

Gabarit de mémoire pour une politique de la réussite éducative

Renseignements généraux

Nom :	Landry
Prénom :	Carol
Titre :	M. <input checked="" type="checkbox"/> M ^{me} <input type="checkbox"/>
Organisme :	Université Laval
Description de l'auteur :	Ph. D., andragogie, professeur retraité, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
Numéro de téléphone :	
Adresse courriel : (Nous pourrions communiquer avec vous, au besoin.)	landrycarol@hotmail.com

« De tous les savoirs de la vie, seule une infime partie
s'accompagne d'une reconnaissance par titres ou diplômes »
Authier et Levy, 1993, p. 89.

Liminaire

Considérant la perspective que nous adoptons, nous débordons du cadre de la formation générale des jeunes, de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle et nous ne pouvons donc pas respecter intégralement le gabarit de mémoire proposé. Nous utilisons toutefois, selon nos besoins, les trois axes et certains thèmes de la consultation, tout en les adaptant à notre perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

Apprendre tout au long de la vie : le chaînon manquant pour favoriser le développement d'une politique globale de la réussite éducative

Parlant de la réussite éducative, le ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport affirme, dans la présentation du document de consultation (Gouvernement du Québec, 2016), « que notre réflexion doit s'inscrire dans une continuité allant de la petite enfance à l'âge adulte, où ils pourront acquérir l'autonomie nécessaire pour développer et maintenir leurs compétences tout au long de la vie ».

Par ailleurs, dans le document de consultation de la ministre de l'Enseignement supérieur, portant sur le projet de création du Conseil des collèges et des modifications au règlement sur le régime des études collégiales (Gouvernement du Québec, 2016), on précise que « Pour que l'éducation tout au long de la vie devienne une réalité, les établissements d'enseignement doivent pouvoir tenir compte des apprentissages réalisés par une personne à divers moments de sa vie, dans des lieux différents et selon des modalités d'apprentissage tout aussi variées. Il faut lever les obstacles réglementaires à la poursuite

des études et permettre à toute personne qui le désire et qui en a les aptitudes de pouvoir le faire » (p.17).

Ces deux affirmations ouvrent la porte à une vision innovante de la réussite éducative qui se concrétise tout au long de la vie, dans une société fondée sur l'acquisition et le partage de savoirs (homologués, d'expérience, contextuels). Aussi, afin de décloisonner l'apprentissage formel, non formel et informel¹ nous avançons que l'apprentissage tout au long de la vie impulse une ouverture et une perspective intégrative, non linéaire de l'éducation et de la formation. L'apprentissage tout au long de la vie représente toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les savoirs, savoir-faire, aptitudes, compétences et/ou qualifications, dans une perspective personnelle, sociale et/ou professionnelle².

On peut cependant affirmer que l'apprentissage tout au long de la vie n'est pas encore une notion qui oriente fortement le développement des systèmes éducatifs, à l'exception faite des pays de l'Union Européenne³ pour qui « l'éducation et la formation tout au long de la vie et la mobilité deviennent une réalité » constituant ainsi leur premier objectif stratégique pour le XXI^e siècle. En effet, plusieurs évènements contextuels, principalement de nature socio-économique, viennent changer la donne, notamment :

¹ Les définitions suivantes sont utilisées au niveau européen :

- L'apprentissage formel est généralement dispensé par des établissements d'enseignement ou de formation, avec des objectifs d'apprentissage structurés, une durée d'apprentissage et un soutien fourni. Il est intentionnel de la part de l'apprenant et entraîne une certification.
- L'apprentissage non formel ne relève pas d'un établissement d'enseignement ou de formation et ne mène généralement à aucune certification. Il est toutefois intentionnel de la part de l'apprenant et présente des délais, un soutien et des objectifs structurés.
- L'apprentissage informel résulte d'activités quotidiennes liées au travail, à la vie de famille ou aux loisirs. Non structuré, il n'entraîne généralement pas de certification. Dans la plupart des cas, il n'est pas intentionnel de la part de l'apprenant.

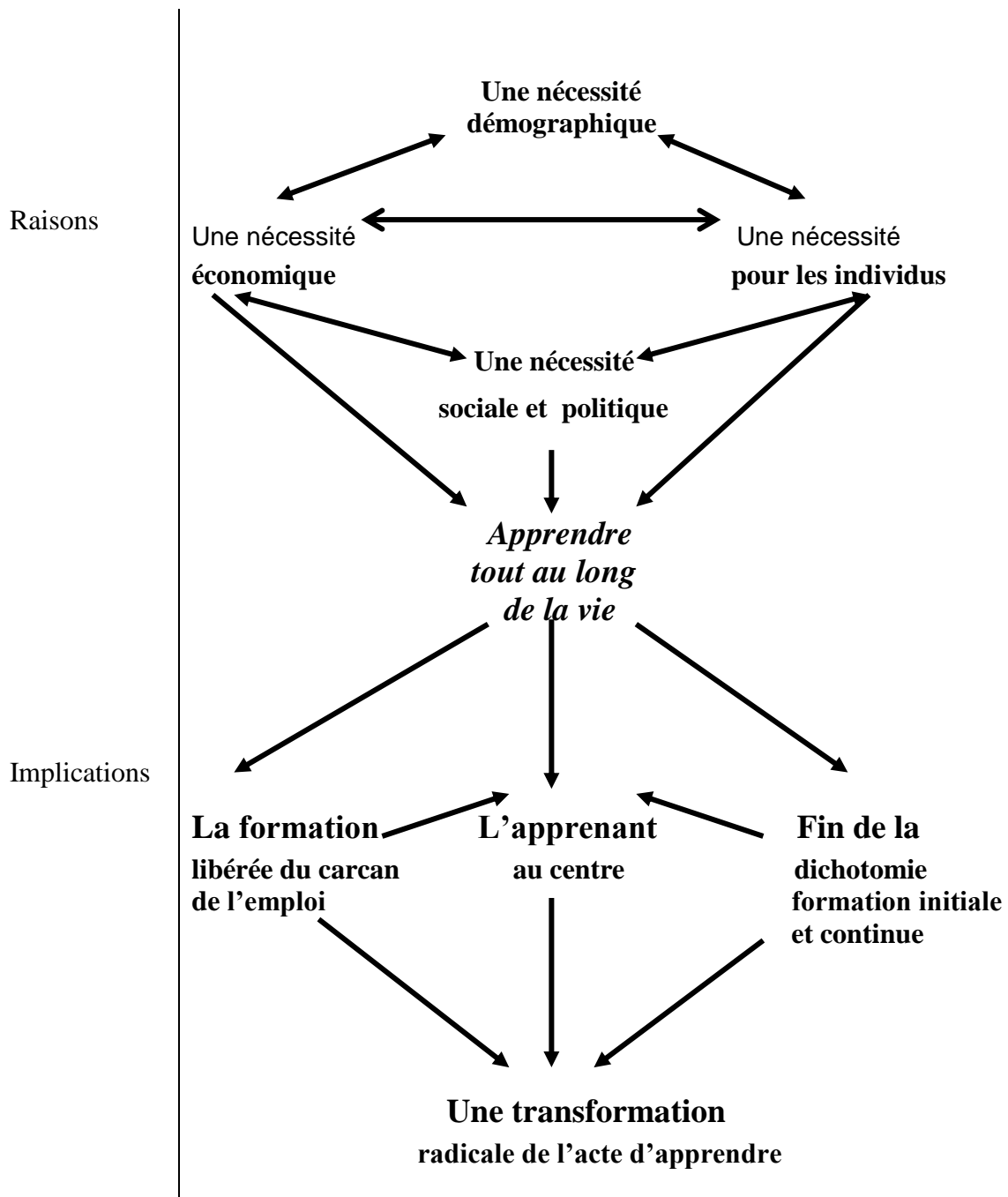
² Cette expression, « apprendre tout au long de la vie », a pris aussi d'autres formes : « apprendre durant toute la vie », « apprendre en long et en large de la vie ». Il faut aussi retenir du texte que cette expression ne signifie pas seulement d'apprendre dans la durée et l'espace, mais aussi d'apprendre à travers la vie, donc de son expérience (*to learn through the life*).

³ Site web : [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FREN/TXT/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FREN/TXT/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)

- La démographie décroissante de la population en âge de fréquenter l'école obligatoire ;
- La baisse démographique et la venue plus grandissante d'immigrants ;
- Le mode de vie de la génération des 18-25 ans, qui ralentit son rythme d'études, décroche, raccroche et opte pour une « formation tout au long de la vie » ;
- Le marché de l'emploi favorable et le faible taux de chômage dans certains secteurs ;
- L'influence grandissante du numérique dans le développement technologique et des modes d'apprentissage et de formation ;
- La demande croissante d'une main-d'œuvre de plus en plus qualifiée qui doit constamment être en mesure de mettre à jour ses compétences et qualifications ;
- La concurrence vive en éducation et en formation, entre le secteur public et privé, entre le local, le national et l'international.

C'est dans une telle conjoncture que l'État québécois doit aussi faire en sorte que l'apprentissage tout au long de la vie devienne une priorité importante pour les prochaines décennies. La notion d'apprentissage tout au long de la vie entraîne une transformation profonde des systèmes éducatifs, mais elle reste encore assez difficile à mettre en œuvre. Mais, placées devant les échéances politiques à la suite du sommet de Lisbonne, les Régions Européennes se sont donné une fondation pour la recherche en éducation et en formation⁴ qui remit, en 2004, une synthèse de ses travaux de réflexion intitulée, *Apprendre tout au long de la vie : les défis*. Ce rapport illustre bien dans un schéma synthèse les raisons et les implications *d'Apprendre tout au long de la vie*.

⁴ Le FREFEF : Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Éducation et en Formation.



Le fait de placer l'apprenant et son projet de formation (Landry, 2005a) au centre du système éducatif est l'une des idées forces de l'apprentissage tout au long de la vie. Les

enseignants ou formateurs adaptent donc leurs interventions, les contenus et les modes d'apprentissage aux caractéristiques et capacités de l'apprenant afin qu'il puisse développer tout son potentiel.

L'application de l'apprentissage tout au long de la vie appartient surtout, historiquement, à l'éducation des adultes et à la formation continue comme en témoignent la Politique gouvernementale et le Plan d'action adoptés par le Gouvernement du Québec en 2002, mais qui n'ont jamais été modifiés et actualisés depuis.

Cette Politique, limitée à l'enseignement obligatoire, a permis d'adopter certaines mesures très pertinentes en formation continue et en éducation des adultes, notamment par la création des SARCA (Services d'accueil, de références, de conseils et d'animation), de dispositifs de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC), et du développement de programmes de formation continue liée à l'emploi. Ces mesures ont contribué à augmenter significativement le niveau de formation de base de la population québécoise. En effet, si le taux d'obtention d'un diplôme ou d'une qualification du secondaire était de 94 % dans la population québécoise en 2014⁵, il faut reconnaître que la contribution des secteurs de la formation générale des adultes (9, 5 %) et de la formation professionnelle (17 %), fréquentée par des adultes dans au moins 70 % des cas⁶, comptent pour au moins 25 % de cette réussite.

Par ailleurs une autre réussite québécoise, que l'on peut considérer comme une caractéristique culturelle de notre système universitaire ; le développement de microprogrammes ou programmes courts⁷. Selon un article récent (Grégoire, 2016), « ces programmes représentent aujourd'hui le tiers des formations dans les universités québécoises, alors que la moyenne canadienne est de 10 % » (p.24). Il s'agit d'une hausse de 73% de 2000 à 2011, contre 30 % pour les diplômes de grade. Évolution que le Conseil supérieur de l'éducation (2013) constate « parce que les façons de réaliser un

⁵ Selon le document de consultation du Ministère, p. 4.

⁶ Selon une compilation des statistiques du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur en 2012-2013, éditions 2014.

⁷ Programmes universitaires, de 1^{er}, 2^e ou 3^e cycles, comportant de 6 à 30 crédits.

projet universitaire ont changé... ». Cet avis du Conseil s'appuie notamment sur le fait que « des réalités étudiantes reflètent un rapport aux études non traditionnel » (p.14). Nous faisons l'hypothèse que les cinq réalités présentées ci-après (voir encadré), reflètent de plus en plus le portrait des étudiants québécois d'âge adulte, soit 18 ans. Toutefois, selon Julien et Gosselin (2015), « les règles des universités et de l'État, demeurent pensées pour les personnes dont le rapport aux études est traditionnel... ».

- Le travail pendant les études
- La parentalité des étudiants
- Les changements dans les parcours de formation
- Les interruptions et les retours aux études
- Les études à temps partiel

Nous considérons donc que plusieurs évènements contextuels de nature socio-économique, de l'apport marqué de mesures spécifiques développées en formation continue et en éducation des adultes, ainsi que des caractéristiques de plus en plus répandues d'un rapport non traditionnel aux études pour une bonne part d'étudiants, constituent des caractéristiques et des forces qui pourraient contribuer en faveur de l'adoption d'une politique de la réussite éducative, dans une perspective de formation tout au long de la vie.

Recommandations

Malgré l'ampleur et les limites de cette consultation, notre vision de la réussite éducative, placée sous l'angle de l'apprentissage tout au long de la vie, nous permet d'énoncer six orientations et mesures structurantes et mobilisatrices pour reconstruire progressivement notre système d'éducation. Nous présentons brièvement chacune de ces orientations et mesures, constituant nos recommandations. Ces mesures pourraient être soumises aux principaux partenaires afin qu'ils débattent de leur pertinence et des actions concrètes qui pourraient être mises en œuvre. Nous plaçons nos recommandations en les situant dans chacun des trois axes d'intervention identifiés dans le document de consultation.

Axe 1 : recommandations 1, 2, 3 et 4

Axe 2 : recommandations 5

Axe 3 : recommandation 6

Par ailleurs, deux limites importantes sont à considérer dans ce mémoire. Premièrement, nous omettons volontairement de trop parler de financement, mais il va de soi que l'adoption de l'une ou l'autre de nos recommandations nécessiterait des budgets à la hauteur et des ressources humaines appropriées pour garantir leur succès. Deuxièmement, nous concentrons notre analyse et nos recommandations sur ce qui touche prioritairement l'éducation formelle, à tous les ordres d'enseignement, visant principalement le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Nous sommes conscients que l'idée centrale, d'apprendre tout au long de la vie, dépasse largement l'éducation formelle et touche des politiques et des mesures dont les responsabilités relèvent d'autres ministères dont celui du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale. Nous invitons les titulaires du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur d'assumer leurs fonctions, tel que prévu dans la Loi qui le constitue, pour « favoriser la consultation et la concertation des ministères, organismes et personnes intéressées ».

Axe I : L'atteinte du plein potentiel de tous les apprenants

L'atteinte du plein potentiel de tous les apprenants et du développement de leur autonomie, à différents degrés, est au cœur de la mission des services de garde éducatifs à l'enfance et des formations formelles des établissements scolaires autant en formation initiale qu'en formation continue.

Nous concevons que la réussite éducative, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, peut fortement contribuer au développement du potentiel de tous les apprenants, en considérant des dimensions importantes représentées par les quatre premières recommandations. Ainsi, nous considérons que pour favoriser le développement du plein potentiel de tous les apprenants tout au long de la vie, l'État québécois doit :

- Apporter des modifications substantielles à différentes politiques et règlementations en éducation et en formation (recommandation 1) ;
- Valoriser le statut et améliorer la formation initiale et continue des intervenants en éducation et en formation (recommandation 2) ;
- Favoriser le développement de pratiques pédagogiques et andragogiques et de modes d'accompagnement adaptés aux apprenants et aux situations d'apprentissage (recommandations 3 et 4).
-

Thème 1 : Une intervention dès la petite enfance qui se prolonge tout au long de la vie

1. Adopter et promouvoir une conception de l'éducation et de la formation, et de la réussite éducative, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, en :

- modifiant et actualisant la Politique d'éducation des adultes et de formation continue (2002) et le Plan d'action l'accompagnant ;
- élargissant cette dernière Politique et la nouvelle Politique de la réussite éducative à l'Enseignement supérieur ;

Le Conseil supérieur de l'Éducation (2006) recommandait que le MELS élargisse la portée de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et de son Plan d'action « afin d'y associer de façon explicite les collèges et les universités à l'ensemble des chantiers, en apportant une attention particulière aux actions visant l'expression de la demande des adultes plus scolarisés de même qu'une offre de service conséquente » (p. 53). Le slogan de la Politique gouvernementale, adoptée en 2002, est d'ailleurs « Apprendre tout au long de la vie ».

- prolongeant, pour tous les adultes, le droit à l'éducation et à la formation tout au long de la vie ;

Dès lors, nous ne croyons pas nécessaire de prolonger la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans. Le Conseil supérieur de l'Éducation (2016a) épouse cette position en affirmant « Rendre l'école obligatoire jusqu'à 18 ans ne changera rien aux difficultés que vivent certains jeunes si on ne part pas de l'analyse de leurs besoins et si on ne s'appuie pas sur leurs forces et leurs intérêts pour leur proposer des contextes d'apprentissage qui ont du sens pour eux » (p. 35).

- favorisant l'accès à temps partiel des adultes à la formation professionnelle et aux formations techniques, notamment par des enveloppes ouvertes de financement ;
- mettant sur pied des dispositifs financiers à l'intention des apprenants (régime d'épargne études, congés de formation, prêts et bourses), des organisations et des employeurs dans le but de faciliter les retours aux études et à la formation ;
- déterminant la gratuité des services éducatifs et de la formation pour l'éducation de base, la formation professionnelle et la formation technique, autant pour les jeunes que pour les adultes ;
- facilitant la conciliation travail-études-famille.

Thème 2: La qualité de l'enseignement et des pratiques pédagogiques et andragogiques

2. Valoriser le statut, la formation initiale et continue du personnel scolaire et des formateurs pour tous les partenaires en éducation et en formation tout au long de la vie, en :

- relevant les conditions d'admission à l'entrée des formations initiales à l'enseignement à l'université ;
- rehaussant la formation initiale à l'enseignement (primaire, du secondaire et du collégial), en exigeant un diplôme de maîtrise professionnelle et en revoyant la rémunération en conséquence ;
- adoptant, avec la collaboration de tous les partenaires éducatifs, une Politique de développement professionnel des enseignants et des formateurs qui ferait une place nécessaire à la formation continue et des mécanismes d'évaluation formative de leurs pratiques ;

Cette Politique devrait innover, avec la collaboration des partenaires syndicaux, et générer de nouveaux statuts et postes (dégagement d'enseignement et/ou rémunération en conséquence) pour les enseignants et les professionnels du milieu scolaire : chercheur associé, tuteur de stagiaires, conseiller en transfert de savoirs, intervenant pivot, responsable de partenariats, etc. (Conseil supérieur de l'Éducation, 2014) ;

Ce faisant, une formation de niveau maîtrise ainsi que l'adoption d'une Politique de développement professionnel augmenteraient la professionnalisation des enseignants et ne nécessiteraient vraisemblablement pas la création d'un ordre professionnel⁸.

- optant, avec la collaboration des ministères et organisations concernés, pour une formation minimale en pédagogie ou andragogie pour tous les formateurs (notamment les superviseurs en entreprise dans le cadre des formations en alternance), partenaires avec les établissements scolaires.

3. Favoriser le développement de pratiques pédagogiques et andragogiques adaptées aux besoins des apprenants et des situations d'apprentissage en éducation et en formation, tout au long de la vie, en :

- préconisant le transfert, l'application et l'adaptation aux réalités et besoins de chacun des milieux éducatifs, plutôt que la recherche absolue de l'algorithme parfait (données probantes!), ou du Graal de ce qu'il faut apprendre et enseigner, applicable et transférable à tous et à tous les milieux de façon généralisée....;

À ce propos, il nous apparaît plus important de renforcer les organisations existantes qui travaillent dans le sens de cette mesure plutôt que de créer un nouvel organisme, à l'instar de l'INESS. Présentement, le CTREQ⁹ (centre de transfert pour la réussite éducative au Québec), subventionné par le MELS, « a pour mission de promouvoir l'innovation et le transfert de connaissances en vue d'accroître la réussite éducative ». N'est-ce pas là l'un des objectifs attendus par cette consultation du ministre ? Le CTREQ agit de concert avec les milieux de pratique et de recherche en éducation, et il est soutenu par plusieurs membres associés dont une cinquantaine d'organisations et associations et plus de 130 chercheurs provenant de toutes les universités et de certains collèges au Québec.

⁸ À moins qu'il soit démontré qu'un ordre professionnel soit nécessaire pour mieux protéger le public ; ce qui constitue la fonction première d'un ordre professionnel.

⁹ Site web : <http://www.ctreq.qc.ca/>

- favorisant la recherche collaborative ou participative et le partenariat entre chercheurs et praticiens (Landry et Garant, 2013 ; Bourassa et Boudjaoui, 2012; Desgagné, *et al*, 2001) ;

À ce titre, différents programmes de recherche sont à privilégier ou à remettre en vigueur. Par exemple, le PRPRS (Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaire) du FQRSC concerne tous les ordres d'enseignement. Depuis 2002, plus de 10 millions ont été accordés pour une centaine de projets. Autre exemple déterminant. Le Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire, géré par le MELS, a subventionné de 2009 à 2016 au-delà de 125 projets, en investissant près 2.5 millions par année dans des recherches collaboratives menées en partenariat entre des chercheurs universitaires et différents personnels du milieu scolaire. Ce programme inédit a mérité des évaluations très positives de la part des différents participants¹⁰, mais a malheureusement été abandonné récemment. Pourquoi ? Ce programme original constitue un exemple probant « pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire » (Landry et Garant, 2013).

- utilisant les formations à distance et le numérique, notamment pour mettre en réseau les écoles et les centres de formation éloignés, à la manière des Écoles en réseau (EER), sous la direction de l'Université Laval, en collaboration avec le CEFRIO (2006)¹¹.
- développant et soutenant des CAP (Communauté d'apprentissage professionnel) et des COP (Communauté de pratiques) selon les besoins des différents intervenants en éducation et en formation (Conseil supérieur de l'Éducation, 2014)¹² ;

Thème 3 : Un accompagnement tout au long de la vie

¹⁰ J'ai participé à ce programme de subvention, de 2006 à 2015, à titre de membre du jury et du comité de suivi et d'évaluation.

¹¹ Site web : <http://www.cefrio.qc.ca/projets-recherches-enquetes/numerique-education/projet-lecole-en-reseau/>

¹² Ces moyens pourraient être inclus dans une future Politique de développement professionnel des enseignants et formateurs (recommandation 2).

4. Proposer des modes d'accompagnement adaptés aux apprenants et aux situations d'apprentissages tout au long de la vie, en :

- affectant les ressources professionnelles et éducatives pertinentes, en nombre et en qualité, à des moments charnières et auprès des populations qui sont à risque;

Présentement, selon plusieurs organismes et intervenants, il semble cruellement manquer de ressources professionnelles et de spécialistes, notamment dans les services de garde et des CPE, dans les écoles primaires et secondaires, surtout dans les milieux éloignés des grands centres, ainsi qu'en éducation des adultes (ICEA, 2016 ; Vallée, 2016). Pour l'OCDE (2013) « il faut préparer les individus à la formation tout au long de la vie dès leur plus jeune âge ». De plus, les services professionnels, de conseils et d'accompagnement semblent insuffisants en enseignement supérieur, là où les étudiants en situation de handicap ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), sont de plus en plus nombreux. Selon la FNEEQ (2016) le nombre d'étudiants en situation de handicap (EHDAA) a subi, au collégial, une augmentation de 385 % entre 2007 et 2012, représentant 12, 5 % des effectifs en 2012-2013.

- développant des modes d'accompagnement individuel et collectif diversifiés, faisant place à des approches alternatives ;

Les pratiques d'accompagnement en éducation et en formation sont multiples (Bourassa *et al*, 2016; Landry, 2005b¹³) mais en général elles font place à des postures qui ont surtout pour but de guider, de soutenir, d'aider plutôt que de diriger. Quatre dimensions sont à considérer (Recherche et formation, 2009) :

- la dimension relationnelle : être avec l'autre plutôt que sûr ;
- la dimension opérationnelle du cheminement : être ensemble et négocier dans une démarche d'action ;
- la dimension des finalités : pour aller où il va, selon son potentiel ;

¹³ Nous avons identifié quatre modes d'accompagnement d'adultes aux cycles supérieurs : l'accompagnement collaboratif, existentiel, réflexif et professionnel.

- la dimension contextuelle : examiner simultanément les composantes individuelles et structurelles des situations.

Dans cette foulée, quelques modes d'accompagnement sont à explorer, à diffuser et à implanter plus largement.

Par exemple, dans la sphère des interventions professionnelles, « le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités », d'inspiration psychosociale et préconisé par Le Bossé, (2012), tente à concevoir des pratiques d'intervention aptes à traiter simultanément les facteurs structurels et les composantes individuelles des problèmes sociaux tout en redonnant aux personnes accompagnées une place centrale dans la conduite du changement.

Par ailleurs, d'autres modes d'accompagnement s'appuient surtout sur l'exploitation de l'apprentissage expérientiel, comme l'analyse et la transformation des pratiques (ATP) en groupe, développée par Bourassa *et al* (2016). Cette démarche permet à la fois la résolution de problèmes de groupe, le développement professionnel et de multiples apprentissages à partir de « l'expérience au quotidien » (Jarvis, 2012). L'expérience d'apprentissage est ici considérée comme « un processus spiralé et itératif » (p.16).

- Favorisant une démarche de l'apprenant basée sur la construction du projet de formation, intégrant un bilan des acquis et un portfolio ;

L'idée de construction du projet individuel de formation respecte l'autonomie et les capacités de l'apprenant dans sa quête de savoirs, de compétences ou de sens (Landry et Pilon, 2005). Cependant, l'accompagnant doit s'assurer que le projet prend en compte les variables contextuelles de la formation désirée et s'appuie sur un bilan complet des acquis de l'apprenant, tel que pratiqué actuellement dans les SARCA. De plus, le portfolio électronique¹⁴ constituerait pour chaque personne la représentation continue de l'ensemble des bilans des acquis et du développement des compétences tout au long de la vie.

¹⁴ Site web : <http://eduportfolio.org/>

Axe 2 : Un contexte propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite éducative tout au long de la vie

L'atteinte du plein potentiel de tous les apprenants (axe 1), dans une perspective d'apprentissage et de réussite éducative tout au long de la vie, doit être comprise en fonction d'un univers de compétences qui représentent autant de possibilités et d'avenues pour se réaliser et réussir tout au long du parcours scolaire, sur le marché du travail, dans sa communauté, sa famille et dans la société. Dans ce contexte nous préférons parler de compétences génériques ou de compétences clés dont le « apprendre à apprendre » et le « apprendre à comprendre » (Unesco, 2012) occupent une place centrale pour le développement de l'autonomie de l'apprenant.

De plus, en formation formelle, les compétences à atteindre se traduisent dans différents parcours éducatifs qui doivent être de plus en plus diversifiés et flexibles, évitant le parcours linéaire et la seule sélection par les notes, tout en assurant des transitions et des passerelles fluides qui facilitent les aller et retour en éducation et en formation, tout au long de la vie.

Thème 1 : L'univers des compétences et la place centrale de l'apprendre à apprendre

Thème 2 : Une préparation adéquate à la transition au marché du travail et à des aller et retour en éducation et en formation

- 5. Prévoir une offre et des parcours éducatifs diversifiés qui aménagent des transitions et des passerelles facilitant les aller et retour en éducation et en formation tout au long de la vie, en :**

- répondant prioritairement aux besoins et intérêts des apprenants, placés au centre du système ;
- rendant plus fluide le système éducatif entre les formations formelles et non formelles ;
- favorisant le développement de programmes courts et gigognes¹⁵ (ex : DEC-bac; microprogrammes) ;
- identifiant, validant et enrichissant un référentiel des compétences génériques pour favoriser le développement et l'autonomie des apprenants tout au long de la vie ;

À propos de l'univers des compétences, notion autant utilisée dans les programmes de formation de base, de formation professionnelle et technique et des programmes menant à des qualifications, on retrouve plusieurs référentiels qui se recoupent, parfois se complètent et même se contredisent à l'occasion. Grosso modo, des référentiels mettent l'accent sur des compétences génériques de base (ICEA, 2012), alors que d'autres sont plus centrés sur des compétences liées au domaine de l'emploi. Enfin il y a les compétences plus techniques liées aux pratiques des métiers et professions. Un ménage s'impose dans l'univers des compétences, dans le but de les harmoniser, notamment en menant des recherches longitudinales et continues dans le domaine.

- optimisant les formations à distance et l'utilisation du numérique, notamment en « encourageant le regroupement des organisations et des expertises, tels que le Centre de liaison interordres en formation à distance (CLIFAD) », selon le Conseil supérieur de l'Éducation (2015) ;

À ce sujet on pourrait s'inspirer de l'Ontario qui a institué différentes organisations, regroupant les forces vives en matière « d'apprentissage en ligne »¹⁶.

Incidentement, le Directeur de la TELUQ, Martin Noël, proposait récemment « de mettre en œuvre des actions concrètes de collaboration interuniversitaire..., par la création d'un centre d'expertise en formation numérique, d'un centre de formation

¹⁵ S'assurant que ces programmes puissent toujours mener à des diplômes et que la formation fondamentale ne soit pas négligée.

¹⁶ - eCampusOntario : centre d'excellence en matière d'apprentissage intégrant la technologie, exploité en collaboration par tous les collèges et universités financés par des fonds publics en Ontario ;
 - ContactNord : regroupement de 24 collèges publics, 22 universités publiques, 76 conseils scolaires et 250 fournisseurs pour favoriser l'apprentissage en ligne, dans le Nord de l'Ontario.

continue pour la fonction publique et d'un portail québécois de cours médiatisés et de ressources numériques »¹⁷.

- déployant et accroissant l'accès à un système global de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) ;

Ainsi, faire en sorte que la RAC ou la VAE (validation des acquis d'expérience), à l'instar de la France, devienne un droit individuel et participe au mode de diplomation (du primaire au doctorat) et de qualification professionnelle. Dans cette foulée il faudrait étendre et optimiser la RAC à l'enseignement universitaire, suivant une recommandation du Conseil supérieur de l'éducation (2000). Ce système prendrait aussi en compte, en collaboration avec les ordres et les associations professionnelles, de toute la problématique de reconnaissance des compétences et des diplômes à l'intention des immigrants. Un tel système doit faire une juste place à la reconnaissance de l'apprentissage par l'expérience (Solar-Pelletier, 2006; Bourassa, Serre et Ross, 1999).

- privilégiant les évaluations formatives et restreignant les évaluations ministérielles sommatives (plus de 80 au Québec et une quinzaine seulement en Ontario) ;

- levant les obstacles juridiques, réglementaires et administratifs pour faciliter l'accès, la persévérance et la réussite des études et de la formation tout au long de la vie (Loi de l'instruction publique, Régimes pédagogiques, Conventions collectives, Bourses d'études, etc.).

Axe III : Des acteurs et des partenaires mobilisés autour de la réussite tout au long de la vie

Le troisième axe touche l'environnement du système éducatif et nos recommandations prennent appui sur trois prémisses. Premièrement, nous affirmons que « l'école » seule ne peut réussir à augmenter de façon significative la réussite scolaire et éducative des apprenants. Deuxièmement, la réussite éducative dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, dépasse les murs du système scolaire et nécessite la collaboration étroite de nombreux acteurs et partenaires. Troisièmement, la perspective d'apprentissage tout au long de la vie laisse entendre que l'on peut apprendre en tout lieu

¹⁷ TELUQ. *L'enseignement supérieur à l'ère du numérique. Un projet de société*. Positionnement stratégique, avril 2016.

et en tout temps et à notre rythme. Le contenu de l'apprentissage, la manière d'y accéder et le lieu de son déroulement peuvent varier en fonction de l'apprenant, de ses besoins et intérêts, prenant en compte les variables contextuelles.

L'engagement des partenaires et de la communauté et leur nécessaire collaboration requiert cependant que les rôles et les responsabilités soient mieux définis afin que les partenariats, i.e. le partage des responsabilités (Landry, 2013), suscités soient efficaces et durables au bénéfice de tous les apprenants et l'atteinte de leur plein potentiel (axe 1). À notre avis, il s'agit là du plus grand défi du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur pour les dix prochaines années, si l'on veut réellement apporter des changements significatifs dans la réussite éducative pour tous.

Thème 1 : L'engagement des partenaires et de la communauté

6. S'assurer de l'appui, de l'engagement et de la collaboration des partenaires et de la communauté en éducation et en formation tout au long de la vie, en :

- définissant les rôles et responsabilités complémentaires des acteurs et des partenaires à l'égard de la réussite éducative et des rapports entre l'éducation formelle et non formelle, entre la formation et l'emploi ;
- supportant le développement de la formation en alternance en formation professionnelle et technique (Hart, 2016 ; Landry, 2002) ;

Le projet de Loi 70, du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale vient renforcer le rôle de la CPMT (Commission des partenaires du marché du travail) en matière de « formation de la future main d'œuvre », donc de la formation initiale en formation professionnelle et en formation technique. À l'instar du Conseil supérieur de l'Éducation (2016b), nous nous questionnons sur la portée de ce changement, notamment sur le rôle du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur sur l'offre et la planification de ces deux formations. Toutefois, l'on peut se réjouir de l'intérêt manifesté pour augmenter les formations en alternance en formation professionnelle et technique. L'intention étant de se rapprocher du système

dual de l'Allemagne. Et comme dans ce pays et en Suisse notamment, il faudra s'assurer de la présence de quatre conditions minimales : qu'il existe un partage équitable de pouvoirs et un véritable partenariat (Landry, 2012) entre le patronat et les syndicats, bien réguler par la présence de l'État (Tremblay, D. G, 2002); que les entreprises participantes soient choisies et accréditées pour accueillir, former et superviser adéquatement des stagiaires ; qu'à cet effet ils disposent de formateurs et superviseurs disponibles et compétents pour agir en collaboration avec les intervenants du milieu scolaire (Gagnon, 2008); enfin que la valeur des diplômes et des qualifications soit reconnue autant par les acteurs du système éducatif que du système productif. C'est la qualité de la formation en alternance qui est en jeu.

- favorisant et structurant le regroupement et la complémentarité des acteurs pour la réussite éducative tout au long de la vie ;

À l'instar de la CPMT (Commission des partenaires du marché du travail) créer la CPRE (Commission des partenaires pour la réussite éducative) avec des pôles régionaux selon les besoins. Cette Commission regrouperait d'une part les ministères et organismes immédiatement impliqués en matière d'éducation et de la formation et, d'autres part, des représentants des employeurs, des syndicats, des municipalités, de groupes communautaires, d'associations professionnelles, etc. La CPRE aurait prioritairement à jouer un rôle-conseil auprès du ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Sa première tâche serait de conseiller le ministre titulaire du MELS, sur les principales avenues à développer (Politique et Plan d'action), à la suite du résultat de la présente consultation.

- rassemblant les ressources éducatives complémentaires dans un guichet unique, autour de Centres de ressources et de conseils pour l'aide à l'apprentissage (CRCAA). Ces centres locaux regrouperaient les ressources éducatives de tous les ordres d'enseignement, ainsi que les ministères concernés par la formation : l'Immigration ; le Travail, l'Emploi et la solidarité sociale ; les corporations, associations et organisations concernées, etc. Ces Centres pourraient notamment intégrer les ressources et les services fournies par les SARCA (Service d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement) ainsi que les différents services de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC).

Conclusion

La réussite éducative, prise dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, constitue un principe intégrateur susceptible d'ouvrir et de propulser le système éducatif actuel sur des pistes prometteuses pour développer le potentiel de tous les apprenants. Pour y arriver, il faudra une volonté politique, du temps et des ressources humaines et financières appropriées, afin de dégager et mettre en place un certain nombre de mesures que nous considérons incontournables, pour combler le chaînon manquant. Mais le premier défi sera de faire en sorte que les partenaires travaillent véritablement ensemble, et au premier chef les deux ministères les plus concernés : Éducation et Enseignement supérieur d'une part et, d'autre part, celui du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale.

Suivant les trois axes de la consultation, nous dégageons six recommandations principales:

1. Adopter et promouvoir une conception de l'éducation et de la formation, et de la réussite éducative, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.
2. Valoriser le statut, la formation initiale et continue du personnel scolaire et des formateurs pour tous les partenaires en éducation et en formation tout au long de la vie.
3. Favoriser le développement de pratiques pédagogiques et andragogiques adaptées aux besoins des apprenants et des situations d'apprentissage tout au long de la vie.
4. Proposer des modes d'accompagnement adaptés aux apprenants et aux situations d'apprentissages tout au long de la vie.
5. Prévoir une offre et des parcours éducatifs diversifiés dont l'aménagement de transitions et de passerelles qui facilitent les aller et retour en éducation et en formation, tout au long de la vie.
6. S'assurer de l'appui, de l'engagement et de la collaboration des partenaires et de la communauté, en éducation et en formation tout au long de la vie.

Pour permettre le déploiement de ces recommandations, une trentaine de mesures ont été énoncées dans notre mémoire, mais nous voulons insister sur six d'entre elles qui nous apparaissent plus significatives et structurantes pour propulser l'apprentissage tout au long de la vie comme perspective innovante de la réussite éducative.

Le fait d'adopter une Politique de la réussite éducative, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie :

1. Engage d'abord l'État québécois à accorder à tous les adultes un droit à l'éducation et à la formation tout au long de la vie, notamment en déterminant la gratuité des services et de la formation au primaire, secondaire et collégial (formation initiale et continue) ;
2. Exige d'élargir à l'Enseignement supérieur la future Politique de réussite éducative ainsi que le renouvellement de la Politique de formation continue et d'éducation des adultes et le Plan d'action l'accompagnant qui augmenterait l'accès à temps partiel à la formation professionnelle et technique par des enveloppes ouvertes de financement ;
3. Nécessite une Politique de développement professionnel des enseignants et des formateurs, incluant une nécessaire formation continue et des mécanismes d'évaluation formative de leurs pratiques ;
4. Demande de mobiliser et de regrouper, sous l'angle de la concertation et du partenariat, tous les acteurs et partenaires de la réussite éducative autour de nouvelles structures et organisations. Par exemple : une CPRE (Commission nationale des partenaires pour la réussite éducative), avec des antennes régionales et des Centres locaux de ressources et de conseils pour l'aide à l'apprentissage (CRCAA).
5. Requiers l'accès et le déploiement à un système global de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) qui devient, à l'instar de la France, un droit individuel et participe au mode de diplomation et de qualification.
6. Nécessite le regroupement des acteurs et des organisations, experts dans les formations à distance et l'utilisation du numérique, pour optimiser une offre concertée de formation, en formation initiale et en formation continue.

À la suite de la consultation, nous nous attendons à ce que le ministre indique clairement ses intentions par l'élaboration d'une Politique globale de la réussite éducative, mais aussi présente un Plan d'action bien défini, et ce avec l'aide des membres de la Commission des partenaires pour la réussite éducative (CPRE), en retenant notamment des cibles précises dans cinq et dix ans, par exemple.

Enfin, au-delà des bonnes intentions ministérielles manifestées par plusieurs mesures concrètes et pertinentes dans les documents de consultation, nous devons toutefois soulever quelques limites fondamentales à l'atteinte de l'objectif ultime de la réussite éducative pour tous, et occultées dans l'analyse, les orientations et les pistes d'action. Selon notre point de vue, nous en signalons deux très importantes.

Le Conseil supérieur de l'éducation (2016c) constate, à l'instar de plusieurs études, « que la réussite était fortement diminuée pour les élèves issus d'un milieu socioéconomique défavorisé ». En effet, la pauvreté et l'exclusion sociale sont des déterminants de la réussite scolaire ; au Québec les décrocheurs sont deux fois plus nombreux dans les milieux défavorisés (Duclos, 2014). Comme le reconnaît l'OCDE (Schuller et Desjardins, 2007), l'éducation n'est pas une panacée et ne peut résoudre à elle seule les difficultés sociales et économiques. Suivant une analyse du Conseil supérieur de l'éducation (2016a), l'éducation constitue toutefois un élément central pour y parvenir : « les autres politiques sectorielles ont bien plus de chances de réussir si elles intègrent la dimension éducative et sont coordonnées à l'action menée dans ce domaine » comme le précisent Schuller et Desjardins (p.23). C'est pourquoi nous réclamons une politique globale de la réussite éducative qui adopte une perspective de l'apprentissage tout au long de la vie.

Par ailleurs, le défi récent (XIX^e siècle) que pose la scolarisation de masse, notamment au Québec par l'obligation de la fréquentation scolaire et du prolongement des études, surtout depuis les années 1960, à la suite du Rapport Parent. On constate depuis, pour des motifs multifactoriels, des limites à la réussite scolaire, surtout dans le système public.

L'un des motifs évoqués est celui de « la dérive tranquille de la classe ordinaire » (Le Devoir, 2016).

Cet article relate notamment comment il est maintenant difficile d'intervenir en classe ordinaire, depuis la fuite des élèves plus doués au secteur privé ou dans des programmes particuliers (sport-études, arts-études, programme d'éducation internationale, etc.). Même si ces derniers programmes contribuent sans aucun doute à la persévérance et à la réussite de certains élèves, nous devons se demander si la limite est atteinte pour défavoriser la classe ordinaire de l'école publique ? Comment y remédier tout en respectant le choix des parents et des apprenants ? Ces questions doivent être soulevées.

La présence de ces deux enjeux ; d'une part de l'école qui reproduit encore trop souvent les inégalités sociales et, d'autre part, l'éclatement des parcours scolaires qui confine de plus en plus les classes ordinaires aux élèves ayant des besoins particuliers, devra être prise en compte dans l'élaboration de la Politique de la réussite éducative, sinon sa réussite risque d'être compromise dans sa durée. *Remettre le cap sur l'équité*, c'est l'avenue que propose le dernier rapport du Conseil supérieur de l'éducation (2016a).

Références

- Authier, M. et P. Levy. (1993). *Les arbres de connaissances*. Paris : La Découverte.
- Bourassa, B., Picard, F., Leclerc, C., Le Bossé, Y. et Fournier, G. (2016). « Analyse et transformation des pratiques professionnelles en groupe : apprentissage expérientiel et posture d'accompagnement ». Dans Bourassa, B. et M.C. Doucet (Dir.) *Pratiques d'accompagnement pour l'orientation et l'intégration professionnelle*. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 11-44.
- Bourassa, B. et M. Boudjaoui. (Dir.). 2012. *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités et limites*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bourassa, B., Serre, F. et D. Ross. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- CEFRIO. (2006). *L'École éloignée en réseau*. Rapport final (phase II).
- Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (2009). *Rapport sur l'examen de l'accessibilité financière à des apprentissages formels*. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Conseil supérieur de l'éducation.
- Commission européenne pour l'éducation. *Qu'entend-on par éducation et formation tout au long de la vie ?* http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/what_islll_fr.html.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016a). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Gouvernement du Québec, septembre.

- Conseil supérieur de l'Éducation (2016b). *Le Conseil supérieur de l'éducation s'interroge sur la portée des nouvelles responsabilités confiées à la Commission des partenaires du marché du travail*. Mémoire produit dans le cadre des consultations particulières sur le projet de loi n° 70 portant sur l'adéquation formation-emploi. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016c). *Mémoire du Conseil supérieur de l'Éducation dans le cadre de la consultation publique en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*. Avis au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieur.
- Conseil supérieur de l'Éducation (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé...* Avis au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Technologie.
- Conseil supérieur de l'éducation (2006). *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande en formation : une question d'équité*. Avis au ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport, avril.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*. Avis au ministre de l'Éducation. Juin.
- Desgagné, S., N. Berdnarz, P. Lebuis, P. Poirier et C. Couture. (2001). « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation ». *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), p.33-64.
- Duclos, A.M. (2014). Le néolibéralisme : une logique destructrice pour l'éducation, *Découvrir*, Le magazine de l'ACFAS.
- FNEEQ. (2016). « Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. » *FNEEQ, carnet 33*, p. 8-9.
- FREFEF. (2004). *Apprendre tout au long de la vie : les défis*. <http://www.gate.cnrs.fr/repal3/butinage/LES%20DEFIS%20version%20d%E9finitive.htm>.
- Gagnon, C. (2008). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprise en contexte d'alternance*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Sherbrooke.
- Gouvernement du Québec (2016). *Projet de création du Conseil des collèges et des modifications au règlement sur le régime des études collégiales*.
- Gouvernement du Québec (2002). *Politique de l'éducation des adultes et de la formation continue*.
- Gouvernement du Québec (2002). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*.
- Grégoire, I. (2016). « Les nouveaux diplômés payants ». *L'actualité*, novembre 2016, vol.41, no.16, p.24-32.
- Hart, S. A. (2016). « Concevoir la nouvelle formation en alternance aux stages prolongés sur la base de l'expérience de l'actuelle ATE de la formation professionnelle et

- technique ». *Observatoire compétences-emplois*, UQAM, juin, vol. 7, no 1, <http://www.oce.uqam.ca/>.
- ICEA. (2016). *L'éducation des adultes à la croisée des chemins*. Rapport final. Montréal : Institut de coopération pour l'éducation des adultes.
- ICEA. (2012). *Identifier les compétences génériques pour favoriser l'autonomie des adultes*. Montréal : Institut de coopération pour l'éducation des adultes.
- Jarvis, P. (2012). « Learning from everyday life ». *Human & Social Studies, Research and Practice*, vol. 1, n° 1, p. 1-20.
- Julien, M. et L. Gosselin. (2015). « Rapport non traditionnel aux études : les règles des universités et de l'État québécois ». *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol.45, no4, p.188-206.
- Landry, C. et Gallant, C. Dir. (2013). *Formation continue, recherche et partenariat. Pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, C. (2013). « Le partenariat en éducation et en formation : des formes de collaboration à l'espace partenarial ». Dans, Landry, C. et Gallant, C. Dir. *Formation continue, recherche et partenariat. Pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 31-62.
- Landry, C. (2012). « Le partenariat comme forme dominante de collaboration dans les rapports éducation-travail en formation professionnelle et technique ». *Le point en administration de l'éducation*, vol.14, no3, p.6-9.
- Landry, C. et Pilon, J.M. Dir. (2005). *Formation des adultes aux cycles supérieurs. Quête de savoirs, de compétences ou de sens ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, C. (2005a). « Le projet : au cœur de la formation des adultes aux cycles supérieurs en éducation ». Dans, Landry, C. et Pilon, J.M. Dir. *Formation des adultes aux cycles supérieurs. Quête de savoirs, de compétences ou de sens ?* Québec : Presses de l'Université du Québec, p.11-40.
- Landry, C. (2005b). « Typologie des modes d'accompagnement d'adultes aux cycles supérieurs ». Dans, Landry, C. et Pilon, J.M. Dir. *Formation des adultes aux cycles supérieurs. Quête de savoirs, de compétences ou de sens ?* Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 201-211.
- Landry, C. Dir. (2002). *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p.135-159.
- Le Bossé, Y. (2012). *Sortir de l'impuissance : Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités*. Tome 1. Fondements et cadres conceptuels. Québec : Éditions ARDIS.
- OCDE. (2013). « Apprentissage tout au long de la vie et formation des adultes », dans *L'éducation aujourd'hui 2013 : La perspective de l'OCDE*, Paris : Éditions OCDE.
- Solar-Pelletier, L. (2006). *La reconnaissance des acquis en France et au Québec, éléments de comparaison*. Mémoire de maîtrise, sciences de la gestion, HEC Montréal.
- Tremblay, D. G. (2002). « Le système dual allemand a-t-il un avenir et lequel ? » Dans,

- Schuller, T. et R. Desjardins. (2007). *Comprendre l'impact social de l'éducation*, Éd. OCDE, site web ; <http://www.oecd.org/edu/ceri/39097376.pdf>.
- Recherche et formation*. (2009). « Autour du mot accompagnement ». No 62, p.129-139.
- TELUQ. (2016). *L'enseignement supérieur à l'ère du numérique. Un projet de société*.
Positionnement stratégique, avril.
- UNESCO. (2015). Assurer une éducation équitable, inclusive et de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous, d'ici à 2030. Transformer des vies grâce à l'éducation. Dans *Forum mondial sur l'éducation*, Incheon, République de Corée. Site web : <http://fr.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/education-de-qualite>
- UNESCO. (2012). *Les actes du 3^e forum mondial. Apprendre tout au long de la vie, pourquoi et comment ?* Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie (CMA), Marrakech, Maroc.
- Vallée, P. (2016). « Les troubles d'apprentissage en croissance à l'éducation des adultes. »
Le Devoir, 24, septembre, cahier spécial.