



OBTENIR UN DIPLÔME D'ÉTUDES PROFESSIONNELLES PAR LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES (RAC)

RAPPORT D'UNE RECHERCHE MENÉE EN PARTENARIAT AVEC LE
CENTRE DE SERVICES SCOLAIRE DE LA CAPITALE

Rachel Bélisle, Sabruna Dorceus et Évelyne Mottais

Juillet 2022



DIRECTION SCIENTIFIQUE, COLLECTE, ANALYSE ET RÉDACTION

Rachel **Bélisle**, Ph.D., professeure titulaire et chercheuse principale
Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA)
Université de Sherbrooke

Sabrina **Dorceus**, c.o., Ph.D., professeure adjointe et cochercheuse
Groupe de recherche sur le développement de carrière (GRDC)
Université de Sherbrooke

COLLECTE, TRAITEMENT, ANALYSE ET RÉDACTION

Évelyne **Mottais**, c.o., M.Sc., doctorante en éducation et auxiliaire de recherche
Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA)
Université de Sherbrooke

CONTRIBUTION À LA COLLECTE, À L'ANALYSE ET À LA FINALISATION DU RAPPORT : Équipe du Centre de services scolaire de la Capitale

Maude **Plourde** (jusqu'en 2020), directrice des Services de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes, et Nancy **Filion** (à partir de 2021), directrice adjointe des Services éducatifs – Formation professionnelle et éducation des adultes

Andréanne **Gloutnez**, c.o., conseillère en RAC et experte-conseil du CERAC de la Capitale, mandataire au partenariat de recherche

Geneviève **Bourgeois**, c.o., experte-conseil du CERAC de la Capitale (jusqu'en 2021)

Geneviève **Dionne**, c.o., experte-conseil du CERAC de la Capitale

Pascal **Bélanger**, technicien en organisation scolaire

SOUTIEN AU TRAITEMENT DE DONNÉES

Julie **Chabot**, auxiliaire de recherche au CÉRTA, Université de Sherbrooke

RÉVISION

Denise Latreille

Ce rapport a été préparé grâce au soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), programme Engagement partenarial. Merci aussi au CÉRTA, à son coordonnateur, Sylvain Paquette, et à l'Université de Sherbrooke pour leur soutien tout au long du projet.

ISBN 978-2-9809916-6-0

Dépôt légal: Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2022

© Université de Sherbrooke, 2022

Pour citer ce document : Bélisle, R., Dorceus, S. et Mottais, É. (2022). *Obtenir un diplôme d'études professionnelles par la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC). Rapport d'une recherche menée en partenariat avec le Centre de services scolaire de la Capitale*. CÉRTA, Université de Sherbrooke.
<http://erta.ca/fr/ogirac>

TABLE DES MATIÈRES

Liste des abréviations et des acronymes	7
Introduction	8
Chapitre 1 – Problématique de l’obtention d’un diplôme par la voie de la RAC.....	10
1. La RAC mène-t-elle vraiment à un diplôme?	10
2. Les données administratives peuvent-elles aider à comprendre?	12
3. La trajectoire de services et le parcours des adultes	14
3.1 Trajectoire de services d’un dispositif RVA	14
3.2 Parcours de RVA des acquis de l’apprentissage non formel et informel	15
4. La consignation des données administratives en RAC	16
5. Les objectifs du rapport de recherche.....	16
Chapitre 2 – Méthodologie	18
1. L’approche partenariale	18
2. Les données de recherche	19
3. La population de l’étude	19
4. L’échantillonnage des programmes	20
5. La collecte de données	22
5.1 Données sur l’ensemble de la population	22
5.2 Données sur les 19 programmes	22
6. Les méthodes d’analyse	24
7. Les préoccupations éthiques	24
8. Les limites de l’étude	24
Chapitre 3 – Résultats.....	26
1. Les services de RAC à la CS de la Capitale et les personnes qui y ont accès	26
1.1 Prestation de services de RAC dans l’ensemble des programmes.....	26
1.1.1 Phase d’information	26
1.1.2 Phase d’identification des compétences et d’étude de recevabilité	30
1.1.3 Phase d’évaluation des compétences	32
1.1.4 Phase de sanction.....	32
1.2 La prestation de services dans les 19 programmes.....	35
1.2.1 Premier contact : la demande d’information	35
1.2.2 Popularité des programmes en RAC.....	35
1.2.3 Modalité d’organisation de la prestation de services	37
1.2.4 Persévérance dans la démarche de RAC	37
1.2.5 Nombre de compétences traitées, de l’entrevue de validation aux évaluations	39
1.2.6 Durée des principales séquences de la prestation de services	41
1.3 Les principales caractéristiques des adultes de l’échantillon	49

1.3.1 Caractéristiques sociodémographiques générales de l'échantillon.....	50
1.3.2 Scolarité de l'échantillon	51
1.4 Les faits saillants des résultats descriptifs.....	53
2. La comparaison de l'obtention d'un DEP par la RAC avec des variables potentielles d'influence	54
2.1 Obtention du DEP selon les caractéristiques des adultes	55
2.2 Obtention du DEP et variables environnementales	57
2.3 Obtention du DEP et programmes	59
2.4 Obtention du DEP selon le nombre de compétences traitées au fil de la démarche	62
2.5 Obtention du DEP selon la durée des séquences entre les dates de services	64
2.5.1 Obtention du DEP selon la durée des séquences pour l'ensemble de l'échantillon.....	64
2.5.2 Obtention du DEP selon la durée des séquences dans la RAC en entreprise	65
2.5.3 Obtention du DEP selon la durée des séquences pour les adultes n'appartenant pas à une cohorte	66
2.6 Les faits saillants des résultats comparatifs	67
3. La schématisation de la trajectoire de services en RAC-FP.....	69
3.1 Schématisation de la démarche de RAC.....	70
3.2 Pour distinguer les trajectoires de services de RAC	72
Chapitre 4 – Discussion.....	75
1. La RAC et les caractéristiques individuelles.....	75
1.1 DEP par la voie de la RAC comme premier diplôme	75
1.2 RAC et appartenance de genre.....	76
1.3 RAC et âge.....	77
2. La prestation de services	77
2.1 Implication des employeurs	77
2.2 Expression de la demande et RAC	78
3. Les pistes d'action pour des données administratives sécuritaires et fiables	79
4. Les recherches futures	80
Conclusion.....	82
Références bibliographiques.....	83
Annexe A - Définition des variables/caractéristiques	89
Annexe B – Tableaux avec relation non significative.....	92

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Étapes possibles d'une trajectoire de services en RAC-FP	15
Tableau 2. Nombre de programmes selon les secteurs, la consignation dans l'OgiRAC, l'offre en cours et l'échantillon	21
Tableau 3. Programmes de l'échantillon par secteur, durée, compétences et unités	23
Tableau 4. Sources d'information par période	27
Tableau 5. Moyens de communication lors de la demande initiale d'information	28
Tableau 6. Demandes d'information selon les programmes et les périodes	29
Tableau 7: Répartition des personnes inscrites en RAC selon l'appartenance de genre et les périodes.....	31
Tableau 8: Nombre de femmes en RAC et dans les effectifs féminins en FP de la CSC.....	31
Tableau 9. Répartition des personnes en RAC selon les tranches d'âge et les périodes	32
Tableau 10. Personnes diplômées par la RAC à la CS de la Capitale par secteur et par période.....	34
Tableau 11. Échantillon réparti selon la popularité des 19 programmes	36
Tableau 12. Répartition de l'obtention du DEP par la RAC selon les programmes (n = 1 893)	38
Tableau 13. Compétences au fil de la démarche de RAC.....	39
Tableau 14. Séquences dans la prestation de services (en mois) pour l'ensemble de l'échantillon (n = 1 893)	42
Tableau 15. Nombre de mois de la prestation de services de RAC de l'information à la date de réussite du programme selon la durée des programmes	45
Tableau 16. Séquences dans la prestation de services (en mois) chez les adultes d'une cohorte (n = 124)	46
Tableau 17. Séquences dans la prestation de services (en mois) chez les adultes hors cohorte (n = 1 769)	48
Tableau 18. Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon d'adultes inscrits en RAC (n=1893)	50
Tableau 19. Répartition du plus haut niveau de diplomation de l'échantillon (n=1893)	52
Tableau 20. Comparaison de l'obtention du DEP par la RAC en fonction du genre (n = 1 893)	56
Tableau 21. Obtention du DEP par la RAC et scolarité initiale (n = 1 405)	56
Tableau 22. Obtention du DEP par la RAC et diplôme initial (n = 1 405)	57
Tableau 23. Comparaison de l'obtention du DEP par la RAC avec la source de l'information initiale (n = 1 893)	58
Tableau 24. Obtention du DEP par RAC et moyen de communication (n = 1 893).....	58
Tableau 25. Obtention du DEP par la RAC et appartenance à une cohorte (n = 1 893)	59
Tableau 26. Obtention du DEP par la RAC et préalables (n = 1 893)	59
Tableau 27. Comparaison de l'obtention du DEP par la RAC en fonction des 19 programmes (n = 1 893)	61
Tableau 28. Comparaison de l'obtention du DEP par la RAC selon la durée des programmes (n=1 893)	62
Tableau 29. Comparaison de l'obtention du DEP avec le nombre de compétences traitées au fil de la démarche de RAC	63
Tableau 30. Comparaison de l'obtention du DEP avec les durées des séquences en mois pour l'ensemble de l'échantillon (n = 1 893)	64

Tableau 31. Comparaison de l'obtention du DEP avec les durées des séquences en mois chez les adultes appartenant à une cohorte	65
Tableau 32. Comparaison de l'obtention du DEP avec les durées des séquences en mois chez les adultes n'appartenant pas à une cohorte.....	66
Tableau 33. Comparaison de l'obtention du DEP par la RAC en fonction de la langue maternelle (n = 1 893)	92
Tableau 34. Comparaison de l'obtention du DEP par la RAC en fonction des catégories d'âge (n = 1 888)	92
Tableau 35. Comparaison de l'obtention du DEP par la RAC en fonction du statut d'immigration (n = 1 893)	92

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Démarche de RAC-FP (CERAC-FP, 2021)	69
Figure 2. Schématisation de la démarche de RAC selon la durée moyenne en mois (n = 724).....	70
Figure 3. Schématisation de la démarche de RAC en entreprise selon la durée moyenne en mois (n = 85)	71
Figure 4. Schématisation de la démarche de RAC selon la durée moyenne en mois chez les adultes hors cohorte	72

LISTE DES ENCADRÉS MÉTHODOLOGIQUES

Encadré méthodologique 1. Mesures de tendance centrale et de dispersion	40
Encadré méthodologique 2. Test de chi-carré	55
Encadré méthodologique 3. Test t.....	63

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES

AEP	Attestation d'études professionnelles
ASP	Attestation de spécialisation professionnelle
BDSO	Banque de données des statistiques officielles
CCQ	Commission de la construction du Québec
CEDEFOP	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
CERAC	Centre d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences
CÉRTA	Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage
CFP	Centre de formation professionnelle
CPMT	Commission des partenaires du marché du travail
CS	Commission scolaire
CSC	Commission scolaire de la Capitale (dans les tableaux)
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSS	Centre de services scolaire
CSSC	Centre de services scolaire de la Capitale
CSMO-Auto	Comité sectoriel de main-d'œuvre des services automobiles
DES	Diplôme d'études secondaires
DEP	Diplôme d'études professionnelles
EQ	Équivalence
ÉT	Écart-type
EV	Entrevue de validation
FP	Formation professionnelle
FRQSC	Fonds de recherche du Québec – Société et culture
GED	<i>General Educational Development</i>
ISQ	Institut de la statistique du Québec
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (entre 2016 et 2020)
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (entre 2005 et 2016)
MEQ	Ministère de l'Éducation (Québec) (avant 2005, puis depuis la fin de juin 2020)
MESRST	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (de 2012 à 2014)
MIDI	Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion
Méd.	Médiane (dans les tableaux)
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
NI	Numéro d'identification
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OgiRAC	Outil de gestion informatisé en reconnaissance des acquis et des compétences
RAC	Reconnaissance des acquis et des compétences
RAC-FP	RAC en formation professionnelle
RPL	<i>Recognition of prior learning</i>
RVA	Reconnaissance, validation et accréditation
SARCA	Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement
SU	Succès
TDG	Test de développement général
TENS	Tests d'équivalence de niveau de scolarité
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> / Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
VAE	Validation des acquis de l'expérience

INTRODUCTION

Dans une synthèse de connaissances sur le rôle de pratiques en reconnaissance, validation et accréditation (RVA) des acquis de l'apprentissage non formel et informel¹, Bélisle et Fernandez (2018) attirent l'attention sur la difficulté de trouver des études ayant recours à des données administratives fiables sur le sujet. Les quelques travaux existants, généralement très localisés, permettent notamment de voir quelles sont les caractéristiques des adultes pour qui ces dispositifs contribuent à raccourcir la durée de la formation menant à l'obtention d'un diplôme qualifiant, à donner du sens à leur parcours de formation, à obtenir un emploi, à s'y maintenir ou à avoir une promotion. Dans les pistes d'action de son rapport, l'équipe de recherche incite « le ministère de l'Éducation, en étroite collaboration avec les instances concernées » (Bélisle et Fernandez, 2018, p. 9) à revoir leur façon de documenter les caractéristiques des adultes ayant accès à la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC), selon la terminologie québécoise, ainsi que leur parcours de formation, avant, pendant et après la RAC. À la suite de cette publication, la Commission scolaire de la Capitale (CS de la Capitale)², une des organisations scolaires les plus actives en RAC en formation professionnelle (FP) au Québec (MEES, 2015) et qui a consigné des données depuis plus de 10 ans, offre à la chercheuse principale de travailler à partir de ses données administratives. Selon son site Internet, la CS de la Capitale, devenue le 15 juin 2020 le Centre de services scolaire (CSS) de la Capitale, se situe au 9^e rang des plus importants CSS au Québec et il occupe le « 2^e rang provincial quant au nombre de programmes de formation menant à un diplôme d'études professionnelles (DEP) et à une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) » (CSS de la Capitale, 2022).

Au cours de l'année scolaire 2007-2008, le CSS de la Capitale (CSSC) commence à consigner systématiquement des données administratives en RAC et améliore ses outils de gestion informatisés au fil du temps. Il obtient un mandat de Centre d'expertise en RAC (CERAC) en formation professionnelle en 2014 et un soutien financier du ministère de l'Éducation³ pour améliorer la gestion informatisée en RAC en développant l'Outil de gestion informatisé en RAC (OgiRAC) (CERAC de la CS de la Capitale, 2016,

¹ Selon la terminologie de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) adoptée ici lorsqu'on parle du domaine en général et non d'un dispositif en particulier. Cependant, cette terminologie ne s'est pas imposée. En recherche, quand on parle du domaine large et non d'un dispositif en particulier, il est plus courant de parler simplement de reconnaissance des acquis (RA) ou en anglais, de *recognition of prior learning* (RPL).

² Avec l'adoption du projet de loi 40, dans la nuit du 8 février 2020, les commissions scolaires (CS) francophones deviennent des centres de services scolaires (CSS), alors que celles anglophones demeurent des CS. Pour simplifier les choses, nous parlons d'organismes scolaires œuvrant en RAC-FP quand nous les englobons. Le présent rapport parle de la CS de la Capitale lorsque nous nous rapportons à des informations avant le 15 juin 2020, date du changement de nom, et aux données analysées qui précèdent ce changement. La situation actuelle et les suites à donner se rapportent au CSS.

³ Ce ministère a aussi changé de nom depuis l'adoption de la politique qui a permis la relance de la RAC-FP au Québec (Gouvernement du Québec, 2002b). Voir la liste des acronymes et abréviations.

p. 7). En 2016, l'OgiRAC est implanté dans 12 commissions scolaires (Levasseur et al., 2016). Les bases du CSS de la Capitale nous permettent de faire une étude longitudinale sur une période de 12 ans.

Le projet de recherche élaboré en partenariat obtient une subvention de recherche du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), dans le cadre du programme Engagement partenarial. L'objectif général de ce projet et de ce rapport est de documenter l'obtention d'un DEP par la voie de la RAC⁴. Cette étude montre le riche potentiel des données administratives sur la RAC, disponibles au CSS de la Capitale et certainement dans d'autres CSS. Espérons que ce rapport convaincra de mettre davantage de ressources pour continuer à les consigner et à les exploiter.

Le présent rapport est préparé de façon à être utile à la fois pour les milieux de pratique et pour les personnes engagées en recherche dans le domaine⁵ et il est structuré en quatre chapitres. Le premier présente sommairement une double problématique, soit celle de l'obtention d'un diplôme qualifiant par la RAC/RVA et celle des défis de consignation, de traitement et d'usage de données administratives pour documenter les services reçus et l'effet de ceux-ci. Nous présentons aussi, dans ce chapitre, le cadre qui guide nos analyses ainsi que les objectifs spécifiques du présent rapport. Le deuxième chapitre présente notre méthodologie. Le troisième chapitre regroupe les résultats des analyses et leur interprétation selon trois objectifs spécifiques. Le quatrième chapitre contient des éléments de discussion sur l'obtention d'un diplôme par la RAC-FP mis en lien avec la littérature scientifique en RAC/RVA. Des références bibliographiques, ainsi que deux annexes, l'une sur la description des variables, l'autre sur des tableaux, complètent le tout.

⁴ Les données recueillies sont également mobilisées dans la thèse d'Évelyne Mottais, auxiliaire de recherche du présent projet et cosignataire du rapport. Cette thèse devrait être soumise au cours de l'année 2022-2023.

⁵ Bien que nous fassions preuve de la rigueur nécessaire à toute étude scientifique, le choix de contenu a été ciblé dans une visée pragmatique plus que nomothétique (Van der Maren, 2004). Nous comptons soumettre, en 2022-2023, un ou deux articles scientifiques. Pour suivre les publications de ce projet, on peut consulter le site du CÉRTA : www.erta.ca.

CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE DE L'OBTENTION D'UN DIPLÔME PAR LA VOIE DE LA RAC

La première section de ce premier chapitre aborde l'implantation des dispositifs de RAC/RVA et les effets possibles sur la persévérance et l'obtention d'un diplôme qualifiant. La deuxième attire l'attention sur la difficulté d'obtention de données fiables permettant, par exemple, d'identifier quelles sont les caractéristiques des adultes qui s'engagent dans une démarche de reconnaissance officielle de compétences et qui obtiennent un diplôme qualifiant par la voie de la RAC/RVA. La troisième section précise notre cadre d'analyse. La quatrième présente la gestion des données informatisées au CSS de la Capitale. La cinquième et dernière section rappelle l'objectif général de ce rapport et expose ses objectifs spécifiques.

1. LA RAC MÈNE-T-ELLE VRAIMENT À UN DIPLÔME?

Au passage des années 2000, avec l'adoption d'une perspective d'apprentissage tout au long de la vie par plusieurs États, on assiste à l'implantation et à l'amélioration de dispositifs en RVA des acquis de l'apprentissage non formel et informel. Ces dispositifs sont vus à la fois comme favorisant la justice sociale, par exemple par l'accès à un premier diplôme qualifiant, comme soutenant la mobilité de la main-d'œuvre, par exemple en rendant lisibles des compétences développées dans un contexte donné et pouvant être pertinentes dans un autre, comme encourageant l'apprentissage tout au long et au large de la vie en valorisant l'autoformation, l'apprentissage en milieu de travail et autres contextes extrascolaires (CEDEFOP, 2016; Singh, 2015; UNESCO, 2012; Werquin, 2010). Ces dispositifs, dont l'appellation varie d'un État, voire d'un dispositif à l'autre, sont mis en œuvre par les États et leurs mandataires responsables de la sanction officielle des apprentissages ou des qualifications, comme les établissements d'enseignement, les ordres professionnels et d'autres organismes de réglementation.

Au Québec, le gouvernement du Québec fait de la RAC une des quatre orientations structurantes de sa politique d'éducation et de formation des adultes (Gouvernement du Québec, 2002b). Une démarche commune de RAC en formation professionnelle et en formation technique est mise en œuvre avec comme grandes étapes : l'accueil et l'information, la préparation du dossier par la personne candidate et son analyse par le personnel en RAC, l'entrevue de validation, les évaluations en RAC, s'il y a lieu, la formation sur des compétences du programme ainsi que la consignation des résultats au dossier et la sanction finale. De plus, le ministère de l'Éducation a investi dans l'élaboration progressive d'instruments ministériels pour qu'ils soient structurés de la même façon et selon une cohérence d'ensemble. Ils sont destinés à se déployer dans tous les établissements scolaires concernés et dans tous les programmes.

Plus particulièrement dans le secteur de la formation professionnelle, les personnes sont inscrites en RAC à partir de l'entrevue de validation, qui correspond au premier moment où le CSS reçoit une allocation financière du ministère. Le second moment de financement est après les évaluations. Le ministère de l'Éducation a aussi soutenu le

travail de concertation régionale ainsi que la formation du personnel (Bélisle et al., 2010). En 2014, il accorde un mandat de CERAC à cinq organismes scolaires en soutien au développement des services de RAC-FP.

Dans son rapport annuel de 2016-2017, le ministère de l'Éducation indique que c'est près de 5 % des inscriptions en FP, soit près de 7 700 adultes qui passent par la RAC-FP (MEES, 2017, p. 29)⁶, mais ne précise pas quelle est la proportion de personnes qui obtient un DEP, une attestation d'études professionnelles (AEP) ou une ASP⁷ par cette voie. Le rapport annuel 2018-2019 de la CS de la Capitale (2019) ne documente pas les effectifs de la RAC, mais on y parle de la RAC en formation professionnelle comme un moyen pour « augmenter la diplomation et la qualification » (p. 24), notamment grâce à deux projets, l'un en carrosserie, l'autre en mécanique automobile. Il n'y a pas de cible particulière quant à la diplomation en formation initiale ou par la RAC.

Pourtant, la possibilité d'obtenir un diplôme pour des connaissances et des compétences développées ailleurs que dans un programme scolaire est une visée de plusieurs États, notamment parce que le diplôme est un facteur de protection important dans un contexte de précarité (ex. : Maillard, 2012). Dans les faits et à certaines conditions, des dispositifs de RVA contribuent à la persévérance scolaire et à l'obtention du diplôme (Bélisle et Fernandez, 2018). Mais les données de la RAC-FP, analysées par le ministère de l'Éducation, sont assez peu concluantes sur ces questions. En effet, la consultation de portraits statistiques de la RAC-FP, des documents internes accessibles par demande d'accès à l'information, indique une augmentation des effectifs en RAC-FP, avec un pic entre 2009 et 2012. Par exemple, on est passé de 650 personnes inscrites en 1994-1995 à 1 249 en 2003-2004, puis à 6 011 en 2009-2010 (MEES, 2015, p. 3)⁸. Cependant, le nombre de compétences évaluées par la RAC a baissé en 2011-2012, pour remonter à 6 702 la dernière année où les données sont disponibles. D'ailleurs, en 2014-2015, c'est seulement 30 % des personnes inscrites en RAC qui obtiennent, dans la même année que celle de leur inscription, leur diplôme en FP. Pour la période de 2005-2015, elles sont seulement 52 % à l'avoir obtenu après 10 ans (MEES, 2015), ce qui laisse penser que le temps demandé pour l'atteinte du niveau de compétence requis pour obtenir le diplôme décourage certaines personnes ou que d'autres font une démarche de RAC pour d'autres motifs que son obtention. Ainsi, ce taux modeste d'obtention d'un diplôme en

⁶ Cette statistique n'est pas mise à jour dans les rapports de gestion annuels 2017-2018, 2018-2019 consultés.

⁷ L'AEP est accordée au terme de programmes relevant de la gouvernance des CS et des CSS. Ces programmes sont conçus pour répondre rapidement aux besoins du marché du travail et sont de plus courte durée que ceux menant au DEP (Fédération des commissions scolaires du Québec, 2004). L'ASP est une attestation de spécialisation (ex. : secrétariat médical) pour les personnes ayant déjà un DEP. Notre devis de recherche cible le DEP, mais le CSS de la Capitale consigne les données pour les parcours vers le DEP, l'AEP et l'ASP. Au sens strict, l'AEP et l'ASP ne sont pas des diplômes, mais les personnes détentrices sont comptées comme des personnes diplômées.

⁸ Ce portrait est le dernier produit par le ministère de l'Éducation au moment de la finalisation du contenu du présent rapport (février 2022).

FP suscite plusieurs questions, mais les informations disponibles ne permettent pas de comprendre les trajectoires de services qui aboutissent au diplôme.

2. LES DONNÉES ADMINISTRATIVES PEUVENT-ELLES AIDER À COMPRENDRE?

Cette difficulté de documenter la participation aux dispositifs de RAC n'est pas propre au secteur de la formation professionnelle québécoise. En 2016, le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) constate que le développement de systèmes de surveillance continue (*monitoring*) est à un stade initial partout en Europe et ne représente pas une priorité dans la plupart des États (CEDEFOP, 2016). En 2018, la situation s'est un peu améliorée, passant de 13 à 9 pays (sur 26) où l'on n'avait aucune information sur l'utilisation des dispositifs par la population ainsi que les caractéristiques de celle-ci (CEDEFOP et al., 2019)⁹. Cependant, la consignation et l'analyse de données administratives permettant d'avoir un portrait d'ensemble des effets de ces nouveaux dispositifs sur les visées initiales, comme la justice sociale, la mobilité et l'incitation à la poursuite de la formation continue, sont toujours d'importants défis et l'information reste parcellaire.

Pourtant, en RVA comme dans d'autres domaines, la santé par exemple, l'usage de données administratives est avantageux pour l'évaluation des services, l'information au grand public sur les services rendus et la production de connaissances (Card et al., 2010). Leur utilisation revêt plusieurs avantages sur le plan de la recherche, comme ceux d'obtenir un large échantillon, de suivre au fil du temps la trajectoire des services obtenus par la population et de documenter des phénomènes qui ne peuvent être documentés par enquêtes déclaratives (Figlio et al., 2015; Stiles et Boothroyd, 2015). Par ailleurs, la validité des données administratives pour la recherche demande des précautions et une interface informatique comportant une convention de saisie (des données sur des caractéristiques, non obligatoires pour le travail d'intervention, sont saisies, comme le diplôme initial) et une convention de sens (avoir le même sens pour toutes les personnes utilisatrices). Les données manquantes dans certains champs ou des erreurs de saisie peuvent aussi poser d'importants défis (Lacerte et al., 2014)¹⁰.

Quelques études qui s'appuient sur des données administratives relativement fiables permettent d'étoffer les connaissances actuelles sur la trajectoire de services en RVA et le parcours des individus. En France, une étude dans la région Rhône-Alpes analyse le parcours de 18 941 personnes candidates en RVA dont le dossier a été jugé recevable entre 2007 et 2009 (Havet, 2015). Les résultats indiquent que de viser un certificat ou un diplôme de niveau secondaire, être salarié, faire partie des 30 à 44 ans et bénéficier de

⁹ Le sigle ICF n'est pas précis dans le document, mais parmi les personnes nommées (p. iii), on trouve le nom du Pr Manuel Souto-Otero, de l'Université de Cardiff.

¹⁰ De plus, avec les cyberattaques auxquelles sont de plus en plus exposés les organismes publics, des exigences supplémentaires posent des défis à la fois aux organismes concepteurs, aux personnes qui consignent les données et à celles utilisatrices. Au Québec, la Politique gouvernementale en cybersécurité (Conseil du trésor, 2020) entraîne peu à peu de nouvelles pratiques.

conseils dès le début de la démarche sont des facteurs favorisant la persévérance et l'obtention d'une « validation totale pour le diplôme visé » (p. 1152). Toutefois, l'auteure précise qu'il n'est pas possible de faire des analyses sur le niveau de scolarité des personnes candidates puisque les données disponibles sont peu fiables à ce sujet.

Aux États-Unis et au Canada anglais, on trouve des études en RVA basées sur des données administratives, mais surtout dans l'enseignement postsecondaire (ex. : Chappell, 2012; Hayward, 2012; Klein-Collins, 2010). Elles indiquent une probabilité plus forte de diplomation chez les adultes ayant obtenu des crédits pour des acquis extrascolaires que chez les autres. Cependant, des analyses indiquent que les méthodes de RVA fondées sur des examens et d'autres formes de tests, en début de parcours, contribuent davantage à la diplomation que le portfolio (Hayward, 2012), une démarche demandant de l'introspection et de regrouper des preuves et pouvant s'étaler sur plusieurs semaines-mois. D'autres indiquent que certains groupes sont sous-représentés dès l'accueil en RVA (ex. : population autochtone) (Klein-Collins, 2010) et que le nombre de crédits obtenus varierait selon le genre (Chappell, 2012).

La RAC-FP comporte de très nombreuses différences avec les dispositifs étatsuniens ou français, par exemple dans la façon de procéder par autoévaluation via des fiches descriptives en début de démarche de RAC et dans les méthodes d'évaluation, appelées « conditions de reconnaissance » (MELS et MESRST, 2014, p. 44) parmi les suivantes : preuve d'une formation scolaire reconnue et réussie (appelée CR1 dans le jargon du milieu); certification délivrée par un ministère ou un organisme reconnu; document émis par un employeur; entretien; production personnelle; tâche en milieu de travail ou en établissement de formation en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur; tâche enregistrée sur vidéo. Une autre importante différence est l'imbrication du processus de reconnaissance dans celui du développement de compétences parfois dites manquantes¹¹ (Bélisle et Mottais, 2018). Ainsi, on ne peut pas généraliser les résultats des études de ces pays à la situation québécoise, mais ils peuvent donner des points d'ancrage pour soutenir la recherche propre au contexte québécois. Ainsi, en s'appuyant sur ces études, on peut se demander par exemple si certaines caractéristiques des adultes ou de la prestation de services en RAC-FP peuvent avoir une relation significative avec l'obtention du DEP.

¹¹ On trouve dans les écrits normatifs l'expression « acquisition des compétences » ou « acquisition des compétences manquantes » (ex. : MEES, 2019, p. 122). Nous préférons parler de « développement de compétences » et de formation complémentaire (Bélisle et Fernandez, 2018), en cohérence avec le concept de compétence adopté lors de l'élaboration des programmes de FP par compétences (MEQ, 2001), où elles « se situent sur un continuum allant du simple au complexe » (p. 59) avec un fort ancrage contextuel.

3. LA TRAJECTOIRE DE SERVICES ET LE PARCOURS DES ADULTES

Notre cadre d'analyse s'appuie sur deux notions, soit celle de trajectoire de services d'un dispositif de RVA et celle de parcours de RVA. Le terme « trajectoire » relève d'un agencement de services dans une suite prédéterminée (échelle de l'organisation des services), alors que le terme « parcours » relève du cheminement des adultes, avant, pendant et après une démarche de RVA (échelle des adultes, des usagers des services). Le cadre est complété par un ensemble de variables découlant de ces deux notions ou des caractéristiques des adultes documentées dans la littérature comme pouvant avoir une relation avec l'accès à certains services. Ces variables sont cependant présentées dans le deuxième chapitre et l'annexe A.

3.1 Trajectoire de services d'un dispositif RVA

Au Québec, l'expression « trajectoire de services » est surtout utilisée dans le réseau de la santé et des services sociaux. Les trajectoires de services « décrivent le cheminement le plus efficace et le plus efficient permettant aux personnes d'avoir accès rapidement aux services dont elles ont besoin d'une manière coordonnée, et ce, tout en s'assurant d'un passage sans rupture entre les différents niveaux de services et les différentes organisations » (MELS et MSSS, 2014, p. 5). L'identification de trajectoires peut soutenir l'élaboration de figures, éventuellement d'algorithmes, permettant de mettre en valeur des options adaptées aux caractéristiques des personnes, à leurs objectifs initiaux et à leurs réponses en cours de processus et non seulement au moment de l'accueil et du premier tri. En RAC, la notion est pertinente pour étudier si l'enchaînement des étapes de la démarche de RAC est similaire selon, par exemple les programmes et leurs conditions de reconnaissance, le nombre d'équivalences obtenues lors de l'entrevue de validation (dans le cas de cours réussis antérieurement) et le nombre de compétences évaluées en RAC.

Nous abordons la trajectoire de services du dispositif de RAC-FP en nous appuyant sur les phases communes dans des dispositifs de RVA de différents pays (Bélisle et Fernandez, 2018) et les étapes identifiées spécifiquement par le ministère de l'Éducation ou ses partenaires. La phase d'information comporte des services en amont des services spécialisés en RAC. Il s'agit notamment de services d'orientation ou d'aiguillage offerts par des organismes communautaires, des établissements d'enseignement ou des services privés. Cela inclut le Portail de la reconnaissance des compétences mis en ligne en 2018 (Qualifications Québec, 2022). De façon plus spécifique aux organismes scolaires desservant les adultes, les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) offerts dans les CS et les CSS ont notamment la responsabilité de conseiller les gens sur la RAC (Gouvernement du Québec, 2014). La question de l'information sur la RAC est centrale dans l'efficacité des systèmes mis en place (Bélisle et Fernandez, 2018).

Les services compris dans la trajectoire de services peuvent donc se rapporter à une branche d'activités ayant une visée commune et desservant la population en général

(service dit universel) ou à un sous-groupe particulier (ex. : avec référence). Le tableau 1 met ces catégories en parallèle.

Tableau 1. Étapes possibles d'une trajectoire de services en RAC-FP

Phases du processus type RVA (Bélisle et Fernandez, 2018)	Étapes de la démarche RAC-FP (CERAC-FP, 2021)	Étapes de la démarche RAC-FP (MELS, 2005)
Information (incluant le montage financier)	Accueil avec remise des fiches descriptives du programme visé	Accueil avec remise des fiches descriptives du programme visé
Identification des acquis et étude de recevabilité	Préparation du dossier, incluant les fiches, un CV et d'autres pièces	Préparation du dossier, incluant les fiches, un CV et d'autres pièces
	Analyse du dossier	Analyse du dossier
	Entrevue de validation	Entrevue de validation
Évaluation	Évaluation	Évaluation
Formation complémentaire, s'il y a lieu	Acquisition de compétences ¹²	Formation partielle, formation complète
		Acquisition de compétences manquantes
Sanction (obtention d'unités/crédits, diplôme)	Compétence reconnue	Bilan de la démarche

3.2 Parcours de RVA des acquis de l'apprentissage non formel et informel

La portée du présent rapport ne concerne pas des analyses détaillées de parcours. Cependant, la notion de parcours de RVA est d'intérêt, car elle nous permet de distinguer l'offre de services (trajectoires) et leur enchaînement dans la vie des adultes (parcours). Nous nous appuyons ici sur la définition de parcours scolaire proposée par Doray. Paraphrasant cette définition (2012, p. 70), nous proposons de parler de parcours de RVA comme d'un sous-ensemble du parcours éducatif, plus global chez l'individu. Le parcours de RVA désigne ici l'enchaînement de situations et d'événements sur une période donnée, soit de l'exploration par l'adulte de la possibilité de faire une demande de RVA aux effets de la démarche de RVA dans sa vie personnelle et professionnelle, incluant les moments de prise de conscience de la valeur de ses acquis et compétences. Selon Doray (2012), « les concepts de trajectoires et de carrières évoquent la linéarité des successions d'événements » (p. 68), alors que « l'idée de parcours nous apparaît plus flexible, tant sur le plan de la variabilité de leur durée que sur celui de leur morphologie, car elle laisse plus de place à des allers-retours possibles, à des renversements de situation ou à des bifurcations » (p. 68).

Cette idée de parcours de RVA a déjà été travaillée par certains auteurs qui mettent l'accent par exemple sur les motivations, les logiques d'engagement des adultes, celles de participation au fil de la démarche ainsi que les effets de celle-ci (Kogut-Kubiak et al.,

¹² Celle-ci peut donner lieu à de la formation dite partielle, qui relève plus d'une mise à niveau, ou à de la formation dite complète, qui demande de développer la compétence de tout un module. On nous a informé que, pendant plusieurs années, la consignation de données administratives amalgamait les deux.

2006; Pinte et al., 2012). Des données qualitatives permettent parfois de documenter des points tournants dans une démarche, comme le moment où le conseiller se sert de photos sur internet pour aider un adulte immigrant à parler des contextes de conduite de chariot élévateur dans son pays d'origine (Diedrich, 2013). Cependant, les données administratives quantitatives ne permettent pas d'aller à ce niveau d'analyse.

4. LA CONSIGNATION DES DONNÉES ADMINISTRATIVES EN RAC

Dans les années qui suivent la relance de la RAC-FP de 2002, les organismes scolaires consignent des données administratives de base à partir d'outils maison. C'est ce que fait la CS de la Capitale. Avec l'augmentation des effectifs en RAC-FP, les organismes scolaires ont besoin d'un outil informatisé leur permettant de faire un suivi méthodique du dossier de chaque personne, « de produire des rapports selon les différentes données disponibles et d'obtenir un bilan financier à jour » (CERAC de la CS de la Capitale, 2016, p. 7). C'est ainsi que le CERAC de la Capitale développe et soutient l'implantation dans le réseau d'un outil collectif, l'OgiRAC. Cependant, en 2021, cet outil ne répond plus aux nouvelles normes du gouvernement du Québec en matière de sécurité informatique (Conseil du trésor, 2020), normes plus sévères adoptées dans un contexte de multiplication des attaques informatiques, et le CSS de la Capitale, compte tenu de ses ressources limitées en cybersécurité, doit se retirer de son développement. Au moment de la publication du présent rapport, des discussions sont en cours pour trouver une solution à la situation.

Cependant, l'outil est une base intéressante et, outre l'importance qu'il a eue pour améliorer les services de RAC et leur fluidité, il a permis de recueillir des données générales sur les trajectoires de services en RAC-FP, tout particulièrement aux étapes de la demande d'information et de l'accueil, de l'analyse du dossier et de l'entrevue de validation. Il est conçu avec une passerelle vers un logiciel de suivi des dossiers scolaires (Jade-TOSCA) où sont notamment consignées les décisions concernant les évaluations directes à faire en RAC, l'acquisition de compétences, les résultats de chaque module et la fin du programme. Il est donc possible d'obtenir des données dénominalisées sur les trajectoires de services et les parcours en RAC-FP sur plusieurs années.

5. LES OBJECTIFS DU RAPPORT DE RECHERCHE

L'objectif général de ce rapport de recherche est de documenter l'obtention d'un DEP par la voie de la RAC-FP au CSS de la Capitale. Il permet de :

1. Décrire la prestation de services de RAC et les principales caractéristiques des adultes ayant recours à des services de RAC-FP;
2. Comparer l'obtention d'un DEP selon des variables potentielles d'influence tels les programmes, la scolarité initiale, le nombre de compétences reconnues, les durées entre les étapes, l'âge, l'appartenance de genre et le lieu de naissance;
3. Schématiser quelques trajectoires de services menant à l'obtention du DEP, de l'étape d'information à l'obtention du diplôme.

Par la mise en ligne et la diffusion de ce rapport, nous espérons soutenir les réflexions et les actions en cours en faveur du développement de la RAC québécoise et aussi de dispositifs de reconnaissance des acquis de l'apprentissage non formel et informel un peu partout dans le monde. Nous souhaitons aussi que ce rapport contribue à convaincre les décideurs de l'intérêt et de l'importance de se doter d'outils communs, rigoureux et sécuritaires de gestion informatisée des données administratives en RAC et de la recherche assurant la pleine protection de la vie privée des individus. Ces données sont essentielles pour éclairer les trajectoires et soutenir l'amélioration continue de services novateurs répondant aux besoins de la population.

CHAPITRE 2 – MÉTHODOLOGIE

À l'origine, le devis méthodologique privilégié était un devis mixte à dominante quantitative, mais compte tenu de l'instabilité des données qualitatives consignées, les résultats ne portent que sur des données quantitatives. La première section donne des informations sur l'approche partenariale retenue, la deuxième porte sur les sources de données mobilisées. La troisième section donne des précisions sur la population de l'étude, la quatrième expose la façon dont nous avons procédé pour échantillonner les programmes, puis la cinquième porte sur la collecte de données proprement dite. La sixième section expose les méthodes d'analyse incluant les indicateurs utilisés et les variables dépendantes et indépendantes. La septième section aborde les préoccupations éthiques, alors que la huitième et dernière section dresse les limites de la présente étude.

1. L'APPROCHE PARTENARIALE

L'approche partenariale qui a caractérisé ce projet est fondée sur une mise en commun de ressources en vue d'atteindre une cible commune¹³, soit les objectifs du présent projet, dans un domaine où les deux partenaires (le CSS de la Capitale et l'équipe de recherche de l'Université de Sherbrooke) travaillent régulièrement. Le partenariat n'est pas une fin, mais une démarche (Landry et Gagnon, 1999) dans laquelle les partenaires se consultent avant de prendre des décisions dans un esprit d'interdépendance et de solidarité. Des choix sont à faire tout au long du projet, de sa planification à la finalisation du rapport, par l'équipe de recherche et les principaux sont soumis à l'équipe du CSS de la Capitale. Le rapport de recherche est l'objet de discussions et d'une entente réciproque. Bien qu'il soit signé par l'équipe de recherche, nous nous préoccupons que les mandataires du CSS de la Capitale soient à l'aise avec les informations et les analyses publiées. Les comptes rendus de rencontre permettent de retracer les décisions prises en partenariat et de s'assurer que nous nous sommes comprises. Ils ont été préparés par l'équipe de recherche, puis validés à distance par l'équipe du partenaire. Deux comptes rendus ont été préparés : le premier pour la rencontre du 15 mai 2019, où ont notamment été faits les choix relevant de l'échantillonnage en fonction des données stables qui pouvaient être générées sans données identificatoires des personnes; le deuxième pour la rencontre du 23 mars 2020 (visioconférence) sur une première version du rapport. Tous les autres échanges ont eu lieu par courriel, par téléphone ou par Teams avec la mandataire désignée. Le projet visait aussi à soutenir le partenaire pour l'amélioration de l'OgiRAC et nous lui avons soumis quelques recommandations plus techniques qui dépassent la portée du présent rapport. La situation pandémique a notamment retardé la publication de celui-ci.

¹³ Nous nous rapportons notamment au modèle mis à l'épreuve dans une recherche-action dirigée par la chercheuse principale (Bélisle et al., 2019, p. 20).

2. LES DONNÉES DE RECHERCHE

Les données administratives consignées et retenues sont de l'année scolaire 2007-2008¹⁴ à la fin de l'année scolaire 2018-2019, ce qui couvre 12 ans. L'OgiRAC permet de générer des données relatives aux personnes candidates et à la prestation de services de la demande d'information à l'entrevue de validation. À partir des études antérieures sur le rôle de la RAC dans la persévérance et la réussite scolaires (Bélisle et Fernandez, 2018) et du descriptif de l'OgiRAC (CERAC de la CS de la Capitale, 2016), nous avons ciblé plusieurs informations sur les caractéristiques des personnes et des services à documenter pour répondre à nos objectifs. Lorsque possible, ces informations ont été transformées en variables quantitatives, binaires ou catégorielles. Seules les informations sur la scolarité initiale à la RAC sont tirées de notes de personnes conseillères, l'outil ne prévoyant malheureusement pas une question avec menu déroulant avec différentes options. Nous avons donc extrait l'information des notes et l'avons transformée en variables catégorielles. Cependant, cette information est manquante pour plusieurs sujets. D'autres données administratives pouvaient nous être remises de façon entièrement dénominalisée sur des décisions lors de l'entrevue de validation : nombre de compétences pouvant être évaluées directement en RAC, équivalences et succès¹⁵, compétences où la formation partielle était prescrite. Nous pouvions aussi avoir les dates de la première évaluation, de la dernière évaluation et celle du programme complété. Comme l'émission du diplôme se fait par le ministère, le CSS ne dispose pas de la date d'obtention du DEP en tant que telle, alors celle de la déclaration de fin de programme est notre indicateur pour l'obtention du diplôme. La liste des variables avec une courte définition est en annexe A.

3. LA POPULATION DE L'ÉTUDE

Selon les données disponibles pour la période de 12 ans retenue, il y a eu 6 552 demandes d'information sur la RAC dans 84 codes de programmes¹⁶, qu'ils concernent des programmes offerts à la CS de la Capitale ou par d'autres CS. Des personnes peuvent

¹⁴ La consignation systématique des données par notre partenaire commence dans l'année civile 2008 et les données de cette première année sont incluses, même si elles pourraient être incomplètes. Il s'agit de dossiers de RAC de l'année scolaire 2007-2008.

¹⁵ Dans l'OgiRAC, on comptabilise comme une équivalence un cours réussi lors d'une précédente fréquentation scolaire (attribution automatique programmée dans le système) dans un programme portant un code différent de celui où la demande de RAC est faite. Si le code du programme est le même, ce cours apparaît comme un succès même s'il a été fait avant la démarche de RAC. Les succès attribués lors de l'entrevue de validation relèvent aussi des compétences du programme ayant des conditions de reconnaissance particulières. Trois compétences ont des conditions de reconnaissance particulières : « Se situer au regard du métier et de la démarche de formation », présente dans tous les programmes, ainsi que « S'intégrer au marché du travail » et « Utiliser des moyens de recherche d'emploi » présentes dans certains programmes. Ces conditions ne sont pas dans les fiches descriptives soutenant l'autoévaluation et ciblant les évaluations possibles par la RAC (MELS et MESRST, 2014).

¹⁶ Pendant ces 12 ans, des programmes ont été révisés et on peut avoir un ancien code et celui en vigueur en 2019. Les autres codes concernent des programmes menant à une attestation.

avoir fait plus d'une demande, dans ce cas, elles sont comptées à chaque fois. À la suite de ces demandes d'information, près de 2 400 personnes (n = 2 396) poursuivent le processus et obtiennent une entrevue de validation à la CS de la Capitale, ce qui correspond à la population de notre étude, soit les personnes qui décident, après information, de s'engager dans un processus de RAC à la CS de la Capitale au cours des 12 dernières années. Nous les désignons comme des personnes inscrites en RAC. Parmi elles, certaines ont eu plus d'un rendez-vous pour une entrevue de validation, dans deux programmes distincts ou dans le même. Chacune des entrevues de validation planifiées est inscrite dans le système et est comptée dans ce chiffre. Certains résultats descriptifs portent sur l'ensemble de la population (objectif 1). Cependant, le cœur de nos analyses porte sur un échantillon.

4. L'ÉCHANTILLONNAGE DES PROGRAMMES

La première étape de l'échantillonnage a été de sélectionner environ 20 programmes où un nombre significatif de personnes étaient inscrites en RAC et répondant à au moins un des critères d'inclusion suivants :

1. Il s'agit d'un programme ayant au moins 50 personnes candidates qui se rendent à l'entrevue de validation pendant la période retenue de 12 ans (tous les programmes menant à un DEP répondant à ce critère ont été inclus);
2. Le programme comporte un nombre significatif de personnes immigrantes;
3. Le programme mène à un métier présentant un déficit de main-d'œuvre en 2016-2017, selon la liste dressée par la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) (CPMT, 2018);
4. Le programme relève d'une profession qualifiée de féminine (Cloutier-Villeneuve, 2015), c'est-à-dire où le genre féminin est fortement majoritaire. Ce critère est apparu important dans une CS où les programmes sont plutôt associés à des professions qualifiées de masculines.

Sans en faire un critère, nous nous sommes aussi assurées de retenir des programmes parmi les plus populaires en RAC dans le portrait statistique 2014-2015 du ministère de l'Éducation (MEES, 2015)¹⁷. L'échantillon de programmes est donc composé de 19 programmes distincts menant à l'obtention d'un DEP et de 26 codes de programmes, soient des codes utilisés antérieurement avant la révision du programme.

Le tableau 2 répartit le nombre de programmes distincts selon les secteurs et menant à une AEP, à une ASP ou à un DEP à partir des demandes d'information en RAC effectuées au cours des 12 années et consignées dans l'OgiRAC, ceux offerts en 2019-

¹⁷ Il s'agit de la dernière version disponible. Il s'agit d'un document interne rendu public à la suite d'une demande d'accès à l'information au ministère. Les acteurs de la RAC-FP ont été informés en 2022 que le ministère prévoyait produire un prochain portrait statistique à l'échelle du Québec.

2020, selon un dépliant des commissions scolaires des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches (Collectif, 2019), et ceux de l'échantillon.

Tableau 2. Nombre de programmes selon les secteurs, la consignation dans l'OgiRAC, l'offre en cours et l'échantillon

Secteur	Nombre de programmes		
	Demandes d'information OgiRAC (AEP, ASP, DEP)	Offerts à la CSC en 2020 (AEP, ASP, DEP)	Retenus pour l'échantillon (DEP seulement)
Administration, commerce et informatique (01)	5	4	2
Alimentation et tourisme (03)	11	8	2
Bois et matériaux connexes (05)	2	1	-
Bâtiments et travaux publics (07)	15	14	6
Environnement et aménagement du territoire (08)	1	1	-
Électrotechnique (09)	4	3	2
Entretien d'équipement motorisé (10)	8	6	3
Fabrication mécanique (11)	4	5	2
Foresterie et papier (12)	6	6	-
Mécanique d'entretien (14)	2	1	-
Métallurgie (16)	3	3	1
Cuir, textile et habillement (18)	3	1	-
Santé (19)	1	-	-
Services sociaux, éducatifs et juridiques (20)	1	- ¹⁸	-
Soins esthétiques (21)	4	3	1
Total	70	56	19

En ce qui a trait aux demandes d'information, 70 programmes distincts sont consignés dans l'OgiRAC, correspondant à 84 codes de programmes, soient 14 programmes qui ont été modifiés au cours de la période de 12 ans. Parmi ces 70 programmes, 61 sont des programmes menant à un DEP, correspondant à 75 codes de programmes. L'OgiRAC ne permet pas de distinguer les demandes d'information pour les programmes offerts seulement par la CS de la Capitale¹⁹. Cependant, 73 codes de programmes de la CS de la Capitale sont consignés dans la base Jade-TOSCA à partir de l'entrevue de validation. Si nous supposons que la grande majorité des 14 programmes qui ont changé au cours de la période de 12 ans et qui sont consignés dans l'OgiRAC sont des programmes de la

¹⁸ L'AEP en service de garde était offert en 2020, mais n'apparaît pas dans le document cité.

¹⁹ C'est une opération qui pourrait se faire, mais qui demande d'avoir une liste des programmes de la FP avec leur code sur la même période de 12 ans, ce qui ne semble pas exister. Compte tenu que les codes de programmes ont changé au cours des années, cette opération dépassait les ressources à notre disposition. Pour cette raison, nous travaillons avec un estimé.

CS de la Capitale, nous estimons qu'elle a eu 59 programmes distincts sous sa responsabilité au cours des 12 années couvertes par notre étude. En 2019-2020, la CS de la Capitale annonçait avoir 56 programmes (Collectif, 2019), dont 49 menant à un DEP. Huit secteurs sont couverts.

5. LA COLLECTE DE DONNÉES

5.1 Données sur l'ensemble de la population

Les données recueillies ont été générées²⁰ pour obtenir des données générales sur les services de RAC rendus et sur l'ensemble des programmes, et ce, selon 4 périodes distinctes (2007²¹-2010, 2010-2013, 2013-2016, 2016-2019) et une période globale 2007-2019. Il s'agit de notre Base 1 consignée dans un fichier Excel et qui concerne tous les programmes.

Une deuxième base Excel, la Base 2, porte aussi sur tous les programmes, mais sur les données de parcours à partir de l'inscription en RAC (entrevue de validation). Cette Base 2 contient des données relatives à l'âge, à l'appartenance de genre et à la langue maternelle ainsi qu'un numéro d'identification (NI) et le programme dans lequel la personne candidate réalise sa démarche de RAC, ce qui permet de jumeler les données avec celles de la Base 3. Cette troisième base relève des 19 programmes de l'échantillon et est présentée dans la section suivante.

5.2 Données sur les 19 programmes

La Base 3 est constituée de données incluant le NI et le code du programme dans lequel chaque personne candidate réalise sa démarche de RAC. On y trouve les informations pour les 19 programmes sur le nombre de compétences pouvant être prises en compte, les équivalences et les succès à l'entrevue de validation, le nombre de compétences avec prescription de formation partielle, les succès attribués lors des évaluations, les dates des évaluations en RAC et de la consignation de la date de fin du programme (réussite)²². Le tableau 3 présente les 19 programmes retenus par secteur selon leur durée, la catégorie de durée attribuée, le nombre de compétences et leur nombre d'unités²³. Nous les avons regroupés dans trois catégories de durée : 960 heures et moins, de 1 350 à 1 590 heures

²⁰ Ce travail est réalisé par le personnel de la CS. L'équipe de recherche n'a jamais consulté directement l'OgiRAC et n'a pas eu accès aux données identificatoires sur les personnes candidates.

²¹ Le premier chiffre est celui du premier chiffre de l'année scolaire couverte. Par exemple, ici, il s'agit d'une période de trois ans avec les années scolaires 2007-2008, 2008-2009, 2009-2010. Cependant, comme mentionné plus haut, les données de la première année pourraient ne pas être tout à fait exactes puisque la consignation systématique a commencé au début de l'année civile 2008.

²² Rappelons que notre base comprend des données sur des démarches qui ont pu être complétées depuis juin 2019, date de fin de la collecte de données.

²³ En formation secondaire québécoise, on parle d'unités et non de crédits.

et 1 800 heures. Les nombres de compétences et d'unités aident à nuancer des résultats (ex. : moyenne des succès).

Tableau 3. Programmes de l'échantillon par secteur, durée, compétences et unités

Secteur et programmes	Durée (heures)	Catégories de durée (heures)	Nombre de compétences	Nombre d'unités
Administration, commerce et informatique (01)				
Comptabilité (5231)	1 350	1 350-1 590	23	90
Secrétariat (5357/5212* ²⁴)	1 485	1 350-1 590	25/26*	99
Alimentation et tourisme (03)				
Cuisine (5311/1038*)	1 470/ 1 350*	1 350-1 590	24/25*	98/90*
Service de restauration (5293)	960	960 et -	13	64
Bâtiments et travaux publics (07)				
Charpenterie-menuiserie (5319/1428*)	1 350	1 350-1 590	19/22*	90
Dessin de bâtiment (5250)	1 800	1 800	25	120
Mécanique de machines fixes (5146)	1 800	1 800	24	120
Peinture de bâtiment (5336/5116*)	900	960 et -	16	60
Pose de revêtements de toiture (5351/5032*)	630/600*	960 et -	11/12*	42/40*
Réfrigération (5315/5075*)	1 800	1 800	27/33*	120
Électrotechnique (09)				
Électricité (5295)	1 800	1 800	24	120
Électromécanique de systèmes automatisés (5281)	1 800	1 800	27	120
Entretien d'équipement motorisé (10)				
Carrosserie (5217)	1 590	1 350-1 590	27	106
Mécanique automobile (5298)	1 800	1 800	29	120
Mécanique de véhicules lourds routiers (5330/5049*)	1 800	1 800	24/29*	120
Fabrication mécanique (11)				
Opération d'équipements de production (5310)	900	960 et -	15	60
Techniques d'usinage (5223)	1 800	1 800	27	120
Métallurgie (16)				
Soudage-montage (5195)	1 800	1 800	29	120
Soins esthétiques (21)				
Coiffure (5245)	1 455	1 350-1 590	21	97

Nous avons procédé à un traitement pour ne conserver que les dossiers indiquant une entrevue de validation, soient les personnes inscrites en RAC. De plus, quelques variables ont été transformées (ex. : langue maternelle) et l'information sur la scolarité initiale, qu'il s'agisse du diplôme le plus élevé ou de la fréquentation scolaire la plus élevée, a été transformée en une variable quantitative catégorielle (voir l'annexe A). Ainsi, de la population de 2 396 personnes inscrites en RAC dans les 12 années de notre

²⁴ Les astérisques * indiquent un code de programme qui a été révisé au cours de la période (ancien programme). L'échantillon comporte 19 programmes distincts et 26 codes de programmes. Les codes utilisés dans nos tableaux correspondent à ceux en vigueur dans la période couverte par la collecte de données (2007-2019).

étude, c'est près de 80 % qui sont retenues pour les analyses sur l'obtention du diplôme, soit 1 893 dossiers dans les 19 programmes ciblés. Une personne qui a fait une démarche de RAC dans deux de ces programmes est comptée comme deux dossiers.

6. LES MÉTHODES D'ANALYSE

Des analyses descriptives sont mobilisées pour décrire la prestation de services en RAC et les grandes caractéristiques de la population (objectif 1). Des analyses de comparaison avec des tests de chi-carré pour variables catégorielles et des tests *t* pour variables continues sont mobilisés pour comparer l'obtention du diplôme selon les variables potentielles d'influence (objectif 2). Étant donné que nous mobilisons le test du chi-carré pour comparer l'obtention du diplôme par la RAC (oui/non) selon différentes variables, le test d'indépendance de Pearson a été retenu pour les variables binaires, et le test de rapport de vraisemblance a été retenu pour les autres variables comportant plus de deux catégories (Bourque et El Adlouni, 2016). Des analyses de régression logistique binomiale ont été réalisées pour identifier des facteurs explicatifs de l'obtention d'un DEP grâce à la RAC (objectif 3). La schématisation de trajectoires de services (objectif 4) découle des résultats précédents.

7. LES PRÉOCCUPATIONS ÉTHIQUES

La méthodologie tient compte des enjeux d'accès aux données administratives pour des études scientifiques (Card et al., 2010; Lynn, 2009), soit l'usage secondaire de données recueillies pour d'autres fins et ceux de protection de la vie privée des personnes usagères. Nous avons demandé et obtenu un certificat du comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke confirmant la procédure de traitement et de conservation sécuritaire des données. La durée de conservation est limitée et, outre le projet qui donne lieu au présent rapport, une thèse doctorale et quelques articles les mobiliseront. Les fichiers analysés sont entièrement anonymisés. Il n'est d'aucune façon possible de reconnaître les personnes inscrites en RAC dans les données que la CS de la Capitale a remises à l'équipe de recherche.

8. LES LIMITES DE L'ÉTUDE

La présente étude comporte deux principales limites. La première est inhérente à l'analyse secondaire de données administratives. En effet, puisque ces données ne sont pas collectées à des fins de recherche (Figlio et al., 2015; Hayward et Hoelscher, 2011) et que leur consignation se fait généralement dans le feu de l'action, la consignation paraît comporter des variations ainsi que ce qui semble des erreurs de saisie qui pourraient être tributaires du contexte d'intervention. Une deuxième limite provient de l'absence de certaines données (cellules vides) sans que nous puissions vérifier s'il s'agissait d'une absence de services inhérente à l'étape de la trajectoire de services (information non existante puisque la personne n'aurait pas encore eu le service) ou si l'information est manquante parce que non consignée. Bien que nous ayons pu faire des déductions, il reste beaucoup de données manquantes, ce qui affecte la robustesse de

certaines résultats. Malgré ces limites, les résultats qui suivent permettent de mieux connaître une partie de la population qui a accès à des services de RAC-FP au Québec, de décrire la prestation de services au-delà de la prescription ministérielle et de dégager des tendances qui paraissent importantes pour documenter l'obtention d'un DEP par la RAC.

CHAPITRE 3 – RÉSULTATS

Ce chapitre répond aux objectifs spécifiques. La première section présente les résultats descriptifs sur la prestation de services de RAC pour l'ensemble des programmes de la CS de la Capitale (DEP, AEP et ASP) et sur les grandes caractéristiques de la population qui y fait appel. La deuxième section fait état, dans un premier temps, d'une description de la prestation de services dans les 19 programmes, puis compare l'obtention du DEP selon des variables d'influence. La troisième section s'intéresse tout particulièrement à la durée de la démarche de RAC-FP et propose deux schémas provisoires de trajectoires de services.

1. LES SERVICES DE RAC À LA CS DE LA CAPITALE ET LES PERSONNES QUI Y ONT ACCÈS

1.1 Prestation de services de RAC dans l'ensemble des programmes

1.1.1 Phase d'information

Pour documenter la phase d'information, nous abordons les sources de l'information initiale, les moyens de communication, le nombre de demandes d'information ainsi que la rencontre de confirmation.

1.1.1.1 Information initiale

À la question de savoir qui a dirigé les adultes vers les services de RAC de la CS de la Capitale, ce qu'on associe à la référence ou à l'aiguillage de la phase d'information, les sources de cette information initiale les plus souvent mentionnées au cours des 12 ans se rapportent à la Commission de la construction du Québec (CCQ et visites dans les groupes de CCQ)²⁵ (32,3 %), à la catégorie « Autres » (18,1 %), aux établissements d'enseignement (autres CS, cégeps et collèges privés) (14,0 %), aux réseaux personnels et professionnels (employeurs, amis, connaissances et syndicats) (11,8 %) et aux sources numériques (Facebook, réseaux sociaux et Internet) (10,1 %).

²⁵ Le contenu entre parenthèses indique les catégories de l'outil informatisé que nous avons regroupées pour faciliter l'analyse. On nous a expliqué que les groupes CCQ étaient souvent des groupes de personnes inscrites à une des formations exigées par l'article 7 du Règlement sur la délivrance des certificats de compétence, aux titulaires d'un certificat de compétence-apprenti ou d'un certificat de compétence-occupation. Des personnes peuvent y demander de l'information personnalisée.

Les sources les moins nommées sont les SARCA de la CS de la Capitale qui aiguillent assez peu vers les services de RAC-FP (0,4 %)²⁶, tout comme les organismes de l'emploi et de l'immigration (Emploi-Québec, MIDI²⁷, organisme d'aide à l'emploi ou comité de reclassement) (6,0 %) et la promotion par la radio, les journaux et les salons (7,3 %). Le tableau 4 présente la répartition de ces sources par période.

Tableau 4. Sources d'information par période

Source	2007-2010		2010-2013		2013-2016		2016-2019		2007-2019	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Autres	227	46,7	489	18,5	239	14,6	142	10,8	1097	18,1
CCQ	26	5,3	1423	53,9	371	22,7	141	10,8	1961	32,3
Établissements d'enseignement	1	0,2	104	3,9	330	20,2	413	31,5	848	14,0
Organismes en emploi et immigration	19	3,9	129	4,9	145	8,9	71	5,4	364	6,0
Radio / journaux / salons	156	32,1	179	6,8	81	5,0	28	2,1	444	7,3
Réseaux personnels et professionnels	29	6,0	151	5,7	179	11,0	357	27,2	716	11,8
SARCA	8	1,6	12	0,5	4	0,2	2	0,2	26	0,4
Sources numériques	20	4,1	152	5,8	285	17,4	157	12,0	614	10,1
Total	486	100,0	2639	100,0	1634	100,0	1311	100,0	6070	100,0

Dans la période 2007-2010, la radio, les journaux et les salons (ex. : Salon de l'emploi) sont des sources d'information importantes, mais cette catégorie perd en popularité dans les années suivantes. À l'inverse, les réseaux personnels et professionnels ainsi que les établissements d'enseignement gagnent en popularité au fil des années, surtout au cours des trois dernières années.

Dans la période de 12 ans de l'étude, le nombre total de demandes d'information par programme est de 6 552, alors que les demandes d'information sur les programmes menant au DEP offerts par de la CS de la Capitale sont au nombre de 5 930. Les différents modes de communication utilisés pour les demandes totalisent 6 503

²⁶ Comme il y a dans l'OgiRAC une catégorie « autre CS », nous postulons que lorsqu'une personne est aiguillée par les SARCA d'une autre CS, c'est la catégorie « autre CS » qui est sélectionnée. Ainsi, les données ici ne seraient que pour l'aiguillage par les SARCA de la CS de la Capitale. Cependant, la convention de sens (Lacerte et al., 2014) n'est pas explicite et il pourrait y avoir des chevauchements dans les deux catégories. Le petit pourcentage pourrait s'expliquer du fait que les SARCA, encore récents et peu connus par les adultes dans ces années-là (Bélisle et Bourdon, 2015), sont peu mentionnés et les adultes mettent plus l'accent sur la source qui les a amenés à la CS.

²⁷ Il s'agit du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI), devenu le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI).

événements. La différence entre ces deux chiffres s'expliquerait du fait que la CS de la Capitale participe davantage à des événements lui permettant de parler à plusieurs personnes en même temps de la RAC (ex. : Salon de l'emploi) et sans que celles-ci ne soient ici comptabilisées. Aussi, une personne peut demander de l'information sur plus d'un programme à la fois.

1.1.1.2 Moyens de communication lors de la demande initiale d'information

Nous dénombrons 6 503 événements avec demande initiale d'information consignés dans l'OgiRAC. Nous constatons, dans le tableau 5, que la période de 2010-2013 est celle où il y a eu le plus d'événements (n=2 916 au total). Les modes d'entrée en contact avec la CS de la Capitale sur la RAC sont variés. Si le téléphone est le mode le plus populaire sur toute la période (60,9 %), la pratique de rencontres d'information de groupe auprès de gens participant à des formations CCQ, très populaire de 2010 à 2013, perd en popularité dans les années suivantes, tout en occupant près du tiers sur toute la période (29,1 %), alors que les autres modes se partagent un dernier 10 %.

Tableau 5. Moyens de communication lors de la demande initiale d'information

Source	2007-2010		2010-2013		2013-2016		2016-2019		2007-2019	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
En personne	35	6,2	92	3,2	59	3,4	94	7,2	280	4,3
Par courriel	11	2,0	33	1,1	73	4,3	63	4,8	180	2,8
Par la poste	3	0,5	18	0,6	0	0,0	3	0,2	24	0,4
Rencontre de groupe	2	0,4	1 357	46,5	370	21,6	164	12,5	1 893	29,1
Téléphone	511	90,6	1 393	47,8	1 198	70,0	858	65,4	3 960	60,9
Autres	2	0,4	23	0,8	12	0,7	129	9,8	166	2,6
Total par période	564	100,0	2 916	100,0	1 712	100,0	1 311	100,0	6 503	100,0

1.1.1.3 Popularité de certains programmes

Certains programmes sont plus populaires que d'autres quant aux demandes d'information. Le tableau 6 présente le nombre de demandes d'information sur les 25 programmes les plus populaires pendant chacune des périodes, chiffre choisi pour tenter quelques comparaisons avec les données québécoises (MEES, 2015). Le classement est fait selon la popularité globale pour les 12 ans.

Tableau 6. Demandes d'information selon les programmes et les périodes

Programme		2007-2010		2010-2013		2013-2016		2016-2019		2007-2019	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Charpenterie-menuiserie (5319/1428)	157	24,7	1382	47,6	418	25,6	279	20,2	2236	34,1
2	Secrétariat (5212/5357)	47	7,4	129	4,4	176	10,8	140	10,2	492	7,5
3	Peinture en bâtiment (5116/5336)	28	4,4	159	5,5	152	9,3	79	5,7	418	6,4
4	Cuisine (1038/5311)	24	3,8	110	3,8	97	5,9	70	5,1	301	4,6
5	Électricité (5295)	64	10,1	143	4,9	64	3,9	4	0,3	275	4,2
6	Comptabilité (5231)	24	3,8	65	2,2	63	3,9	64	4,6	216	3,3
7	Soudage-montage (5195)	45	7,1	74	2,5	43	2,6	25	1,8	187	2,9
8	Carrosserie (5217)	3	0,5	10	0,3	11	0,7	144	10,4	168	2,6
9	Mécanique automobile (5298)	11	1,7	23	0,8	35	2,1	71	5,1	140	2,1
10	Briquetage-maçonnerie (5108)	10	1,6	96	3,3	10	0,6	9	0,7	125	1,9
11	Plâtrage (5286)	9	1,4	52	1,8	39	2,4	4	0,3	104	1,6
12	Pose de revêtements de toiture (5032/5351)	8	1,3	62	2,1	16	1,0	13	0,9	99	1,5
13	Service de garde en milieu scolaire (4232)	46	7,2	0	0,0	0	0,0	52	3,8	98	1,5
14	Préparation et finition de béton (5117/5343)	5	0,8	73	2,5	10	0,6	10	0,7	98	1,5
15	Mécanique de machines fixes (5146)	11	1,7	33	1,1	25	1,5	23	1,7	92	1,4
16	Carrelage (5300)	8	1,3	39	1,3	36	2,2	8	0,6	91	1,4
17	Électromécanique de systèmes automatisés (5281)	14	2,2	22	0,8	27	1,7	26	1,9	89	1,4
18	Opération d'équipements de production (5310)	16	2,5	22	0,8	21	1,3	7	0,5	66	1,0
19	Service de la restauration (5293)	2	0,3	21	0,7	26	1,6	16	1,2	65	1,0
20	Coiffure (5245)	4	0,6	28	1,0	16	1,0	16	1,2	64	1,0
21	Réfrigération (5315/5075)	7	1,1	14	0,5	20	1,2	16	1,2	57	0,9
22	Arpentage et topographie (5238)	5	0,8	18	0,6	17	1,0	11	0,8	51	0,8
23	Dessin de bâtiment (5250)	8	1,3	10	0,3	13	0,8	14	1,0	45	0,7
24	Installation et entretien de systèmes de sécurité (5296)	5	0,8	14	0,5	15	0,9	10	0,7	44	0,7
25	Ferblanterie (5233/5360)	10	1,6	22	0,8	5	0,3	3	0,2	40	0,6
	Total pour les 25 programmes	571	89,8	2 621	90,2	1 355	83,0	1 114	80,8	5 661	86,4
	Total des demandes d'information	636	100,0	2 905	100,0	1 632	100,0	1 379	100,0	6 552	100,0

Ainsi, nous constatons que 86,4 % des demandes d'information sont dans 25 programmes. La forte proportion de demandes pour le programme de charpenterie-menuiserie peut s'expliquer en partie par les rencontres de groupes qui existent dans ce secteur (voir la note 25, plus haut). Nous constatons aussi une forte augmentation des demandes en carrosserie dans la période 2016-2019, et de façon moindre en mécanique automobile, ce qui correspond à un projet d'envergure en carrosserie avec plusieurs partenaires, dont le Comité sectoriel de la main-d'œuvre des services automobiles (CSMO-Auto, 2018).

1.1.1.4 Rencontre de confirmation d'intérêt

À la suite d'une demande d'information, souvent par téléphone, des documents sont envoyés ou remis aux adultes, notamment les fiches descriptives du programme concerné. C'est à la date de demande d'information que le dossier est créé dans l'OgiRAC. Le même jour ou plus tard, le plus souvent quand la personne dépose son dossier avec son curriculum vitae, ses fiches complétées et les autres documents requis, la personne conseillère la rencontre pour mieux comprendre le projet de l'adulte dans lequel s'inscrit la RAC, ses contraintes et ses opportunités personnelles et professionnelles et pour vérifier avec elle si le dossier est complet. C'est aussi un moment privilégié pour répondre aux questions et compléter, s'il y a lieu, l'information.

Si la personne désire poursuivre la démarche, on complète la fiche d'inscription. Dans l'OgiRAC, on associe cette rencontre à l'« accueil ». Cependant, la rencontre ne correspond pas à l'accueil au sens donné dans les documents du ministère (MELS, 2005) ou de la littérature scientifique, puisque l'adulte a déjà identifié ses compétences en les mettant en correspondance avec le référentiel. Cette rencontre chevauche donc la phase d'information, où on donne de l'information personnalisée et on s'informe un peu plus sur le projet personnel ou professionnel de la personne candidate, et celle d'identification et d'étude de recevabilité du dossier (Bélisle et Fernandez, 2018). Pour éviter toute confusion, nous la désignons comme une rencontre de confirmation d'intérêt.

1.1.2 Phase d'identification des compétences et d'étude de recevabilité

Comme mentionné plus haut, sur le total de 6 552 demandes d'information, 2 396 dossiers consignés dans l'outil informatisé indiquent une entrevue de validation, donc des personnes inscrites en RAC. C'est un peu plus du tiers des personnes qui font une demande d'information (36,6 %) qui sont inscrites. À cette étape, les responsables sont prêts à vérifier si des équivalences peuvent être attribuées (sur la base de notes émises par un établissement scolaire et l'analyse de contenus de cours déjà réussis), à estimer les compétences qui pourront être évaluées par la RAC et à identifier si de l'acquisition de compétences doit être prévue. Les sous-sections qui suivent présentent cette population selon ses caractéristiques de genre, d'âge et de langue maternelle.

1.1.2.1 Appartenance de genre

Le tableau 7 présente la répartition des effectifs selon l'appartenance de genre des personnes inscrites en RAC dans tous les programmes de la CS de la Capitale (n = 2 396). Comme mentionné plus haut, parmi les programmes offerts par la CS de la Capitale, plusieurs mènent à des métiers où la présence masculine prédomine.

Tableau 7: Répartition des personnes inscrites en RAC selon l'appartenance de genre et les périodes

Genre	2007-2010		2010-2013		2013-2016		2016-2019		2007-2019	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Femmes	99	16,0	144	20,0	161	31,0	164	29,9	568	23,7
Hommes	518	84,0	568	80,0	358	69,0	384	70,1	1 828	76,3
Total	617	100	712	100	519	100	548	100	2 396	100

À titre comparatif, le tableau 8 s'appuie sur des données de la Banque de données des statistiques officielles (BDSO) (Institut de la statistique du Québec, 2021) qui indiquent que l'effectif scolaire global de la formation professionnelle à la CS de la Capitale connaît une légère hausse des effectifs féminins au cours des 12 ans, passant de 27,2 % dans la période 2007-2010 à 33,4 % dans la période 2016-2019. Globalement, sur la période de 12 ans, il y a 30,5 % de femmes et 69,5 % d'hommes dans les effectifs totaux de la CS de la Capitale.

Tableau 8: Nombre de femmes en RAC et dans les effectifs féminins en FP de la CSC

Genre	2007-2010		2010-2013		2013-2016		2016-2019		2007-2019	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Femmes en RAC	99	16,0	144	20,0	161	31,0	164	29,9	568	23,7
Effectifs féminins	3455	27,2	4117	29,3	4511	32,1	3864	33,4	15497	30,5

Bien que la situation globale sur les périodes de 12 ans montre que les femmes en RAC sont proportionnellement moins nombreuses que celles des effectifs (23,7 % c. 30,5 %), la situation semblait en voie de se résorber à la période 2013-2016 où les proportions étaient à un point de différence seulement (31,0 % c. 32,1 %). Cependant, un écart de 3,5 points apparaît dans la période suivante (2016-2019).

1.1.2.2 Âge

Les 2 396 personnes inscrites en RAC sont âgées de 16 à 71 ans, avec une moyenne de 38,6 ans et un écart-type (ÉT) de 10,3 ans. Le tableau 9 présente la répartition des personnes en RAC selon les tranches d'âge et les périodes. Nous constatons que les 24 ans et moins sont un peu plus nombreux que les 55 ans et plus et que ces deux groupes ont augmenté légèrement au cours des années. Nous constatons cependant un certain rajeunissement au fil des années, le sous-groupe des 25 à 34 et celui de 35 à 44 ans devenant un peu plus nombreux que celui de 45 à 54 ans.

Tableau 9. Répartition des personnes en RAC selon les tranches d'âge et les périodes

Tranche d'âge	2007-2010		2010-2013		2013-2016		2016-2019		2007-2019	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
24 et -	46	7,5	58	8,1	48	9,2	60	10,9	212	8,8
25-34	158	25,6	225	31,6	171	32,9	150	27,4	704	29,4
35-44	185	30,0	232	32,6	146	28,1	168	30,7	731	30,5
45-54	186	30,1	160	22,5	123	23,7	116	21,2	585	24,4
55 et plus	42	6,8	37	5,2	31	6,0	54	9,9	164	6,8
Total	617	100,0	712	100,0	519	100,0	548	100,0	2 396	100,0

1.1.2.3 Langue maternelle

Toujours sur la base de l'ensemble de la population inscrite en RAC durant les 12 ans de l'étude (n = 2 396), la langue française est de loin la langue maternelle de la majorité (95,5 %), suivie par l'espagnol (1,8 %), puis de l'arabe (0,8 %). Les autres langues maternelles, toutes en présence inférieure à 0,5 %, sont l'allemand, l'anglais, le bambara, le berbère, le bulgare, le dari, le grec, l'italien, le kabyle, l'ouolof, le peul, le portugais, le russe, le roumain, l'ukrainien et le vietnamien. Cela tend à confirmer la forte présence de personnes natives du Québec parmi les personnes qui font appel aux services de RAC-FP de la CS de la Capitale, située sur un territoire où l'immigration est de 5,7 %²⁸.

1.1.2.4 Personnes immigrantes

Pour les 12 ans de l'étude, 206 dossiers sont associés à ceux de personnes immigrantes. À l'exception de la période de 2007 à 2010, où le nombre de personnes immigrantes est de 28, les périodes suivantes se maintiennent à une moyenne de près de 60 personnes immigrantes aux trois ans. Pour la période de 12 ans (2007 à 2019), les deux programmes où il y a le plus de demandes venant de personnes immigrantes sont charpenterie-menuiserie (n = 30) et électricité (n = 27). Cette information est notée au moment de l'entrevue de validation, ce qui voudrait dire qu'il y aurait 8,6 % des personnes candidates issues de l'immigration.

1.1.3 Phase d'évaluation des compétences

Nous n'avons pas d'information sur la phase d'évaluation pour l'ensemble des programmes. Les statistiques du nombre moyen de compétences reconnues par personne candidate n'ont pas pu être générées.

1.1.4 Phase de sanction

L'outil informatisé permet de compiler les données globales sur le nombre de personnes ayant pris la voie de la RAC et ayant obtenu une AEP, une ASP ou un DEP. Pour les 12 ans, le nombre total des personnes diplômées par la RAC est de 910, peu importe le nombre d'années prises pour obtenir l'AEP, l'ASP ou le DEP. Par rapport au nombre

²⁸ Territoire de recensement de 2016 de la ville de Québec (Statistique Canada, 2019).

total de dossiers de personnes inscrites en RAC (n = 2 396), cela correspond à 38,0 %, soit près de deux adultes sur cinq inscrits en RAC qui obtiennent la sanction terminale du programme. Le dernier portrait statistique du ministère (MEES, 2015) indique que c'est 52,6 % des personnes inscrites en RAC qui ont obtenu une AEP, une ASP ou un DEP au bout de 10 ans, dont 30 % dans la même année. Des analyses plus poussées seraient nécessaires pour tenter de trouver une explication à cet écart²⁹.

Le tableau 10 présente le nombre de personnes diplômées selon les secteurs et les périodes. Nous y constatons que leur nombre a augmenté progressivement, passant de 61 dans la période de 2007-2010, à 282 pour celle de 2016-2019.

Les programmes des secteurs d'activités où il y a le plus de personnes diplômées pendant les 12 ans sont ceux : 1) des bâtiments et des travaux publics (45,1 %), de l'entretien d'équipement motorisé (14,9 %) et de l'alimentation et du tourisme (12,3 %).

En cohérence avec les demandes d'information, le secteur Bâtiments et travaux publics est le secteur où il y a davantage de personnes diplômées par la RAC, alors que cette correspondance ne semble pas pouvoir être faite pour le secteur Alimentation et tourisme.

Pour travailler sur les chantiers de construction, la loi québécoise demande généralement de détenir un DEP dans le domaine, alors qu'il n'y a pas d'obligation légale dans le secteur de l'alimentation et du tourisme. Il faut cependant nuancer. En effet, dans le secteur de la construction, la loi autorise depuis longtemps l'ouverture de bassins de main-d'œuvre dans des périodes de pénurie, ce qui permet, à certaines conditions, aux personnes qui n'ont pas le DEP concerné d'être embauchées³⁰. La RAC peut devenir attrayante pour celles qui veulent ultérieurement obtenir ce DEP. Aussi, la région de la Capitale nationale est une région touristique reconnue mondialement et elle a d'importantes infrastructures en tourisme et restauration. Les occasions d'apprentissage en situation de travail sont multipliées et des employeurs pouvaient exiger un DEP, du moins dans la période de notre étude, ou donner de meilleures conditions de travail aux personnes qui en sont détentrices.

²⁹ Cet écart pourrait en partie s'expliquer du fait que la CS de la Capitale offrait encore peu de moyens d'acquisition de compétences autres que la participation à un groupe de formation initiale. Par exemple, la formation en ligne semble se limiter aux programmes de secrétariat et de comptabilité. La mesure Soutien à l'accompagnement des personnes dans leur démarche de RAC-FP (mesure 15191) (MEQ, 2021) introduite en 2020, en pleine pandémie, vise à permettre une gamme plus étendue de modalités d'acquisition de compétences. Il sera intéressant d'en connaître l'impact sur la diplomation dans les prochaines années.

³⁰ En 2021, on parle de rareté de la main-d'œuvre dans l'industrie de la construction et le gouvernement du Québec modifie la réglementation en élargissant davantage les conditions d'intégration aux équipes œuvrant sur les chantiers (CCQ, 2021). Ces mesures ne font pas l'unanimité (Dubé, 2021).

Tableau 10. Personnes diplômées par la RAC à la CS de la Capitale par secteur et par période

Secteur	2007-2010		2010-2013		2013-2016		2016-2019		2007-2019	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Administration, commerce et informatique (01)	6	9,8	9	3,2	37	14,3	32	10,5	84	9,2%
Alimentation et tourisme (03)	8	13,1	34	11,9	44	17,0	26	8,5	112	12,3
Bois et matériaux connexes (05)	0	0,0	1	0,4	1	0,4	0	0,0	2	0,2
Bâtiments et travaux publics (07)	26	42,6	154	54,0	132	51,0	98	32,1	410	45,1
Environnement et aménagement du territoire (08)	0	0,0	1	0,4	0	0,0	0	0,0	1	0,1
Électrotechnique (09)	11	18,0	41	14,4	5	1,9	3	1,0	60	6,6
Entretien d'équipement motorisé (10)	7	11,5	14	4,9	13	5,0	102	33,4	136	14,9
Fabrication mécanique (11)	0	0,0	10	3,5	1	0,4	2	0,7	13	1,4
Foresterie et papier (12)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	0,7	2	0,2
Mécanique d'entretien (14)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	7	2,3	7	0,8
Métallurgie (16)	3	4,9	12	4,2	8	3,1	7	2,3	30	3,3
Cuir, textile et habillement (18)	0	0,0	0	0,0	1	0,4	1	0,3	2	0,2
Soins esthétiques (21)	0	0,0	0	0,0	11	4,2	22	7,2	33	3,6
Total	61	100,0	285	100,0	259	100,0	305	100,0	910	100,0

1.2 La prestation de services dans les 19 programmes

1.2.1 Premier contact : la demande d'information

Comme pour la population de l'étude, les sources d'information³¹ les plus populaires au sein de l'échantillon des 19 programmes sont la CCQ incluant les visites de groupes associés à cet organisme (22,5 % c. 32,3 % pour la population), les autres sources, soit celles hors catégories types (19,5 % c. 18,1 %) et le réseau personnel, employeurs, amis, connaissances et syndicat (19,0 % c. 11,8 %). Les organismes scolaires (ex. : CS, cégep) (14,4 %) ont une place intermédiaire dans la diffusion des informations sur la RAC. Les sources d'information les moins présentes sont les organismes gouvernementaux et d'aide à l'emploi (ex. : Emploi-Québec, MIDI) (6,1 %), le groupe radio-journal-salon (7,8 %) et les sources numériques (ex. : Facebook, réseaux sociaux et Internet) (9,7 %). Les SARCA et le personnel de la CS de la Capitale sont très peu mentionnés (0,9 %).

Le fort nombre d'entrées dans la catégorie « Autres » (près du cinquième) pourrait relever du changement d'outils et de nouvelles fonctionnalités. En effet, nous constatons que près de 81 % des réponses des années scolaires 2007-2008 à 2012-2013 sont consignées dans cette catégorie. Dans Delphine, l'outil d'origine, il n'y avait pas de rubrique demandant d'indiquer systématiquement la source d'information. Lorsqu'une personne conseillère devait consulter un dossier de cette période dans l'OgiRAC, elle devait inscrire obligatoirement quelque chose dans cette rubrique pour avoir accès aux autres. Une stratégie courante, quand l'information n'était pas là, était de cocher « Autres ».

Pour ce qui est du mode de communication privilégié lors du premier contact, nous constatons que, dans l'échantillon (n = 1 893), le téléphone est aussi le mode le plus populaire sur toute la période de 12 ans (67,6 % c. 60,9 % pour la population). Les rencontres d'information sont cependant moins populaires (18,5 % c. 29,1 %). Les personnes sont un peu plus nombreuses à se rendre sur place (6,3 % c. 4,3 %). Le courriel (2,7 %), la poste (0,2 %) et d'autres moyens (4,6 %) restent des usages minoritaires. Ainsi, nous constatons que les adultes en général privilégient un contact humain et personnalisé avec le personnel des services en RAC.

1.2.2 Popularité des programmes en RAC

Le tableau 11 présente la répartition de l'échantillon des adultes inscrits en RAC selon les programmes en les classant selon leur popularité.

³¹ Ici, le calcul comprend deux catégories supplémentaires qui sont : personnel CS de la Capitale et CS. La catégorie CS a été regroupé avec les organismes scolaires. Depuis 2 à 3 ans, les pratiques à la CS de la Capitale ont changé et des regroupements ont été faits ultérieurement.

Tableau 11. Échantillon réparti selon la popularité des 19 programmes

No	Programme (codes)	N	%
1	Charpenterie-menuiserie (5319/1428* ³²)	717	37,9
2	Secrétariat (5357/5212*)	212	11,2
3	Peinture en bâtiment (5336/5116*)	149	7,9
4	Cuisine (5311/1038*)	138	7,3
5	Carrosserie (5217)	110	5,8
6	Comptabilité (5231)	86	4,5
7	Électricité (5295)	82	4,3
8	Soudage-montage (5195)	77	4,1
9	Mécanique automobile (5298)	50	2,6
10	Service de la restauration (5293)	38	2,0
11	Électromécanique de systèmes automatisés (5281)	35	1,8
12	Opération d'équipements de production (5310)	34	1,8
13	Pose de revêtements de toiture (5351/5032*)	33	1,7
14	Mécanique de véhicules lourds routiers (5330/5049*)	30	1,6
15	Dessin de bâtiment (5250)	28	1,5
16	Mécanique de machines fixes (5146)	27	1,4
17	Coiffure (5245)	22	1,2
18	Réfrigération (5315/5075*)	18	1,0
19	Techniques d'usinage (5223)	7	0,4
Total		1 893	100

Deux programmes sont particulièrement populaires en RAC à la CS de la Capitale, soit celui de charpenterie-menuiserie qui verra passer, au cours des 12 années de l'étude, 717 personnes, soit près de deux cinquièmes (37,9 %) de tout l'échantillon. Ce programme est suivi de celui de secrétariat (11,2 %). Les deux programmes sont des programmes de durée intermédiaire, soit de 1 350 et 1 485 heures. Ils sont suivis par les programmes de peinture en bâtiments (7,9 %), de cuisine (7,3 %) et de carrosserie (5,8 %). Pour ce qui est des autres programmes, ils regroupent chacun moins de 5 % de l'échantillon. En 2014-2015, ainsi que dans les trois années antérieures, le programme de secrétariat était le plus populaire en RAC au niveau national (15,5 %), alors que celui de charpenterie-menuiserie se trouvait au septième rang (3,5 %) et celui de cuisine, au dixième rang (3,1 %) (MEES, 2015, p. 21). Peinture en bâtiments et carrosserie n'étaient pas dans le palmarès des 25 programmes les plus populaires en RAC au Québec en 2014-2015. Des données plus récentes pourraient toutefois différer, notamment en carrosserie compte tenu du partenariat mobilisant les CSS qui offrent le programme (CSMO-Auto, 2018)³³.

Nous remarquons aussi que les programmes les plus longs (1 800 heures) (voir le tableau 3) font tous partie des programmes comportant le moins d'inscriptions en RAC.

³² Les codes identifiés par * sont ceux d'anciens programmes.

³³ Selon l'Inforoute FPT, une douzaine de commissions scolaires offrent le programme de carrosserie.

Cependant, nous ne disposons pas de données sur les effectifs globaux de ces programmes. Ils pourraient susciter proportionnellement moins d'inscriptions³⁴.

1.2.3 Modalité d'organisation de la prestation de services

Nous constatons deux grandes modalités d'organisation de la prestation de services, soit celle la plus courante où les personnes candidates à la RAC s'adressent directement à la CS de la Capitale et celle plus marginale où la prestation de services est incluse dans une entente avec une entreprise ou une organisation du monde du travail, de la phase d'information à la fin du processus. Dans ce cas, la CS constitue une cohorte et il est possible de faire des comparaisons selon que la personne est ou non dans une cohorte. Sur l'ensemble de l'échantillon (n = 1 893), 124 numéros de NI/programme sont associés à une cohorte (6,6 %), alors que 1 769 (93,4 %) n'en font pas partie. La sixième mesure en RAC du plan d'action de 2002 (Gouvernement du Québec, 2002a) ouvrait la voie à des ententes de ce type. Cependant, cette modalité n'est pas documentée dans les portraits statistiques du MEES, dont le plus récent disponible (2015).

1.2.4 Persévérance dans la démarche de RAC

Sur l'ensemble de l'échantillon (n = 1 893), 1,2 % (n = 23) ont mis fin à la démarche avant la date de l'entrevue de validation et 12,8 % (n = 243) l'ont fait après celle-ci. Parmi les personnes candidates ayant participé à une entrevue de validation au cours de la période de 12 ans, 38,2 % (n = 724) ont obtenu le DEP convoité, ce qui est comparable au taux de 36,2 % pour l'ensemble des personnes inscrites en RAC à la CS de la Capitale (n = 2 396). L'échantillon de 1 893 dossiers de RAC associés aux 19 programmes ciblés paraît, à ce titre, représentatif de l'ensemble des personnes inscrites en RAC à la CS de la Capitale.

Le tableau 12 présente la répartition des personnes obtenant le DEP au sein de l'échantillon, selon les programmes. Nous constatons que le programme de charpenterie-menuiserie, avec plus de 700 personnes inscrites, génère le tiers des personnes diplômées par la RAC (33,7 %). Ce programme, très populaire dès la demande d'information, est aussi celui où il y a le plus grand nombre de personnes inscrites qui n'obtiennent pas le DEP, soit près de 2 adultes inscrits en RAC sur 5 (40,5 %). Deux programmes, qui comportent beaucoup moins de personnes inscrites au cours des 12 ans, se placent parmi les trois programmes avec le plus haut pourcentage de personnes diplômées. Après celui de charpenterie-menuiserie, c'est dans le programme de carrosserie qu'il y a le plus de personnes diplômées à la CS de la Capitale pendant les 12 ans (13 %)³⁵ alors qu'il est au cinquième rang sur le plan des inscriptions (n = 110). Le troisième programme, celui en cuisine, au troisième rang des inscriptions

³⁴ Les données statistiques publiques sur les effectifs de la FP, par programme et CS, ne sont pas disponibles dans la BDSO. Le rapport annuel de la CS de la Capitale ne les comprend pas ni celui du ministère.

³⁵ Programme où il y a eu une prise en charge sectorielle pour l'acquisition de compétences sans passer par l'obtention des préalables.

(n = 138), a 10,9 % des personnes diplômées par la RAC à la CS de la Capitale. Par ailleurs, le programme de secrétariat, au deuxième rang des inscriptions, se trouve au cinquième rang de l'obtention du DEP (7,9 %) et au deuxième rang de la non-obtention du DEP (13,3 %), alors que le programme de peinture en bâtiment, au troisième rang des inscriptions (n=149), est au quatrième rang de l'obtention du DEP (9,7 %).

Tableau 12. Répartition de l'obtention du DEP par la RAC selon les programmes (n = 1 893)

No	Programme	Obtention du DEP			
		Oui		Non	
		N	%	N	%
1	Carrosserie (n = 110)	94	13,0	16	1,4
2	Charpenterie-menuiserie (n = 717)	244	33,7	473	40,5
3	Coiffure (n = 22)	12	1,7	10	0,9
4	Comptabilité (n = 86)	16	2,2	70	6,0
5	Cuisine (n = 138)	79	10,9	59	5,0
6	Dessin de bâtiment (n = 28)	6	0,8	22	1,9
7	Électricité (n = 82)	41	5,7	41	3,5
8	Électromécanique de systèmes automatisés (n = 35)	6	1,8	29	2,5
9	Mécanique automobile (n = 50)	15	2,1	35	3,0
10	Mécanique de machines fixes (n = 27)	9	1,2	18	1,5
11	Mécanique de véhicules lourds routiers (n = 30)	11	1,5	19	1,6
12	Opération d'équipements de production (n = 34)	9	1,2	25	2,1
13	Peinture en bâtiment (n = 149)	70	9,7	79	6,8
14	Pose de revêtements de toiture (n = 33)	18	2,5	15	1,3
15	Réfrigération (n = 18)	3	0,4	15	1,3
16	Secrétariat (n = 212)	57	7,9	155	13,3
17	Service de la restauration (n = 38)	10	1,4	28	2,4
18	Soudage-montage (n = 77)	21	2,9	56	4,8
19	Techniques d'usinage (n = 7)	3	0,4	4	0,3
Total		724	100	1 169	100

Parmi les personnes qui n'ont pas obtenu leur DEP, 499 (42,7 %) ont un dossier toujours actif, laissant supposer qu'elles sont à l'étape d'évaluation ou de la formation complémentaire, que ce soit par formation initiale ou dans l'acquisition de compétences possible dans la démarche de RAC. Ce serait 670 personnes (57,3 %) qui ont indiqué ne pas poursuivre la démarche ou qui n'ont pas répondu aux relances³⁶. Calculé sur l'ensemble, c'est donc 724 personnes (38,2 %) qui ont obtenu le DEP pendant la période retenue, 499 (26,4 %) ont un dossier toujours actif et 670 (36,4 %), un dossier inactif.

³⁶ Différentes relances étaient prévues, dont une après 4 ans sans activité.

1.2.5 Nombre de compétences traitées, de l'entrevue de validation aux évaluations

Le tableau 13 regroupe des informations sur le nombre de compétences traitées au fil de la démarche ainsi que le nombre d'évaluations en RAC³⁷, de l'entrevue de validation aux évaluations en RAC.

Tableau 13. Compétences au fil de la démarche de RAC

Compétences traitées et évaluations	N	Min	Max	M	ÉT	Méd.	Mode
Compétences pouvant être prises en compte pour l'attribution d'équivalences et de succès lors de l'entrevue de validation	911	1	29	13,2	8,4	12,0	27
Équivalences (compétences) attribuées à l'entrevue de validation	404	1	23	4,4	4,6	3,0	1
Succès (compétences) attribués à l'entrevue de validation	1262	1	27	3,0	2,8	3,0	3
Compétences requérant une formation partielle	97	1	13	3,6	2,5	3,0	1
Succès (compétences) aux évaluations en RAC	1 143	1	33	7,9	6,7	5,0	1
Évaluations (séances) en RAC	1 157	1	22	3,8	3,2	3,0	1

Il faut cependant interpréter ce tableau avec prudence, car les données ne sont pas complètes. Nous trouvons en effet plusieurs données manquantes sans que nous puissions distinguer si l'absence de consignation d'information s'explique parce que la personne n'est pas rendue à cette étape ou, l'ayant franchie, elle n'a pas, par exemple, obtenu d'équivalences ou de succès. Le tout comporte donc d'importants défis de traitement et les résultats doivent être vus comme de grandes tendances, sans plus. La dernière ligne rapporte le nombre d'évaluations dans une même journée, considérée comme une même séance d'évaluation. En effet, l'instrumentation (MELS, 2005; MELS et MESRST, 2014) incite et donne des balises pour le regroupement de compétences à évaluer dans une même séance, permettant ainsi aux personnes de ne pas se déplacer plusieurs fois et tenant compte que plusieurs compétences peuvent être mobilisées dans une même situation de travail.

Nous constatons que le nombre de compétences jugées, lors de l'entrevue de validation, pouvant être prises en compte dans la démarche de RAC varie d'une seule compétence à 29, ce qui pourrait correspondre au nombre total de compétences d'un programme (trois programmes ont 29 compétences maximum, voir le tableau 3) avec une moyenne de 13,2 compétences jugées pouvoir être prises en compte (ÉT = 8,4). Quant au nombre de compétences attribuées par équivalence, il varie de 1 à 23 compétences, ce dernier cas étant exceptionnel, la moyenne étant de 4,4 compétences (ÉT = 4,6). Nous pouvons ainsi supposer qu'un certain nombre de personnes ont amorcé le programme de DEP dans un ancien code et avaient réussi un certain nombre d'activités de formation initiale

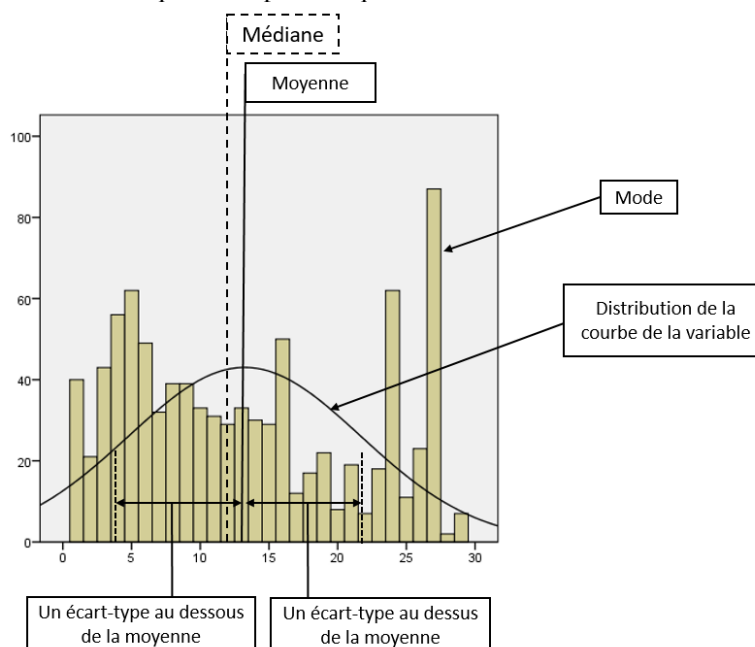
³⁷ Pour un rappel de ce qui est désigné comme équivalence ou succès, voir le chapitre 2, section 2.

au moment de l’entrevue de validation en RAC. Pour ce qui est du nombre de succès attribués dès l’entrevue de validation, il varie de 1 à 27, avec une moyenne de 3,0 compétences (ÉT = 2,8). Le chiffre de 27, lui aussi exceptionnel, paraît d’abord surprenant compte tenu du cadre prévu de fonctionnement de la RAC (MELS, 2005), mais peut s’expliquer chez des personnes qui auraient fait une grande partie d’un programme, l’auraient interrompu et feraient un retour en le terminant par la RAC. La moyenne et la médiane paraissent logiques, puisque les conditions particulières de reconnaissance permettent d’attribuer des succès dès l’entrevue de validation et que des gens reviennent dans un programme où ils ont déjà des succès après une interruption.

Encadré méthodologique 1. Mesures de tendance centrale et de dispersion

Définitions

- **Moyenne** : représente la gravité ou le centre d’équilibre de la distribution de la variable.
- **Écart-type** : représente une mesure de dispersion des données autour de la moyenne
- **Médiane** : indique la valeur qui est au centre de la distribution de la variable. En d’autres mots, la valeur de la médiane indique qu’il y a 50 % des données qui se trouvent au-dessus de celle-ci et 50 % des données se trouvent au-dessous.
- **Mode** : indique la modalité qui est la plus fréquente sur la variable



Exemple

Le graphique représente la distribution des compétences pouvant être prises en compte pour l’attribution d’équivalences et de succès lors de l’entrevue de validation (première ligne du tableau 13). La moyenne est de 13,2 compétences. La médiane est de 12,0 compétences, c’est-à-dire que 50 % des données sont supérieures à 12 compétences et 50 % des données sont inférieures à 12 compétences. Le mode indique que le nombre de compétences qui revient le plus souvent pour l’attribution d’équivalences et de succès lors de l’entrevue de validation est de 27. L’écart-type est de 8,4 compétences, ce qui indique que la majorité des données se situe entre 4,8 et 21,6 compétences.

Quant aux compétences où une formation partielle est prescrite dès l'entrevue de validation, elles sont d'un maximum de 13 compétences avec une moyenne de 3,6 compétences (ÉT = 2,5), mais ces résultats sont à traiter avec prudence (voir la note 12). L'« acquisition de compétences », selon l'expression en RAC-FP, peut se faire notamment par la formation à distance (FAD) offerte dans le réseau. Si la personne n'a aucun acquis dans une compétence, on parle alors de formation complète (MELS, 2005), elle peut être dirigée vers un cours en classe de la formation initiale ou une autre modalité. Nous n'avons pas de données sur la formation complète. Si la personne candidate doit aller dans un cours de formation initiale, elle devra avoir les préalables du programme et l'évaluation relèvera d'une évaluation en formation initiale, distincte d'une évaluation en RAC. Au moment de la collecte de données, les outils informatisés ne permettent pas de savoir combien de personnes obtiennent une reconnaissance complète par la RAC et n'auraient à faire aucune formation. Cette information paraît importante pour les comparaisons internationales notamment, où en France, par exemple, la « validation totale » (Havet, 2015, p. 1 143) est importante (61,2 %) dans des programmes souvent comparables.

Une fois l'entrevue de validation complétée, les personnes candidates sont appelées à participer aux évaluations en RAC, selon l'une ou l'autre des conditions de reconnaissance prévues dans l'instrumentation, soit celle qui paraît la plus appropriée à la situation de la personne candidate. Le nombre total de succès obtenus à la suite des évaluations en RAC varie de 1 à 33, avec une moyenne de 7,9 succès aux évaluations par personne (ÉT = 7,9). Rappelons qu'il n'y a pas d'échec possible en RAC au Québec (MELS et MESRST, 2014) et, si l'évaluation n'est pas réussie, la personne est invitée à acquérir les éléments de la compétence qui ont été jugés manquants et elle pourra être évaluée à nouveau. Cependant, nous insistons sur la nécessité de mobiliser ces résultats avec prudence.

Quant au nombre d'évaluations en RAC, que nous avons obtenu en additionnant le nombre de dates distinctes d'évaluations, il varie de 1 à 22, avec une moyenne de 3,8 évaluations par personne (ÉT = 3,2). Nous constatons donc que la CS parvient à regrouper plusieurs compétences, permettant ainsi de rendre la démarche plus accessible aux personnes pour qui une multiplication d'évaluations pourrait contribuer à l'abandon de la démarche.

1.2.6 Durée des principales séquences de la prestation de services

Les différentes dates de services reçus permettent d'obtenir des résultats sur les séquences entre différents services, une information centrale dans l'établissement de la trajectoire de services (voir plus loin, à la section 3). Une première sous-section présente les principales séquences et leur durée pour l'ensemble de l'échantillon, une deuxième sous-section s'attarde à la mise en correspondance de la durée des séquences et de la durée des programmes, alors que la troisième porte sur les séquences propres à la RAC dans le cadre de cohortes, une modalité qui, dans la littérature (Bélisle et Fernandez, 2018), favorise l'obtention du DEP.

1.2.6.1 Séquences et durée pour l'ensemble de l'échantillon

Ainsi, nous constatons de très longs parcours, relativement marginaux, où la personne candidate ne fait pas appel aux services de RAC pendant plusieurs années, puis reprend sa démarche, ce qui crée une certaine distorsion. Cependant, ces résultats permettent de donner une tendance générale quant à la durée des séquences entre les différents services de RAC, une information importante pour le développement des services. Le tableau 14 porte sur le nombre de mois entre différents services de RAC, calculés sur la base des dates consignées³⁸. Des analyses ont été réalisées en termes de journées pour établir la durée des séquences de moins d'un mois. Ces informations sont données plus loin dans le texte. Les séquences identifiées avec un astérisque, soit 1, 2, 4, 6 et 7, sont des séquences sans chevauchement d'étapes.

Tableau 14. Séquences dans la prestation de services (en mois) pour l'ensemble de l'échantillon (n = 1 893)

Séquence	Séquence en mois	Min (même journée)	Max	M	ÉT	Méd.
Séquence 1*	Information ³⁹ – confirmation (n = 1 855)	0,0	116,6	3,7	9,6	0,7
Séquence 2*	Confirmation – EV (n = 1 770)	0,0	34,3	0,6	1,8	0,2
Séquence 3	Information – EV (n = 1 860)	0,0	89,1	4,0	9,1	1,1
Séquence 4*	EV – 1 ^{re} évaluation RAC (n = 1 009)	0,0	60,1	2,5	5,6	0,7
Séquence 5	EV – dernière évaluation RAC ⁴⁰ (n = 1 017)	0,0	97,3	7,8	11,0	3,7
Séquence 6*	1 ^{re} à la dernière évaluation RAC (n = 1 032)	0,0	96,5	5,1	9,4	1,5
Séquence 7*	Dernière évaluation – date de réussite du programme (n = 576)	0,0	48,5	3,3	6,9	0,0
Séquence 8	EV – date de réussite du programme (n = 713)	0,0	97,6	11,5	11,9	8,8
Séquence 9	Information – date de réussite du programme (n = 720) ⁴¹	0,0	98,6	13,8	12,7	11,1

Nous constatons que pour la séquence 9, globale, soit de la date de demande d'information à la date de réussite du programme, la durée varie d'une journée (dans 0,3 % des cas)⁴² à 98,6 mois (soit 8,2 ans). Cependant, cette longue durée est marginale et si la moyenne est de 13,8 mois, soit un peu plus d'un an, les très longs parcours incitent

³⁸ Les dates ne sont pas toujours au dossier, ce qui peut expliquer en partie la variation dans les nombres.

³⁹ Dans la composante Demande d'information, nous trouvons deux dates, soit la date de la demande elle-même et la date de l'envoi de la documentation. L'analyse indique que dans 88,4 % des cas, les documents sont remis/envoyés le jour même de la demande d'information. Pour cette raison, cette séquence n'a pas été retenue dans nos analyses.

⁴⁰ La date de dernière évaluation est la dernière date d'évaluation disponible dans les données. Dans les processus toujours actifs, cette date n'est possiblement pas celle de la dernière évaluation dans la démarche de RAC des adultes.

⁴¹ Comme indiqué à la sous-section 1.2.4, le nombre d'adultes diplômés est de 724. Cependant dans 4 cas, les durées sont étranges et les cas ont été retirés de cette analyse.

⁴² Voir plus bas pour une possible explication de ce résultat surprenant.

à donner plus d'attention à la médiane qui est de 11,1 mois, informant que la moitié des gens font leur démarche de RAC en moins d'un an. De plus, l'écart-type de 12,7 mois indique qu'il y a des personnes qui réalisent le parcours en quelques semaines seulement. Pour cela, la médiane est privilégiée dans les interprétations qui suivent.

La séquence 1, de la date de demande d'information à la date de confirmation, se déroule dans la même journée dans 16,8 % des cas, alors qu'elle peut prendre jusqu'à 116,6 mois (soit 9,7 ans). Dans 20,8 % des cas, cette séquence 1 se complète dans le mois suivant la date de demande d'information. La moyenne est de 3,7 mois, alors que la médiane est de 0,7 mois (ou 21 jours). Pour ce qui est de la séquence 2, de la rencontre de confirmation à l'entrevue de validation, dans 34,7 % des cas, ces deux étapes se déroulent la même journée. La moyenne est de 0,6 mois et la médiane est de 0,2 mois (ou 6 jours). La séquence 3 de la demande d'information à la date de l'entrevue de validation se déroule la même journée dans 7,9 % des cas⁴³ et elle peut prendre jusqu'à 89,1 mois (soit 7,4 ans). Ici aussi ces résultats indiquent quelques cas de personnes qui demandent de l'information, ne donnent pas suite tout de suite, voire maintiennent leur projet pendant des années avant de s'y engager concrètement. Ainsi, la moyenne est de 4 mois alors que la médiane est de seulement 1,1 mois (ou 33 jours), ce qui laisse entendre que l'entrevue de validation se fait souvent dans les semaines qui suivent la demande d'information.

Nous constatons, pour la séquence 4, de l'entrevue de validation à la 1^{re} évaluation en RAC, qu'elle se déroule dans la même journée dans 1,6 % des cas. Cependant, la séquence peut prendre jusqu'à 60,1 mois (soit 5,0 ans). La moyenne est de 2,5 mois, alors que la médiane est de 0,7 mois (ou 23 jours), ce qui reflète une disponibilité rapide de personnes spécialistes de contenu et des personnes candidates pour ces évaluations.

La séquence 5, de l'entrevue de validation à la dernière évaluation en RAC, peut aussi se dérouler dans une seule journée, mais cela est rare (0,6 %). La séquence peut prendre jusqu'à 97,3 mois, soit 8,1 ans, avec une moyenne de 7,8 mois, alors que la médiane est de 3,7 mois. La très longue durée que peut avoir cette séquence peut avoir plusieurs explications. Par exemple, nous pouvons penser que des personnes peuvent prendre du temps pour faire l'acquisition de compétences par la formation partielle, introduisant ainsi de longs délais.

Quant à la séquence 6, de la première à la dernière évaluation en RAC, sa durée varie d'une journée à 96,5 mois (soit 8,0 ans). La moyenne est de 5,1 mois, alors que la médiane est de 1,5 mois (ou 46 jours). Dans 26,0 % des cas, la première évaluation se déroule la même journée que la dernière évaluation, ce qui touche les personnes qui n'ont eu qu'une seule journée d'évaluation en RAC au moment de la collecte de données, mais aussi celles qui ont vu toutes leurs compétences évaluées la même journée comme cela est possible.

⁴³ Cela paraît surprenant, mais comporte une possible explication (voir un peu plus bas).

Pour ce qui est de la séquence 7, qui s'applique seulement à des dossiers où le DEP a été obtenu et dans lesquels il y a une date de dernière évaluation (n = 576), nous constatons que la dernière évaluation notée à la consignation de la réussite du programme se fait dans la même journée dans une majorité des cas, soit 334 dossiers (58,0 %). Pour les autres, il peut s'agir d'un délai entre l'évaluation par la personne spécialiste de contenu et la confirmation au ministère de la réussite du programme inscrite dans le système par une personne technicienne. Cependant, pour certaines personnes, cette séquence est très longue, pouvant prendre jusqu'à 48,5 mois (soit 4,0 ans) avant l'obtention du DEP, ce qui laisse penser que des personnes complètent le programme à temps partiel, prennent des pauses de plus ou moins longue durée ou ont plusieurs compétences à développer par la formation complète, soit par une activité de formation initiale soit par d'autres modalités d'acquisition de compétences.

La séquence 8, de l'entrevue de validation à la date de consignation de réussite du programme, correspond à une séquence où les personnes candidates à la RAC font partie des effectifs étudiants de la CS recevant les divers services de RAC, incluant de la formation complémentaire. Ici, moyenne est de 11,5 mois, alors que la médiane est de 8,8 mois, ce qui est cohérent avec les précédents résultats. Ce constat est encourageant puisque qu'il signifie que plusieurs personnes complètent le processus et obtiennent un DEP par la RAC en moins d'un an. Nous constatons que 3,5 % des personnes diplômées par la RAC-FP à la CS de la Capitale auraient reçu tous les services de RAC de cette séquence dans la même journée, ce qui est surprenant compte tenu des travaux empiriques à ce jour (Bélisle et Fernandez, 2018). Ce l'est encore plus pour la séquence 9, soit la séquence globale de la demande d'information à la fin du programme, où, dans de rares cas (0,3 %), tout se serait passé la même journée⁴⁴.

1.2.6.2 Durée de la séquence globale selon le nombre d'heures des programmes

Nous avons procédé à une mise en correspondance du nombre de mois de la séquence globale (séquence 9) selon la durée des programmes (voir le tableau 15). Ainsi, pour les programmes d'une durée de 960 heures et moins, la séquence 9 varie de 0,6 mois (soit 17 jours) dans 0,9 % des cas à 53,7 mois (soit 4,4 ans) pour une médiane de 8,0 mois. Pour les programmes d'une durée de 1 350 à 1 590 heures, la durée varie d'une journée (0,00) dans 0,2 % des cas à 98,6 mois (soit 8,1 ans) pour une médiane de 9,8 mois. Pour les programmes d'une durée de 1 800 heures, la durée varie de 0,6 mois (18 jours) dans 0,9 % des cas à 64,5 mois (soit 5,3 ans) pour une médiane de 14,6 mois.

⁴⁴ Cette présence de prestation de tous les services de RAC dans une seule journée semble reposer sur des problèmes dans la saisie des dates dans le dossier. Pour la séquence 8, il pourrait aussi se présenter de rares dossiers où les personnes font une demande de RAC, alors qu'elles sont déjà inscrites au programme et ont obtenu des succès pour un nombre très important de compétences. Les compétences non encore évaluées seraient celles couvertes par les conditions particulières de reconnaissance qui donnent lieu à un succès dès l'entrevue de validation.

Tableau 15. Nombre de mois de la prestation de services de RAC de l'information à la date de réussite du programme selon la durée des programmes

Durée des programmes	Min	Max	M	ÉT	Méd.
960 heures et moins (n = 107)	0,6	53,7	12,1	10,3	8,0
1350 à 1590 heures (n = 498)	0,0	98,6	13,3	13,2	9,8
1800 heures (n = 115)	0,6	64,5	17,3	12,0	14,6

Cela indique notamment que c'est dans des programmes de durée intermédiaire que les démarches de RAC sont les plus longues. Cependant, c'est dans ces programmes de durée intermédiaire que semblent être les cas plutôt marginaux de très longue durée et, en toute logique, la médiane des programmes les plus longs indique que la démarche de RAC y est aussi généralement la plus longue.

1.2.6.3 Séquences dans la prestation des services pour les cohortes

Comme la littérature (Havet, 2014; Lecourt, 2013) indique que la participation de l'employeur à la démarche de RAC, du début à la fin, a un effet positif sur la diplomation, nous avons porté attention à la prestation de services et aux séquences pour les cohortes en entreprise, une des modalités d'organisation des services. En 1.2.3, nous avons vu que 6,6 % (n = 124) des adultes de l'échantillon font la démarche de RAC dans une cohorte. Parmi elles, 85 obtiennent le DEP, soit un peu plus du deux tiers (68,5 %), ce qui est beaucoup plus élevé que le 38,2 % pour l'échantillon global.

Les cohortes en entreprise se trouvent dans quatre programmes : Carrosserie, Électromécanique de systèmes automatisés, Mécanique automobile et Mécanique de véhicules lourds routiers. Une particularité est que ces cohortes sont majoritairement masculines (99,2 % d'hommes) et, pour les adultes pour qui nous avons l'information sur la scolarité (98 sur 124), c'est 61,2 % qui n'ont pas de diplôme au moment de commencer la RAC, 22,4 % ont déjà un diplôme qualifiant du secondaire, 10,2 % ont un diplôme de formation générale du secondaire, 5,1 % ont à la fois un diplôme du secondaire général et du secteur de la FP, alors que seulement 1,0 % ont un diplôme du postsecondaire. Le tableau 16 présente la prestation de services (en mois) pour les adultes participant à une cohorte en entreprise.

Tableau 16. Séquences dans la prestation de services (en mois) chez les adultes d'une cohorte (n = 124)

Séquence	Séquence en mois	Min (même journee)	Max	M	ÉT	Méd.
Séquence 1	Information – confirmation (n = 110)	0,0	53,5	1,6	6,0	0,3
Séquence 2	Confirmation – EV (n = 122)	0,0	9,4	0,8	1,7	0,1
Séquence 3	Information-EV (n = 119)	0,0	54,5	2,3	6,0	0,8
Séquence 4	EV – 1 ^{re} évaluation RAC (n = 87)	0,0	24,0	2,3	5,1	0,4
Séquence 5	EV – dernière évaluation RAC (n = 87)	0,0	27,4	3,2	6,0	1,1
Séquence 6	1 ^{re} à la dernière évaluation RAC (n = 88)	0,0	14,2	0,9	2,1	0,1
Séquence 7	Dernière évaluation et consignation de réussite du programme (n = 73)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Séquence 8	EV – date de réussite du programme (n = 85)	0,0	17,8	1,7	3,1	0,5
Séquence 9	Information – date de réussite du programme (n = 82)	0,0	57,7	3,5	6,8	2,2

De manière générale, les séquences dans une cohorte sont généralement plus courtes que celles de l'échantillon global. La séquence 9, de la date d'information à la date de réussite du programme, se réalise dans un minimum de 3 jours dans 1,2 % des cas et peut prendre jusqu'à 57,7 mois (soit 4,8 ans). La moyenne est de 3,5 mois, alors que la médiane est de 2,2 mois contre 11,1 pour l'ensemble de l'échantillon.

La séquence 1, de la date d'information à la rencontre de confirmation, se déroule la même journée dans 27,5 % des cas et peut prendre jusqu'à 53,5 mois (soit 4,4 ans). La moyenne est de 1,6 mois, alors que la médiane est de 0,3 mois (soit 18 jours). La séquence 2, de la date de la rencontre de confirmation à l'entrevue de validation, se déroule la même journée dans 43,4 % des cas et peut prendre jusqu'à 9,4 mois avec une médiane de 0,1 mois (soit 6 jours) et une moyenne de 0,8 mois (soit 26 jours).

La séquence 3, de la date d'information à l'entrevue de validation, se déroule la même journée dans 14,3 % des cas et peut prendre jusqu'à 54,5 mois (soit 4,5 ans) avec comme moyenne est de 2,3 mois et une médiane de 0,8 mois (soit 26 jours).

La séquence 4, de l'entrevue de validation à la première évaluation, se déroule la même journée dans 21,8 % des cas et peut prendre jusqu'à 24,0 mois avec comme moyenne est de 2,3 mois et une médiane de 0,4 mois (soit 13 jours). Pour la séquence 5, la durée minimum entre l'entrevue de validation et la dernière évaluation en RAC est de un jour dans 4,6 % des cas et peut prendre jusqu'à 27,4 mois. La moyenne est de 3,2 mois, alors que la médiane est de 1,1 mois. La séquence 6, de la première à la dernière évaluation, se fait dans 37,5 % des cas la même journée et peut prendre jusqu'à 14,2 mois. La moyenne est de 0,9 mois, alors que la médiane est de 0,1 mois (soit 2 jours).

Dans la séquence 7, nous remarquons que toutes les personnes candidates qui ont une date de dernière évaluation en RAC ont vu la réussite du programme consignée à leur dossier à la même date, ce qui laisse penser que les personnes qui ont fait une démarche de RAC dans une cohorte en entreprise et qui ont obtenu le diplôme n'ont pas été dirigées vers la formation initiale et que l'acquisition de compétences ne s'est pas faite par les autres modalités possibles prévues en RAC ou par la formation sur mesure en entreprise et qu'elles sont ensuite évaluées en RAC. La séquence 8, de la date de l'entrevue de validation à la réussite du programme, se déroule la même journée dans 9,4 % des cas et peut prendre jusqu'à 17,8 mois avec une moyenne est de 1,7 mois, alors que la médiane est de 0,5 mois (soit 18 jours). Une explication possible est mentionnée plus haut (note 43).

On nous a rapporté que dans des cas d'ententes avec un employeur, soit le cas des cohortes, il arrive qu'un spécialiste de contenu rencontre les travailleuses et les travailleurs après que l'employeur a présenté le projet à son équipe et qu'une analyse globale des postes concernés a été mise en correspondance avec le référentiel d'un diplôme. Dans ce cas, une personne pourrait être à son premier contact direct avec la CS de la Capitale, mais avoir eu l'information préalable de l'employeur ainsi que les fiches descriptives. Dans ce cas, la date d'information par la CS est indiquée au moment du premier contact direct, bien que le processus soit déjà commencé. Ainsi, on regardera rapidement les fiches avec la personne qui confirmera sa décision de faire la démarche et on procédera directement aux évaluations. Toutefois, à cette possible explication, pourraient se mêler aussi des erreurs de saisie ou des problèmes dans l'extraction et le traitement des données⁴⁵.

1.2.6.4 Séquences dans la prestation des services pour les adultes hors cohorte

En complément à la section précédente, nous présentons ici les séquences des démarches des adultes qui ne sont pas intégrés dans une cohorte, parmi lesquels nous pouvons présumer que la grande majorité est à l'origine de la démarche, contrairement aux cohortes où une entreprise (ou une organisation sectorielle) a déjà fait une première demande de RAC-FP collective au CSS. Il est cependant possible que des employeurs aiguillent une personne employée pour la reconnaissance de quelques compétences ou pour l'obtention du DEP (Bélisle et Supeno, à paraître). Le tableau 17 présente la durée des séquences dans la prestation de services pour ces adultes faisant leur démarche sans être dans une cohorte. Globalement, les durées des séquences sont relativement les mêmes que pour celles de l'échantillon global.

Nous constatons que pour la séquence 9, globale, soit de la date de demande d'information à la date de réussite du programme, la durée varie d'une journée à 98,6 mois (soit 8,2 ans). La moyenne est de 15,1 mois, soit un an et quart, alors que la

⁴⁵ Ici, nous faisons face aux limites des outils informatisés qui ne permettent pas, par exemple, de retirer simplement les dossiers qui seraient restés inactifs pendant une période, disons de 2 ans.

médiane est de 12,5 mois, soit un an. Comme plus haut, l'écart-type de 12,7 mois indique qu'il y a des personnes qui réalisent le parcours en quelques semaines seulement.

Tableau 17. Séquences dans la prestation de services (en mois) chez les adultes hors cohorte (n = 1 769)

Séquence	Séquence en mois	Min	Max	M	ÉT	Méd.
Séquence 1	Information – confirmation (n = 1745)	0,0	111,6	3,8	9,8	0,7
Séquence 2	Confirmation – EV (n = 1648)	0,0	34,3	0,6	1,7	0,2
Séquence 3	Information – EV (n = 1741)	0,0	89,1	4,1	9,3	1,1
Séquence 4	EV – 1 ^{re} évaluation RAC (n = 922)	0,0	60,2	2,6	5,7	0,8
Séquence 5	EV – dernière évaluation RAC (n = 930)	0,0	97,3	8,2	11,3	4,1
Séquence 6	1 ^{re} à la dernière évaluation RAC (n = 944)	0,0	96,5	5,6	9,7	1,7
Séquence 7	Dernière évaluation et consignation de réussite du programme (n = 503)	0,0	48,5	3,8	7,3	0,0
Séquence 8	EV – date de réussite du programme (n = 628)	0,0	97,6	12,8	12,1	10,9
Séquence 9	Information – date de réussite du programme (n = 638)	0,0	98,6	15,1	12,7	12,5

La séquence 1, de la date de demande d'information à la date de confirmation, se déroule dans la même journée dans 16,3 % des cas hors cohorte et elle peut prendre jusqu'à 116,6 mois. Cette séquence correspond au temps qui passe entre le premier appel de demande d'information et la décision de s'inscrire en RAC généralement au moment où la personne remet les fiches descriptives. La moyenne est de 3,8 mois, alors que la médiane est de 0,7 mois. Nous constatons que cette séquence est beaucoup plus longue chez les adultes qui cheminent de façon individuelle dans la démarche, ce qui paraît normal puisque, dans une cohorte (voir le tableau 16), il peut y avoir un certain entraînement de groupe et des aménagements pour maintenir, le plus possible, un certain rythme commun (CERAC Beauce-Etchemin, 2020).

La séquence 2, de la rencontre de confirmation à l'entrevue de validation, se déroule la même journée dans 34,1 % des cas et peut prendre jusqu'à 34,3 mois, montrant qu'il peut passer beaucoup de temps pour trouver un « bon moment » pour la personne pour se présenter à l'entrevue de validation. Cependant, ce long délai est exceptionnel, comme le montrent la moyenne de 0,6 mois et la médiane de 0,2 mois. La séquence 3, de la demande d'information à l'entrevue de validation, qui reprend les deux précédentes séquences, se déroule la même journée dans 7,5 % des cas et peut prendre jusqu'à 89,1 mois avec comme moyenne 4,1 mois, alors que la médiane est de 1,1 mois. Ainsi, comme mentionné plus haut, quelques cas de personnes peuvent amorcer la démarche, mais la laisser en suspens pendant des années.

La séquence 4, de l'entrevue de validation à la première évaluation RAC, se déroule la même journée dans 1,7 % des cas et peut prendre jusqu'à 60,2 mois dans des cas plus

exceptionnels. La moyenne est de 2,6 mois, alors que la médiane est de 0,8 mois, ce qui reflète, comme pour cette séquence dans l'échantillon global (voir le tableau 14), une disponibilité relativement rapide des personnes spécialistes de contenu et des personnes candidates pour ces évaluations.

La séquence 5, de l'entrevue de validation à la dernière évaluation de RAC, se déroule rarement la même journée, soit dans 0,2 % des cas. Nous voyons qu'il peut ici aussi y avoir une longue période entre les activités d'évaluation, pouvant durer jusqu'à 97,3 mois. Cependant, la moyenne est de 8,2 mois, alors que la médiane est de 4,1 mois, ce qui peut indiquer des défis d'organisation, comme de trouver un horaire compatible où les équipements, la personne évaluatrice et la personne candidate sont libres en même temps. Il est aussi possible que la formation partielle ou complète soit en cause, c'est-à-dire que la personne a besoin de temps pour mettre à niveau ses compétences avant de compléter les évaluations en RAC.

La séquence 6, de la première à la dernière évaluation RAC, se déroule la même journée dans 24,9 % des cas et peut prendre exceptionnellement jusqu'à 96,5 mois. Cependant, la moyenne est de 5,6 mois, alors que la médiane est de 1,7 mois, indiquant qu'une fois les évaluations lancées, on peut les boucler sans trop de délais. La formation complète peut se poursuivre au-delà de cette date, mais nous n'avons pas de précision à ce sujet.

La séquence 7, de la dernière évaluation à la consignation de réussite du programme, se déroule dans plus de la moitié des cas (51,9 %) la même journée. Cette séquence ne s'applique que si le programme est complété avec succès (obtention du DEP), ce qui peut prendre exceptionnellement jusqu'à 48,5 mois dans des cas exceptionnels. Si la moyenne est de 3,8 mois, la médiane est la même journée pour cette séquence.

Enfin, la séquence 8 de l'entrevue de validation, c'est-à-dire le moment où les personnes candidates sont déclarées comme inscrites au ministère de l'Éducation, à la consignation de réussite du programme, se déroule la même journée dans 2,2 % des cas avec une médiane de 10,9 mois. Elle peut cependant prendre jusqu'à 97,6 mois, ce qui a un impact sur la moyenne de 12,8 mois. Ainsi, une fois l'entretien de validation réalisé, nous pouvons dire qu'en moyenne les gens font la démarche dans environ un an, mais que pour certaines personnes, cela peut être beaucoup plus rapide.

1.3 Les principales caractéristiques des adultes de l'échantillon

Maintenant que la prestation de services de RAC a été présentée, la présente section porte sur quelques caractéristiques des adultes, parmi celles qui paraissent dans la littérature comme étant possiblement associées à l'accès aux services de RAC, et sur la persévérance au cours du processus. Rappelons que l'échantillon est constitué de 1 893 NI/programme avec une date d'entrevue de validation dans un des 19 programmes ciblés et que 38,2 % (n = 724) de ces parcours en RAC se terminent par l'obtention du DEP dans le programme visé.

1.3.1 Caractéristiques sociodémographiques générales de l'échantillon

Le tableau 18 présente les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon. Celui-ci est constitué de plus d'hommes (77,0 %) que de femmes (23,0 %). Comme pour la population de la présente étude, ce qui s'explique en grande partie par le fait que la majorité des programmes de FP offerts chez le partenaire de recherche forment à des métiers à dominance masculine. L'âge des 1 893 adultes qui s'engagent en RAC se situe de 16 à 71 ans avec une moyenne de 37,7 ans (ÉT = 10,6), soit un peu plus jeune que la population à l'étude (38,5 ans). Les groupes d'âge les plus nombreux sont les 25-34 ans (31,0 %), les 35-44 ans (28,4 %) et les 45-54 ans (22,1 %). Les 24 ans et moins représentent 11,4 %, alors que les 55 ans et plus ne représentent que 6,9 % de l'échantillon⁴⁶. Pour ce qui est de la langue maternelle, tout comme pour la population de tous les programmes (n = 2 396), la langue française est la langue maternelle de la majorité, mais avec tout de même plusieurs points de différence (81,9 % c. 95,5 %), suivie par l'espagnol (1,7 % c. 1,8 %), puis de l'arabe (0,8 % c. 0,7 %). Cette caractéristique n'est pas dans le portrait statistique du MEES (2015).

Tableau 18. Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon d'adultes inscrits en RAC (n=1893)

Caractéristique	Effectif	%
Genre		
Homme	1 457	77,0
Femme	436	23,0
Âge		
24 et moins	215	11,4
25-34	586	31,0
35-44	538	28,4
45-54	418	22,1
55 et plus	131	6,9
Données manquantes	5	0,3
Langues		
Français	1 551	81,9
Autres (exemples)	76	4,0
Données manquantes	266	14,1
Statut d'immigration		
Personnes nées au Québec	1 723	91,0
Personnes nées ailleurs au Canada	14	0,7
Personnes immigrantes	156	8,2
Obtention du DEP par voie de RAC		
Oui	724	38,2
Non	1 169	61,8

⁴⁶ Les catégories d'âge ont été constituées pour les mettre en vis-à-vis avec des études d'autres pays. Il ne s'agit pas des mêmes catégories que celles du portrait statistique du MEES (2015) qui utilise des catégories peu courantes (25 ans et moins, 25 à 36 ans, 37 à 47 ans, 48 ans et plus). Selon les données sur 12 ans, la CS de la Capitale a recruté un peu plus de plus jeunes en RAC (11,4 %), la seule catégorie équivalente, que la moyenne québécoise (8,4 %). Pour les autres, il ne semble pas y avoir de tendances vraiment différentes.

Comme cela a été établi plus haut, la grande majorité des personnes inscrites en RAC, de l'année scolaire 2007-2008 à celle de 2018-2019, est née au Québec et que seulement 8,6 % de la population de notre étude est constituée de personnes immigrantes. L'échantillon a une proportion similaire avec 8,2 % de personnes immigrantes. Les personnes nées au Canada, mais à l'extérieur du Québec, sont très peu nombreuses (0,7 %). Les données québécoises (MEES, 2015, p. 23) indiquent que l'information sur le lieu de naissance est encore parcellaire (29,9 % de données manquantes). Dans les données disponibles sur 9 ans (années scolaires 2006-2007 à 2014-2015), le ministère constatait que les personnes nées au Québec sont largement majoritaires avec une moyenne d'un peu plus de 80 %, que près de 2,5 % sont nées ailleurs au Canada et qu'un peu plus de 17 % sont nées ailleurs qu'au Canada.

Finalement, et comme déjà mentionné à la sous-section 1.2.4 du présent chapitre, au sein de notre échantillon de personnes inscrites en RAC dans un programme menant à un DEP, 38,2 % (n = 724) ont terminé le programme visé, ce qui est comparable au taux de 38,0 % pour l'ensemble des personnes inscrites en RAC à la CS de la Capitale (n = 2 396), mais comporte un écart important avec le taux d'obtention du DEP par la RAC au plan national (50,9 %) (MEES, 2015, p. 29).

1.3.2 Sclolarité de l'échantillon

Le niveau de sclolarité avant de commencer la démarche est une variable centrale pour évaluer si le dispositif donne effectivement lieu à l'obtention d'un premier diplôme, comme le promeuvent de nombreux États (Bélisle et Fernandez, 2018). Le tableau 19 présente le plus haut niveau de diplomation selon les ordres d'enseignement, soit l'information la plus stable et que nous retenons comme indicateur de sclolarité initiale, soit celle avant de débiter la démarche de RAC. Comme mentionné dans le chapitre Méthodologie, l'information sur la sclolarité avant RAC relève de données extraites de notes non systématiques de personnes conseillères. Ces notes documentent tantôt le diplôme le plus élevé de la personne candidate, tantôt si la personne mentionne avoir entrepris d'autres études sans les avoir terminées, tantôt les deux. De plus, l'information est manquante ou imprécise pour près du quart des sujets. Malgré les limites de l'outil informatisé sur cet aspect, les analyses qui suivent montrent l'importance de consigner systématiquement les données de sclolarité et de diplomation antérieures⁴⁷.

Ainsi, nous constatons que c'est près du quart de l'échantillon (22,8 %) qui est constitué d'adultes qui sont identifiés comme n'ayant aucun diplôme au moment de s'inscrire en RAC. Près de 40 % ont déjà un premier diplôme du secondaire, général ou professionnel, 7,8 % ont une attestation ou un diplôme du collégial, et 3,9 % ont un certificat ou un

⁴⁷ L'information sur la participation à un programme d'études plus élevé que celui du diplôme le plus élevé, mais non complété, n'est pas consignée systématiquement. Il y a trop de données manquantes et nous ne pouvons pas conclure que les personnes ont le même niveau d'études que celui du diplôme le plus élevé. Des données à ce sujet indiquent que 11,6 % des adultes ont le collégial comme plus haut niveau de fréquentation scolaire (c. 7,8 % avec diplôme collégial) et que 5,4 % ont fréquenté l'université (c. 3,9 % qui a un diplôme universitaire).

diplôme universitaire. Nous constatons ainsi que plus des trois quarts des personnes qui s'inscrivent en RAC-FP ont déjà un premier diplôme. Parmi elles, le plus grand groupe est déjà diplômé de la formation professionnelle (22,1 %), suivi de près par des personnes ayant seulement un diplôme terminal de la formation générale de niveau secondaire (17,6 %).

Tableau 19. Répartition du plus haut niveau de diplomation de l'échantillon (n = 1893)

Diplôme le plus élevé au Québec et hors Québec avant RAC	Effectif	%
Aucun diplôme⁴⁸	431	22,8
Total	431	22,8
Secondaire		
Secondaire général		
Diplôme du secondaire général (DES)	334	17,6
Secondaire professionnel		
Diplôme du secondaire professionnel (DEP, PC, PL) ⁴⁹	254	13,4
Autres sanctions du secondaire professionnel (AEP, ASP)	12	0,6
Secondaire général et professionnel		
Plusieurs diplômes ou attestations du secondaire (ex. : DES et DEP ou DES et ASP)	153	8,1
Total	753	39,8
Collégial		
DEC technique	81	4,3
DEC préuniversitaire	17	0,9
DEC (sans mention du cheminement)	26	1,4
Attestation d'études collégiales (AEC) ou certificat d'études collégiales (CEC)	24	1,3
Total	148	7,8
Université		
Diplôme de 1 ^{er} cycle (Baccalauréat)	54	2,9
Diplôme de 2 ^e et 3 ^e cycle (maîtrise et doctorat)	7	0,4
Certificat universitaire	12	0,6
Total	73	3,9
Autre	4	0,2
Donnée imprécise	229	12,1
Donnée manquante	255	13,5
Total	488	25,8
Totaux	1 893	100

Dans les notes, nous trouvons aussi de l'information sur le fait que les personnes qui n'ont pas de diplôme, ont les préalables à l'admission au programme et d'autres pas. Rappelons qu'une démarche de RAC-FP peut être amorcée par des personnes qui n'ont pas ces préalables, ce qui n'est pas le cas, par exemple au collégial. Les préalables ne sont toutefois pas exigés dans tous les cas. Ils sont nécessaires lorsqu'un adulte doit acquérir

⁴⁸ Lorsque mentionné en clair que la personne n'a pas le diplôme, qu'elle a réussi le TDG ou un test d'équivalence. Pour soutenir notre décision d'inclure les personnes ayant réussi le TENS dans le groupe « sans diplôme », voir Bélisle et Bourdon (2015).

⁴⁹ PC pour Professionnel court ou PL pour Professionnel long. Il s'agit de façons de parler de programmes de FP avant la réforme de la fin des années 1980 (MEQ, 1999).

des compétences dites manquantes en s'inscrivant dans un groupe classe ou dans de la formation à distance relevant de la formation dite initiale. Cependant, en cohérence avec ses grands principes de la RAC (MELS, 2005) qui valorisent divers milieux de formation, le ministère permet que les adultes puissent les acquérir autrement que par les enseignements de la formation initiale, comme l'autoapprentissage ou le mentorat en milieu de travail, pour ensuite être évaluées selon les conditions de reconnaissance en RAC. Ainsi, en FP québécoise, l'acquisition de compétences imbriquée dans la démarche de RAC peut se faire dans un contexte d'apprentissage non formel.

Mais, si la personne préfère ou doit s'engager dans un contexte d'apprentissage formel et qu'elle n'a pas les préalables à l'admission au programme, elle doit suivre des cours de la formation générale ou, ce qui est le plus courant, réussir le test de développement général (TDG)⁵⁰. Deux séries de tests indiquant une équivalence de formation générale, soit les tests d'équivalence de niveau de scolarité (TENS) ou les tests du *General educational development* (GED)⁵¹ sont aussi possibles. Dans les notes générées par l'outil informatisé, on trouve 104 mentions au TDG et 65 mentions aux TENS, avec deux mentions TDG-TENS. Parfois, on trouve la mention « équivalence 5^e secondaire » (23 mentions), ce qui peut correspondre à une réussite des TENS ou à une équivalence avec un diplôme d'une autre province ou d'un autre pays. On trouve aussi 33 mentions indiquant que la personne n'a pas les préalables requis. Dans ces deux derniers cas, les données ont été classées dans « aucun diplôme ».

1.4 Les faits saillants des résultats descriptifs

Dans cette première section des résultats, nous avons décrit la prestation de services en RAC de la CS de la Capitale pour les années scolaires débutant en 2007 et se terminant en 2019, ainsi que de grandes caractéristiques des adultes y ayant recours (objectif 1). Nous constatons que les sources de l'information initiale sont relativement variées et que 6 552 demandes sont consignées dans la période de 12 ans, soit une moyenne de 546 demandes par année. L'entrevue de validation est l'étape charnière où la personne est inscrite et intégrée dans les effectifs de la CS. Ce sont 2 396 dossiers qui indiquent une telle entrevue, ce qui correspond à un peu plus du tiers des demandes d'information.

Au CSS de la Capitale, les hommes sont majoritaires dans les effectifs globaux des programmes, tout comme dans ceux des personnes inscrites en RAC, ce qui s'explique

⁵⁰ La réussite du TDG confirme que la personne a les préalables dits fonctionnels. Certains programmes peuvent exiger une réussite des épreuves relatives aux préalables spécifiques en langue et en mathématique. Voir le site de l'Inforoute FPT : <https://www.inforoutefpt.org/formation-professionnelle>.

⁵¹ Les GED sont des tests développés aux États-Unis, et adaptés et introduits au Québec avec le plan d'action de 2002 (Gouvernement du Québec, 2002a), mais dont le nombre de passations reste faible comparativement aux TDG et TENS. Par exemple, en 2013-2014 l'Institut de la Statistique (2017, dans Bélisle et Fernandez, 2018, p. 43) indique 114 passations du GED contre 9 920 passations du TDG. Bien qu'un centre d'éducation des adultes de la CS de la Capitale offre la passation de ces tests, il n'y a pas d'avantages de les faire si c'est seulement pour confirmer les préalables, notamment car ils sont plus exigeants que les deux autres. Nous ne trouvons aucune mention des GED dans les notes analysées pour la présente étude.

par le fait que plusieurs des programmes offerts appartiennent au secteur des bâtiments et des travaux publics, aujourd'hui encore dominé par une forte présence masculine. Près de 80 % des personnes inscrites à la RAC sont âgées de 25 à 54 ans avec une moyenne d'âge de 38,6 ans. La langue française est la langue maternelle de la grande majorité (95,5 %), suivie par l'espagnol, puis de l'arabe et d'une quinzaine d'autres langues, ce qui concorde avec la forte présence de personnes natives du Québec parmi les personnes qui font appel aux services de RAC de ce CSS. Sur la période de 12 ans, le nombre total de personnes ayant obtenu une AEP, une ASP ou un DEP par la RAC est de 910, soit un peu plus du tiers des personnes qui ont confirmé leur intérêt et se sont inscrites dans la démarche (38,0 %). Les secteurs où il y a le plus de personnes diplômées par la RAC sont le secteur des bâtiments et des travaux publics, le secteur de l'entretien d'équipement motorisé et le secteur de l'alimentation et du tourisme.

Les analyses réalisées sur un échantillon de 19 programmes menant à un DEP et 1 893 dossiers de personnes inscrites à la RAC indiquent que 38,2 % ($n = 724$) de ces personnes ont obtenu le DEP convoité, alors que le taux pour la population de l'étude et l'ensemble des programmes est de 38,0 %. Par ailleurs, nous constatons que le taux de diplomation est de beaucoup supérieur chez les personnes qui font leur démarche dans le cadre d'une démarche en cohorte (entente avec une entreprise) où c'est plus du deux tiers qui obtiennent le DEP. Pour ce qui est de la diplomation antérieure de ces personnes inscrites en RAC, près du quart n'ont aucun diplôme au moment de confirmer leur participation.

Si la prestation de services de RAC comporte les mêmes étapes dans tous les dossiers, nous constatons d'importantes variations quant à la durée entre les services obtenus, certains adultes obtenant plus d'un service la même journée, alors que d'autres les reçoivent sur des périodes particulièrement longues. Par exemple, la durée médiane pour l'ensemble de l'échantillon est de près d'un mois (33 jours) entre la date de demande d'information et celle de l'entrevue de validation, étape charnière dans le processus de RAC-FP au Québec. Pour l'ensemble de l'échantillon, de la demande d'information à la date de consignation de la réussite du programme, la durée médiane est de 11,1 mois, indiquant qu'au moins la moitié des personnes qui obtiennent un DEP par la RAC complèteraient la démarche dans moins d'un an. Nous revenons sur certaines de ces analyses à la section 4 sur la schématisation des trajectoires de services de RAC.

2. LA COMPARAISON DE L'OBTENTION D'UN DEP PAR LA RAC AVEC DES VARIABLES POTENTIELLES D'INFLUENCE

Le deuxième objectif de notre étude est de comparer l'obtention d'un DEP à des variables potentielles d'influence. Plusieurs analyses ont été faites, certaines montrant une relation significative et d'autres pas. Nous présentons, dans cette section, les tableaux des variables où la relation est significative ainsi que celle sur la scolarité initiale. Les autres où la relation n'est pas significative sont à l'annexe B.

2.1 Obtention du DEP selon les caractéristiques des adultes

Nous avons mobilisé les tests du chi-carré⁵² pour tester l'hypothèse nulle d'absence de relation entre l'obtention du DEP et des variables catégorielles ou binaires relevant des caractéristiques des adultes.

Encadré méthodologique 2. Test de chi-carré

Les tests de chi-carré (χ^2 ou L^2) permettent de déterminer s'il existe une relation entre deux variables dites catégorielles (par exemple l'obtention du DEP, le genre, le niveau de scolarité). Si le coefficient de signification (p) est inférieur à 0,05, c'est qu'il existe une relation significative entre les deux variables. Les mesures d'association (Phi et V de Cramer) indiquent la force de la relation ou, en d'autres mots, la taille de l'effet. On interprète ensuite selon les balises suivantes :

- Moins de 0,1 : effet négligeable
- De 0,1 à 0,3 : effet de petite taille
- De 0,3 à 0,5 : effet de taille moyenne
- 0,5 et plus : effet de grande taille

Dans chacun des tableaux, chaque lettre indique un sous-ensemble de la variable dont les proportions de colonnes ne diffèrent pas de manière significative les unes des autres.

Exemple (relation entre l'obtention du DEP par la RAC et le genre)

L'analyse du chi-carré est réalisée sur l'ensemble de l'échantillon ($n = 1\,893$). Sur les 1 457 hommes inscrits, il y a 41,2 % qui obtiennent le DEP à la suite de la démarche de RAC et 58,8 % qui n'en obtiennent pas. Sur les 436 femmes inscrites, il y a 28,2 % qui obtiennent un DEP à la suite de la démarche de RAC et 71,8 % qui n'en obtiennent pas. Le test du chi-carré est significatif ($\chi^2 = 24,15$, p est inférieur à 0,05), ce qui indique qu'il y a une relation statistiquement significative entre l'obtention du DEP par la RAC et le genre. Les lettres en indice indiquent des sous-ensembles. Dans chacun des tableaux, les proportions de colonnes ayant la même lettre indiquent qu'elles ne diffèrent pas de manière significative. Les proportions de colonnes ayant une lettre différente indiquent qu'elles diffèrent de manière significative. Dans le tableau 21, les lettres a et b indiquent que la proportion d'obtention du DEP par la RAC chez les hommes (41,2 %), marquée par la lettre a , diffère significativement de la proportion de l'obtention du DEP par la RAC chez les femmes (28,2 %), marquée par la lettre b . Ainsi, les hommes qui entreprennent une démarche de RAC sont plus nombreux à obtenir le DEP que les femmes, ce qui représente un effet de petite taille (la valeur de Phi se situe entre 0,1 et 0,3).

Peu de caractéristiques individuelles s'avèrent significatives, sauf celle du genre. Ainsi, les relations explorées ne se sont pas avérées significatives en ce qui concerne la langue maternelle, l'âge, le statut d'immigration et la scolarité (voir les tableaux à l'annexe B). Nous présentons ici les analyses concernant l'appartenance au genre masculin ou au genre féminin, ainsi que celles sur la scolarité initiale dont les résultats sont pertinents pour faire avancer les connaissances.

La relation de dépendance est statistiquement significative entre l'obtention du DEP par la RAC et le genre ($\chi^2(1) = 24,15$, $p < 0,001$, Phi = -0,11) (voir le tableau 20). Ainsi, à la

⁵² La comparaison des proportions de colonnes a été réalisée avec les valeurs ajustées de p selon la méthode de Bonferroni.

CS de la Capitale, les hommes sont plus nombreux que les femmes à obtenir le DEP par la RAC. L'effet observé est de petite taille, selon les barèmes de Cohen (1988). Le fait que plusieurs des programmes de la CS de la Capitale mènent à des métiers qualifiés de masculins influence certainement ce résultat, mais il faut d'autres analyses pour obtenir une explication, par exemple sur les conditions de reconnaissance selon que les domaines sont qualifiés de masculins et de féminins ou selon la durée des séquences.

Tableau 20. Comparaison de l'obtention du DEP par la RAC en fonction du genre (n = 1 893)

	Homme (n = 1 457)	Femme (n = 436)			
	%	%	χ^2	p	Phi
Obtention du DEP			24,15	< 0,001	-0,11
Oui	41,2 _a	28,2 _b			
Non	58,8 _a	71,8 _b			

Par ailleurs, nous constatons qu'il n'existe pas de relation de dépendance statistiquement significative entre l'obtention du DEP par la RAC et la scolarité initiale ($L^2(4) = 1,89$, $p = 0,756$, V de Cramer = 0,04) (voir le tableau 21). Il s'agit d'un résultat important de notre étude indiquant que la scolarité initiale n'a pas d'incidence sur l'obtention d'un diplôme par voie de RAC.

Tableau 21. Obtention du DEP par la RAC et scolarité initiale (n = 1 405)

	Aucune (n = 431)	Secondaire général (n = 334)	Secondaire professionnel (n = 266)	Secondaire général et professionnel (n = 153)	Collégial (n = 148)	Universitaire (n = 73)			
	%	%	%	%	%	%	L^2	p	V de Cramer
Obtention du DEP							1,89	0,756	0,04
Oui	40,8 _a	44,0 _a	45,1 _a	40,5 _a	45,9 _a	39,7 _a			
Non	59,2 _a	56,0 _a	54,9 _a	59,2 _a	54,1 _a	60,3 _a			

Des analyses supplémentaires (voir le tableau 22) regroupant d'une part les personnes n'ayant aucun diplôme au moment de confirmer leur participation à la démarche de RAC (n = 431) et d'autre part celles en ayant un (n = 974), confirment que, si les personnes ayant déjà un premier diplôme sont un peu plus nombreuses que les autres à compléter la démarche de RAC jusqu'à l'obtention du DEP (43,7 % c. 40,8 %), il n'y a pas là de relation de dépendance statistiquement significative.

Tableau 22. Obtention du DEP par la RAC et diplôme initial (n = 1 405)

	Aucun diplôme (n = 431)	Adultes diplômés (n = 974)	χ^2	p	Phi
	%	%			
Obtention du DEP			1,03	0,311	-0,03
Oui	40,8 _a	43,7 _a			
Non	59,2 _a	56,3 _a			

Le fait que le projet dans le programme de carrosserie, au 2^e rang des programmes avec le plus de personnes diplômées par la RAC (voir le tableau 12), comporte plusieurs personnes sans diplôme pourrait contribuer à ce résultat. Nous revenons sur ce point plus loin et en discussion.

2.2 Obtention du DEP et variables environnementales

Tout comme pour les caractéristiques des adultes, nous avons mobilisé les tests du chi-carré pour tester l'hypothèse nulle d'absence de relation entre l'obtention du DEP et des variables catégorielles ou binaires relevant de l'environnement des adultes (qui leur a parlé de la RAC, la participation à une cohorte, les exigences institutionnelles, les conditions d'admission aux programmes, etc.). Nous constatons une relation significative entre l'obtention du DEP et la source de l'information initiale, le mode de communication de l'information, l'appartenance à une cohorte et le fait de répondre aux conditions d'admission du programme au moment d'entreprendre la démarche. La relation est statistiquement significative entre l'obtention du DEP et la provenance des demandes d'information ($L^2(4) = 99,84$, $p < 0,001$, V de Cramer = 0,23) (voir le tableau 23), ce qui représente un effet de petite taille. Toutefois, la prudence est de mise dans l'interprétation des résultats puisque, pour une même proportion, les lettres peuvent être différentes, ce qui peut s'expliquer par des tailles inégales des sous-échantillons.

Les adultes qui ont entendu parler de la RAC par la CCQ diplôment moins comparativement à ceux ayant obtenu l'information par la plupart des autres sources d'information. Comme indiqué dans la note 25 de la section 1.1.1, les rencontres dans les groupes CCQ ne sont pas des demandes d'information qui proviennent de personnes qui cherchent de l'information sur la RAC. Ce sont des groupes captifs à qui on parle de RAC sans qu'ils n'en aient fait la demande. Par ailleurs, les personnes qui sont informées que la CS de la Capitale offre des services de RAC par leurs réseaux personnels et professionnels sont plus nombreuses à se rendre jusqu'à l'obtention du diplôme en comparaison aux adultes informés dans les groupes CCQ ainsi que par des organismes gouvernementaux ou d'aide à l'emploi, la radio, un journal ou un salon et d'autres sources que celles proposées.

Tableau 23. Comparaison de l'obtention du DEP par la RAC avec la source de l'information initiale (n = 1 893)

	Autres (n = 370)	CCQ (n = 426)	Organismes scolaires (n = 272)	Organismes gouv., emploi (n = 116)	Réseaux (n = 360)	SARCA et CSC (n = 17)	Sources numériques (n = 184)	Radiojournaux-salons (n=148)	L^2	p	V de Cramer
	%	%	%	%	%	%	%	%			
Obtention du DEP									99,84	< 0,001	0,23
Oui	39,7 _a	21,1 _c	46,3 _{a,b}	34,5 _{a,c}	52,5 _b	58,8 _{a,b}	38,6 _{a,b}	34,5 _a			
Non	60,3 _a	78,9 _c	53,7 _{a,b}	65,5 _{a,c}	47,5 _b	41,2 _{a,b}	61,4 _{a,b}	65,5 _a			

Il existe une relation de dépendance statistiquement significative entre l'obtention du DEP par la RAC et le moyen de communication au moment de la phase d'information ($L^2(4) = 131,77$, $p < 0,001$, V de Cramer = 0,26) (voir le tableau 24). La taille de l'effet est petite.

Tableau 24. Obtention du DEP par RAC et moyen de communication (n = 1 893)

	Autres (n = 88)	En personne (n = 119)	Par courriel (n = 52)	Rencontre. groupe (n = 351)	Téléphone (n = 1279)	L^2	p	V de Cramer
	%	%	%	%	%			
Obtention du DEP						131,77	< 0,001	0,26
Oui	72,7 _a	39,5 _b	30,8 _{b,c}	16,5 _c	42,1 _b			
Non	27,3 _a	60,5 _b	69,2 _{b,c}	83,5 _c	57,9 _b			

Les personnes avec qui on communique en personne, par courriel, par téléphone et par le biais de rencontres de groupe diplômeraient moins que celles avec qui on communique avec d'autres moyens (n = 88). Cependant, ce résultat doit être traité avec très grande prudence puisque la catégorie « Autres » serait utilisée surtout lorsque l'information est manquante, mais qu'il faut noter quelque chose pour avoir accès aux autres composantes de l'outil.

La relation de dépendance est statistiquement significative entre l'obtention du DEP par la RAC et l'appartenance à une cohorte ($\chi^2(1) = 51,59$, $p < 0,001$, $\Phi = 0,17$) (voir le tableau 25). L'effet est de petite taille. L'obtention du DEP est statistiquement supérieure chez les adultes participant à une cohorte. L'implication de l'employeur ou la formule condensée qui semble exister (voir la sous-section 1.2.6.3) aurait un effet positif sur elle.

Tableau 25. Obtention du DEP par la RAC et appartenance à une cohorte (n = 1 893)

	Dans une cohorte (n = 124)	Pas dans une cohorte (n = 1 769)	χ^2	p	Phi
	%	%			
Obtention du DEP			51,59	< 0,001	0,17
Oui	68,5 _a	36,1 _b			
Non	31,5 _a	63,9 _b			

Nous constatons qu'il existe une relation de dépendance statistiquement significative entre l'obtention du DEP par la RAC et le fait que les adultes ont les préalables requis pour répondre aux conditions d'admission du programme au début de la démarche ($\chi^2(1) = 84,05$, $p < 0,001$, $\Phi = 0,21$), ce qui représente un effet de petite taille (voir le tableau 26).

Tableau 26. Obtention du DEP par la RAC et préalables (n = 1 893)

	A les conditions d'admission (n = 1 353)	N'a pas les conditions d'admission (n = 540)	χ^2	p	Phi
	%	%			
Obtention du DEP			84,05	< 0,001	0,21
Oui	44,7 _a	22,0 _b			
Non	55,3 _a	78,0 _b			

Les adultes qui n'ont pas, au début de la démarche, les préalables requis s'ils devaient suivre de la formation initiale dans le programme seraient moins nombreux à diplômer que ceux qui les ont dès le début. Comme indiqué à la sous-section 1.3.2, ces adultes passent, par exemple, le TDG ou suivent de la formation générale, ce qui prolonge le parcours et peut être décourageant. Il n'est pas exclu que ces personnes soient également confrontées à d'autres défis relevant du fait d'une formation générale plus courte. De plus, dans les périodes d'ouverture de bassin de main-d'œuvre par la CCQ, l'obtention du diplôme n'est pas nécessaire pour obtenir une carte de compétence d'apprenti. En effet, la réussite du TDG, ainsi que la preuve de réussite aux épreuves relatives aux préalables spécifiques si le programme l'exige, peut suffire pourvu que la personne poursuive la formation obligatoire (CCQ, 2020).

2.3 Obtention du DEP et programmes

Les analyses comparatives de l'obtention du DEP selon les programmes s'avèrent complexes et le tableau statistique comporte plusieurs nuances (tableau 27). Nous

constatons que la relation entre l'obtention du DEP et les programmes où s'est fait de la RAC est statistiquement significative ($L^2(18) = 199,37$, $p < 0,001$, V de Cramer = 0,32) avec une taille d'effet moyenne.

Nous constatons que, dans le programme de carrosserie, les personnes diplôment en plus grand nombre comparativement à ce qui se passe dans les autres programmes, excluant les programmes de coiffure et de technique d'usinage. De plus, les adultes du programme de comptabilité diplôment moins comparativement à ceux des programmes de carrosserie, de cuisine, d'électricité, de peinture en bâtiment et de pose de revêtements de toiture. Ainsi, les programmes où il pourrait avoir le plus d'information ne sont pas ceux où la proportion de personnes diplômées par la RAC est la plus élevée.

Nous constatons aussi qu'il existe une relation de dépendance statistiquement significative entre l'obtention du DEP par la RAC et la durée des programmes ($L^2(2) = 7,05$, $p = 0,029$, V de Cramer = 0,06) (voir le tableau 28). La taille de l'effet est cependant négligeable. Les programmes les plus longs (1 800 heures) font partie des programmes comportant le moins d'inscriptions en RAC (voir la sous-section 1.2.2) et, dans la même logique, les programmes dont la durée est de 1800 heures génèrent significativement moins d'obtention du DEP que les programmes de 960 heures et moins. Ainsi, les programmes ayant une courte durée semblent favoriser l'obtention du diplôme comparativement aux programmes les plus longs.

Tableau 28. Comparaison de l'obtention du DEP par la RAC selon la durée des programmes (n=1 893)

	960 et – (n = 254)	1 350 et 1 590 (n = 1 285)	1 800 (n = 354)			V de Cramer
	%	%	%	L^2	p	
Obtention du DEP				7,05	0,029	0,06
Oui	42,1 _a	39,1 _{a,b}	32,5 _b			
Non	57,9 _a	60,9 _{a,b}	67,5 _b			

2.4 Obtention du DEP selon le nombre de compétences traitées au fil de la démarche

Le tableau 29 présente les résultats des tests t pour des échantillons indépendants relatifs au nombre de compétences traitées au fil de la démarche selon l'obtention du DEP (voir l'encadré méthodologique 3 plus loin). Nous constatons que les moyennes du nombre de compétences pouvant être prises en compte dans une démarche de RAC des personnes qui ont obtenu le DEP sont significativement supérieures à celles des personnes qui n'ont pas obtenu le DEP ($t(732,99) = -4,57$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,02$). Un constat similaire est fait quant au nombre de succès attribués au moment de l'entrevue de validation ($t(671,15) = -4,47$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,02$), au nombre de compétences attribuées par équivalence dans le dossier RAC ($t(313,73) = -2,16$, $p = 0,032$, $\eta^2 = 0,01$), au nombre de succès aux évaluations RAC ($t(1088,92) = -11,77$, $p < 0,001$), et au nombre d'évaluations RAC après l'entrevue de validation ($t(1154,01) = -8,80$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,07$). La taille de l'effet est petite pour le nombre de compétences pouvant être prises en compte, le nombre de SU à l'EV ainsi que pour le nombre d'équivalences à l'EV. La taille de l'effet est grande pour le nombre de succès aux évaluations RAC. La taille de l'effet est moyenne pour le nombre d'évaluations RAC après l'EV. Enfin, il n'y a pas de différence significative pour ce qui est du nombre de compétences où la formation partielle est prescrite ($t(95) = 1,14$, $p = 0,257$). Ces résultats indiquent que les personnes ayant obtenu le DEP par voie de RAC ont plus de compétences prises en compte et évaluées dans la démarche que les adultes qui n'ont pas obtenu le DEP.

Tableau 29. Comparaison de l'obtention du DEP avec le nombre de compétences traitées au fil de la démarche de RAC

Variable	Personnes ayant obtenu le DEP			Personnes n'ayant pas obtenu le DEP			<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
	N	M	ÉT	N	M	ÉT			
Compétences pouvant être prises en compte pour l'attribution d'équivalences et de succès lors de l'entrevue de validation	632	14,0	9,1	279	11,6	6,4	-4,57	< 0,001	0,02
Équivalences (compétences) attribuées à l'entrevue de validation	172	5,0	5,2	232	4,0	4,0	-2,16	0,032	0,01
Succès (compétences) attribués à l'entrevue de validation	575	3,5	3,8	690	2,8	1,2	-4,47	< 0,001	0,02
Compétences requérant une formation partielle	6	2,5	1,5	91	3,7	2,5	1,14	0,257	0,01
Succès (compétences) aux évaluations en RAC	642	9,8	7,5	501	5,5	4,6	-11,77	< 0,001	0,14
Évaluations (séances) en RAC	651	4,5	3,5	506	2,9	2,6	-8,80	< 0,001	0,07

Encadré méthodologique 3. Test *t*

Le test *t* pour les échantillons indépendants permet de comparer deux groupes (ex. : personnes ayant obtenu le DEP/personnes n'ayant pas obtenu le DEP) en fonction de leur moyenne à une variable continue (ex. : équivalences attribuées à l'entrevue de validation). Si le coefficient de signification (*p*) associé à la valeur de *t* est inférieur à 0,05, cela signifie que la différence entre les moyennes est statistiquement significative. L'éta-carré (η^2) indique la taille d'effet de la différence entre les moyennes des deux groupes :

Autour de 0,01 : effet de petite taille

Autour de 0,06 : effet de taille moyenne

Autour de 0,14 et plus : effet de grande taille

Exemple du tableau 30 (comparaison du nombre d'équivalences attribuées à l'entrevue de validation en fonction de l'obtention du DEP)

Le nombre moyen d'équivalences attribuées à l'entrevue de validation est de 5,0 compétences, avec un écart-type de 5,2 compétences, pour le groupe de personnes ayant obtenu le DEP à la suite d'une démarche de RAC et de 4,0 compétences, avec un écart-type de 4,0 compétences, pour le groupe de personnes n'ayant pas obtenu de DEP par la RAC. La différence entre les deux moyennes est considérée comme étant significative puisque $p < 0,05$. Ainsi, il y a une différence statistiquement significative dans le nombre moyen d'équivalences attribuées à l'entrevue de validation entre le groupe de personnes ayant obtenu le diplôme par la RAC et le groupe de personnes n'ayant pas obtenu le diplôme. Puisque η^2 est égale à 0,01, cela représente un effet de petite taille.

2.5 Obtention du DEP selon la durée des séquences entre les dates de services

2.5.1 Obtention du DEP selon la durée des séquences pour l'ensemble de l'échantillon

Le tableau 30 présente les résultats des tests t pour échantillons indépendants relatifs aux durées des séquences entre les dates de services selon l'obtention du DEP. Comme les adultes qui n'ont pas obtenu le DEP n'ont pas de dernière date de service, soit celle de la consignation de la fin du programme et de sa réussite, la comparaison entre la durée des séquences 7, 8 et 9 n'est pas possible. Les résultats indiquent que la durée moyenne en mois de la séquence 1 (demande d'information à la rencontre de confirmation d'intérêt) chez les personnes n'ayant pas obtenu le DEP est significativement supérieure à celle chez les personnes qui ont obtenu le DEP ($t(1785,55) = 6,04$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,02$). Il en est de même pour la séquence 3 (rencontre d'information à l'entrevue de validation) ($t(1823,78) = 6,03$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,02$). Pour ces deux séquences, il s'agit cependant d'une petite taille d'effet. À l'inverse, la durée moyenne en mois de la séquence 6 (première à la dernière évaluation en RAC) est supérieure chez les personnes qui ont obtenu le DEP comparativement aux autres ($t(1030) = -2,66$, $p = 0,008$, $\eta^2 = 0,01$), ce qui représente une taille d'effet négligeable. Par ailleurs, il n'y a pas de différence significative dans la durée moyenne chez les personnes ayant obtenu le DEP et ne l'ayant pas obtenu pour la séquence 2 (rencontre de confirmation à l'entrevue de validation) ($t(1768) = 0,07$, $p = 0,948$), la séquence 4 (entrevue de validation à la première évaluation en RAC) ($t(749,60) = 1,40$, $p = 0,163$) et la séquence 5 (entrevue de validation à la dernière évaluation en RAC) ($t(1015) = -1,68$, $p = 0,094$).

Tableau 30. Comparaison de l'obtention du DEP avec les durées des séquences en mois pour l'ensemble de l'échantillon ($n = 1\,893$)

Numéro des séquences	Variables	Personnes ayant obtenu le DEP			Personnes n'ayant pas obtenu le DEP			t	p	η^2
		N	M	ÉT	N	M	ÉT			
Séquence 1	Information – confirmation	703	2,2	5,6	1 152	4,6	11,3	6,04	< 0,001	0,02
Séquence 2	Confirmation – EV	676	0,6	1,9	1 094	0,6	1,6	0,07	0,948	0,00
Séquence 3	Information – EV	705	2,6	5,6	1 155	4,9	10,6	6,03	< 0,001	0,02
Séquence 4	EV – 1 ^{re} évaluation	575	2,3	4,7	434	2,8	6,6	1,40	0,163	0,01
Séquence 5	EV – dernière évaluation	578	8,3	11,0	439	7,1	11,0	-1,68	0,094	0,00
Séquence 6	1 ^{re} et dernière évaluation	584	5,9	9,6	448	4,3	9,0	-2,66	0,008	0,01

Ainsi, ces résultats indiquent que les adultes qui n'ont pas obtenu le DEP ont des durées plus longues aux séquences 1 et 3. Nous pouvons conclure que, dès la première séquence, le fait que des adultes puissent prendre plus de temps ou que le service laisse plusieurs mois passer avant de relancer les personnes afin d'avoir leur confirmation d'intérêt a une relation avec l'issue de la démarche. Il est aussi possible que chez les personnes qui n'ont pas obtenu le DEP, il y en plusieurs qui font partie d'un groupe (ex. : groupes CCQ) à qui on parle de RAC sans qu'elles n'aient sollicité l'information. N'ayant pas elles-mêmes demandé l'information, nous ne pouvons nous surprendre qu'elles soient plus nombreuses à ne pas y donner suite. Comme il n'y a pas de différence significative à la séquence 2, nous pouvons comprendre que la durée observée à la séquence 3 (qui

additionne les durées des séquences 1 et 2) confirme que c'est bien la durée de la séquence 1 qui est particulièrement significative. Ainsi, les adultes qui n'ont pas obtenu le DEP ont eu plus de temps pour confirmer leur participation à la démarche, mais nous ne pouvons pas conclure si cette durée plus longue dépend de leur propre contexte ou de celui de l'organisation. Par ailleurs, les durées moyennes de la séquence 4 (entrevue de validation à la première évaluation en RAC) et de la séquence 5 (entrevue de validation à la dernière évaluation en RAC) ne semblent pas avoir d'incidence sur la diplomation. Quant à la séquence 6, le fait qu'elle soit supérieure chez les personnes ayant obtenu le DEP s'explique sans doute parce que plusieurs des personnes n'ayant pas obtenu le DEP n'ont pas encore réalisé la dernière évaluation, et sont toujours en démarche, ou ont mis fin à la démarche sans se rendre à cette évaluation. Cependant, comme déjà mentionné, les données disponibles ne permettent pas de distinguer ces sous-groupes. La comparaison doit donc être prise avec prudence, d'autant plus que la date de la première évaluation correspond à la date de la dernière évaluation dans 26 % des cas (voir la section 1.2.6).

2.5.2 Obtention du DEP selon la durée des séquences dans la RAC en entreprise

Le tableau 31 présente les résultats des tests t pour échantillons indépendants relatifs aux durées des séquences de services pour les adultes appartenant à une cohorte selon l'obtention du DEP.

Tableau 31. Comparaison de l'obtention du DEP avec les durées des séquences en mois chez les adultes appartenant à une cohorte

Numéro des séquences	Variables	Personnes ayant obtenu le DEP			Personnes n'ayant pas obtenu le DEP			t	p	η^2
		N	M	ÉT	N	M	ÉT			
Séquence 1	Information – confirmation	73	1,5	6,3	37	1,6	5,4	0,04	0,966	0,00
Séquence 2	Confirmation – EV	84	0,2	0,6	38	2,0	2,5	4,20	< 0,001	0,13
Séquence 3	Information – EV	81	1,7	6,1	38	3,5	5,5	1,57	0,119	0,02
Séquence 4	EV – 1 ^{re} évaluation	73	1,1	1,7	14	8,5	10,2	2,71	0,018	0,08
Séquence 5	EV – dernière évaluation	73	2,0	3,2	14	9,6	11,0	2,57	0,023	0,07
Séquence 6	1 ^{re} et dernière évaluation	73	0,9	2,2	15	1,0	1,7	0,28	0,781	0,00

Chez les adultes appartenant à une cohorte, les résultats indiquent que la durée moyenne en mois est significativement supérieure chez les personnes n'ayant pas obtenu le DEP comparativement à celles qui ont obtenu le DEP pour la séquence 2 (rencontre de confirmation d'intérêt à l'entrevue de validation) ($t(38,74) = 4,20$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,13$), la séquence 4 (entrevue de validation à la première évaluation en RAC) ($t(13,15) = 2,71$, $p = 0,018$, $\eta^2 = 0,08$) et la séquence 5 (entrevue de validation à la dernière évaluation en RAC) ($t(13,45) = 2,57$, $p = 0,023$, $\eta^2 = 0,07$). La taille de l'effet est grande pour la séquence 2 et elle est moyenne pour les séquences 4 et 5. Par ailleurs, pour les adultes appartenant à une cohorte, il n'y a pas de différence significative dans les durées moyennes entre les personnes diplômées et non diplômées pour la séquence 1 (demande

d'information à la rencontre d'information) ($t(108) = 0,04$, $p = 0,966$), la séquence 3 (demande d'information à l'entrevue de validation) ($t(117) = 1,57$, $p = 0,119$) et la séquence 6 ($t(86) = 0,28$, $p = 0,781$) (première à la dernière évaluation en RAC). Tout comme pour l'échantillon global, les séquences apparaissent de plus longue durée pour les personnes qui n'obtiennent pas le diplôme. Cependant, ce n'est que pour les séquences 2, 4 et 5 que la différence est significative.

2.5.3 Obtention du DEP selon la durée des séquences pour les adultes n'appartenant pas à une cohorte

Dans le but de consolider nos résultats sur la courte durée de certaines séquences dans une démarche de RAC en entreprise, des analyses spécifiques pour le sous-groupe des adultes qui n'appartiennent pas à une cohorte ont été réalisées. Le tableau 32 présente les résultats des tests t pour échantillons indépendants relatifs aux durées des séquences entre les dates de services pour les adultes n'appartenant pas à des cohortes en entreprise selon l'obtention du DEP. Les résultats indiquent que la durée moyenne en mois chez les personnes n'ayant pas obtenu le DEP est significativement supérieure à celle chez les personnes qui ont obtenu le DEP pour la séquence 1 (demande d'information à la rencontre de confirmation d'intérêt) ($t(1704,69) = 5,92$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,02$) et la séquence 3 (rencontre d'information à l'entrevue de validation) ($t(1728,38) = 5,65$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,02$). À l'inverse, la durée moyenne en mois est supérieure chez les personnes qui ont obtenu le DEP comparativement aux autres pour la séquence 5 (entrevue de validation à la dernière évaluation en RAC) ($t(928) = -2,92$, $p = 0,004$, $\eta^2 = 0,01$), et pour la séquence 6 (première à la dernière évaluation en RAC) ($t(942) = -3,43$, $p = 0,001$, $\eta^2 = 0,01$). Pour ces séquences, la taille de l'effet est de petite taille. Par ailleurs, il n'y a pas de différence significative dans la durée moyenne entre les personnes diplômées et non diplômées pour la séquence 2 (rencontre de confirmation à l'entrevue de validation) ($t(1646) = -1,03$, $p = 0,300$) et la séquence 4 (entrevue de validation à la première évaluation en RAC) ($t(920) = 0,42$, $p = 0,675$).

Tableau 32. Comparaison de l'obtention du DEP avec les durées des séquences en mois chez les adultes n'appartenant pas à une cohorte

Numéro des séquences	Variables	Personnes ayant obtenu le DEP			Personnes n'ayant pas obtenu le DEP			t	p	η^2
		N	M	ÉT	N	M	ÉT			
Séquence 1	Information – confirmation	630	2,3	5,5	1 115	4,7	11,5	5,92	< 0,001	0,02
Séquence 2	Confirmation – EV	592	0,6	2,0	1 056	0,5	1,5	-1,03	0,300	0,00
Séquence 3	Information – EV	624	2,7	5,5	1 117	4,9	10,7	5,65	< 0,001	0,02
Séquence 4	EV – 1 ^{re} évaluation	502	2,5	5,0	420	2,6	6,4	0,42	0,675	0,00
Séquence 5	EV – dernière évaluation	505	9,2	11,5	425	7,0	11,0	-2,92	0,004	0,01
Séquence 6	1 ^{re} et dernière évaluation	511	6,6	10,1	433	4,4	9,1	-3,43	0,001	0,01

Ces résultats indiquent que, pour les adultes n'appartenant pas à une cohorte en entreprise, les adultes qui ont obtenu un DEP ont des séquences 1 et 3 plus courtes comparativement aux adultes qui n'ont pas obtenu le DEP, alors que les séquences 5 et 6 sont plus longues. Même si la taille de l'effet est petite, face à l'obtention d'un DEP, des écarts significatifs sont observés entre les adultes appartenant à une cohorte en entreprise et les autres. La comparaison des résultats obtenus entre les personnes diplômées et non diplômées selon l'appartenance ou non à une cohorte en entreprise permet d'apporter des nuances dans les parcours observés.

Les durées des séquences débutant dès la phase d'information semblent plus déterminantes pour les adultes n'appartenant pas à une cohorte puisque des écarts significatifs sont observés quant aux durées des séquences 1 (rencontre d'information à la rencontre de confirmation d'intérêt) et 3 (rencontre d'information à l'entrevue de validation) entre les personnes diplômées et non diplômées alors que ces mêmes séquences ne présentent pas d'écart significatif pour les adultes appartenant à une cohorte en entreprise. Il importe aussi de noter que l'enchaînement de la phase de recevabilité avec celle de l'évaluation semble plus important pour les adultes appartenant à une cohorte en entreprise puisqu'un écart significatif est observé dans la durée de la séquence 4 (entrevue de validation à la première évaluation en RAC), alors qu'aucune différence significative n'est notée chez les adultes n'appartenant pas à une cohorte. Enfin, la séquence 5 (entrevue de validation à la dernière évaluation en RAC) est importante, qu'importe l'appartenance ou non à une cohorte, puisqu'un écart significatif quant à sa durée est observé entre les adultes ayant obtenu un DEP et les autres dans les deux cas. Cependant, dans le cas des adultes appartenant à une cohorte, la séquence est plus longue pour les adultes non diplômés, alors que c'est l'inverse pour les adultes n'appartenant pas à une cohorte. Selon les cohortes d'appartenance et la variabilité de l'engagement de l'employeur dans la démarche, il est possible que l'organisation des évaluations de RAC soulève plusieurs défis d'organisation, ce qui amène un délai plus long entre l'entrevue de validation et la dernière évaluation de RAC. Une autre hypothèse possible viendrait de la conciliation entre le travail, la préparation et la participation à des évaluations de RAC que pourraient rencontrer certains adultes travailleurs. La disponibilité en temps pourrait manquer, ce qui ajouterait à la longueur de la durée à la séquence 5.

2.6 Les faits saillants des résultats comparatifs

Les résultats des tests de chi-carré indiquent qu'il y a une relation statistiquement significative entre l'obtention du DEP par la RAC et le fait d'être de genre masculin avec un effet de petite taille. La CS de la Capitale a plusieurs programmes qualifiés de masculins, ce qui crée une masse critique de programmes avec un grand nombre d'hommes, et des analyses supplémentaires sont requises pour mieux comprendre le phénomène. Selon les résultats de la présente étude, la scolarité initiale n'aurait pas de relation significative avec l'obtention d'un diplôme par voie de RAC et, dans l'échantillon global, plusieurs personnes qui n'ont pas de diplôme avant de commencer la démarche de RAC obtiennent le DEP convoité.

Quant aux variables environnementales, nous constatons une relation significative entre la source de l'information initiale, le mode de communication de l'information, l'appartenance à une cohorte et le fait de répondre aux conditions d'admission au programme au moment d'entreprendre la démarche. En ce qui a trait plus particulièrement aux programmes, une relation significative est constatée avec l'obtention du DEP, ce qui représente un effet de taille moyenne. Plus précisément, les personnes candidates à la RAC dans le programme de carrosserie diplôment dans une proportion plus grande comparativement à ce qui se passe dans les autres programmes, excluant les programmes de coiffure et de technique d'usinage qui ont des proportions comparables. De plus, les personnes qui obtiennent un DEP grâce à la RAC sont proportionnellement moins nombreuses dans le secteur de l'administration, du commerce et de l'informatique. Nous constatons aussi qu'il existe une relation entre l'obtention du DEP par la RAC et la durée des programmes, les programmes les plus longs (1 800 heures) génèrent moins d'obtention du DEP que les programmes les plus courts (960 heures et moins).

Les décisions prises à l'entrevue de validation sont reliées à l'obtention d'un diplôme. Ainsi, les personnes qui obtiennent leur DEP grâce à la RAC ont eu un nombre moyen supérieur de compétences établies comme pouvant être prises en compte dans une démarche RAC (14,0 c. 11,6), tout comme un nombre supérieur de succès attribués au moment de l'entrevue de validation (3,5 c. 2,8). C'est aussi le cas pour le nombre moyen de succès attribués lors des évaluations (9,8 c. 5,5). Ainsi, les analyses comparatives confirment que les personnes obtenant le DEP par la RAC ont plus de compétences prises en compte et évaluées dans la démarche de RAC que les adultes qui n'obtiennent pas le DEP.

En ce qui concerne la durée de la démarche globale et des séquences, dans l'échantillon global et pour les adultes qui appartiennent à une cohorte en entreprise, la courte durée influence l'obtention du diplôme et les résultats indiquent que les personnes candidates qui n'ont pas obtenu le DEP ont eu beaucoup plus de temps pour confirmer leur participation à la démarche de RAC-FP, mais nous ne pouvons pas conclure si cette durée plus longue dépend de leur propre contexte ou de celui de l'organisation. Nous pouvons cependant conclure que la durée entre la demande d'information et la confirmation d'intérêt a une relation avec l'issue de la démarche pour l'échantillon global.

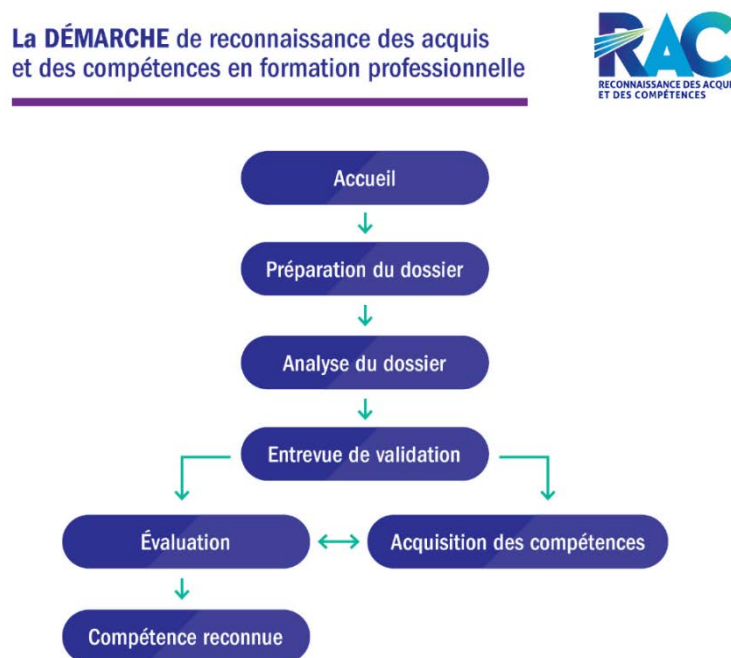
Quant à la comparaison de la durée des séquences de services au sein du sous-groupe des adultes ayant fait la RAC dans le cadre d'une entente avec une entreprise, ce n'est pas la séquence 1 qui se distingue pour sa longueur. Nous notons qu'en début de démarche, la séquence 2 est plus longue que la séquence 1 parmi les adultes de ce sous-groupe qui n'ont pas obtenu le DEP dans la période de 12 ans. Ainsi, même si la démarche globale est de durée plus courte dans un contexte de cohorte, nous observons, chez les adultes qui n'obtiennent pas le DEP par la RAC de ce sous-groupe, une durée plus longue entre la confirmation d'intérêt et l'entrevue de validation, et ensuite entre l'entrevue de validation et les évaluations.

3. LA SCHÉMATISATION DE LA TRAJECTOIRE DE SERVICES EN RAC-FP

Le troisième objectif de ce rapport est de schématiser quelques trajectoires de services menant à l'obtention du DEP, de la phase d'information à celle de la sanction (voir le tableau 1), phase correspondant à l'obtention du DEP dans le présent cas. Nous nous appuyons sur un schéma des CERAC-FP⁵³.

Le modèle de RAC en formation professionnelle québécoise intégrant la formation complémentaire dans la démarche (Bélisle et Mottais, 2018), nous comptons avoir des données sur l'étape dite d'acquisition des compétences manquantes (MELS, 2005) ou d'acquisition des compétences (CERAC-FP, 2021), une étape qui peut se faire tout de suite après l'entrevue de validation ou après l'évaluation des compétences. La distinction entre la formation complète ou partielle, les formes privilégiées pour celle-ci (autoformation, formation en classe, etc.) et les différents moments de soutien auraient aidé à distinguer des trajectoires précises de services. Cependant, comme indiqué plus haut, les données consignées sur la formation complémentaire sont trop parcellaires pour établir des trajectoires distinctes.

Figure 1. Démarche de RAC-FP (CERAC-FP, 2021)



⁵³ Nous constatons, en 2022, de l'instabilité sur les différents sites web des CSS quant au nombre d'étapes et leur désignation, certains ayant par exemple retiré les étapes où l'adulte n'a rien à faire comme l'analyse du dossier et la compétence reconnue. Ces étapes sont cependant importantes si l'on s'intéresse, comme ici, à la prestation de services.

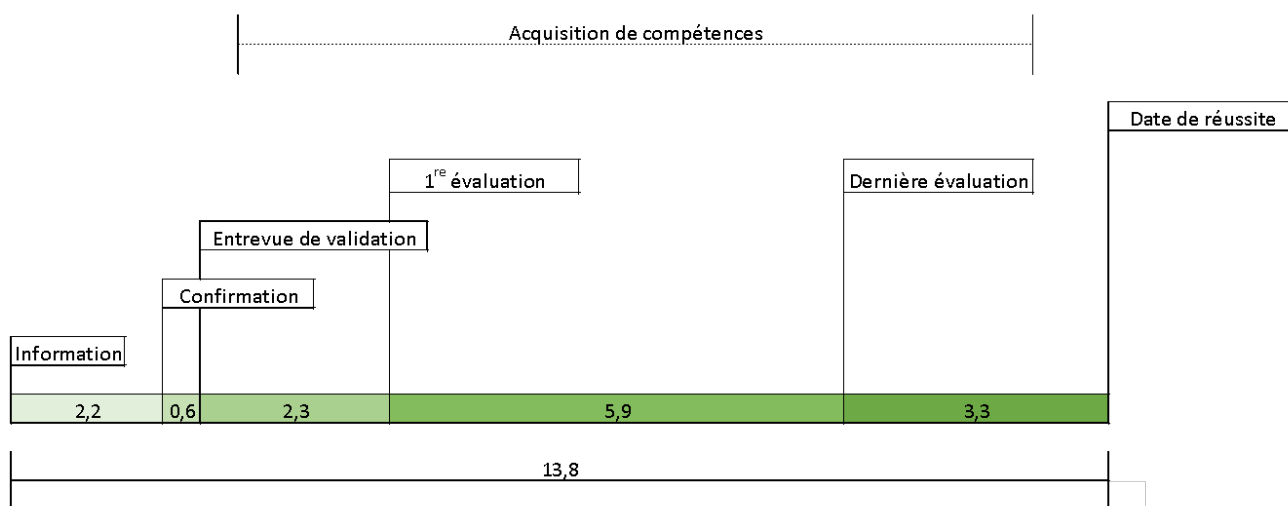
Par ailleurs, nous pouvons constater qu'il est plus fréquent que des étapes de la démarche de RAC avec entente avec une entreprise (cohorte) se réalisent le même jour que lorsque la démarche est faite à l'initiative des individus. Si leur ordonnancement est le même, la trajectoire est beaucoup plus rapide en entreprise. Par ailleurs, les données administratives ne peuvent, à elles seules, documenter ce qui contribue à cette atteinte plus rapide de la cible.

Dans cette troisième section, nous proposons, dans la première sous-section, une schématisation de la trajectoire de services selon la durée des étapes à partir des analyses qui précèdent et selon les modalités d'organisation des services. Pour réaliser ces schémas, nous travaillons avec les moyennes de la durée des séquences chez l'ensemble des adultes qui ont obtenu le DEP, puis selon l'appartenance ou non à une cohorte. À la deuxième sous-section, nous proposons une réflexion sur l'intérêt de parler de trajectoire de services et proposons des pistes pour avancer le travail sur cette question.

3.1 Schématisation de la démarche de RAC

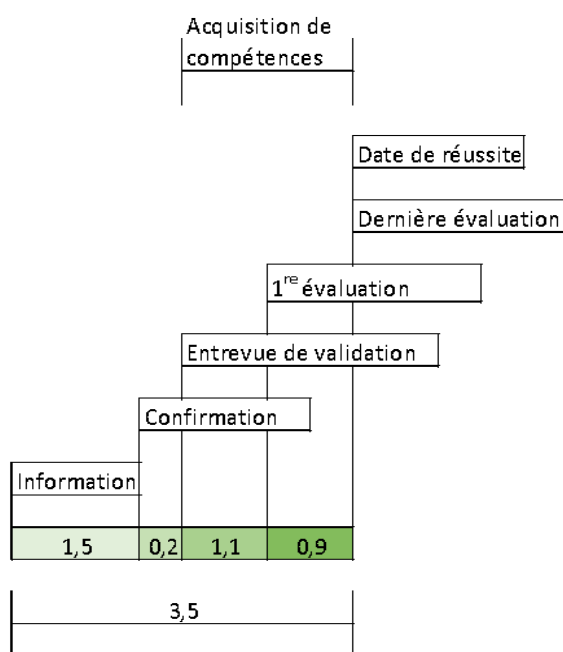
La durée de la démarche de RAC, peu importe la modalité d'organisation des services, est schématisée dans la figure 2, en se basant sur la durée moyenne pour les adultes qui ont obtenu le DEP (n = 724). L'intégration dans ce schéma de séquences avec de l'acquisition de compétences reste approximative et des pointillés sont utilisés.

Figure 2. Schématisation de la démarche de RAC selon la durée moyenne en mois (n = 724)



Comme constaté plus haut, la figure 3 illustre que la démarche en entreprise est beaucoup plus courte que dans la figure 2 ou dans la figure 4.

Figure 3. Schématisation de la démarche de RAC en entreprise selon la durée moyenne en mois (n = 85)



Cependant, les données ne permettent pas d'affirmer que cette courte durée s'applique à toutes les cohortes. Il est par exemple possible que le projet en carrosserie se déroule à un rythme plus rapide compte tenu de l'engagement continu de partenaires de différentes régions, des avantages des entreprises du secteur d'avoir un plus grand nombre de personnes détentrices d'un DEP pour des certifications organisationnelles, comme la certification Gold Class des normes I-CAR du secteur de l'automobile (CSMO-Auto, 2018) et de mise en commun pour trouver des façons de maintenir la production tout en libérant le personnel pour l'entrevue de validation, les évaluations et la formation complémentaire, mais que, dans d'autres cohortes, l'organisation des évaluations et de la formation complémentaire pose plus de défis⁵⁴.

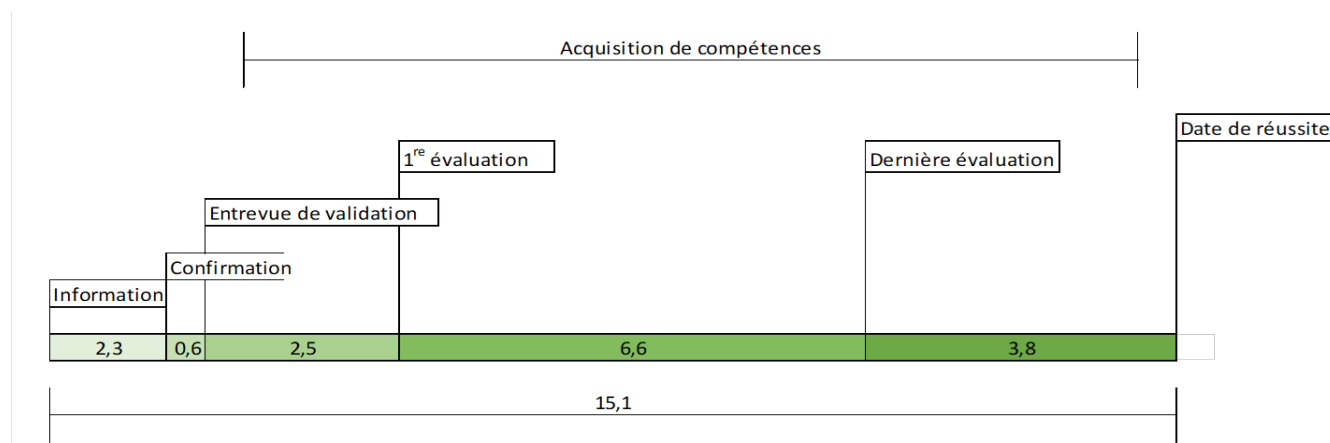
Comme relevé plus haut, la date de réussite du programme est la même que celle de la dernière évaluation, laissant entendre qu'il n'y a pas de formation complémentaire par formation initiale après les évaluations en RAC. Ces résultats indiquent que la formation complémentaire est ici intégrée entre l'entrevue de validation et la dernière évaluation. Sur la base de travaux menés en France (Brochier et al., 2008) et sur lesquels nous revenons plus loin, nous pouvons même envisager que de la formation complémentaire, par rafraîchissement de ses acquis ou de mise à niveau sommaire (formation dite partielle), pourrait être réalisée avant l'entrevue de validation par des personnes déjà familières avec la démarche. Même si la RAC en entreprise (ou collective, selon une

⁵⁴ Un rapport de recherche qualitative sur la RAC-FP en formation minière documente ces défis, autant ceux que rencontrent les adultes et que ceux rencontrés par les CSS (Bélisle et Supeno, à paraître).

expression en France) concerne un petit sous-groupe (n = 124), les résultats suggèrent que les CSS gagneraient à travailler davantage avec les entreprises afin de favoriser l'obtention d'un DEP par les adultes, notamment chez les adultes qui ont interrompu leurs études avant d'en obtenir un. Les entreprises gagneraient aussi à travailler avec les CSS si elles souhaitent contribuer à plus de qualification des membres de leur personnel.

Le schéma de la durée de la démarche en RAC des adultes hors cohorte (voir la figure 4) ressemble sensiblement à celui de l'ensemble des adultes ayant obtenu le DEP. Malgré la durée plus longue, les adultes qui font la démarche individuellement ont tendance à obtenir un DEP par la RAC dans l'année suivant la demande d'information. Entre les adultes qui ont obtenu le DEP et les autres, quelques différences sont notées. Ici, la formation complémentaire semble plus longue.

Figure 4. Schématisation de la démarche de RAC selon la durée moyenne en mois chez les adultes hors cohorte



3.2 Pour distinguer les trajectoires de services de RAC

Comme mentionné plus haut, l'absence de données sur les dates de l'acquisition de compétences ne permet pas de distinguer les trajectoires de services. De plus, le rationnel derrière le service de formation donné n'est pas suffisamment clair dans les données obtenues. Cependant, nous pouvons poser quelques jalons pour distinguer les trajectoires possibles.

Nous sommes conscientes que dans le monde scolaire, le terme « services » est déjà largement codifié et que la RAC n'est pas identifiée spécifiquement dans le *Régime pédagogique de la formation professionnelle* (2020) comme faisant partie des services de formation (services d'enseignement ou services d'aide à la démarche de formation) ou comme services complémentaires. Cependant, la RAC répond bien à l'esprit des services de formation, soit des services « liés à l'acquisition, à l'évaluation et à la sanction des compétences visées par les programmes d'études offerts » (art. 2) et, si nous prenons en compte l'ensemble des activités de la démarche, les services d'enseignement et les

services d'aide à la démarche sont concernés. De plus, il est possible que des personnes candidates à la RAC aient aussi des services d'aide pour les personnes rencontrant des difficultés d'apprentissage, des services complémentaires, comme des services d'orientation, ou encore que leur formation bénéficie des services aux entreprises de leur CSS. Il faut donc comprendre ici l'usage de « services de RAC » comme des sous-ensembles du service de RAC du CSS qui peuvent éventuellement être reliés à d'autres ensembles de services du CSS. Le travail sur les trajectoires de services reste donc embryonnaire, notamment parce les activités d'acquisition de compétences dans un contexte de RAC sont peu documentées, mais aussi parce que notre étude ne concernait pas les arrimages avec d'autres services du CSS. Ce sont des angles qui pourront être explorés dans de futures recherches.

Les étapes de la démarche de RAC (voir la figure 1) intègrent une formulation mixte où l'accent est parfois mis sur l'activité de la personne candidate (préparation du dossier, acquisition de compétences), sur celle de l'équipe du CSS (analyse du dossier, compétence reconnue) ou sur celle des deux parties (accueil, entrevue de validation, évaluation). Dans notre travail à partir des dates, nous avons constaté que les séquences ne relèvent pas nécessairement de moments distincts, voire d'activités ou de services distincts. Par exemple, la date de la première et celle de la dernière évaluation consignée au dossier sont des activités de même type et sollicitant les mêmes spécialistes de contenu.

Notre proposition est de tenter de distinguer les services, donc en prenant la perspective du CSS et des ressources humaines mobilisées, afin de pouvoir établir une trajectoire de services qui pourra éventuellement être articulée aux autres services de l'organisme scolaire. Ce travail sera aussi utile pour des estimations coût-bénéfice, sujet de préoccupations des décideurs (De Coen et al., 2020). À partir des analyses qui précèdent, nous identifions sept services distincts dans l'offre en RAC-FP qui supposent un moment de contact avec la personne candidate (en face à face ou à distance, à l'oral ou par écrit), ainsi que du travail de préparation et de consignation d'observations ou de résultats par du personnel formé à cette fin. Ces sept services distincts sont :

1. Service d'information comportant une demande et la transmission d'informations sur la démarche de RAC et un échange sur les motifs et les conditions favorables à la réussite de la démarche, notamment le montage financier possible;
2. Service d'inscription comportant l'étude de la recevabilité du dossier et une confirmation d'intérêt;
3. Service de validation de la pertinence de la démarche et de planification des évaluations comportant la préparation et la tenue de l'entrevue de validation et ses suivis;
4. Service de soutien à la formation complémentaire, partielle ou complète, ou à des activités pour obtenir des préalables;

5. Service d'évaluation des compétences du programme convoité selon les différentes conditions de reconnaissance et de consignation de résultats pour chacune des compétences du programme;
6. Service d'émission de la preuve de résultats supposant la transmission des résultats aux personnes candidates et l'entrée au dossier de l'élève du résultat de l'évaluation de la compétence qui confirme la réussite du programme.
7. Service d'accompagnement des individus et, s'il s'agit de RAC en entreprise, des personnes répondantes dans le milieu de travail. Ce service fait le lien entre tous les autres et il s'assure d'inclure des relances qui paraissent particulièrement importantes en début de démarche.

Ces services paraissent entrer en jeu à des moments divers selon la modalité d'organisation de services de RAC (individuelle ou en entreprise), selon la situation de l'adulte et celle du CSS ainsi que selon les conclusions de la mise en correspondance des compétences des adultes avec le référentiel du programme lors de l'entrevue de validation. Ainsi, nous pouvons penser que si, aux résultats des sections 1 et 2 du présent chapitre, nous pouvions ajouter des données plus précises sur l'acquisition de compétences, il serait possible d'établir au moins deux trajectoires de services de RAC, celle avec de la formation partielle ou complète avant la première évaluation et celle avec de la formation complète après les évaluations RAC.

De plus, dans la modalité de la RAC en entreprise (cohorte), nous savons qu'il y a un service précédant celui d'information (CERAC Beauce-Etchemin, 2020) et qui se rapporte à l'offre de services à l'entreprise, à l'analyse des besoins, à la mise en correspondance entre les compétences d'un programme et les situations de travail dans l'entreprise, ainsi qu'à l'établissement des profils de poste. Ce service peut découler du service aux entreprises (SAE) des CSS. C'est une fois que l'analyse des besoins et des postes est réalisée que la transmission d'informations aux travailleuses et aux travailleurs concernés est faite par l'intermédiaire de l'employeur ou par une rencontre d'information offerte par le CSS. Cependant, une autre étude serait nécessaire pour préciser tout cela.

CHAPITRE 4 – DISCUSSION

L'objectif général de ce rapport de recherche est de documenter l'obtention d'un DEP par la voie de la RAC-FP. Ainsi, dans l'ensemble des résultats qui précèdent, nous constatons que l'obtention du DEP par la RAC a une relation significative avec au moins une des caractéristiques personnelles de l'adulte, soit le genre, ainsi qu'avec des caractéristiques environnementales, comme la source initiale d'information, et d'autres institutionnelles, comme la durée d'un programme. La discussion qui suit attire l'attention sur des résultats spécifiques en les mettant en lien avec des connaissances issues de travaux empiriques d'autres pays. La première section porte sur les caractéristiques individuelles, certaines reliées aussi aux programmes, la deuxième porte sur des points d'organisation des services, la troisième revient sur quelques pistes d'action pour des données administratives fiables et sécuritaires, alors que la dernière attire l'attention sur quatre pistes de recherche.

1. LA RAC ET LES CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES

1.1 DEP par la voie de la RAC comme premier diplôme

Un des résultats les plus importants de notre étude est que la relation entre la scolarité initiale, soit celle avant d'entreprendre la démarche de RAC, et l'obtention d'un diplôme DEP par voie la RAC n'est pas significative. Nous trouvons de façon relativement proportionnelle des personnes qui n'ont pas de premier diplôme et d'autres qui en ont un parmi les personnes qui obtiennent leur diplôme par la RAC. Cependant, il faut nuancer ce résultat, car les personnes qui ne remplissent pas les conditions d'admission au programme du DEP convoité sont moins nombreuses à obtenir le diplôme que celles qui les ont dès le début. Ainsi, les personnes non diplômées qui auraient interrompu leur formation générale au deuxième cycle du secondaire ou avec une formation professionnelle interrompue paraissent tout particulièrement profiter de la voie de diplomation qu'est la RAC-FP. Ainsi, le processus de RAC-FP contribuerait bien à plus de justice sociale par l'obtention d'un premier diplôme, mais pas pour tous les adultes concernés.

Bien qu'il y ait à ce jour très peu d'études qui documentent systématiquement la scolarité initiale des personnes candidates à la RAC et qui font des analyses comparatives ou explicatives, l'étude de Lecourt (2013) a constaté que la probabilité d'obtenir un diplôme par le dispositif français augmente avec la scolarité initiale. Elle observe que les personnes ayant déjà un diplôme du secondaire professionnel et les détenteurs des diplômes de plus de deux ans au post-secondaire ont plus de chance de réussir le parcours (Lecourt, 2013). L'organisation des systèmes éducatifs (par exemple, la France a un diplôme professionnel de 1^{er} cycle) pourrait expliquer en partie ce constat. Mais, jusqu'ici, très peu d'études ont documenté la scolarité initiale des personnes de façon aussi précise que ce que nous avons pu faire.

Il est possible que le dispositif en FP québécoise soit plus accessible aux adultes sans premier diplôme que dans d'autres pays, grâce à la façon dont la formation complémentaire est imbriquée dans la démarche et à sa proximité avec la formation sur mesure (Bélisle et Mottais, 2018). Les conditions de reconnaissance, qui font assez peu appel à la lecture et à l'écriture si le métier lui-même y fait peu appel, posent moins de défis de mise en mots des acquis de l'expérience qu'ailleurs (Bélisle et Rioux, 2016), défis très présents dans les études françaises sur la validation des acquis de l'expérience (VAE) (ex. : Astier, 2008; Champy-Remoussenard, 2006) ou dans les études concernant les personnes immigrantes expérimentées (Diedrich, 2013). Cependant, cela ne veut pas dire que la littératie ne pose pas de défis au moment de la formation complémentaire, comme le constatent des acteurs dans le programme en carrosserie (CSMO-Auto, 2018) ou dans les programmes du secteur minier (Bélisle et Supeno, à paraître).

1.2 RAC et appartenance de genre

Dans notre étude, la démarche de RAC attire majoritairement les hommes, ce qui s'explique par le fait que plusieurs des programmes offerts par notre partenaire relèvent de métiers majoritairement masculins. Jusqu'ici, les études en RVA portent surtout sur des programmes de formation ou des métiers majoritairement féminins, comme ceux menant à des métiers de proximité et de soins (Astier, 2008; Havet, 2014; Klein-Collins, 2010; Kogut-Kubiak et al., 2006; Sandberg et Kubiak, 2013). Une étude étatsunienne (Kuang et McKay, 2015), réalisée dans des collèges communautaires actifs dans la formation des métiers apparentés à ceux des secteurs des bâtiments et des travaux publics, de l'électrotechnique et de la fabrication mécanique, a un échantillon d'une majorité d'hommes⁵⁵.

Mais, outre le fait qu'ils soient plus nombreux dans les programmes, les hommes diplôment proportionnellement plus que les femmes. Ce résultat pourrait être plus lié à des éléments relatifs à la sexuation des programmes et des métiers qu'au genre des individus. L'exploration de ces hypothèses demanderait toutefois des analyses plus fines que ce que nous avons pu faire. Néanmoins, des études en France et en Amérique du Nord amènent à penser que, dans la formation qualifiante de niveau professionnel ou technique, les hommes pourraient bénéficier de décisions de recevabilité plus favorables que les femmes (Havet, 2014), ou qu'ils sont susceptibles d'obtenir plus de succès aux évaluations que les femmes (Klein-Collins, 2010; Kuang et McKay, 2015; Stemm, 2009).

C'est ce qui nous a amenées à faire une analyse sommaire de comparaison entre le genre et les attributions des compétences et à constater que, dans notre échantillon, c'est le nombre moyen de compétences où un succès est attribué dès l'entrevue de validation qui est significativement supérieur chez les hommes. Plus d'éléments de contexte sont cependant nécessaires pour pouvoir juger si les métiers à dominance masculine offrent

⁵⁵ Étude dans 13 collèges communautaires étatsuniens avec échantillon de près de 5 000 personnes ayant bénéficié de RVA, par voie de tests standardisés, de guides d'équivalence avec des formations extrascolaires (ex. : armée) ou de portfolio.

plus de possibilités de succès, par exemple par preuve de formation réussie (ex. : la formation réussie en santé et sécurité de la CCQ) ou exigent moins d'évaluations en RAC, si les spécialistes de contenu dans des secteurs à dominance masculine attribuent plus volontiers des succès lors de l'entrevue de validation ou si les femmes, compte tenu de leur façon d'apprendre et leurs contextes d'apprentissage des gestes du métier, sont défavorisées à cette étape de la démarche.

1.3 RAC et âge

Dans notre étude, près de 60 % de l'échantillon a de 25 à 44 ans, ce qui est relativement semblable aux autres études en RVA. Une étude qui jumèle la reconnaissance d'acquis de la formation générale et de la formation professionnelle, pour l'admission autant que pour l'optimisation du parcours (attribution de crédits) (Kuang et McKay, 2015), comporte un échantillon dont la majorité a 24 ans et moins (53 %). Nous constatons aussi, dans une étude en Estrie en RAC au secondaire, formation générale et formation professionnelle, que 15 % de la population de l'étude ($n = 203$) a 25 ans et moins. Ces personnes sont un peu plus nombreuses dans le dispositif étudié de la formation générale (Univers de compétences génériques) qu'en RAC-FP (Bélisle, 2015).

Mais dans les études qui portent sur des dispositifs de reconnaissance de compétences reliées à des activités de travail parmi lesquelles on trouve celles similaires à celles reconnues en RAC-FP québécoise, les personnes sont un peu plus âgées. Par exemple, chez Havet (2015), les 30 à 44 ans représentent près de 57 % de l'échantillon ($n = 17\,022$), alors que dans l'étude de Klein-Collins (2010), les 25-44 représentent 82 % de l'échantillon ($n =$ près de 15 000). Dans les analyses mentionnées plus haut, nous avons constaté qu'il n'y a pas de relation entre l'âge et l'obtention du DEP. Pourtant, Havet (2015) constate que l'âge améliore les chances de réussite aux étapes du processus. Il est possible que le fait que le Québec, réputé plus ouvert que la France au retour aux études à l'âge adulte, et ce depuis plusieurs décennies, ait un rapport moins hiérarchique à l'âge, contribuant à une certaine forme d'équité sans distinction de l'âge.

2. LA PRESTATION DE SERVICES

2.1 Implication des employeurs

En France, deux études à large échantillon constatent que l'engagement d'un employeur dans la démarche de RVA est lié à l'obtention d'un diplôme par la voie de la reconnaissance d'acquis (Havet, 2014; Lecourt, 2013). Des études qualitatives abondent aussi dans ce sens. Par exemple, l'implication de l'employeur est perçue comme ayant un effet positif sur la réussite de la démarche, réduisant l'abandon de la démarche et offrant du soutien aux personnes candidates tout au long de la démarche, notamment lorsqu'il s'agit d'un projet de RVA collective (ex. : Brochier et al., 2008; Combes et al., 2008). Les résultats de la présente étude vont dans le même sens. Ainsi, dans le programme de carrosserie, la présence des employeurs paraît jouer un rôle important dans l'obtention du diplôme.

2.2 Expression de la demande et RAC

Les résultats indiquent que les adultes qui n'obtiennent pas le DEP ont des séquences plus longues, notamment en début de démarche de RAC-FP (voir le tableau 30). Ainsi, la phase d'information⁵⁶ et celle d'identification des acquis (voir la sous-section 1.1) pourraient être des moments charnières dans la démarche. Ce début de démarche, et l'accompagnement personnalisé qui vient généralement avec, est signalé dans d'autres dispositifs, comme celui de validation des acquis de l'expérience en France. Par exemple, Havet (2014) constate que les adultes qui ont reçu de l'accompagnement dès le début de la démarche ont plus de chances d'obtenir le diplôme convoité. Si les données de la présente étude ne permettent pas de documenter le type d'accompagnement offert/reçu et la fréquence de celui-ci en RAC-FP, nous pouvons penser que l'entrevue d'accueil personnalisé ainsi que les contacts personnalisés, entre la remise des fiches descriptives et la confirmation d'inscription, sont déterminants pour certains adultes. Comme mentionné plus haut, il est aussi possible, comme les résultats incluent des adultes qui n'ont pas sollicité l'information sur la RAC, mais à qui on a fait une offre de services (ex. : groupes CCQ), qu'il leur faut plus de temps pour voir l'intérêt de la démarche et, éventuellement, passer à la prochaine étape.

Dans la politique de 2002 (Gouvernement du Québec, 2002b) et les années qui ont suivi, notamment lors du renouvellement des SARCA, on accordait une certaine importance au passage de l'offre de services des organisations scolaires au soutien à l'expression de la demande de formation par les adultes dans l'apprentissage tout au long de la vie. Par exemple, dans son avis au ministre de l'Éducation, le CSE (Conseil supérieur de l'éducation, 2006) constatait qu'il était encore « rare que des activités de formation soient organisées en réponse à une demande individuelle ou collective, sauf pour la formation en entreprise » (p. 32). La RAC y était vue comme « une composante des conditions visant l'expression de la demande d'éducation et de formation continue et [elle] représente un pas important vers l'établissement d'un projet de formation significatif » (p. 20), mais « les systèmes de reconnaissance des acquis et des compétences en place sont encore jugés inefficaces, quand ils existent » (p. 20). Les présents résultats, et le taux d'obtention du diplôme, demandent de nuancer ce constat d'inefficacité du dispositif de RAC-FP. Plutôt, nous invitons les acteurs à se demander, à la lecture des résultats de ce projet, comment il leur est possible de soutenir le développement des services en RAC-FP pour qu'ils puissent jouer davantage ce rôle de soutien à l'établissement d'un projet de formation articulé aux acquis d'un métier.

⁵⁶ Comme mentionné dans les résultats, les programmes où il y a le plus de dates d'information ne sont pas ceux où la proportion de personnes diplômées par la RAC est la plus élevée. Différentes études en France (ex. : Havet, 2015) font aussi ce constat.

3. LES PISTES D’ACTION POUR DES DONNÉES ADMINISTRATIVES SÉCURITAIRES ET FIABLES

Comme indiqué au premier chapitre, la difficulté de documenter la participation aux dispositifs de RAC n’est pas propre au secteur de la FP québécoise et la présente étude nous a fait prendre toute la mesure des défis de consigner des données en gardant en tête le respect de la vie privée des personnes usagères, la tâche déjà exigeante des personnes professionnelles, l’ensemble des étapes de la RAC et les outils informatisés qui documentent le parcours scolaire des élèves ou autre, comme celui en RAC, de personnes obtenant des services des CSS. Ce sont ajoutés, avec la multiplication des cyberattaques pendant la pandémie, tous les enjeux de programmation sécuritaire dans les organismes publics (Conseil du trésor, 2020), qui dépassent largement nos travaux, mais qui ajoutent de la complexité dans la programmation d’outils de gestion informatisée d’un service, celui de RAC, qui ne dessert qu’une partie des effectifs de la FP.

Cependant, la présente recherche, malgré ses limites (voir le chapitre 2, à la section 8), permet de travailler avec une base de données comportant un large échantillon, ce qui est encore rare au Québec, en Europe (CEDEFOP et al., 2019) et dans les publications scientifiques en RVA (Bélisle et Fernandez, 2018). La taille de cet échantillon ($n = 1\,893$) n’a, à ce jour, aucune comparaison possible avec ceux en recherche en RAC québécoise et une telle taille d’échantillon demeure encore exceptionnelle dans la recherche internationale dans le domaine, surtout celles dans un dispositif avec des évaluations de compétences⁵⁷. Cette base nous permet notamment de faire quelques constats importants pour soutenir le développement de la RAC-FP.

Par ailleurs, comme d’autres l’ont constaté, la fiabilité des données peine parfois compte tenu d’un manque de convention de saisie sur un certain nombre d’informations. Sur ce point, le fait de ne pas documenter systématiquement les diplômes déjà obtenus par les personnes candidates, ou le fait de n’en avoir aucun, pose d’importantes limites quand on veut évaluer la portée de la RAC. De plus, les informations sur les étapes ultérieures à l’entrevue de validation, soit la formation complémentaire, les évaluations et la réussite du programme, comportent plusieurs imprécisions. Tout comme l’avait documenté Lacerte et al. (2014), les données manquantes dans certains champs ou des erreurs de saisie nous ont posé d’importants défis.

Les lectrices et les lecteurs peuvent dégager des pistes pour l’amélioration de la consignation de l’information au fil de leur lecture. Nous en dégageons six qui paraissent importantes pour le développement des connaissances sur les services de RAC au Québec et les parcours dans la démarche des personnes candidates. Ces pistes d’action

⁵⁷ Nous faisons ici allusion aux échantillons étasuniens (ex. : Klein-Collins, 2010), parfois de très grandes tailles, mais comprenant les évaluations par tests de connaissances qui pourraient être comparés aux TENS québécois.

s'adressent au ministère de l'Éducation et aux divers organismes actifs en RAC-FP et en gestion informatisée.

1. Poursuivre sans tarder les travaux pour que les données administratives en RAC puissent être consignées de façon fiable et sécuritaire afin de soutenir à la fois les suivis des personnes candidates, incluant des relances, la reddition de compte des organismes scolaires et la recherche partenariale avec des équipes de recherche souhaitant développer une expertise dans l'analyse de ce type de données.
2. Prévoir un consentement formel des personnes concernées (candidates et intervenantes) à ce que les données consignées dans les bases informatisées puissent être utilisées pour des fins de recherche, selon les règles en vigueur au Québec, et ajouter la possibilité de générer aisément des rapports sans données identificatoires pour des fins de recherche.
3. S'assurer de fournir des menus déroulants pour des informations importantes pour évaluer l'atteinte des objectifs des politiques publiques en matière de RAC, notamment la scolarité initiale; le nombre d'années d'expérience dans un domaine; le motif initial de s'engager en RAC; le nombre de compétences reconnues directement par la RAC; les conditions de reconnaissance; les compétences à développer par formation partielle et par formation complète; etc.
4. S'assurer que le système garde une trace des compétences pour lesquelles il y a de la formation complète prescrite, quand elle est amorcée puis réussie, ainsi que de la modalité adoptée et de la précision du mode de financement.
5. Consigner les dates d'abandon pour distinguer les personnes en cours de formation des personnes ayant abandonné la démarche.
6. Au moment opportun compte tenu des enjeux actuels de cybersécurité, s'associer au Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) pour lancer une action concertée sur le développement de la RAC-FP.

4. LES RECHERCHES FUTURES

Plusieurs thèmes de recherche peuvent être dégagés du présent rapport. En voici cinq :

1. Dans un devis mixte, étudier les parcours des adultes avant, pendant et après une démarche de RAC, entre autres pour approfondir les questions relatives à la durée des séquences, aux attributions de compétences, aux conditions de reconnaissance, à la formation complémentaire, à l'implication de l'employeur dans la démarche, aux logiques d'engagement et à l'atteinte d'objectifs personnels et professionnels dont l'obtention du diplôme
2. Dans un devis quantitatif, étudier les profils et les parcours des adultes jusqu'à l'obtention du diplôme et identifier les variables pouvant y être associées.
3. Dans un devis quantitatif, avec des données plus stables que celles que nous avons, explorer les variables explicatives (individuelles, environnementales ou relatives à la prestation des services) de l'obtention du diplôme.

4. Dans un devis quantitatif, comparer les données sur l'obtention du diplôme au sein des effectifs globaux de la FP entre les adultes ayant passé par un processus de RAC et ceux qui ne l'ont pas fait.
5. Dans une étude multisite, documenter les besoins des organisations dans quelques secteurs où la RAC-FP paraît être un levier possible en situation de pénurie de main-d'œuvre, la collaboration avec les CSS pour la mise en œuvre de la démarche et les retours constatés sur investissement.

CONCLUSION

L'objectif général du présent rapport est de documenter l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles par la voie de la RAC. Il fait suite à une étude qui montre le riche potentiel des données administratives sur la RAC, disponibles au CSS de la Capitale et certainement dans d'autres CSS. Les travaux montrent aussi l'importance des défis de gestion informatisée de la RAC afin que les données administratives soient complètes, stables, sécuritaires et rigoureuses et qu'elles puissent être utilisées, sans trop de manipulation, pour des fins de recherche, en tout respect des politiques en usage concernant la protection de la vie privée et, depuis 2020, la cybersécurité. Il montre aussi que le Québec a le potentiel pour contribuer à la mise en place de systèmes de veille des résultats de la RAC-FP afin, notamment, d'entrer en dialogue avec les efforts faits sur le plan international, notamment en Europe.

Le présent rapport a été préparé de façon à être utile à la fois aux milieux de pratique, au ministère de l'Éducation, aux personnes engagées en recherche en reconnaissance des acquis et en formation professionnelle, au Québec et ailleurs dans le monde. Nous y avons présenté sommairement la double problématique de l'obtention d'un diplôme qualifiant par la RAC et des défis de consignation, de traitement et d'usage de données administratives pour documenter les services reçus et l'effet de ceux-ci. Nous avons exposé les grandes lignes de notre méthodologie en précisant notamment les choix d'échantillonnage et les limites. Le chapitre sur les résultats comporte nos principales analyses et leur interprétation, mettant l'accent sur les résultats descriptifs et comparatifs. Il comporte aussi des pistes pour l'élaboration de trajectoires des services. Un chapitre de discussion établit quelques liens avec la littérature scientifique dans le domaine.

Au terme de ce rapport, nous souhaitons remercier très chaleureusement l'équipe du CERAC de la Capitale qui est restée solidaire pendant cet « engagement partenarial », du nom du programme de la subvention obtenue du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Notre travail collectif a été une source d'apprentissage et de sensibilisation, notamment sur la RAC-FP, les enjeux propres à un organisme offrant des programmes dans des métiers plus typiquement masculins et les défis de conception d'outils de consignation des données administratives. Nous voulons aussi remercier nos instances respectives, du CSS de la Capitale et de l'Université de Sherbrooke, pour leur soutien tout au long de ce projet.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Astier, I. (2008). Écriture de soi, une injonction réflexive. L'exemple de la validation des acquis de l'expérience. *Sociologie et sociétés*, 40(2), 51-68. <https://doi.org/10.7202/000646ar>
- Bélisle, R. (2015). La reconnaissance des acquis de l'expérience de jeunes adultes. Dans S. Bourdon et R. Bélisle (dir.), *Les précarités dans le passage à l'âge adulte Québec* (p. 139-162). Presses de l'Université Laval.
- Bélisle, R. et Bourdon, S. (2015). *Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme. Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie*. CÉRTA, FRQSC. <http://erta.ca/fr/node/546>
- Bélisle, R. et Fernandez, N. (2018). *Rôle des pratiques en reconnaissance des acquis et des compétences dans la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant*. CÉRTA, FRQSC. <http://erta.ca/fr/node/100000342>
- Bélisle, R., Gosselin, M. et Michaud, G. (2010). *La formation des intervenantes et intervenants en reconnaissance des acquis et des compétences : un enjeu pour le développement des services. Rapport de recherche pour soutenir la réflexion collective*. Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA). <http://erta.ca/fr/node/348>
- Bélisle, R. et Mottais, É. (2018). Reconnaissance des acquis et des compétences : le caractère distinct du modèle québécois. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8(2), 33-36.
- Bélisle, R. et Rioux, I. (2016). Recours à l'écrit dans la reconnaissance des acquis au secondaire. *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 28(1), 1-14. <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/4791>
- Bélisle, R. et Supeno, E. (à paraître 2022). *Reconnaissance des acquis et des compétences dans la formation minière. Rapport de recherche déposé à l'Institut national des mines du Québec*. Université de Sherbrooke, Institut national des mines. <http://erta.ca/fr/node/100000474>
- Bourque, J. et El Adlouni, S.-E. (2016). *Manuel d'introduction à la statistique appliquée aux sciences sociales*. Presses de l'Université Laval.
- Brochier, D., Kogut-Kubiak, F., Labruyère, C. et Quinte, N. (2008). *La VAE en entreprise : une démarche collective qui soutient des projets individuels*. Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CÉREQ). <https://www.cereq.fr/la-vae-en-entreprise-une-demarche-collective-qui-soutient-des-projets-individuels>
- Card, D., Chetty, R., Feldstein, M. et Saez, E. (2010). *Expanding access to administrative data for research in the United States*. National Science Foundation. <https://eml.berkeley.edu/~saez/card-chetty-feldstein-saezNSF10dataaccess.pdf>
- CCQ. (2020). *Apprenti*. <https://www.ccq.org/qualification-acces-industrie/certificat-competence/apprenti>
- CCQ. (2021). *Modifications réglementaires – Rareté de la main-d'œuvre dans l'industrie de la construction*. <https://www.ccq.org/fr-CA/Nouvelles/2021/rarete>
- CEDEFOP. (2016). *European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update. Synthesis report*. Office des publications de l'Union européenne. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf
- CEDEFOP, European Commission et ICF. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Synthesis report*.

https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf

- CERAC-FP. (2021). *La démarche de reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle*. Disponible dans la section professionnelle du site CERAC-FP. <https://www.ceracfp.ca/fr/privee/LISTEDOCUMENTS?Groupe=43>
- CERAC Beauce-Etchemin. (2020). *Guide sur les bonnes pratiques en reconnaissance des acquis et compétences en entreprise*. https://inmq.gouv.qc.ca/medias/files/Publications/Rapports_de_recherche/Guide_Bonnes_Pratiques_RAC_Entreprise.pdf
- CERAC de la CS de la Capitale. (2016). *OgiRAC. Outil de gestion informatisé en reconnaissance des acquis et des compétences*. CERAC de la CS de la Capitale, MEES [document à diffusion restreinte].
- Champy-Remoussenard, P. (2006). Enjeux et impacts de l'écriture sur l'activité dans le dévoilement des pratiques de RVAE. Dans G. Figari, P. Rodrigues, M. Palmira Alves et P. Valois (dir.), *Évaluation des compétences et apprentissages expérientiels. Savoirs, modèles et méthodes* (p. 295-307). EDUCA Éditions.
- Chappell, J. M. (2012). *A study of prior learning assessment in degree completion* (Publication N° 3546175) [Thèse de doctorat inédite]. Marshall University. ProQuest Dissertations and Theses.
- Cloutier-Villeneuve, L. (2015). Les principales professions féminines et masculines au Québec en 2010. *Institut de la statistique du Québec*, 16(3), 6-29. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/bulletin-flash-info-volume-16-n3-octobre-2015.pdf>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). Routledge Academic. (Ouvrage original publié en 1977)
- Collectif. (2019). *Programmes en formation professionnelle. Liste des programmes par secteur d'activité, leur durée et les conditions d'admission pour s'y inscrire*. 10 commissions scolaires des régions de la Capitale-Nationale (03) et de la Chaudière-Appalaches (12).
- Combes, M.-C., Quintero, N., Bureau, M.-C., Tuchsirer, C., Grimault, S. et Lochard, Y. (2008). *Les politiques des entreprises en matière de certification et l'utilisation de la validation des acquis de l'expérience*. Centre d'étude de l'Emploi (CEE), Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CÉREQ), Institut de recherches économiques et sociales (IRES). <http://www.cereq.fr/publications/Net.Doc/Les-politiques-des-entreprises-en-matiere-de-certification-et-l-utilisation-de-la-validation-des-acquis-de-l-experience>
- Conseil du trésor. (2020). *Politique gouvernementale en cybersécurité*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/gouvernement/SCT/vitrine_numeriQc/cybersecurite/politique-gouvernementale-cybersecurite.pdf?1603474893
- Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation: une question d'équité. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. CSE. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0450-AV-education-adultes-demande-formation.pdf>
- CPMT. (2018). *Professions présentant un déficit de main-d'œuvre en 2016-2017*. Commission des partenaires du marché du travail. Consulté le 15 mai 2019. <https://www.cpmpt.gouv.qc.ca/formation/professions.asp>
- CSMO-Auto. (2018). *RAC en carrosserie*. <https://www.csmo-auto.com/evoluer-professionnellement/reconnaissance-des-acquis-et-competences-rac>

- CSS de la Capitale. (2019). *Rapport annuel 2018-2019*. <https://www.cscapitale.qc.ca/rapport-annuel-2018-2019/>
- CSS de la Capitale. (2022). *RAC de la Capitale*. <https://saedelacapitale.cssc.gouv.qc.ca/reconnaissance-des-acquis-et-des-competences/>
- De Coen, A., Mertens, K. et Van Hoed, M. (2020). Cost analysis of validation of prior learning. Dans R. Duvekot, A. Karttunen, M. Noack et L. Van den Brande (dir.), *Making policy work. Validation of prior Learning for education and the labour market* (p. 93-106). European Centre Valuation of Prior Learning et Bertelsmann Stiftung. <https://ec-vpl.nl/downloads/book-2020-english-vplbiennale-making-policy-work.pdf>
- Diedrich, A. (2013). Translating validation of prior learning in practice. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 548-570. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.778078>
- Doray, P. (2012). De la condition étudiante aux parcours étudiants : Quelques balises théoriques. Dans F. Picard et J. Masdonati (dir.), *Les parcours d'orientation des jeunes. Dynamiques institutionnelles et identitaires* (p. 51-93). Presses de l'Université Laval.
- Dubé, I. (2021, 17 novembre). Industrie de la construction. Des travailleurs « dangereux pour eux, mais aussi pour le public ». *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/affaires/2021-11-17/industrie-de-la-construction/des-travailleurs-dangereux-pour-eux-mais-aussi-pour-le-public.php>
- Fédération des commissions scolaires du Québec. (2004). *Mise en œuvre des attestations d'études professionnelles. Code de pratiques convenu entre les commissions scolaires*. Fédération des commissions scolaires du Québec. <https://www.inforoutefpt.org/ministere/aep.aspx#TabOeuvreEtudAEP>
- Figlio, D. N., Karbownik, K. et Salvanes, K. G. (2015). *Education research and administrative data*. National Bureau of Economic Research, Inc.
- Gouvernement du Québec. (2002a). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Ministère de l'Éducation. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Plan.pdf
- Gouvernement du Québec. (2002b). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Ministère de l'Éducation. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/resultats-de-la-recherche/detail/article/politique-gouvernementale-deduction-des-adultes-et-de-formation-continue/>
- Gouvernement du Québec. (2014). *L'accompagnement de l'adulte dans sa démarche de projet. Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA). Document de référence*. MELs, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/SC-51749_SARCA_accompagnement_VF.pdf
- Havet, N. (2014). Le rôle de l'accompagnement dans la réussite des parcours de validation des acquis de l'expérience. *Formation emploi*, 125(1), 47-68. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4147>
- Havet, N. (2015). Les bénéficiaires de la validation des acquis de l'expérience. L'exemple de la Région Rhône-Alpes. *Revue économique*, 6(66), 1131-1158. 10.3917/reco.pr2.0043. <https://www.cairn.info/revue-economique-2015-6-page-1131.htm>
- Hayward, G. et Hoelscher, M. (2011). The use of large-scale administrative data sets to monitor progression from vocational education and training into higher education in the UK:

- Possibilities and methodological challenges. *Research in Comparative and International Education*, 6(3), 316-329. <https://doi.org/10.2304/rcie.2011.6.3.316>
- Hayward, M. S. (2012). *Adult learner graduation rates at four U.S. community colleges by prior learning assessment status and method* (Publication N° 3529173) [Thèse de doctorat inédite]. Old Dominion University. ProQuest Dissertations and Theses
- Institut de la statistique du Québec. (2021). *Effectif scolaire de la formation professionnelle, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2019-2020, Québec*. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken_ads213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERQW703602-117676192906BJ.w&P_M_O=MEES&P_ID_SS_DOMN=825&P_ID_RAPRT=3415#tri_d e tertr=3&tri com scol=0&tri lang=1&tri age=1&tri diplm=1
- Klein-Collins, R. (2010). *Fueling in race to postsecondary success : A 48-institution study of prior learning assessment and adult student outcomes*. Council for adult and experiential learning (CAEL). http://cdn2.hubspot.net/hubfs/617695/premium_content_resources/pla/PDF/PLA_Fueling-the-Race.pdf
- Kogut-Kubiak, F., Morin, C., Personnaz, E., Quintero, N. et Séchaud, F. (2006). Logiques d'accès à la VAE et parcours de validation. *Relief*, (12), 124. <https://www.cereq.fr/logiques-dacces-la-vae-et-parcours-de-validation>
- Kuang, L. et McKay, H. (2015). *Prior learning assessment and student outcomes at the Colorado Community College System*. Rutgers Education and Employment Research Center. <https://smlr.rutgers.edu/sites/default/files/Documents/Centers/EERC/Prior%20Learning%20Assessment%20and%20student%20Outcomes%20at%20the%20Colorado%20Community%20College%20System.pdf>
- Lacerte, D., Nadeau, D. et Tremblay-Roy, J. (2014). Maximiser l'utilisation des bases de données administratives en recherche sociale au bénéfice des enfants vulnérables. *Des enfants, des couples et des familles*, 60(1), 90-99. <https://doi.org/10.7202/1025135ar>
- Landry, C. et Gagnon, B. (1999). Les notions de partenariat et de collaboration induisent-elles un nouveau mode de recherche entre l'université et le milieu ? *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), 163-188. <https://doi.org/10.7202/1017002ar>
- Lecourt, A.-J. (2013). Individual pathways of prior learning accreditation in France. From individual to collective responsibilities. *International Journal of Manpower*, 34(4), 362-381. <https://doi.org/10.1108/IJM-05-2013-0095>
- Levasseur, L., Bourgeois, G., Newton, M., Lemay, C. et Bossé, L. (2016). *Les centres d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences (CERAC) : des réalisations majeures pour aider les commissions scolaires du Québec à mieux offrir les services de RAC à la population*. CS Harricana. https://www.csharricana.qc.ca/RadFiles/Documents/ADS/NOUVELLES/6113/CommuniquerealisationdesCERAC_octobre2016.pdf
- Lynn, P. (2009). Methods for longitudinal surveys. Dans P. Lynn (dir.), *Methods for longitudinal surveys* (p. 1-20). John Wiley & Sons.
- Maillard, F. (2012). Introduction. Dans F. Maillard (dir.), *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômes* (p. 7-19). Presses universitaires de Rennes.
- MEES. (2015). *La reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle au Québec. Portrait statistique 2014-2015*. Gouvernement du Québec.

- <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-larecherche/detail/article/reponses-aux-demandes-dacces-a-linformation-octobre-a-decembre-2018>
- MEES. (2017). *Rapport annuel de gestion 2016-2017. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.* Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/gouvernement/ministere/education/publications#c11519>
- MEES. (2019). *Commissions scolaires. Règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2018-2019 à 2020-2021. Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire. Amendées - Octobre 2019.* Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/resultats-de-la-recherche/detail/article/regles-budgetaires-commissions-scolaires/>
- MELS. (2005). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique. Cadre général. Cadre technique.* Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/resultats-de-la-recherche/detail/article/reconnaissance-des-acquis-et-des-competences-en-formation-professionnelle-et-technique-cadre-gener/?a=a&cHash=c9f5d539c93601f5a25e9d82a698377b>
- MELS et MESRST. (2014). *Guide d'élaboration de l'instrumentation dans le cadre de l'approche harmonisée en reconnaissance des acquis et des compétences.* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/reconnaissance-des-acquis-et-des-competences-instrumentation/?no_cache=1&cHash=8ae1e080aebd56c5b4994885dbcc93f7
- MELS et MSSS. (2014). *Deux réseaux, un objectif: le développement des jeunes. Cadre de référence pour soutenir le développement et le renforcement d'un continuum de services intégrés pour les jeunes, aux paliers local et régional.* Gouvernement du Québec http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/MELS-MSSS_Cadre.pdf
- MEQ. (1999). *La formation professionnelle au secondaire. Bulletin statistique de l'éducation, (12), 1-15.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_12.pdf
- MEQ. (2001). *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations. Les compétences professionnelles.* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/form_ens_prof.pdf
- MEQ. (2021). *Centres de services scolaires et commissions scolaires. Règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2021-2022 et 2022-2024. Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire.* Gouvernement du Québec]. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financieres/rb/21-090-04_RB-CS-21-24-fonc-21_v2.pdf
- Pinte, G., Le Squère, R. et Fischer-Lokou, J. (2012). Les facteurs de motivation et de démotivation dans les processus de validation des acquis de l'expérience (VAE). *Carriérologie, 11*(3-4), 453-465.
- Qualifications Québec. (2022). *Portail de la reconnaissance des compétences. Trouvez les ressources pour faire reconnaître vos compétences et travailler au Québec.* <https://www.qualificationsquebec.com/reconnaissance-competences/>

- Régime pédagogique de la formation professionnelle*. RLRQ, I-13.3, r. 10.
<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/I-13.3,%20r.%2010/20200615>
- Sandberg, F. et Kubiak, C. (2013). Recognition of prior learning, self-realisation and identity within Axel Honneth's theory of recognition. *Studies in Continuing Education*, 35(3), 351-365.
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2013.768230>
- Singh, M. (2015). *Global perspectives on recognising non-formal and informal learning: Why recognition matters*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233655>
- Statistique Canada. (2019). *Profil du recensement, Recensement de 2016*. Québec [Région métropolitaine de recensement], Québec et Québec [Province].
<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=CMACA&Code1=421&Geo2=PR&Code2=24&SearchText=quebec&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=Immigration%20and%20citizenship&TABID=1&type=1>
- Stemm, W. M. (2009). *The assessment of prior learning: Gender differences in experiential learning* [Thèse de doctorat inédite]. Capella University. ProQuest Dissertations and Theses
- Stiles, P. G. et Boothroyd, R. A. (2015). *Ethical use of administrative data for research purposes*. University of Pennsylvania et Actionable Intelligence for Social Policy.
https://www.aisp.upenn.edu/wp-content/uploads/2015/09/0033_12_SP2_Ethical_Admin_Data_001.pdf
- UNESCO. (2012). *Lignes directrices de l'UNESCO pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation des acquis de l'apprentissage non formel et informel*. Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360f.pdf>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Presses de l'Université de Montréal, De Boeck. (Ouvrage original publié en 1996)
- Werquin, P. (2010). *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel. Résultats, politiques et pratiques*. OCDE.
<https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/reconnaitrelapprentissagenonformeletinformelresultatspolitiquesetpratiques.htm>

ANNEXE A - DÉFINITION DES VARIABLES / CARACTÉRISTIQUES

	Nom et abréviation	Définition et pertinence dans le traitement ou l'analyse
Les personnes		
	Numéro de fiche d'identification (NI)	Est constitué d'un numéro unique de 0 à 7 chiffres. Il est attribué à toutes les personnes qui participent à une entrevue de validation. Ce numéro non identificatoire permet d'associer au dossier correspondant, de façon à la fois rigoureuse et sécuritaire, des éléments tirés des trois bases Excel avant d'être versées dans un fichier SPSS.
	Statut du dossier	Variable binaire (actif ou inactif). Le dossier d'une personne candidate peut devenir inactif dans deux cas. Le premier est lorsqu'elle indique qu'elle ne souhaite pas poursuivre sa démarche. Le second lorsqu'il n'y a eu aucune communication de sa part avec la CSC et qu'il n'y a pas d'activité dans le dossier pendant 4 ans. Nous avons trouvé plusieurs doublons NI/programme, l'un avec un dossier actif, l'autre inactif. Nous avons conservé le premier seulement pour constituer la Base 3.
	Modes de demandes d'information	Variable catégorielle qui permet de connaître les moyens de communication qui ont été utilisés par les adultes au moment de la demande initiale. Il y a 6 catégories : téléphone, en personne, par courriel, par la poste, rencontre de groupe et autre.
	Âge	L'âge est calculé à l'aide de l'année scolaire de l'entrevue de validation et de la date de naissance. L'âge est traité comme variable continue et comme variable catégorielle avec 5 catégories : 24 ans et moins, 25-34 ans, 35-44 ans, 45-54 ans et 55 ans et plus.
	Date de naissance	Date consignée dans l'OgiRAC.
	Genre	Variable binaire : femme ou homme. L'outil n'offre pas d'autres options.
	Statut d'immigration	Variable catégorielle avec 3 catégories : personne immigrante, née au Québec et née ailleurs au Canada.
	Scolarité initiale	Variable catégorielle. Nous avons opté pour le plus haut diplôme, attestation ou certificat complété au moment de confirmer l'inscription en RAC. Les catégories sont établies à partir de l'extraction du contenu de notes en texte suivi.
	Cohorte	Variable binaire (oui ou non) qui désigne un regroupement de personnes candidates provenant d'une même organisation du monde du travail, souvent une même entreprise.
	Conditions d'admission	Variable binaire (oui ou non) qui indique si la personne candidate remplit les conditions d'admission au programme dans lequel elle demande une RAC.
	Langue maternelle	Variable catégorielle qui représente la langue maternelle de la personne candidate. Il y a 21 catégories. Pour les analyses, cette variable a été transformée en variable binaire (français/autre).

Les services		
	Année scolaire	Année à laquelle une personne a fait sa demande de RAC. Une année scolaire 2010 signifie que l'année scolaire débute le 01-07-2010 et se termine le 30-06-2011. Cette information nous permet d'établir les périodes ainsi que l'âge.
	Programme	Code du programme où il y a une démarche de RAC. Il y a 26 codes de programmes (anciens et actuels) pour les 19 programmes ciblés. Les programmes ont été catégorisés selon les 8 secteurs et la durée du programme (960 heures et moins, 1350 à 1590 heures et 1800 heures).
	Date de demande d'information	Date à laquelle l'adulte a fait une demande d'information sur la RAC à la CSC.
	Source d'information initiale	Variable catégorielle précisant par qui la personne a entendu parler du service de RAC. Il y a 18 catégories dans l'OgiRAC que nous avons regroupés pour les analyses en 8 catégories : Autres, Établissements d'enseignement (cégeps, collèges privés, autres commissions scolaires), CCQ et visites dans les groupes CCQ, Organismes en emploi et en immigration (Emploi-Québec/CLE, MIDI, organismes d'aide à l'emploi), Promotion radio/journaux/salons, SARCA et autre personnel de la CSC, Sources numériques (Internet, Facebook/réseaux sociaux), Réseaux personnels et professionnels (employeurs, amis, connaissances, syndicats). La dix-huitième catégorie prévue dans l'OgiRAC est constituée de personnes conseillères d'orientation de l'extérieur de la CS de la Capitale, mais elle n'est pas mobilisée dans les données de notre échantillon, alors que toutes les autres le sont.
	Date d'envoi des documents	Date à laquelle la CSC envoie à la personne ayant demandé de l'information les documents relatifs à la RAC
	Date de confirmation d'intérêt	Date d'un entretien en face à face ou à distance avant l'entrevue de validation.
	Date d'entrevue de validation (EV)	Date fixée pour l'entrevue de validation.
	Annulation avant EV	Variable binaire (oui ou non) indiquant si la personne candidate a annulé l'entrevue de validation avant qu'elle n'ait lieu.
	Annulation après EV	Variable binaire (oui ou non) indiquant une annulation après la date prévue de l'entrevue de validation.
	Nombre de compétences prises en compte en RAC	Variable quantitative. Addition des compétences indiquées comme prises en compte dans la démarche de RAC, dont les compétences identifiées comme pouvant être évaluées en RAC.
	Nombre d'équivalences attribuées à l'EV	Variable quantitative. Addition des compétences pour lesquelles la CSC a accordé une équivalence lors de l'entrevue de validation.
	Nombre de succès attribués à l'EV	Variable quantitative. Addition des compétences qui ont obtenu un succès lors de l'entrevue de validation selon des conditions particulières de reconnaissance.
	Nombre de compétences avec la formation partielle	Variable quantitative. Addition des compétences pour lesquelles on indique avoir demandé de la formation partielle.

	Nombre d'évaluations après l'EV	Variable quantitative. Addition des dates d'évaluation. Le cadre ministériel (MELS et MSSS, 2014) incite à regrouper l'évaluation de plusieurs compétences dans la même rencontre.
	Nombre de compétences évaluées avec succès	Variable quantitative. Addition des compétences pour lesquelles on indique l'obtention d'un succès après l'entrevue de validation ⁵⁸ .
	Date de la 1 ^{re} évaluation	Première date où un résultat d'une évaluation RAC est consigné.
	Date de la dernière évaluation	Dernière date où un résultat d'une évaluation RAC est consigné. Dans certains cas, il y a une seule date d'évaluation, indiquant que les compétences ont été évaluées la même journée.
	Date de fin de programme (réussite)	Date consignée une fois que toutes les compétences du programme ont obtenu un succès. C'est cette date qui donne le signal au ministère que le diplôme peut être émis. Elle est donc centrale à nos analyses. Elle a été transformée en variable binaire (oui ou non) indiquant l'obtention du DEP. Nous avons assigné la valeur « non » aux personnes qui n'avaient pas le diplôme à la date de fin de la collecte de données.

⁵⁸ Il n'y a pas d'échec possible en RAC-FP québécoise (MELS et MESRST, 2014). S'il n'y a pas de succès à l'évaluation, la personne est invitée à s'engager dans ce qu'on appelle l'acquisition de compétences.

ANNEXE B – TABLEAUX AVEC RELATION NON SIGNIFICATIVE

Tableau 33. Comparaison de l'obtention du DEP par la RAC en fonction de la langue maternelle (n = 1 893)

	Français (n = 1 551)	Autre (n = 76)			
	%	%	χ^2	p	Phi
Obtention du DEP			0,266	0,606	0,013
Oui	44,4 _a	47,4 _a			
Non	55,6 _a	52,6 _a			

Tableau 34. Comparaison de l'obtention du DEP par la RAC en fonction des catégories d'âge (n = 1 888)

	24 et - (n = 215)	25-34 (n = 586)	35-44 (n = 538)	45-54 (n = 418)	55 et + (n = 131)			
	%	%	%	%	%	L^2	p	V de Cramer
Obtention du DEP						4,223	0,377	0,047
Oui	34,0 _a	40,3 _a	37,0 _a	40,4 _a	35,9 _a			
Non	66,0 _a	59,7 _a	63,0 _a	59,6 _a	64,1 _a			

Tableau 35. Comparaison de l'obtention du DEP par la RAC en fonction du statut d'immigration (n = 1 893)

	Adultes nés au Québec (n = 1 723)	Adultes nés au Canada (n = 14)	Adultes immigrants (n = 156)			
	%	%	%	L^2	p	V de Cramer
Obtention du DEP				2,938	0,230	0,038
Oui	38,0 _a	21,4 _a	42,3 _a			
Non	62,0 _a	78,6 _a	57,7 _a			



Photographies : Regarder de plus près,
Clématites en juillet, R. Bélisle