été d'environ 92%, soit un taux significativement plus élevé que celui chez les personnes suivant le cursus de cours régulier. Les raisons d'abandon auront été reliées à des dimensions personnelles (facteurs familiaux divers), à la perception d'une incapacité à se soumettre aux exigences de la démarche ou à une décision du collège (Plante, 2009). Les personnes déjà sanctionnées ont fait, tout au long de leur parcours, de nombreux témoignages qui ont milité en faveur du maintien du tutorat et ont permis de constater l'appréciation des éducatrices face au service très personnalisé qui a facilité leur cheminement professionnel.

Notons qu'il s'agit d'une clientèle particulière, soumise à un stress très important en raison d'une potentielle perte d'emploi, de vulnérabilité accrue face à leur employeur et du sentiment profond «de ne pas pouvoir y arriver à temps». De plus, cette clientèle présente un parcours scolaire atypique, notamment ponctué d'interruptions d'études et parfois, de difficultés scolaires.

Le « projet AGPQ » intègre la vision d'un partenariat efficient, où la mobilisation des ressources de chaque instance concernée vise le meilleur service possible à rendre à une clientèle adulte ayant des besoins de reconnaissance officielle. La démarche de RAC, par son approche andragogique et sa souplesse, facilite le « raccrochage » et l'engagement de ces personnes à leur propre processus de reconnaissance. Plusieurs y trouveront un tremplin pour se propulser plus loin aux plans professionnel et personnel.

3. APPORTS THÉORIQUES

Les candidats entrent dans la démarche avec un certain niveau de compétence. Outre la qualification formelle, issue de l'évaluation et la sanction de ce niveau de compétence, nous postulons que la démarche de RAC contribue à une plus-value de la compétence chez le candidat. Le processus même de RAC semble être porteur d'apprentissage et amener le candidat à un niveau supérieur de mise en œuvre de ses compétences.

Nous n'avons pas l'intention de procéder par pré-test et post-test sur de nouveaux candidats afin de démontrer que la réalisation d'une démarche de RAC améliore les compétences. Il serait d'ailleurs hasardeux de conclure que la démarche de RAC à elle seule influence les apprentissages étant donné que nous ne pouvons isoler les variables en jeu. Nous souhaitons plutôt faire des parallèles entre la démarche de RAC et le modèle de cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) pour qualifier le processus d'apprentissage qui semble avoir lieu pendant la démarche de RAC.

La théorie de l'apprentissage expérientiel propose un modèle sous forme de cycle⁷ expliquant l'apprentissage comme un processus partant de l'expérience vécue et transformant cette expérience en la confrontant à la théorie et aux concepts, afin d'atteindre un niveau supérieur de réflexion et d'abstraction. Le retour à la pratique concrète permet d'ancrer ces nouveaux apprentissages. Legendre (2007, p.853) définit l'apprentissage expérientiel comme « un modèle d'apprentissage préconisant la participation à des activités de situant dans des contextes les plus rapprochés possibles des connaissances à acquérir, des habiletés à développer et des attitudes à former ou à changer ».

Le modèle de Kolb a souvent été repris durant les dernières années dans les recherches et la littérature pour situer les styles d'apprentissage ou pour justifier de nouvelles pratiques pédagogiques (Kolb, Boyatzis et Mainemelis, 2001), notre objectif est plutôt d'analyser grâce au modèle d'apprentissage expérientiel la démarche de RAC pour en expliquer les impacts pressentis.

Tout d'abord, le moment de l'expérience vécue correspond à la mise en situation. Une personne en action est confrontée au traitement d'évènements, à la résolution de problèmes ou à la réalisation d'activités. C'est le point de départ du cycle d'apprentissage (Le Boterf, 2001). Dans le processus de RAC, ce moment correspond aux situations vécues par le candidat dans son milieu de travail. Au quotidien, il doit constamment faire face à la résolution de problèmes. Il réagit de façon spontanée aux situations sans nécessairement effectuer un retour réflexif sur ses stratégies d'intervention. Ce moment, qui est la plupart du temps une occasion d'apprentissage, peut aussi enfermer certaines personnes dans le cycle de la répétition. C'est le cas des candidats qui intègrent des façons de faire, des routines qu'ils reproduisent sans les adapter à un nouveau contexte de travail.

Les conditions de démonstration s'apparentent aux étapes *d'observation et réflexion* et de *formation de concepts abstraits généralisateurs* du modèle de Kolb. Selon ce modèle, pour transformer l'expérience en connaissance, il faut passer par l'analyse réflexive de cette expérience. Nous postulons que la démonstration exigée par la démarche de RAC demande justement au candidat de faire l'analyse de sa pratique, de prendre une certaine distance et de faire une prise de conscience sur ses connaissances, ses stratégies et ses capacités. Effectuer la démonstration d'une compétence pourrait permettre le passage du savoir tacite au savoir explicite (le *tacite knowledge* de Polanyi, 1967).

Le moment de l'explicitation permettra un premier temps pour la réflexivité. Le sujet doit faire la mise en récit de son expérience. En prenant du recul par rapport à la situation passée, la personne transforme les événements en histoire pour leur donner du sens. Elle raconte comment elle s'y est prise pour agir d'une certaine façon. « Dans ce premier moment de la distanciation, le sujet passe du « je fais, j'agis » au « je raconte comment je m'y suis pris pour faire et agir » (Le Boterf, 2001, p. 89). Le sujet va donc décrire l'action en situant les acteurs, les moments importants et le déroulement de la situation. Cette mise en récit ne se fait pas spontanément, la personne a souvent besoin d'être accompagnée d'un médiateur pour guider l'explicitation (Le Boterf, 2001). Ce moment de l'explicitation est extrêmement important. Le modèle québécois de la démarche de RAC le prend bien en compte. Ainsi, pour réaliser la mise en récit de son expérience et mobiliser ses compétences, le candidat reçoit des balises encadrant la mise en récit (les conditions de reconnaissance). Pour préparer ses activités d'évaluation, il s'appuie sur des situations qu'il a réellement vécues. De plus, un service de tutorat et d'encadrement en petit groupe, offert tout au

⁷ Se référer au schéma 2 à l'annexe 2.

long de la démarche, renforce sans doute sa capacité à rechercher dans son expérience les éléments-clés à faire valoir⁸. Tout ce processus mène ensuite à l'entretien d'évaluation. Le spécialiste y jouera pleinement son rôle de médiateur, favorisant par ses interventions une mise en récit juste et pertinente.

Les approches suggérées au sein de la théorie de Kolb favorisent un contexte d'apprentissage concret et signifiant pour l'adulte (Bélanger, 2011). Un parallèle fort évident avec les modalités d'évaluation proposées au candidat est à faire ici. L'apprentissage expérientiel incite à utiliser les études de cas, les jeux de rôles et de manière générale, les situations signifiantes au regard des expériences des individus. En RAC, les situations d'évaluation proposées restent le plus près possibles de la réalité du milieu de travail de la personne. L'observation de la réalisation d'une tâche en milieu de travail, les mises en situation orales et écrites portant sur des situations réalistes et fréquemment vécues en milieu de travail sont favorisées; il s'agit de choisir un vocabulaire et des situations accessibles aux adultes ayant de l'expérience pertinente, mais probablement peu de scolarité.

En troisième lieu, le moment de la conceptualisation constituera le deuxième palier de la réflexivité. Ce moment de reconstruction, amène le sujet à se construire des modèles cognitifs qui lui permettront de comprendre les situations issues de sa pratique professionnelle. En allant plus en profondeur que lors de la description de l'expérience, il s'agira plutôt « d'expliquer, de reformuler en termes généralisables, de procéder à un travail d'élaboration théorique » (Le Boterf, 2001, p. 91). Ce moment de mise à distance ou prise de recul favorisera la conceptualisation de l'expérience et amènera le sujet vers des résultats généralisables. Parfois, nous décelons un blocage entre l'étape d'explicitation et de conceptualisation. C'est-à-dire que le candidat n'arrive pas à prendre une distance par rapport à ses actions. Il réagit de façon plutôt instinctive sans toutefois avoir accès à la métacognition sur ses stratégies d'intervention. Il devient alors difficile de transférer les compétences dans divers contextes. Dans ce cas, le spécialiste accompagnera le candidat lors de la démonstration de sa compétence en favorisant la mise en récit de ses actions. Cependant, il demeure la responsabilité du candidat d'analyser ses pratiques et de prendre du recul pour passer de l'explicitation à la conceptualisation et ainsi faire la preuve qu'il a intégré la compétence.

Finalement, le moment du transfert est un moment de recontextualisation puisque la personne agit maintenant en tenant compte des leçons suscitées par l'expérience. Elle utilise les stratégies et théories d'actions qu'elle a développées dans un contexte précis tout en les interprétant selon un nouveau contexte d'intervention. Selon Le Boterf, une personne peut réaliser un simple transfert à une situation de la même famille de situations en assimilant les données provenant du nouveau contexte. Par contre, si la nouvelle situation est différente des situations déjà vécues, la personne devra effectuer une accommodation, c'est-à-dire aller au-delà du transfert et en arriver à une transposition. Selon Le Boterf, transposer c'est être capable de :

- repérer ce qui est semblable et ce qui est différent dans la nouvelle situation à gérer;
- abandonner les anciennes pratiques qui étaient sécurisantes;
- faire évoluer ou construire de nouvelles pratiques et de nouvelles combinaisons de ressources pour agir avec pertinence et compétence dans les nouvelles situations (Le Boterf, 2001, p. 149).

⁸ Le Bureau de la RAC du cégep Marie-Victorin a inscrit le tutorat dans ses pratiques depuis le tournant des années 2000.

Lors du processus de RAC, le candidat qui arrive à l'étape du transfert a réussi à mobiliser ses compétences. Étant en emploi tout au long de sa démarche, dans cette étude, le candidat se voit régulièrement offrir des opportunités de recontextualisation. Dès le moment où il reçoit les premières conditions de reconnaissance, une porte s'ouvre sur la métacognition et les possibilités de transfert quotidien dans l'action sont fréquentes.

A ce propos, la pratique réflexive de Schon (1983) met en évidence un phénomène intéressant à lier au processus vécu par les candidats : pour apprendre, le praticien doit être confronté à une situation inconfortable ou un événement inhabituel et être ainsi amené à se questionner sur ses stratégies et réponses habituelles. De même, selon Kolb (1984) pour passer de l'étape d'*expérience concrète* à celle d'*observation et réflexion*, il faut qu'un problème ou une situation inusitée sorte la personne du confort de sa pratique et l'oblige à se questionner. Nos candidats en emploi ne questionnent pas nécessairement leur pratique, même s'ils s'appêtent à réaliser une démarche de RAC. Certains entament une démarche de RAC justement pour répondre à des questionnements sur leur pratique ou pour valider leurs stratégies, mais plusieurs ont une motivation au départ qui ne s'apparente pas à l'amélioration de leurs compétences. Notre hypothèse est que les conditions de reconnaissance présentées amènent les candidats à remettre en question certaines connaissances et stratégies qu'ils utilisent dans leur milieu. La démarche aurait pour effet de les conforter dans leur pratique, de leur donner un vocabulaire plus riche pour justifier leur action ou encore de bonifier leurs compétences. C'est cette différence qualitative que nous voulons saisir auprès des candidats que nous interrogerons.

4. OBJECTIF DE LA RECHERCHE

Nous supposons que la démarche de RAC, telle que proposée dans ce projet, contribue à une augmentation ou un approfondissement de la compétence du candidat. À partir de l'expérience de vie et de travail des candidats, cette démarche de RAC favorise la mobilisation de leurs compétences. Les conditions de reconnaissance prennent plusieurs formes et demandent à la personne d'analyser sa pratique, d'organiser ses observations et réflexions, de prendre du recul par rapport à ses expériences pour en témoigner à l'écrit et à l'oral. Dans un souci de transparence, la démonstration attendue est clairement définie au préalable et, en accord avec les principes andragogiques, un soutien en amont de la démonstration est proposé. Ce soutien peut prendre la forme de tutorat, de capsules préparatoires, de suggestions de lecture, etc. Il s'agit de mettre l'adulte dans des conditions optimales de démonstration afin de lui rendre justice lors de l'évaluation.

Sans prétendre y répondre, la présente recherche a été guidée par la question suivante :

Dans quelle mesure obtenir une attestation d'études collégiales par le biais d'une démarche de reconnaissance des acquis et des compétences est-il un processus qualifiant pour les éducatrices en garderie?

À cet égard, notre objectif est de connaître les perceptions que les éducatrices ont des effets potentiels de cette qualification à la suite d'une démarche de RAC sur :

- leur mobilité en emploi;
- leurs conditions de travail et leur salaire;
- leurs fonctions et responsabilités;
- et surtout, sur leurs pratiques d'éducatrice (attitudes auprès des enfants, des parents, des collègues, planification et animation des activités, interventions auprès des enfants et communication avec l'employeur).

5. MÉTHODOLOGIE

Afin de répondre à l'objectif, nous avons interrogé les candidates ayant fait partie du « projet AGPQ » et terminé leur attestation depuis au moins deux ans (175 personnes). D'abord, nous avons soumis à chacune par la poste avec enveloppe de retour préaffranchie un questionnaire⁹ comportant des questions fermées sur leur emploi actuel (ex. : changement de milieu de travail, de type de travail, d'échelle salariale, retour aux études) et, d'autre part, des questions de type échelle de *Likert* sur leurs perceptions de leurs pratiques actuelles et des changements vécus depuis leur sanction. Les questions sur leurs perceptions sont axées sur certaines compétences du programme, notamment les interventions auprès des enfants, des parents et des pairs. Les questionnaires étaient numérotés, donc confidentiels et non anonymes.

Les variables que nous souhaitons examiner deux ans après la fin de la démarche sont :

- le salaire;
- le changement ou non de milieu de travail;
- le changement ou non de type de travail;
- le retour aux études;
- la satisfaction par rapport au travail d'éducatrice;
- les répercussions sur les pratiques de la candidate (en lien avec les compétences du programme).

L'analyse des réponses au questionnaire nous a permis de déduire certaines catégories récurrentes de perceptions évoquées par les participantes. A partir de ces catégories, en fonction des éléments à approfondir, nous avons élaboré un canevas d'entrevue pour des entrevues en petits groupes d'environ 8 à 10 candidates à la fois. Les entrevues devaient être menées par des spécialistes de contenu en éducation à l'enfance. Malheureusement, et ce malgré plusieurs relances téléphoniques et par courriel, nous avons dû annuler les deux séances planifiées d'entrevues de groupe par manque de participantes.

L'analyse des réponses aux entrevues nous aurait permis d'approfondir et d'appuyer les résultats du questionnaire et de qualifier l'impact ou le non impact de la réussite d'une démarche de RAC sur les compétences des candidates.

⁹ Se référer à l'annexe 3 pour une copie du questionnaire et de la lettre de présentation.

6. RÉSULTATS

Nous avons envoyé 175 questionnaires écrits, soit à toute la population visée. Nous avons obtenu, après une relance téléphonique, 49 questionnaires complétés (28% de retour).

Nous présentons les résultats du questionnaire en deux parties : d'abord, un compte rendu des faits saillants des réponses aux questions factuelles (ex. : Depuis l'obtention de votre attestation, avez-vous changé de milieu de travail?), ensuite, des graphiques illustrant les réponses aux questions concernant les perceptions des pratiques actuelles. La compilation chiffrée complète des réponses des participantes est disponible en annexe¹⁰.

6.1 FAITS SAILLANTS DES DONNÉES FACTUELLES DU QUESTIONNAIRE

Toutes les répondantes sont des femmes, ce qui est représentatif de la population (un homme sur 175 candidats), et leur langue maternelle (première langue apprise et comprise encore aujourd'hui) se répertorie selon le tableau 1.

Tableau 1 : Langue maternelle des répondantes

Langue maternelle	Nb de répondantes
Français	32
Anglais	2
Italien	3
Espagnol	4
Arabe	2
Créole	2
Autre	3
TOTAL	48

La grande majorité des répondantes est francophone, ce qui ne reflète pas nécessairement la réalité de la population, cela peut traduire la difficulté pour les anglophones et les allophones de répondre au questionnaire écrit. Il serait intéressant d'administrer le questionnaire par téléphone à ce genre de population, même si cette méthode de collecte introduit un biais de désirabilité.

Il a été demandé aux participants un certain nombre d'informations sur leur situation actuelle, ainsi depuis l'obtention de leur attestation, sur 49 répondantes :

- 5 affirment avoir poursuivi leur formation dans des cours crédités au secondaire, au collégial ou à l'université;
- 11 affirment avoir changé de milieu;
- 28 ont vu leurs conditions de travail s'améliorer;
- 42 ont vu leur salaire augmenter;

¹⁰ Se référer à l'annexe 4 pour une compilation complète des réponses au questionnaire.

- aucune répondante ne trouve ses conditions de travail ou son salaire diminué;
- 16 affirment avoir vécu un changement dans leurs fonctions et responsabilités et 14 de ces personnes en sont satisfaites;
- 32 ont gardé une situation stable et 6 d'entre eux auraient souhaité un changement.

La population visée par ce questionnaire est peu scolarisée, il est d'autant plus intéressant de constater que cinq candidates sur 49 ont poursuivi leurs études. Une avenue souvent observée mène les candidates à poursuivre leur démarche afin d'obtenir le DEC en éducation à l'enfance. Cela n'est pas anodin si l'on considère que l'obtention d'un DEC demande la démonstration de neuf compétences spécifiques supplémentaires (13 compétences de l'AEC sont reconnues sur les 22 compétences de la formation spécifique du DEC) et la réussite de compétences en formation générale.

Nous supposons qu'obtenir l'AEC en éducation à l'enfance pour nos candidates favorise la mobilité en emploi, la sécurité d'emploi et l'amélioration des conditions de travail. Une répondante considère que l'acquisition de l'attestation augmente sa mobilité : « J'ai mon diplôme alors je peux aller travailler ailleurs! », ce qui illustre à quel point une qualification formelle demeure un outil professionnel important. Nous ne pouvons assurer que les résultats de cette recherche sont le fruit de l'obtention de l'attestation par le biais de la RAC. L'augmentation de salaire vécue par la plupart d'entre elles peut être le simple fait de l'ajustement au taux d'inflation. Par contre, l'amélioration des conditions de travail pour 28 d'entre elles est une avancée non négligeable.

6.2 PERCEPTIONS DES PRATIQUES

Nous voulions connaître la perception que les anciennes candidates ont des changements, qu'ils soient positifs, négatifs ou absents, par rapport à leur pratique en tant qu'éducatrices maintenant qu'elles ont obtenu leur attestation par la démarche de RAC. Nous avons répertorié six catégories de pratique en nous inspirant des compétences du programme d'éducation à l'enfance.

- J'ai modifié mes attitudes auprès des enfants (ex. : façon de communiquer, de tenir compte des besoins).
- J'ai modifié ma manière de planifier et animer des activités éducatives.
- J'ai modifié mes interventions auprès des enfants (ex. : sécurité, comportement des enfants, moyens d'intervention).
- J'ai modifié mes attitudes envers les parents (ex. : accueil, communication).
- J'ai modifié mes attitudes envers les collègues (communication, façon de travailler en équipe).
- J'ai modifié ma communication avec l'employeur.

Les six items sur lesquels les répondantes devaient se positionner s'inspirent et reflètent les pratiques des éducatrices. Pour chaque item, les participantes pouvaient répondre par :

1. tout à fait en désaccord,
2. plutôt en désaccord,
3. plutôt d'accord ou
4. tout à fait d'accord.

La consigne était la même pour les six items :

« Vous avez réussi à obtenir votre attestation à la suite d'une démarche de RAC. Nous sommes intéressés à connaître l'influence qu'a pu avoir cette démarche sur vos pratiques en tant qu'éducatrice. Veuillez cocher l'appréciation qui caractérise le mieux votre situation, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Depuis que j'ai complété mon attestation :... »

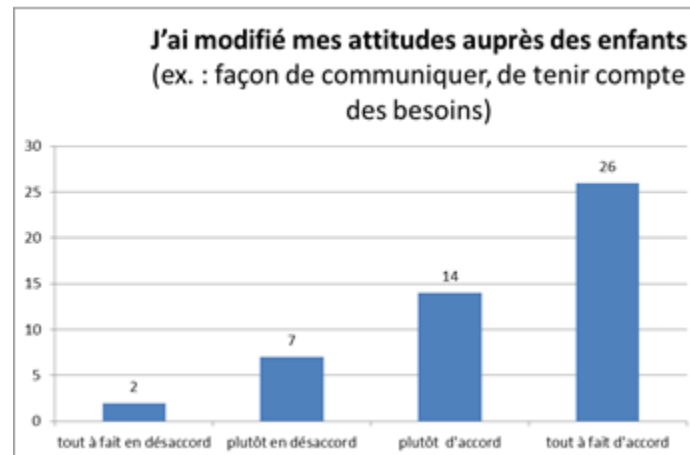
Nous avons également demandé aux éducatrices dans une question à développement de nous dire à quoi elles attribuent ces modifications, s'il y a lieu. Leurs réponses nous permettent d'étayer qualitativement les données des graphiques qui suivent.

De manière globale, les répondantes affirment pour la plupart des items être plutôt ou tout à fait d'accord avec le fait qu'avoir réussi l'AEC par le biais de la RAC leur a permis de modifier leurs pratiques. Les graphiques suivants illustrent, pour chacune des six catégories de pratiques, l'accord ou le désaccord des répondantes.

6.2.1 ATTITUDES AUPRÈS DES ENFANTS ET CONNAISSANCES ACQUISES

Sur 49 répondantes, 40 affirment avoir modifié leurs attitudes auprès des enfants après avoir obtenu leur attestation par le biais de la RAC (graphique 1). Cet item correspond entre autres à la compétence *Établir avec les enfants une relation significative sur le plan affectif (0194)* du programme d'études. Pour cette compétence, les candidates doivent exécuter une tâche dans leur milieu de travail durant laquelle elles sont observées et par la suite participer à un entretien. Modifier des attitudes n'est pas un processus banal. Les résultats laissent entendre que les évaluations (particulièrement les observations et la rétroaction du spécialiste en ce qui concerne les attitudes), et au besoin, la formation manquante, semblent amener la majorité des répondantes à modifier leurs attitudes avec les enfants. Face à une clientèle des plus vulnérables, il s'agit d'un atout non négligeable de la démarche de RAC. Une candidate mentionne que c'est la combinaison des évaluations et des travaux réalisés qui lui a permis de modifier ses pratiques. Les évaluations pourraient être assimilées un « événement inhabituel ou inconfortable » soit le point de départ de la pratique réflexive de Schon et ainsi amener les candidates à se questionner et se repositionner, tel que nous le proposons.

Graphique 1 : Attitudes auprès des enfants



Certaines candidates témoignent de la prise de conscience suscitée par la démarche de RAC, passage obligé du cycle d'apprentissage de Kolb, leur permettant ainsi de construire de nouveaux apprentissages : « Dans beaucoup de cas, je fais ce que je faisais avant mais par instinct, maintenant je le fais consciemment et dans le but d'obtenir un résultat spécifique et je comprends beaucoup les 0-24 mois ». L'acquisition de connaissances concernant le développement de l'enfant est au cœur du programme d'éducation à l'enfance. Depuis la réussite de son attestation par le biais de la RAC, une candidate mentionne : « Je connais davantage le développement de l'enfant ».

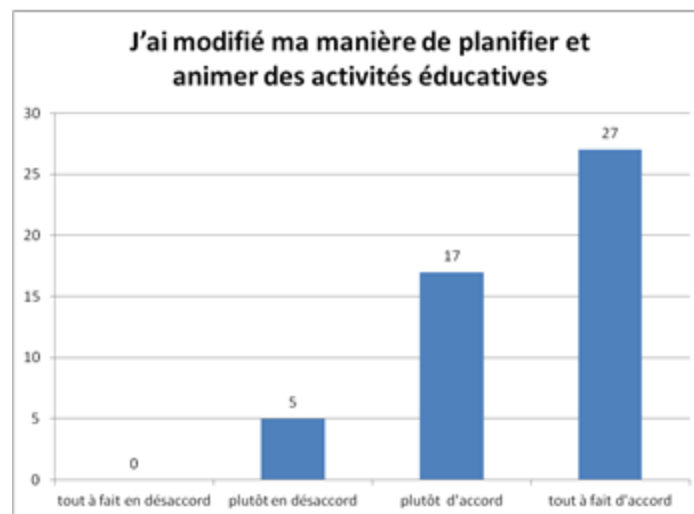
Rappelons que les candidates du Profil 1 (plus de la moitié des candidates du projet) avaient accès directement à la démarche de RAC alors que les candidates du Profil 2 devaient réussir des cours, notamment à propos de la compétence *Situer les besoins d'une ou d'un enfant au regard de son développement global (0192)*, avant de commencer leur démarche de RAC. Deux tiers des répondantes (32 sur 49) à notre questionnaire sont issues du Profil 1. Ainsi, pour les 17 répondantes issues du Profil 2, nous ne pouvons assurer que leurs réponses portent uniquement sur les modifications provoquées par la démarche de RAC. Par exemple, une candidate explique l'amélioration de ses pratiques par « Le fait d'avoir suivi les cours et en particulier le cours développement physique et psychologique de l'enfant qui nous aide à savoir de quelle façon aborder l'enfant dépendant son âge et développement et environnement parental ».

6.2.2 PLANIFICATION ET ANIMATION D'ACTIVITÉS ÉDUCATIVES ET CONFIANCE EN SOI

En ce qui concerne les activités éducatives, trois compétences du programme d'études, intimement liées, y font référence : *Concevoir des activités de développement global de l'enfant (019D)*, *Organiser des activités éducatives (019E)* et *Animer des activités éducatives (019F)*. La démonstration de ces compétences regroupées comporte plusieurs modalités d'évaluation. Les candidates doivent remettre une production personnelle présentant la planification, la conception et l'organisation de plusieurs activités et d'une sortie éducatives, elles sont ensuite observées dans

leur milieu de travail lors de l'animation d'une activité. S'en suit un atelier en établissement de formation permettant de se familiariser avec les particularités de l'animation d'enfants appartenant à un groupe d'âges autre que celui qui leur est familier et un entretien. La rigueur, l'ampleur et la diversité des modalités d'évaluation de cette démonstration semblent avoir amené les répondantes, dans une grande majorité (44 sur 49, graphique 2), à considérer avoir modifié leur pratique de planification et d'animation de leurs activités éducatives. Cette responsabilité de l'éducatrice, sans être escamotée ou erronée, se réalisait probablement de manière plus intuitive auparavant. L'entrevue de groupe nous aurait permis de sonder ce genre de réponse.

Graphique 2 : Planification et animation d'activités éducatives



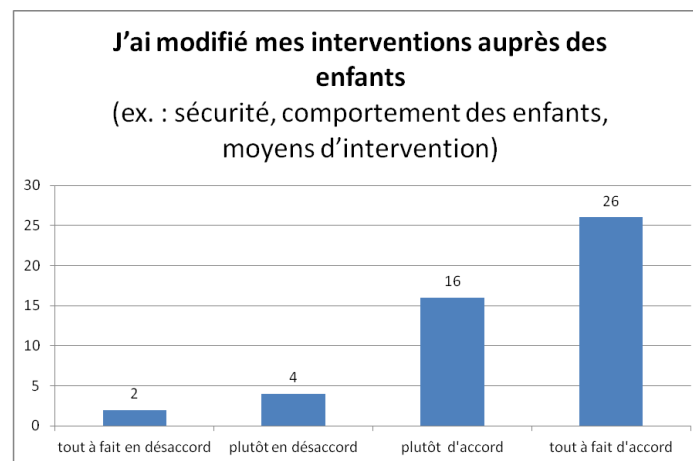
Une candidate précise : « Les travaux m'ont amenée à prendre confiance ». Il faut mentionner qu'un canevas est fourni pour encadrer la production personnelle, ce qui permet sûrement aux candidates d'analyser et de mieux organiser la conception et la planification de leurs activités. D'ailleurs, l'amélioration de la confiance en soi est un des aspects les plus nommés par les répondantes lorsqu'on les questionne sur les effets de la réussite de leur AEC. Cette confiance apparaît comme un tremplin pour l'amélioration de leur pratique et de leurs conditions de travail. « Selon moi, c'est surtout le côté d'apprentissage qui m'a permis d'être plus en confiance dans mes attitudes face à mon milieu de travail. Ma façon de présenter mon programme (activités éducatives) pour chaque thème ».

Nous avons choisi d'interroger des personnes ayant obtenu leur attestation depuis plus de deux ans pour, entre autres, valider l'impact à moyen terme des stratégies développées par le biais des évaluations. Le gain de confiance constaté par plusieurs candidates peut être associé à la recontextualisation de la compétence bonifiée, étape du cycle d'apprentissage de Kolb, ce qui contribue à rassurer la candidate sur ses façons de faire dans des contextes nouveaux et variés.

6.2.3 INTERVENTIONS AUPRÈS DES ENFANTS NOTAMMENT EN MATIÈRE DE SANTÉ ET SÉCURITÉ

Un aspect incontournable du programme d'éducation à l'enfance touche les Lois et règlements concernant la santé et la sécurité du milieu de garde. Les compétences *Agir de façon sécuritaire en milieu de travail (0193)* et *Intervenir au regard de la santé de l'enfant (0195)* font l'objet d'une observation en milieu de travail, de mises en situation écrites et d'un entretien. Sur 48 répondantes à cet item, 42 mentionnent être plutôt ou tout à fait d'accord avec le fait que de réaliser l'AEC par le biais de la RAC les a amenées à modifier leurs interventions en matière de santé et sécurité (graphique 3). L'observation dans le milieu de travail permet aux spécialistes de repérer les éléments qui ne sont pas sécuritaires et ceux qui sont défavorables à la santé de l'enfant. Le milieu de travail ne fait bien sûr pas l'objet d'une évaluation, mais les observations qui y sont faites sont utilisées pour aider les candidates à cerner leur propre contribution à l'amélioration des pratiques. La rétroaction suivant l'observation permet de plus une prise de conscience de la portée de certaines interventions.

Graphique 3 : Interventions auprès des enfants en matière de santé et sécurité



Une candidate explique ce que l'AEC lui a apporté et l'impact que cela peut avoir sur le milieu de garde :

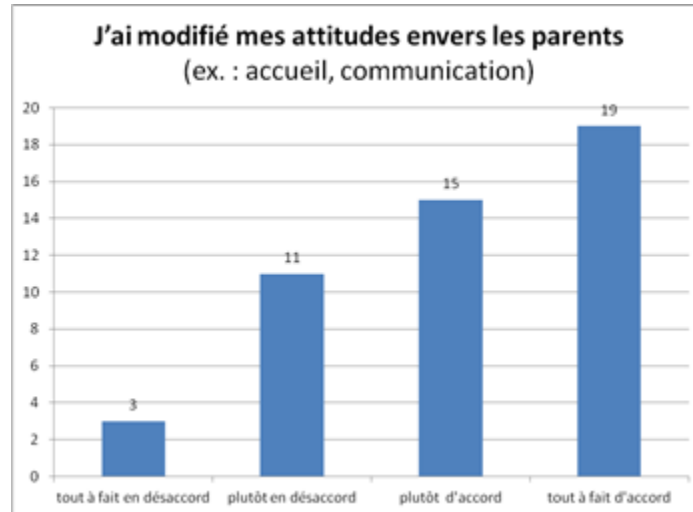
Les « aptitudes au métier étaient déjà présentes mais les connaissances apprises et l'attitude à prendre vis-à-vis les différents besoins des enfants (sécurité, santé, activités, comportement, etc.) viennent compléter le travail qu'on doit rendre pour amener les enfants à évoluer et avoir une vie harmonieuse et un cheminement vers le meilleur avec notre aide. Ce sont des outils importants pour l'enfant et pour nous ».

Les interventions des éducatrices touchent également les compétences *Fournir de l'aide (019A)* et *Intervenir au regard du comportement de l'enfant ou du groupe d'enfants (019J)* du programme d'études.

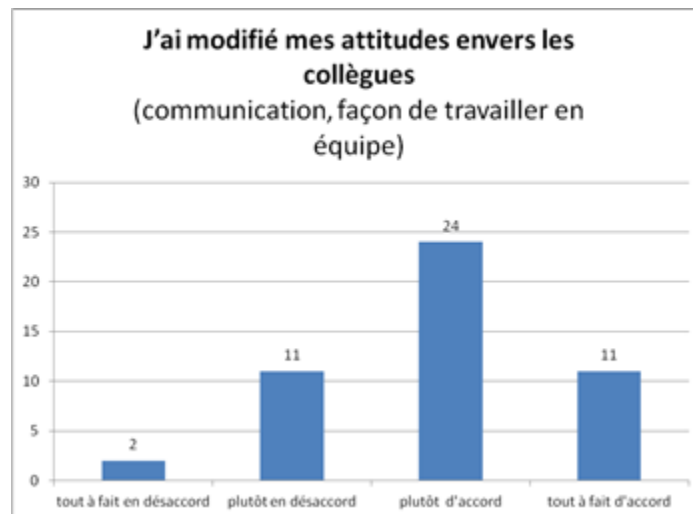
6.2.4 ATTITUDES ENVERS LES PARENTS, LES COLLÈGUES ET L'EMPLOYEUR

Pour les trois dernières catégories de pratique, le taux de répondantes plutôt d'accord et tout à fait d'accord que la réalisation de l'AEC par le biais de la démarche a modifié leur pratique n'est pas assez élevé pour être concluant (graphiques 4, 5 et 6). L'attitude envers les parents, les collègues et l'employeur fait référence aux compétences *Communiquer en milieu de travail (0197)* et *Rédiger et résumer des textes relatifs à la profession (FJ18)* du programme d'études.

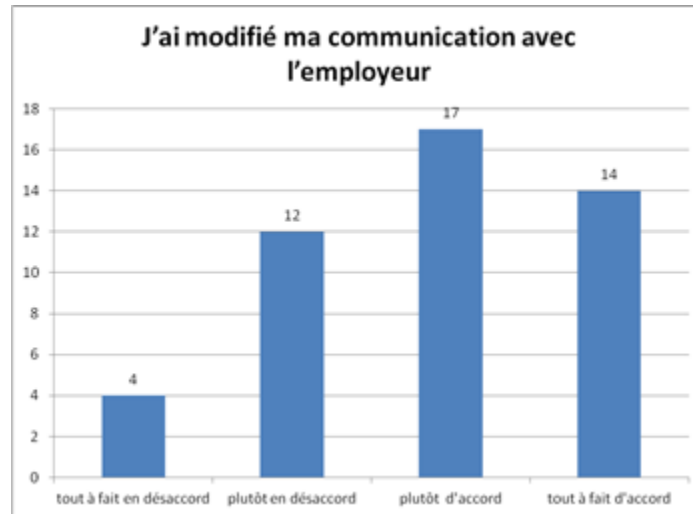
Graphique 4 : Attitudes envers les parents



Graphique 5 : Attitudes envers les collègues



Graphique 6 : Communication avec l'employeur



Il est intéressant de constater que certaines répondantes mentionnent, à juste titre, qu'elles étaient très expérimentées et déjà compétentes avant d'entreprendre la démarche et qu'elles ne considèrent pas avoir modifié leurs pratiques : « Je n'ai pas vraiment changé ma méthode de travailler puisque ça faisait 15 années que je travaillais comme éducatrice avant *mon RAC* ». De plus, nous décelons un biais de désirabilité chez certaines qui n'osent pas affirmer que la démarche n'a pas modifié leurs pratiques : « Les désaccords indiquent qu'il n'y a pas eu de changements significatifs. J'hésitais à exprimer mon désaccord pour ne pas avoir l'air prétentieux mais je considère que j'avais déjà certaines forces ».

Parmi les répondantes qui affirment avoir modifié leurs attitudes avec les parents, leurs collègues ou l'employeur, il semble que l'obtention de l'AEC leur donne une confiance en elles qui se traduit par une amélioration des relations : « Je suis plus sûre de moi pour parler à mon patron ». La valeur que le milieu semble accorder à la qualification de l'attestation ressort également parmi les retombées positives : « En ayant obtenu ma reconnaissance des acquis et l'obtention de l'attestation on est beaucoup plus reconnue en milieu de travail ».

CONCLUSION

Nous avons pour objectif, par l'entremise de cette modeste recherche, de documenter la « bonification » pressentie des compétences, notre postulat étant que la démarche de RAC est un processus qualifiant en lui-même pour les candidats. En cela, nous établissons au départ des parallèles entre, d'une part la démarche offerte et les modalités d'évaluation utilisées et, d'autre part, le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb.

Pour documenter le transfert des savoirs dans le cadre d'une démarche visant l'obtention d'une attestation d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance, nous avons sondé les perceptions que des éducatrices ont des conséquences de leur qualification notamment sur leurs pratiques d'éducatrice.

Les réponses obtenues à notre questionnaire ne nous permettent pas d'étendre des conclusions à l'ensemble de la population des éducatrices du projet, toutefois, nous constatons que les répondantes affirment être plutôt ou tout à fait d'accord avec le fait qu'avoir réussi l'AEC par le biais de la RAC leur a permis de modifier leurs pratiques, surtout en ce qui concernent les catégories suivantes :

- leurs attitudes auprès des enfants (ex. : façon de communiquer, de tenir compte des besoins);
- leur manière de planifier et animer des activités éducatives;
- leurs interventions auprès des enfants (ex. : sécurité, comportements des enfants, moyens d'intervention).

De plus, les candidates sondées semblent fières de leur diplôme tout autant que s'il avait été obtenu par les voies régulières. Ce résultat, malgré le petit échantillonnage, infère une valeur certaine au processus même de reconnaissance et aux outils qui le balisent. D'autre part, et ça mérite d'être souligné, les candidates ont témoigné dans une large proportion d'une meilleure confiance en soi comme effet important aux efforts qu'elles ont dû déployer tout au long de leur démarche de RAC.

Convaincus de l'utilité du service offert et du bienfondé de la démarche d'évaluation proposée, il serait intéressant de poursuivre la recherche en approfondissant certaines variantes : par exemple, y-a-t-il des distinctions à faire chez les candidats devenus diplômés, quant à la perception de leurs compétences selon le type de programmes (ex. : génie, administration)? Quel regard portent les candidats sur le processus de mobilisation de leurs compétences, dans l'après coup? Toujours dans l'après-coup, quel jugement portent-ils sur les difficultés du parcours de reconnaissance? Comment ont-ils procédé pour surmonter ces écueils?

BIBLIOGRAPHIE

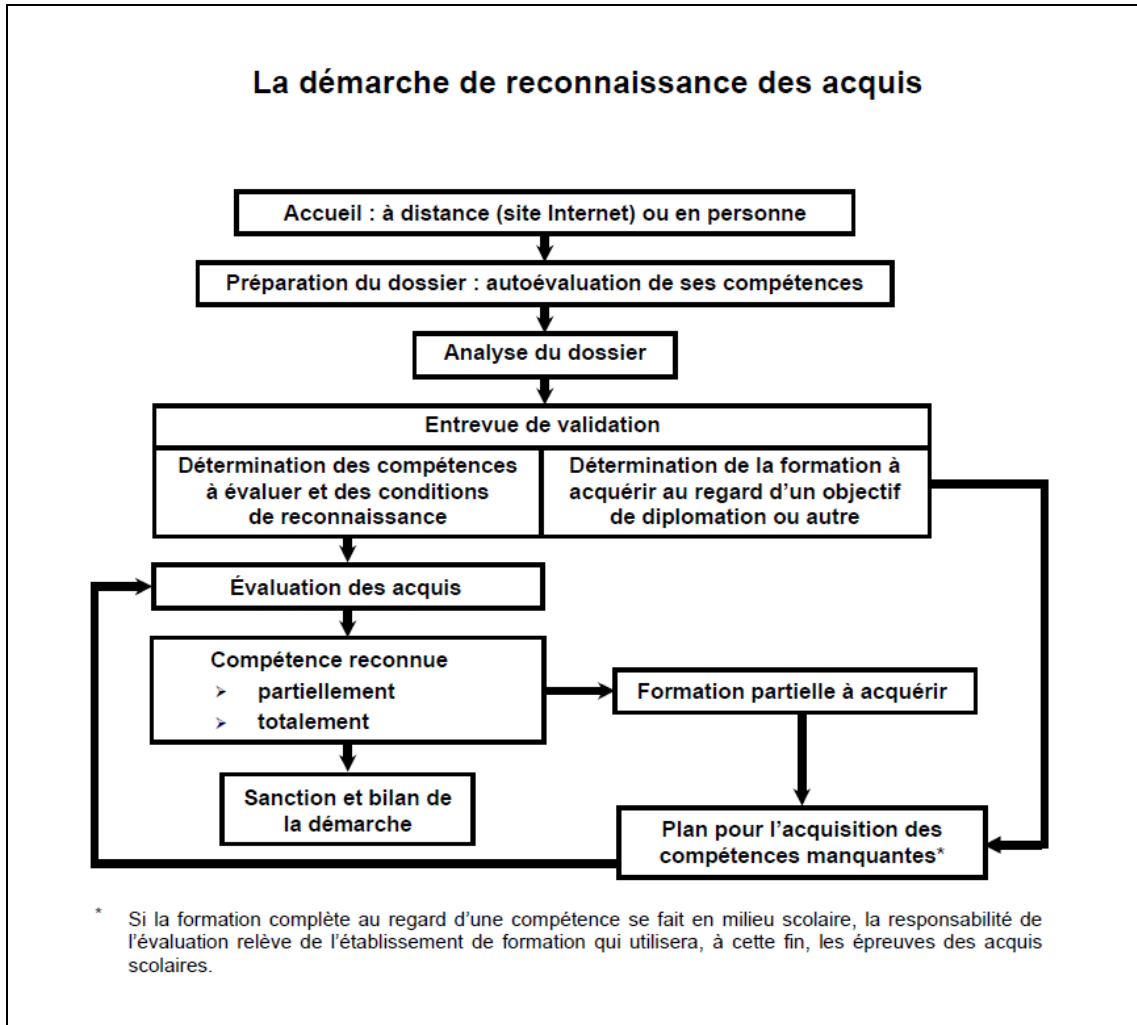
- Bélanger, P. (2011). *Theories of adult Learning and Adult Education*. Germany: Barbara Budrich Publisher.
- Bélanger, P. et Robitaille, M. (2007). *Un portrait du développement des politiques et pratiques de reconnaissance des acquis et des compétences au Québec*. Centre interdisciplinaire de recherche et de développement sur l'éducation permanente. Montréal : UQAM.
- Bélisle, R. sous la direction (1995). *Nos compétences fortes*, Manuel des animatrices et des animateurs, Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes.
- CAMO-PI (2011). *Guide d'intervention à l'intention des intervenants et des intervenants auprès des personnes immigrantes. Tournée régionale de sensibilisation et d'information sur la reconnaissance des acquis et des compétences*. Montréal : CAMO-PI et Gouvernement du Québec
- Cazautets, E. et Garcia,A. (2009). Étude des effets de la VAE sur les parcours de vie professionnels. Le réseau des Universités de l'Ouest Atlantique.
- Cégep Marie-Victorin (2009). *Guide de candidature : démarche de reconnaissance des acquis et des compétences pour l'obtention d'un diplôme ou d'une attestation d'études collégiales*. Montréal : Bureau de la reconnaissance des acquis et des compétences.
- Commissaire aux plaintes en matière de reconnaissance des compétences professionnelles (2015). *Mission d'information : L'organisation de la formation d'appoint à l'enseignement collégial en réponse à la prescription d'un ordre professionnel*, Montréal : Office des professions du Québec.
- Commission des partenaires du marché du travail (2001). *Cadre de développement et de reconnaissance des compétences de la main d'œuvre*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*. Avis au ministère de l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2005). *Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance*, (L.R.Q., c. [S-4.1.1, R.2]). Québec : Gouvernement du Québec.
- Institut de recherche en politiques publiques (2005). *La qualité, ça compte*. Montréal : IRPP.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. New Jersey : Prentice-Hall.

- Kolb, D., Boyatzis, R. et Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory : Previous research and new directions. In R. Sternberg & L. Zhang (Eds.) *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp.227-247). Matwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Langevin, A. (2010). *La reconnaissance des acquis et des compétences : un modèle de pratique innovatrice au Québec*. Montréal : Cégep Marie-Victorin.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Legendre, R. (2007). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lejeune, M. (2008). *Pertinence pour le Québec des instruments de reconnaissance des acquis de l'expérience en France, aux États-Unis et au Royaume-Uni*. Rapport Sous la direction de Frédéric Leemann soumis au Programme de subventions à la recherche appliquée (PSRA) Emploi-Québec. Montréal : Institut national de la recherche scientifique.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique, Cadre général – Cadre technique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille et des Aînés (2005) *État de situation, Projet de formation pour les éducatrices en garderie, document de travail*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Plante, M. C. (2009). *Rapport final : Financement du projet de formation du personnel éducateur en garderie du Québec*. Montréal : Association des garderies privées du Québec.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. New York: Anchor Books.
- Gouvernement du Québec (2009). *Règlement sur le régime d'études collégiales*. (Chapitre C-29, r. 4). Québec : Gouvernement du Québec.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Book Inc.
- Van Kleef, J. (2008). « Eight international case studies in prior learning assessment and recognition. » *Achieving our potential : An action plan for prior learning assessment and recognition in Canada*, Appendix C. Halifax : PLA Center.

ANNEXES

ANNEXE 1

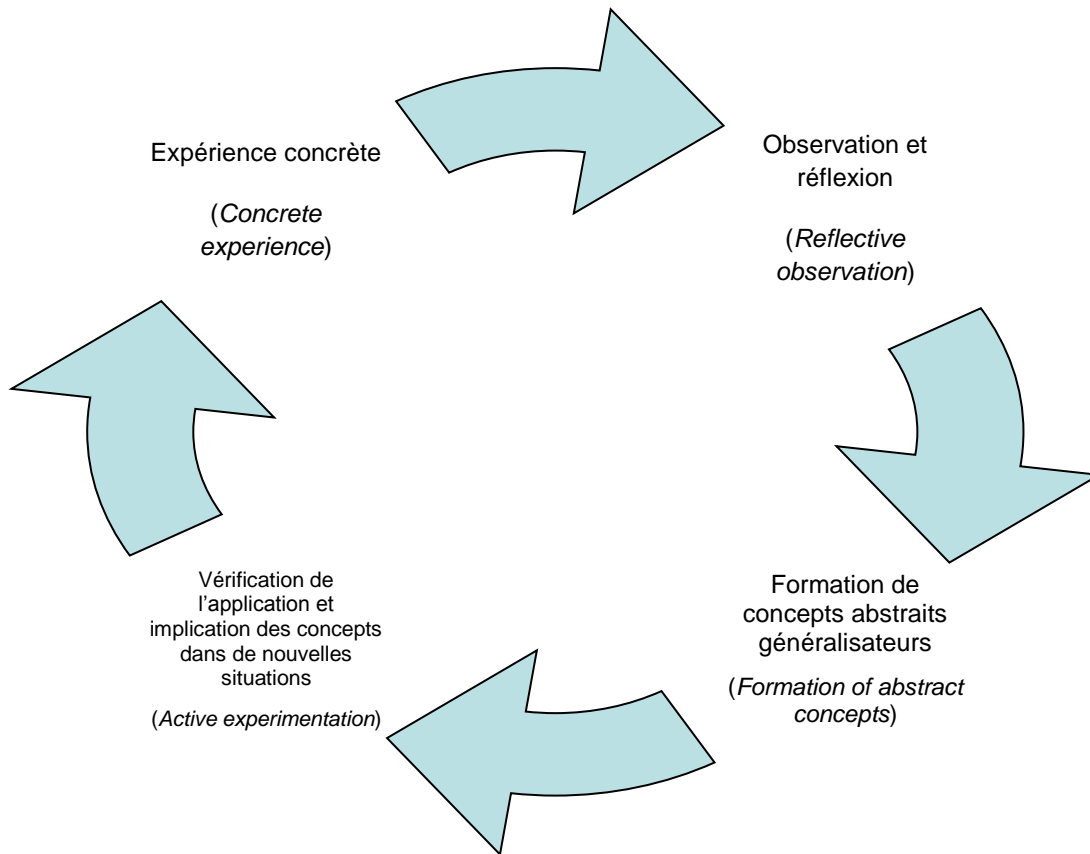
SCHÉMA 1 : LA DÉMARCHE DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES



(MELS, 2005, p.17)

ANNEXE 2

SCHÉMA 2 : *EXPERIENTIAL LEARNING CYCLE* DE KOLB



(Kolb, 1984, p.141)

ANNEXE 3

LETTRE DE PRÉSENTATION ET QUESTIONNAIRE



Cégep Marie-Victorin
Savoir inventer demain
Bureau de la Reconnaissance des acquis et des compétences

Montréal, le 3 avril 2012

Madame,

Convaincu de la valeur des apprentissages réalisées sur le terrain, que ce soit par le biais d'expériences de travail ou d'expériences personnelles, le Bureau de la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) du cégep Marie-Victorin mène actuellement un projet de recherche sur les effets d'une démarche de RAC. Le présent questionnaire s'adresse aux éducatrices qui, tout comme vous, ont développé leurs compétences sur le terrain, et ont su les démontrer dans une démarche de RAC pour le programme d'attestation d'études collégiales en Techniques d'éducation à l'enfance (programme réussi et terminé avant 2011).

Nous nous intéressons particulièrement à **l'influence d'une démarche réussie de RAC sur les pratiques d'intervention** des éducatrices en services de garde. Dans ce contexte, nous sollicitons votre collaboration pour répondre à un court **questionnaire** joint au présent envoi. Le questionnaire ne prend que **10 minutes** à remplir. Notre démarche de recherche respecte rigoureusement les règles de la confidentialité, nous utiliserons des noms fictifs et l'information ne sera accessible qu'à l'équipe de recherche.

Le retour du questionnaire dûment rempli avant le **23 avril 2012** serait grandement apprécié.

Par la suite, pour les personnes intéressées à échanger plus longuement sur leurs pratiques d'intervention, un **café-causerie** aura lieu au mois de **septembre 2012**. Ce sera donc une belle occasion d'échanger avec d'autres éducatrices à l'enfance qui ont mené à terme une démarche de RAC.

N'hésitez pas à communiquer avec nous pour obtenir de plus amples informations ou pour toute question.

Nous vous remercions à l'avance de votre précieuse collaboration.

Magali Robitaille
Conseillère pédagogique
Bureau de la RAC
Cégep Marie-Victorin
(514) 325-0150, poste 2065
Magali.robaille@collegemv.qc.ca

QUESTIONNAIRE

**La démarche de reconnaissance des acquis et des compétences :
Quelle influence sur ma pratique?**

Veillez cocher la ou les réponses appropriées à votre situation.

1. Informations personnelles

1.1. Quelle est votre langue maternelle (première langue apprise et comprise encore aujourd'hui)?

Français Anglais Autre, précisez : _____

1.2. Depuis l'obtention de votre attestation¹, avez-vous poursuivi votre formation dans des cours crédités :

1.2.1. Au secondaire oui non

1.2.2. Au collégial oui non

1.2.3. À l'université oui non

2. Emploi actuel

2.1. Depuis l'obtention de votre attestation, avez-vous changé de milieu de travail?

oui non

2.2. Depuis l'obtention de votre attestation, vos conditions de travail (par ex. : avantages sociaux, horaire) sont-elles :

moins intéressantes stables améliorées

2.3. Depuis l'obtention de votre attestation, votre salaire (taux horaire) est-il :

moindre stable augmenté

2.4. Depuis l'obtention de votre attestation, est-ce que vos fonctions et responsabilités ont changé?

Oui Non

Si oui, ce changement est-il
bénéfique pour vous?

oui non

Si non, auriez-vous souhaité obtenir
un changement?

oui non

¹ Par *attestation*, nous faisons référence tout au long de ce questionnaire à l'attestation d'études collégiales que vous avez obtenue en Techniques d'éducation à l'enfance.



3. Perception des pratiques

3.1. Vous avez réussi à obtenir votre attestation suite à une démarche de RAC. Nous sommes intéressés à connaître l'influence qu'a pu avoir cette démarche sur vos pratiques en tant qu'éducatrice. Veuillez cocher l'appréciation qui caractérise le mieux votre situation, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Depuis que j'ai complété mon attestation :	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
3.1.1 J'ai modifié mes attitudes auprès des enfants (ex. : façon de communiquer, de tenir compte des besoins).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1.2 J'ai modifié ma manière de planifier et animer des activités éducatives.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1.3 J'ai modifié mes interventions auprès des enfants (ex. : sécurité, comportement des enfants, moyens d'intervention).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1.4 J'ai modifié mes attitudes envers les parents (ex. : accueil, communication).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1.5 J'ai modifié mes attitudes envers les collègues (communication, façon de travailler en équipe).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1.6 J'ai modifié ma communication avec l'employeur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2. A quoi attribuez-vous cette ou ces modifications?

Tel que mentionné dans la présentation du questionnaire, nous animerons un café-causerie en septembre 2012, qui permettra aux participantes de justifier leurs points de vue et d'approfondir les thèmes évoqués dans le questionnaire. Si vous êtes intéressée à y participer, veuillez cocher OUI et nous donner votre adresse courriel.

Je souhaite participer au café-causerie :

oui adresse courriel : _____

ANNEXE 4

COMPILATION COMPLÈTE DES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE

Résultats						
Total des répondants		49				
1.1. Langue	Français	32				
	Anglais	2				
	Italien	3				
	Espagnol	4				
	Arabe	2				
	Créole	2				
	Autre	3				
Total		48				
1.2. Formations subséquentes		oui	non			
1.2.1. Au secondaire		1	45			
1.2.2. Au collégial		2	46			
1.2.3. À l'université		2	46			
2.1. Changement de milieu de travail	oui	11				
	non	38				
	Total	49				
2.2. Conditions de travail		moins intéressantes		0		
		stables		21		
		améliorées		28		
Total		49				
2.3. Salaire (taux horaire)	moindre	0				
	stable	7				
	augmenté	42				
2.4. Changement de responsabilités						
OUI		16				
2.4.1. bénéfique		14				
2.4.1. non		0				
NON		34				
2.4.2. souhaité		6				
2.4.2. non		22				
3. Perception des pratiques	tout à fait désaccord	plutôt en désaccord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	Moyenne (entre 1 et 4)	
	3.1.1. attitude-enfant	2	7	14	26	3,31
	3.1.2. activité-éducative	0	5	17	27	3,45
	3.1.3. intervention-enfant	2	4	16	26	3,38
	3.1.4. attitude-parent	3	11	15	19	3,04
	3.1.5. attitude-collègue	2	11	24	11	2,92
	3.1.6. communication-employeur	4	12	17	14	2,87
Total		13	50	103	123	3,16