

Conditions favorables à la reconnaissance des acquis de personnes enseignantes

Rachel Bélisle
Université de Sherbrooke

Évelyne Mottais
Université de Sherbrooke

Eddy Supeno
Université de Sherbrooke

Jean Bibeau
Université de Sherbrooke

Marilou Bélisle
Université de Sherbrooke

Stéphanie Breton
Université de Sherbrooke

Résumé

Cet article vise à soutenir les instances qui contribuent au développement de la reconnaissance des acquis (RA) pour favoriser l'accès aux professions réglementées là où il y a une pénurie. Il prend comme exemple la profession enseignante au Québec. La méthode utilisée est une recension d'écrits sur la RA universitaire publiés entre 2005 et 2021, dans neuf banques de données et dans les travaux d'organismes actifs en recherche empirique en RA. Le cadre d'analyse de contenu porte sur les fonctions et les différentes phases du processus de RA, particulièrement sur la reconnaissance d'acquis extrascolaires. La recension confirme que le processus de reconnaissance d'acquis extrascolaires peut être complexe à réaliser et que sa mise en œuvre repose sur des efforts continus permettant une adhésion progressive des personnels impliqués et une cohérence du message institutionnel. L'article propose des pistes d'action et de recherche pour se doter de conditions favorables à la RA.

Mots-clés : reconnaissance des acquis, université, profession réglementée, enseignement, recension des écrits

Abstract

This article is intended to support organizations that contribute to the development of recognition of prior learning (RPL) to promote access to regulated professions where there is a shortage. It uses the teaching profession in Quebec as an example. The method is a review of the literature on university RPL published between 2005 and 2021, in nine databases and in the work of organizations active in RPL empirical research. The content analysis framework focuses on the functions and phases of the RPL process in universities, particularly of learning realized in non-formal or informal contexts. The review confirms that this type of recognition can be complex to achieve and that its implementation relies on continuous efforts to allow for a progressive adhesion of the personnel involved and a coherent institutional message. The article suggests avenues for action and research to create favourable conditions for RPL.

Keywords: recognition of prior learning, university, regulated profession, teaching, literature review

Introduction : possibilités d'accès à la profession enseignante

Le présent article propose un état des connaissances sur le processus de reconnaissance des acquis (RA) en milieu universitaire dans des dispositifs reconnaissant des acquis extrascolaires¹, en prenant comme contexte celui de la profession enseignante au Québec. La question qui a guidé notre travail est : « quelles sont les conditions favorables à la mise en œuvre de dispositifs de RA dans les programmes menant à la profession enseignante, au Québec et dans d'autres États ayant un contexte apparenté, et ce, sur la base des écrits sur les effets de la RA universitaire sur la réussite et l'obtention d'un diplôme ? »

Depuis plus de 25 ans, les discours sur les risques de pénurie de personnes qualifiées dans divers domaines se font entendre au Canada, comme ailleurs dans le monde. Que les employeurs soient des secteurs public, privé ou communautaire, plusieurs connaissent d'importants défis à recruter du personnel ayant les qualifications recherchées et les compétences jugées nécessaires pour accomplir le travail (Statistique Canada, 2022). Par ailleurs, dans la foulée de la pandémie de la COVID-19, les gouvernements au Québec et ailleurs au Canada ont adopté de nouvelles politiques publiques pour tenter de remédier à une situation de pénurie sans précédent, certaines ciblant des métiers et professions ou des sous-groupes spécifiques (Gouvernement de l'Ontario, 2021 ; Gouvernement du Québec, 2021). C'est le cas de la profession enseignante au Québec où la pénurie de personnes détentrices d'une autorisation d'enseigner connaît une accentuation alarmante, par exemple, à la suite de nombreux départs à la retraite et aux salaires peu compétitifs (Conseil supérieur de l'éducation, 2021).

La RA est un processus qui peut contribuer à pallier cette pénurie de personnes enseignantes. Or, sa mise en œuvre doit s'insérer dans l'une des voies d'accès établies par le ministère de l'Éducation² qui, au Québec, agit comme organisme de réglementation de la profession enseignante — au préscolaire, au primaire et au secondaire (formation générale ou formation professionnelle) — et émet les autorisations d'enseigner ainsi que

1 Le vocabulaire est varié dans le domaine. Nous utilisons ici celui qui est courant dans les universités québécoises. Certaines universités se limitent à la reconnaissance d'acquis scolaires (*transfert credits*). L'état des connaissances ne se rapporte pas à ces dispositifs plus restreints de RA. La prochaine section donne des précisions.

2 Ce ministère change souvent de nom entre 2005 et 2020, selon les différents gouvernements en poste. La dénomination du ministère entre parenthèses est désignée selon l'usage au moment de la publication.

le brevet d'enseignement. Outre la direction responsable de la titularisation des personnes enseignantes au ministère de l'Éducation, le ministre compte sur le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) qui lui recommande, après examen, des programmes de formation qui peuvent mener à l'obtention d'une autorisation d'enseigner³. Ainsi, il existe dix voies d'accès à la profession en formation générale (MEQ, 2021a) et sept en formation professionnelle (MEQ, 2021b), en passant par l'un des trois types de programmes agréés par le CAPFE, soit :

1. un baccalauréat de quatre ans en enseignement (soit le niveau 6 de la Classification internationale type de l'éducation [CITE] ; Institut de statistique de l'UNESCO, 2022)⁴, qui constitue la voie d'accès la plus connue ;
2. un baccalauréat en enseignement professionnel (niveau 6 CITE) ;
3. une maîtrise qualifiante (niveau 7 CITE).

Dans l'identification des voies d'accès (MEQ, 2021a, 2021b), le ministère tient compte du fait que des personnes peuvent déjà avoir de la formation ou de l'expérience en enseignement ou dans la discipline enseignée. Lorsque le ministère établit, sur analyse de leur dossier, que certaines de leurs compétences sont pertinentes pour enseigner dans les écoles québécoises, il leur accorde une autorisation temporaire d'enseigner qui s'accompagne d'une exigence à poursuivre leur formation universitaire dans l'un ou l'autre des programmes agréés. Cette formation complémentaire se fait en cours d'emploi en enseignement et l'obtention de l'autorisation permanente (brevet d'enseignement) doit se faire dans un délai prescrit. Ces deux groupes sont :

- Groupe 1 : personnes qui ont une formation disciplinaire ou professionnelle, une promesse d'engagement d'un employeur scolaire (centre de services scolaire, commission scolaire⁵ ou établissement d'enseignement privé) et qui répondent à des conditions variées dont celle d'être inscrites dans un

3 La liste des programmes agréés se trouve dans les annexes du Règlement sur les autorisations d'enseigner (<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/rc/I-13.3.%20R.%202.01%20.pdf>). Avec le dépôt du projet de loi 23 en mai 2023, l'existence du CAPFE semble compromise et ses responsabilités seraient transférées à une nouvelle structure. Les membres ont démissionné en bloc (Sioui, 2023).

4 Pour rappel, le niveau 6 renvoie au baccalauréat québécois, le niveau 7 à la maîtrise et le niveau 8 au doctorat. Cette classification internationale et les tableaux produits par l'Institut de statistique de l'UNESCO s'avèrent fort utiles pour situer les diplômes de systèmes éducatifs variés.

5 Depuis le 15 juin 2020, on parle de centre de services scolaire dans le réseau francophone et de commission scolaire dans le réseau anglophone (Projet de loi n° 40, 2020, chapitre 1).

programme agréé de formation universitaire en enseignement. Dans ce cas, elles travaillent avec une autorisation provisoire d'enseigner accordée par le ministère de l'Éducation ;

- Groupe 2 : personnes formées en enseignement à l'étranger et qui étaient titulaires, dans leur pays d'origine, d'une autorisation d'enseigner jugée équivalente à celle qu'accorde le brevet d'enseignement québécois. Dans ce cas, elles travaillent avec un permis probatoire d'enseigner accordé par le ministère de l'Éducation (MEQ, 2022).

Le troisième groupe est constitué de personnes n'ayant pas vu leur dossier étudié par le ministère. C'est plutôt l'employeur qui profite d'une mesure exceptionnelle dans un contexte de pénurie, dite « tolérance d'engagement » (MEQ, 2023). Au secteur public de la formation générale québécoise, cette façon d'entrer en enseignement est en progression (MEQ, 2021a). Ce troisième groupe se compose de :

- Groupe 3 : personnes enseignantes, dites « non légalement qualifiées », travaillant pour un centre de services scolaire qui a obtenu du ministre une tolérance d'engagement de personnel enseignant non titulaire d'une autorisation d'enseigner (MEQ, 2023, p. 4). Plusieurs d'entre elles n'ont aucune formation universitaire en éducation préscolaire, primaire ou secondaire, et ne détiennent pas d'autorisation ou de permis du ministère de l'Éducation.

À leur entrée en poste, les personnes enseignantes de ces trois groupes connaissent généralement la matière enseignée, mais assez peu le programme de formation dans lequel elle est enseignée, ainsi que la manière de l'enseigner et de la faire apprendre en contexte québécois. De plus, elles en savent peu sur les attentes en matière d'évaluation des apprentissages et de gestion de classe ainsi que sur le *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante* (MEQ, 2020). Elles apprennent tout cela dans l'action, notamment avec l'aide de collègues, dont les personnes conseillères pédagogiques, qui doivent soutenir leur appropriation de ces contenus et la mobilisation des compétences attendues (Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec [FPPE], 2022), ainsi que par des formations ad hoc lors de colloques ou autres. Nous sommes manifestement ici dans une situation d'apprentissage en situation de travail (*workplace learning*) (Malloch et al., 2010).

Notons aussi que, depuis plusieurs années, le gouvernement invite les universités, dispensatrices des programmes agréés ou donnant ouverture à un permis d'exercice, à trouver des solutions concrètes pour accélérer la qualification de personnes immigrantes ayant des autorisations temporaires d'exercice (MES, 2023a). Par exemple, un soutien du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Inclusion (MIFI) aux universités vise à « accélérer la reconnaissance des compétences acquises à l'étranger par les personnes immigrantes » (MIFI, 2022, s. p.).

En 2023, la pression sur les universités concerne autant les personnes formées en enseignement à l'étranger que celles formées au Québec dans un autre domaine. Ainsi, on note des avancées dans l'élaboration et le partage de tables d'équivalence de diplômes ou de cours offerts par d'autres programmes, tables nécessaires à la reconnaissance d'acquis scolaires. Cependant, même si les défis que rencontrent les universités québécoises qui reconnaissent des acquis extrascolaires sont connus depuis longtemps (Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française [ACDEAULF], 2006), c'est depuis peu que le gouvernement met à leur disposition une allocation pour soutenir la mise en œuvre d'un tel dispositif (MEES, 2018, p. 18). En 2023, des budgets leur sont alloués, pour quatre années, afin d'« augmenter significativement l'offre de services de reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels lors de l'admission des étudiants aux programmes de formation à l'enseignement, notamment aux programmes de maîtrise qualifiante » (MES, 2023b, p. 72).

Reconnaissance des acquis dans les universités

Les dispositifs de RA comprennent généralement la reconnaissance d'acquis scolaires et celle d'acquis extrascolaires⁶. Les acquis scolaires se rapportent aux diplômes déjà obtenus (au Québec ou ailleurs) ou à des activités déjà créditées, mais dans un programme non achevé. Les pratiques se rapportant aux expressions « reconnaissance des diplômes » et « transfert de crédits » (Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux, 2021) peuvent relever de services distincts de ceux de RA, ces derniers se limitant alors aux acquis extrascolaires. Cependant, sur le plan conceptuel, les acquis scolaires relèvent bien de la RA comme domaine de pratique et de recherche (Harris et al., 2011). Ce sont

6 L'expression « acquis expérientiels » semble parfois utilisée comme quasi-synonyme (p. ex., MES, 2023b, p. 72).

les modalités d'évaluation qui ne sont pas les mêmes pour les acquis scolaires et extrascolaires. Ces derniers se rapportent à des apprentissages du même domaine que ceux d'un programme universitaire, mais réalisés dans des formations structurées en contexte dit « non formel » ou dans des contextes informels, dans l'autodidaxie, la formation avec des pairs, l'apprentissage expérientiel, etc.

En RA, les établissements d'enseignement procèdent à la mise en correspondance d'un référentiel de programme ou de diplôme avec les acquis d'une personne candidate (Bélisle et Fernandez, 2018). Le processus de RA peut donc être complexe compte tenu de la diversité des programmes de formation universitaire, de la variété des expériences humaines et des possibilités d'apprentissage qu'elles offrent, et de la mobilité étudiante. De plus, si la profession à laquelle donne accès un diplôme est réglementée, les instances, les défis ou les obstacles sont multipliés.

Les personnes formées à l'étranger sont celles qui rencontrent les obstacles les plus souvent rapportés par les médias canadiens. Ces obstacles relèvent souvent de la faible reconnaissance des diplômes obtenus à l'étranger par un organisme de réglementation, constat récurrent dans la profession enseignante (Niyubahwe et al., 2014 ; Walsh et al., 2011 ; Zietsma, 2010). À cela peut s'ajouter la faible valorisation, par la communauté et les institutions d'accueil, des compétences que les personnes enseignantes ont développées dans leur pays d'origine (Marom, 2019).

Dans la profession enseignante au Québec, le CAPFE jugeait que la « reconnaissance d'acquis expérientiels » (2015, p. 23) était rare dans les programmes en enseignement, sauf dans le baccalauréat en enseignement en formation professionnelle. Les personnes qui y sont inscrites sont majoritairement des gens de métier qui enseignent déjà dans un centre de formation professionnelle tout en suivant des cours du baccalauréat (Deschenaux et Roussel, 2010) (2^e type de programmes agréés mentionné en introduction). La reconnaissance des acquis de métier (RAM) (Holgado et Allard-Martin, 2021) ou reconnaissance des acquis disciplinaires (RAD) (Zourhlal, 2019) est systématiquement intégrée dans le programme de ce baccalauréat, alors que les compétences en enseignement le seraient beaucoup moins. Cependant, les acquis relevant de compétences professionnelles en enseignement peuvent être l'objet d'une RA chez des personnes qui enseignent avec une autorisation temporaire (groupe 1). En effet, dans un bilan de ses visites, le CAPFE manifeste un désaccord avec une modalité d'évaluation des acquis de l'expérience observée où « des équivalences pour des stages en fonction du

nombre de journées d'expérience » (CAPFE, 2015, p. 22) ont été attribuées. L'organisme d'accréditation demande alors aux universités de cesser cette pratique ainsi que celle d'attribuer des crédits pour des expériences d'enseignement hors Québec. Il invite les universités à n'accorder des crédits par RA que « si et seulement si l'université elle-même évaluait qu'une pratique observée atteignait le niveau de compétence attendu pour le stage concerné » (p. 23). Il est à ce jour difficile de savoir comment les universités procèdent pour cette évaluation.

Par conséquent, les universités qui colligent et évaluent des acquis extrascolaires en enseignement pourraient être encore marginales. Ainsi, les personnes qui souhaitent se faire reconnaître des acquis pour obtenir une autorisation permanente d'enseigner se trouvent dans une situation particulièrement complexe et difficile à concilier avec toutes leurs obligations. Le Conseil interprofessionnel du Québec (2020) observe aussi des situations semblables dans le cas de personnes immigrantes d'autres groupes professionnels.

Afin de soutenir les instances qui souhaitent faire appel à la RA pour favoriser l'accès aux professions réglementées dans un contexte de pénurie, il paraît pertinent d'établir un état des connaissances sur la RA en milieu universitaire, puis de les discuter au regard de la situation particulière dans les programmes préparant à la profession enseignante.

Cadre d'analyse

Les travaux en RA permettent de repérer quatre fonctions des dispositifs de RA, soit les fonctions d'admission, d'attribution de crédits, de diplomation et de développement de la personne et de ses savoirs (Bélisle et Fernandez, 2018). Dans sa fonction d'admission, un dispositif de RA se limite à établir qu'une personne répond aux conditions d'admission d'un programme à partir d'autres acquis que ceux identifiés comme préalables. Dans la fonction d'attribution de crédits, le dispositif accorde des crédits, en nombre variable et parfois avec un maximum préalablement établi, pour des apprentissages faits dans des contextes formels, non formels et informels. Dans la fonction de diplomation, la RA permet l'obtention d'un diplôme universitaire sans suivre de cours dans l'université émettrice du diplôme. Cette fonction est emblématique des dispositifs européens de validation des acquis de l'expérience (VAE), mais n'existe à ce jour pas au Québec (en 2023). La fonction d'attribution de crédits est centrée sur la poursuite du programme

d'études, l'autre l'est sur l'obtention du diplôme. Finalement, la RA peut avoir une fonction dite « formative » (Butterworth, 1992), afin de soutenir le développement de la personne dans son parcours de spécialisation. Certains dispositifs ont deux ou trois de ces fonctions. Il est avantageux de tenter de les repérer dans les textes, car certains processus de RA sont plus complexes que d'autres. En effet, reconnaître les acquis scolaires dans une fonction d'admission l'est beaucoup moins que si l'on procède à l'évaluation d'acquis extrascolaires dans une fonction d'attribution de crédits ou de diplôme (Bélisle et Fernandez, 2018). Dans notre analyse, nous privilégions les textes se rapportant à ces deux fonctions où la littérature est plus féconde.

Cependant, pour structurer l'état des connaissances, nous prenons appui sur cinq phases types du processus de RA. Ces phases, pas toujours explicites, sont observées dans des dispositifs de RA de diverses instances⁷ et divers ordres d'enseignement (secondaire, collégial, universitaire). Aussi, pour chacune de ces phases, les défis, ne sont pas les mêmes, autant pour les organisations que pour les personnes candidates (Bélisle et Fernandez, 2018). Ces cinq phases sont :

1. l'information : une séquence où le dispositif de RA est présenté au grand public et à la communauté universitaire, puis à la personne candidate ;
2. l'identification et la recevabilité : une séquence où la personne candidate met en valeur ses acquis et où l'instance responsable s'assure que la demande de reconnaissance est recevable et, s'il y a lieu, que d'éventuelles équivalences pour des acquis scolaires sont consignées au dossier ;
3. l'évaluation : une séquence où la personne met en preuve ses acquis extrascolaires selon des modalités diverses, comme un dossier défendu ou une démonstration devant jury ;
4. la formation complémentaire : une séquence où, dans certains dispositifs, elle est intégrée dans le processus de RA, alors que dans d'autres, elle est menée subséquemment ;
5. la sanction : une séquence où la décision finale avec sanction, ou certification, est rendue par l'attribution de crédits ou par une validation partielle ou complète du diplôme.

7 Les dispositifs de RA peuvent être nationaux, relever d'une province, d'un territoire, d'un canton ou autre, voire d'un établissement.

Outre ces phases communes, les personnes candidates à la RA peuvent obtenir de l'accompagnement personnalisé, offert par l'établissement ou par un tiers. L'accompagnement peut soutenir, par exemple, la préparation des pièces et dossiers requis, le montage financier pour couvrir les divers coûts de la démarche⁸ ou la mise en pratique d'une soutenance de dossier devant jury (Bélisle et Fernandez, 2018).

Méthodologie

Cet article prend appui sur une analyse secondaire d'un corpus de 75 textes constitué à partir d'une recension des écrits sur les effets de la reconnaissance des acquis sur la réussite et l'obtention d'un diplôme dans les universités, dans les trois cycles universitaires. Ces textes sont en français ou en anglais, et publiés sur une période de 16 ans, soit de 2005 à 2021. Neuf banques de données ont été consultées pour obtenir des textes révisés par les pairs (*peer-reviewed*) : Academic Search Complete, Cairn, CBCA Complete, Education Database, Education Source, ERIC, Érudit, OpenEdition Journals et Scopus. De plus, les sites de centres de recherche ou d'organismes actifs dans le domaine de la reconnaissance des acquis extrascolaires ainsi que les bibliothèques des membres de l'équipe de recherche ont été consultés. Un travail complémentaire, selon une technique appelée « boule de neige », a permis de trouver des références additionnelles, dont des chapitres de livre, à partir de celles contenues dans les textes recensés. Des travaux précédents (Bélisle et Fernandez, 2018) montraient que la recherche empirique sur les effets de la RA ou sur l'expérience d'adultes dans ce processus donne lieu à un peu plus de publications dans les universités à partir de 2005.

Compte tenu des variations importantes dans le vocabulaire en RA, de nombreux mots-clés⁹ en français et en anglais ont été utilisés avec des combinaisons diverses. Les titres et les résumés ont été exploités pour repérer les textes pertinents. Trois chaînes de mots-clés ont été mobilisées : la chaîne 1 pour repérer le processus de RA ; la chaîne 2 pour repérer le niveau d'enseignement ; la chaîne 3 pour repérer les effets. Pour la chaîne 1, des requêtes employaient des termes génériques, d'autres des noms ou des acronymes connus. Voici un exemple d'une requête en anglais de ces trois chaînes :

8 En milieu universitaire, les personnes candidates à la RA doivent généralement déboursier des frais propres à la RA aux deuxième et troisième phases du processus et, dans certains contextes, du soutien financier peut être disponible.

9 Pour une liste de mots-clés en RA, on peut se rapporter à Bélisle et Fernandez (2018).

- Chaîne 1 (dans titre) : “assessment of prior learning” OR “prior learning assessment” OR “recognition of prior learning” OR “validation of non-formal and informal learning” OR “recognition and validation of competences” OR “credit transfer” OR RPL OR PLA* OR APEL OR VPN OR VNFIL.
- Chaîne 2 (dans résumé) : universit* OR post-secondar* OR postsecondar* OR higher education OR HE.
- Chaîne 3 (dans résumé) : access OR achievement OR attrition OR persistence OR success OR completion OR degree OR benefit* OR cost.

Afin de constituer notre corpus final, une consultation du texte complet a permis de s'assurer qu'il répondait aux critères suivants :

1. le texte porte directement sur un dispositif permettant la reconnaissance d'acquis extrascolaires en milieu universitaire de niveau 6 ou supérieur selon la CITE ;
2. le texte comporte des analyses sur les effets de la RA sur l'accès aux études universitaires, la persévérance, la réussite et l'obtention du diplôme ;
3. le texte en est un de recherche empirique sur des données administratives ou auprès des personnes candidates à la RA, ou de recension de travaux empiriques de ce type ;
4. les résultats ont été obtenus dans le cadre d'une étude menée dans des pays réputés, depuis au moins 20 ans, pour l'intégration dans leur système éducatif de la RA universitaire, et d'en faire l'objet de recherches (Harris et al., 2011), soit le Canada, les États-Unis, des pays d'Europe, l'Australie et l'Afrique du Sud.

Ainsi, le corpus de 75 textes ne porte pas spécifiquement sur la RA dans les programmes en éducation ou en enseignement. Une vérification, dans des textes écartés ne répondant pas au deuxième critère, a permis d'ajouter, pour le présent article, trois textes portant sur ce domaine de formation. Les textes ont été introduits dans le logiciel NVivo version 12 et une analyse de contenu a été réalisée à partir des thèmes du cadre d'analyse, selon une méthode décrite dans Bélisle et Fernandez (2018).

Signalons dès maintenant les limites de cette analyse secondaire pour répondre à la question de recherche :

1. la France et les États-Unis sont les pays les plus représentés dans le corpus, ce qui peut créer des distorsions, d'autant plus que leurs dispositifs de RA et leur

système de qualification professionnelle ne relèvent pas de la même tradition (Bélisle et Fernandez, 2018) ;

2. la recherche en RA est souvent très localisée (p. ex., un seul établissement) ou porte sur de petits échantillons ;
3. les études sont de nature descriptive ou associative et très peu de textes reposent sur un devis méthodologique permettant de faire de solides associations ;
4. plusieurs publications nord-américaines ne distinguent pas les résultats en RA dans les établissements postsecondaires, et incluent donc le niveau 5 de la CITE, c'est-à-dire le niveau collégial technique au Québec ;
5. les études portent souvent sur un ensemble de programmes universitaires où se fait la RA, sans précision quant à la présence de programmes en enseignement ;
6. les études théoriques, spéculatives ou fondées uniquement sur l'analyse de documents prescriptifs (p. ex., politique, référentiel) ne font pas partie du corpus.

De ces études recensées, cinq portent sur des programmes universitaires en éducation/enseignement, dont trois en enseignement en formation professionnelle. Cortessis, en Suisse, a fait sa thèse doctorale par de l'observation et des entretiens dans un dispositif de RA destiné « à un public d'enseignants de la formation professionnelle désirant obtenir un diplôme de pédagogie » (2011, p. 11) et a publié divers articles en découlant (Cortessis, 2011, 2014). Stenlund, en Suède (2013b), s'intéresse aussi aux gens de métier devenus enseignants en formation professionnelle. Holgado et Allard-Martin (2021) s'intéressent à l'activité évaluative des acquis de métiers dans ce même type de programmes. La quatrième étude, également au Québec, porte sur le processus de RA dans un programme de pédagogie collégiale auprès de personnes enseignantes ayant une formation disciplinaire universitaire, et poursuivant un programme de 2^e cycle (St-Pierre et al., 2010). Finalement, Cooper et Ralphs (2016), en Afrique du Sud, étudient notamment la RA dans un programme en éducation des adultes.

Résultats

Les résultats sont présentés suivant les cinq phases types du processus de RA décrites ci-dessus, soit : 1) l'information ; 2) l'identification et la recevabilité ; 3) l'évaluation ; 4) la formation complémentaire ; et 5) la sanction. Ces phases sont inégalement étudiées et la phase d'évaluation est, de loin, la plus documentée lorsqu'il s'agit d'acquis extrascolaires.

1. Phase d'information

La phase d'information est une phase charnière puisque c'est à ce moment que les personnes candidates décident de s'engager en RA (Gosseume et Foucher, 2015 ; Jacques, 2009 ; Pinte et al., 2008). Des études montrent que les établissements universitaires informent assez peu le grand public des possibilités de RA et que, lorsque l'information existe, elle rejoint assez peu les populations qui n'envisageaient pas déjà un retour aux études (Klein-Collins et Olson, 2014 ; Murray, 2014 ; Rogers et Forte, 2016). Cette phase peut être amorcée par des partenaires ou des organismes tiers — par exemple, ceux dédiés à l'orientation et l'information relative à la formation et au travail — qui aiguillent les gens vers le service de RA d'une université (Bernaud et al., 2009).

Les études indiquent que l'information donnée et sa compréhension sont déterminantes dans la poursuite d'un parcours de RA et de formation (Pinte et al., 2008 ; Stenlund, 2012). D'ailleurs, l'information circulant par bouche-à-oreille (famille, amis, collègues et autres) est significative, puisqu'il est observé que de nombreuses personnes candidates à la RA ont choisi un établissement pour sa réputation en la matière (Klein-Collins et Olson, 2014). Pour ce qui est des sources institutionnelles d'information, le personnel de l'établissement offre des conseils généraux sur la RA (Adams et Wilder, 2016 ; Klein-Collins et Olson, 2014 ; Wihak et Wong, 2011) et peut conseiller les personnes préalablement à une demande d'admission à un programme (Wihak et Wong, 2011). Lors d'activités d'information personnalisée en RA, le personnel de l'université va s'assurer que le programme visé correspond au domaine d'expérience de la personne et que cette expérience paraît suffisante pour y avoir fait des apprentissages de niveau universitaire.

Cependant, dans tous les textes concernant des dispositifs de reconnaissance d'acquis extrascolaires selon la fonction d'attribution de crédits, la démarche de RA semble pouvoir commencer seulement une fois la personne admise au programme. Des universités demandent aux personnes, dès cette phase, d'élaborer un plan de travail qui tienne compte de leurs contraintes et de leurs besoins, notamment en soutien financier, afin de se rendre jusqu'à l'obtention du diplôme. Si l'on voit que le projet est peu réaliste, on les oriente vers un autre service (Adams et Wilder, 2016 ; Gosseume et Foucher, 2015 ; Havet et al., 2021 ; Klein-Collins et Olson, 2014).

Il arrive que les ressources des universités responsables de l'information connaissent assez peu la démarche de RA, n'en parlent pas systématiquement ou ne présentent pas clairement les exigences (Browning, 2020 ; Klein-Collins et Olson, 2014). Par conséquent, les gens s'engagent dans la démarche pour réaliser beaucoup plus tard que leurs acquis correspondent très peu au programme, ce qui génère de la frustration (Gosseume et Foucher, 2015) et contribue à la mauvaise réputation d'établissements en matière de RA (Mayen et Pin, 2013).

2. Phase d'identification et de recevabilité

La phase d'identification et de recevabilité consiste à préparer un dossier, plus ou moins élaboré, mettant en valeur des acquis scolaires et extrascolaires selon une mise en correspondance avec le référentiel du programme visé. Selon le dispositif, divers documents peuvent être demandés tels qu'un curriculum vitae, les diplômes antérieurs et autres documents de certification, des descriptifs de formations suivies, le remplissage d'une fiche de positionnement ou d'un questionnaire en ligne (Di Paolo et Pegg, 2013 ; Gosseume et Foucher, 2015 ; Havet et al., 2021 ; Joosten-Ten Brinke et al., 2009a). Plusieurs dispositifs offrent de l'accompagnement soutenu à cette phase, ce qui s'avère précieux (Auras, 2014 ; Gosseume et Foucher, 2015 ; Jacques, 2009).

Une fois ce dossier complété, l'établissement l'analyse pour établir la recevabilité de la demande et, s'il y a des acquis scolaires, déterminer les équivalences (Lakin et al., 2015). Une première analyse, plus administrative, consiste à s'assurer que toutes les pièces sont présentes. Puis, des membres de l'instance universitaire désignée (p. ex., registraire, programme) (De Rozario, 2013 ; Havet et al., 2021 ; Lafont et al., 2020) analysent le dossier, permettant au service de RA d'apprécier les acquis potentiellement

développés afin de juger si la demande est recevable et s'il vaut la peine de poursuivre à la phase d'évaluation. Si le nombre d'heures, de journées ou d'années d'expérience, selon le contexte, est demandé, c'est qu'il donne une indication sur l'appropriation possible d'un contenu ou d'une pratique. Mais, aucune des études ne mentionne que la durée d'exercice se traduit directement en crédits.

Plusieurs défis ressortent lors de cette phase, notamment la création d'instruments adaptés, la formation et la disponibilité des ressources professionnelles, le traitement de dossiers relativement marginaux dans des délais courts, l'analyse rapide du projet de la personne candidate et de son réalisme avant que celle-ci n'y mette beaucoup de temps et que l'établissement y investisse beaucoup de ressources. On rapporte parfois de longs délais entre le dépôt du dossier et la réponse de recevabilité, délais qui contribuent aux interruptions de parcours (Gosseume et Foucher, 2015).

3. Phase d'évaluation

Les modalités d'évaluation ou de mise en preuve des acquis extrascolaires par les établissements d'enseignement varient significativement. Par exemple, des textes étatsuniens au postsecondaire mentionnent la mobilisation de tests en langue (p. ex., espagnol) ou d'examens sur des connaissances de base dans diverses professions (p. ex., notions de biologie en santé). Ces tests et examens sont développés par des regroupements d'établissements mettant en commun des ressources et des besoins de RA. Dans les programmes comportant plusieurs particularités et menant à des milieux variés de travail, les défis de conception d'examens adaptés aux différents contextes semblent majeurs. Ainsi, l'évaluation des acquis extrascolaires semble se faire davantage par portfolio ou dossier de mise en correspondance avec le référentiel du programme afin que les personnes candidates puissent exposer le contexte dans lequel ils ont développé leurs acquis. Dans des pays européens, comme la France ou la Suisse, le dispositif repose sur l'évaluation d'un dossier jumelé à une rencontre avec un jury (Lafont et al., 2020). À cela peut s'ajouter de l'observation en situation de travail (Cortessis, 2014). Les études menées dans les pays anglo-saxons et les Pays-Bas (Browning, 2020 ; Joosten-Ten Brinke et al., 2008; Klein-Collins et Olson, 2014 ; Lee et Dapremont, 2020), tout comme au Québec (Holgado et Allard-Martin, 2021 ; St-Pierre et al., 2010), mentionnent l'évaluation d'un portfolio. Quelques textes (Armsby, 2013 ; Rust et Brinthaupt, 2017 ;

Snyman et van den Berg, 2018 ; Stenlund, 2013a) font référence à un processus construit à partir du modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb.

Par ailleurs, plus le niveau de scolarité est élevé, plus la mise en preuve semble exigeante. Par exemple, en France, au 2^e cycle, la rédaction d'un mémoire peut être demandée à la personne candidate (Gosseume et Foucher, 2015). La modalité du portfolio qui repose dès le point de départ sur un référentiel du programme gagne en popularité ; les milieux délaissant ainsi le portfolio fondé sur un inventaire exhaustif des acquis de l'apprentissage, compte tenu de son coût en temps et en argent résultant notamment des honoraires ou du salaire des personnes évaluatrices (Browning, 2020 ; Joosten-Ten Brinke et al., 2008 ; Klein-Collins et Olson, 2014 ; Lee et Dapremont, 2020).

De plus, l'accompagnement dans la préparation du document exposant les acquis est souvent nécessaire pour aider les personnes à mieux saisir les attentes et le sens des énoncés du référentiel. Joosten-Ten Brinke et al. (2009b) indiquent que, dans un dispositif par portfolio, des personnes candidates voient rapidement le lien entre leurs acquis extrascolaires et un programme universitaire, alors que d'autres ne le voient pas d'emblée et que les personnes accompagnatrices doivent les aider. En France, on observe que des personnes accompagnatrices aident les personnes candidates à se familiariser aux codes universitaires, les soutiennent dans la mise en mots de leur activité de travail et précisent les attentes du jury (Auras, 2014 ; Géhin, 2011 ; Rémerly, 2016). Des personnes accompagnatrices peuvent assister aux séances de jurys, sans pour autant participer aux délibérations (Auras, 2014 ; Lafont et al., 2020), mais il semble que la personne accompagnatrice participe parfois à l'évaluation (Brown, 2017 ; Jacques, 2009), ce qui paraît surprenant. Lorsque les personnes accompagnatrices jouent plusieurs rôles, cela peut « dérouter les candidats les moins confiants » (Jacques, 2009, p. 6).

Quelques textes précisent qu'une personne évaluatrice (Joosten-Ten Brinke et al., 2009a; Rust et Brinthaup, 2017 ; Rust et Ikard, 2016) ou, dans le cas d'un jury, plusieurs personnes analysent le document. Les pratiques décrites de composition des jurys sont variées avec des adaptations qui relèvent notamment du domaine professionnel ou du cycle d'études. Le référentiel de diplôme sert de guide dans l'évaluation (Mayen et Métral, 2008), mais d'autres instruments peuvent également baliser le travail des personnes évaluatrices. Ainsi, si l'établissement transmet des lignes directrices et des critères communs aux personnes évaluatrices afin de baliser leur jugement, l'observation des interactions au sein de jurys montre des dynamiques de pouvoir et que le bagage de

connaissances et d'expériences des membres du jury ne sont pas toujours d'égale valeur lors de l'analyse (Lafont et al., 2020). Par exemple, le propos des membres du jury actif dans la profession à laquelle mène le programme n'aurait pas la même légitimité que celui du corps professoral (Cuvillier et Faudière, 2009). Rappelons ici que la RA universitaire est au cœur des relations éducation-travail connues depuis longtemps comme porteuses de rapports de pouvoir (Doray et Maroy, 1995). Aussi, on constate que, sans qu'il s'agisse de critères d'évaluation fixés par l'établissement, des personnes évaluatrices ou des instances intermédiaires ajoutent des critères, selon leur posture propre. Par exemple, certaines s'attendent à ce que les acquis reconnus correspondent aux standards de qualité du programme et de l'établissement universitaire (Peters, 2005) ; d'autres se dotent d'indicateurs qui ne sont pas dans le référentiel du programme, comme la variété des rôles exercés dans la pratique du métier (p. ex., travailleur devenu contremaître) (Holgado et Allard-Martin, 2021).

Opheim et Helland (2006) font état de témoignages de personnes évaluatrices qui se disent soucieuses de se montrer à la fois justes et précises, pour éviter de faire croire aux personnes candidates qu'elles ont ce qu'il faut pour réussir des études universitaires. Cortessis (2014), en Suisse, mène ses travaux dans un établissement dédié à la certification de personnes formatrices en enseignement professionnel ; une partie de l'évaluation repose sur de l'observation. Elle constate qu'il y a « des écarts entre le travail prescrit par le dispositif aux candidats et aux jurés et le travail réel des candidats et des jurés » (p. 6). La chercheuse constate aussi que les valeurs (*ethos*), bien qu'absentes du référentiel de diplôme, sont abordées au moment de l'évaluation par les personnes candidates et par les membres du jury, et laisse entendre que la présence de valeurs partagées contribue à une évaluation positive des acquis extrascolaires.

En France, on constate que les personnes candidates ayant des pratiques de l'écrit semblables aux pratiques universitaires (p. ex., lecture de revues professionnelles de haut niveau ; rédaction de rapports) et partageant un certain habitus universitaire (p. ex., confort dans la discussion conceptuelle) ont plus de facilité à mettre en valeur et en preuve leurs acquis (Auras, 2014 ; Bellini, 2011 ; Jacques, 2009). Un peu dans le même sens, dans une recension des écrits sur le jugement, les instruments et les critères mobilisés par les personnes évaluatrices, Stenlund (2010) constate que le contenu des acquis extrascolaires se rapprochant du contenu enseigné paraît davantage valorisé. Poussant plus loin l'étude du jugement, Stenlund (2013a) examine les niveaux d'accord interjuges et intrajuge chez

quatre personnes évaluatrices dans 21 dossiers de demande d'admission par la RA dans un programme d'enseignement professionnel, en Suède, qui s'appuie sur la RA du métier. Les résultats indiquent un niveau plutôt faible de fiabilité dans les niveaux d'accord selon une grille basée sur neuf aspects. Un même diplôme obtenu antérieurement, un certificat du monde du travail ou le nombre d'années d'expérience que l'on peut considérer ne sont pas traités de la même façon au moment de l'évaluation.

Au terme de la prise d'information évaluative, selon des modalités diverses, puis de son analyse, les personnes évaluatrices formulent leurs recommandations à l'établissement. Dans les dispositifs où la formation complémentaire est distincte du processus de RA, si le verdict est une validation partielle, le jury prépare un avis sur le parcours de formation qu'il reste à faire avant l'obtention du diplôme souhaité (Havet et al., 2021 ; Joosten-Ten Brinke et al., 2009a).

Les défis d'organisation de l'évaluation sont nombreux et relèvent à la fois des instruments disponibles, du recrutement, de la formation et de l'adhésion des personnes évaluatrices ou de leur disponibilité. Nous avons trouvé de rares mentions sur les façons de faire : l'évaluation d'un dossier de RA est comptabilisée dans la tâche d'enseignement (Havet et al., 2021), il y a une rémunération directe, il n'y a aucune compensation pour les personnes évaluatrices (Lakin et al., 2015 ; Wihak et Wong, 2011). Cette question est identifiée comme importante pour favoriser l'adhésion au dispositif par la communauté universitaire. Un autre défi est que la durée de l'évaluation est difficile à estimer, car plusieurs variables entrent en jeu, dont les exigences du programme. Par exemple, Joosten-Ten Brinke et al. (2009a) constatent que le temps d'évaluation varie dans les deux programmes examinés dans leur étude (1^{er} cycle en informatique et 2^e cycle en sciences de l'éducation). Sans expliquer la méthode de calcul, on indique que la durée moyenne d'évaluation du dossier en informatique est de 2,37 heures et de 4,79 heures en sciences de l'éducation. Un autre défi est la résistance de personnes enseignantes de l'université face au dispositif même de RA (Armsby, 2012 ; Browning, 2020 ; Lafont et al., 2020). Par exemple, Lafont et al. (2020) rapportent que la reconnaissance d'acquis expérientiels est perçue comme réduisant la valeur et le prestige du diplôme de 3^e cycle en architecture ; Armsby (2012) indique même que des personnes candidates qui l'ont rencontrée perçoivent de la méfiance de la part de leur entourage personnel ou professionnel.

L'équipe de Cooper et Ralphs (2016), en Afrique du Sud, un pays qui a investi rapidement la RA au lendemain de l'apartheid, compare la posture départementale

vis-à-vis de la reconnaissance des acquis extrascolaires de trois programmes professionnalisants d'études supérieures : le premier, en management (faculté de commerce) ; le deuxième, en études des incapacités (faculté des sciences de la santé) ; le troisième, en éducation des adultes (faculté des humanités). Même si la faculté des sciences de la santé a plusieurs programmes reliés à des organismes de réglementation, c'est dans le programme en éducation des adultes qu'on note le plus d'attitudes négatives, voire hostiles, à l'égard de la RA. Le fait d'être dans un programme menant à une profession réglementée n'est pas en cause ici. Selon les analyses, c'est le fait que le département concerné soit davantage orienté vers la recherche fondamentale (*research-focused*) que vers la pratique (*practice-oriented*) qui nourrit les résistances. De fait, la structure du programme y est davantage fondée sur une conceptualisation logique d'ensemble et les instruments d'évaluation qui s'y rapportent. Ce programme intègre l'apprentissage expérientiel pour illustrer ou expérimenter la théorie et non pour soutenir la réflexion sur les expériences concrètes des personnes candidates et dégager le sens de leurs acquis. Ainsi, contrairement aux deux autres programmes qui valorisent davantage l'apprentissage expérientiel des personnes praticiennes dans les évaluations, dans le programme en éducation, le portfolio en RA demande de démontrer une certaine maîtrise de la littératie universitaire et cible notamment des habiletés conceptuelles et en recherche qui se trouvent au cœur du programme.

4. Phase de formation complémentaire

Lorsque la RA a une fonction de diplomation, quelques textes abordent sommairement la phase de formation complémentaire dans le cas de validation partielle du diplôme. Lorsque la RA a une fonction d'attribution de crédits, il semble que les personnes doivent préalablement être admises à un programme précis pour s'en prévaloir. Ensuite, elles se joignent à une cohorte régulière pour la poursuite de leurs études sans autre rajustement. Dans les deux cas, on note que des personnes candidates savent qu'elles auront des cours à suivre et qu'elles envisagent positivement de s'engager dans une formation complémentaire pour bonifier leurs connaissances ou leurs compétences (Legrand et Saielli, 2013 ; Pinte, 2016).

Par ailleurs, peu de textes de notre corpus sur ce type de dispositifs traitent du déroulement de la formation complémentaire et, s'ils le font, c'est très brièvement. Celui

de Mayen et Métral (2008), à partir d'une étude menée en 2003 dans le dispositif de RA de quatre établissements d'enseignement supérieur agricole en France, indique que la formation peut se faire par la rédaction d'un document permettant de mobiliser de nouvelles ressources, par modules de formation ou par la reprise d'études universitaires sur plusieurs mois, voire près d'un an. En France, la formation complémentaire peut aussi se faire par de la formation continue à l'extérieur d'une université (Auras, 2013 ; Cuvillier et Faudière, 2009 ; Havet et al., 2021 ; Mayen et Métral, 2008). L'étude de Sandberg et Andersson (2011), en Suède, mentionne une option similaire. On ne précise pas si cela est possible dans des programmes menant à une profession réglementée.

Alors qu'une validation partielle ou l'attribution de crédits par RA peut encourager des personnes à reprendre leurs études pour obtenir un diplôme, le résultat de l'évaluation peut en dissuader d'autres compte tenu du peu d'acquis reconnus (Jacques, 2011). Dans l'étude de Havet et al. (2021), sur les 464 personnes ayant obtenu une validation partielle par un premier jury, elles sont 6 sur 10 à déposer un second dossier après avoir réalisé la formation préconisée.

5. Phase de sanction

Les textes de notre corpus ne mentionnent que rarement la phase de sanction par l'établissement universitaire. Il semble en effet qu'entre la dernière évaluation concluant la réussite du processus et l'obtention du diplôme, il s'agisse d'une simple procédure administrative de moindre intérêt compte tenu de tous les défis à relever en amont de celle-ci.

Discussion

Des résultats de l'analyse du corpus rassemblé pour cette étude, cinq conditions favorables peuvent être dégagées pour le lectorat qui souhaite contribuer à la mise en œuvre d'un dispositif de RA. Ces constats ouvrent également sur des pistes de recherche.

1. Faire plus de place aux enjeux vécus en RA par des personnes immigrantes

Nous avons constaté que peu de recherches en RA universitaire traitent spécifiquement des personnes formées à l'étranger, alors que nous savons qu'elles sont sujettes à y faire appel. Cela ne veut pas dire qu'elles ne sont pas présentes en RA universitaire. En effet, il est possible qu'elles s'amalgament aux autres populations dans les établissements, ou que les équipes de recherche ne les étudient pas distinctement. Il existe bien des textes en RA les concernant, mais ils se rapportent à des populations moins scolarisées (Andersson et Osman, 2008) ou à des dispositifs des organismes de réglementation (Blain et al., 2014 ; Van Kleef et Werquin, 2013). On peut ainsi penser que l'intervention en RA universitaire, tous programmes confondus, est encore peu considérée par les milieux en tenant compte des enjeux propres aux personnes formées à l'étranger. Pourtant, des études sur le recrutement et l'intégration de personnes professionnelles formées à l'étranger, dont les personnes enseignantes, indiquent l'intérêt d'interventions d'accompagnement adaptées qui tiennent compte notamment des savoirs d'expérience développés dans leur pays d'origine (Morrisette et al., 2016, 2020). Une meilleure connaissance et prise en compte de leurs réalités paraît essentielle à une mise en œuvre réussie.

2. Apporter une attention soutenue à l'information sur les dispositifs de RA

L'information joue un rôle crucial, tant auprès des personnes candidates que des personnes professionnelles œuvrant dans les universités. Dans les efforts en cours pour la mise en œuvre de la RA universitaire, une meilleure sensibilisation des publics aux possibilités de reconnaissance des acquis extrascolaires semble constituer une avenue pour améliorer l'attrait des programmes de formation universitaire qualifiante. L'information doit cependant être adaptée au niveau de développement du dispositif concerné afin de pouvoir répondre aux attentes et éviter les désillusions. La qualité de l'information peut avoir des répercussions importantes sur la suite du parcours éducatif et professionnel de la personne candidate. Nous pouvons penser notamment aux personnes immigrantes qui, par définition, sont souvent peu familières avec les dispositifs de leur pays d'accueil et qui s'appuient sur des sources qui peuvent contribuer à la confusion

(Béji et Pellerin, 2010). Si les universités ne soignent pas leur propre information et ne s'assurent pas de sa compréhension par la communauté universitaire, si elles ne sont pas en mesure de communiquer une information personnalisée qui tienne compte de la situation de chaque personne et ne font pas preuve de transparence sur les possibilités effectives de RA, il est permis de penser, comme le relèvent Bélisle et Supeno (2022), que des gens tardent à amorcer le parcours de formation qualifiante, ou, comme le signalent Gosseaume et Foucher (2015), s'en retirent.

3. Structurer le processus de RA en étapes et périodes requises

Pour que l'information puisse être relativement précise et adaptée, tout le processus de RA doit être structuré afin de donner des indications claires pour aider les personnes à concilier leurs différents rôles sociaux. Même si la démarche de RA est personnalisée et de durée variable selon chaque dossier, connaître à l'avance les étapes, la durée minimale et maximale d'une étape, et les dates limites de décision paraît avantageux. En effet, Gosseaume et Foucher (2015), dans un dispositif de RA ayant une fonction de diplomation, ont constaté que de longs délais de réponse à la phase d'identification et de recevabilité, puis à celle d'évaluation, contribuaient aux interruptions de la démarche. On peut penser qu'il en est de même lorsque la RA a pour fonction d'attribuer des crédits. Ainsi, l'information n'est pas importante seulement au début de la démarche, mais au cours de tout le processus. De plus, le bouche-à-oreille jouant un rôle important en RA et dans le choix d'un établissement, une information erronée ou un mauvais aiguillage nuit non seulement à la réputation de l'université, mais aussi au parcours vers la qualification et, dans le cas de la profession enseignante, à la pérennisation des ressources dans le système éducatif québécois.

Il importe donc de s'assurer que les instruments d'identification des acquis et l'accompagnement en RA puissent englober divers contextes de développement d'acquis valorisés dans le domaine professionnel du programme universitaire concerné. Ils devraient aider les personnes candidates à mettre leurs acquis en correspondance avec le référentiel du programme et à réfléchir à leur pertinence au regard des objectifs, ou des cibles de formation, des activités pédagogiques programmées.

Dans des États, comme le Québec, où la RA universitaire n'a pas encore beaucoup d'instruments pour soutenir l'identification d'acquis extrascolaires, l'accompagnement

personnalisé paraît crucial et des ressources formées à cet effet doivent être en place, dans des dispositifs soutenus par le ministère émetteur des autorisations d'enseigner et des tolérances d'engagement (en 2023, le ministère de l'Éducation), et celui responsable de la qualité de la formation universitaire (en 2023, le ministère de l'Enseignement supérieur). Cet accompagnement doit prendre en considération des contextes d'apprentissage variés. Par exemple, en ce qui concerne la RA dans un parcours qualifiant en enseignement, les profils des trois groupes présentés en introduction doivent guider l'élaboration de l'instrumentation et la formation du personnel accompagnateur, car les acquis extrascolaires à mettre en valeur et en preuve ne seront pas toujours de même catégorie. Si la personne dispose d'une autorisation temporaire (groupe 1), les instruments et l'accompagnement en RA devraient l'aider à mettre en valeur ses acquis disciplinaires ou de métier ainsi que ceux apparentés à l'enseignement. Par ailleurs, si la personne a été embauchée avec un permis probatoire (groupe 2) sur la base de sa qualification dans un autre pays et de l'expérience d'enseignement dans un autre programme que celui de l'école québécoise, les instruments et l'accompagnement en RA devraient l'aider à mettre en valeur les acquis scolaires et expérientiels de sa formation en enseignement, leur mobilisation en exercice ainsi que d'autres compétences correspondant aux attentes du système éducatif québécois. Si la personne est non légalement qualifiée (groupe 3), les instruments et l'accompagnement en RA devraient l'aider à mettre en valeur des acquis d'apprentissage tirés à la fois de contextes d'enseignement et d'autres contextes possiblement reliés.

4. S'assurer de la congruence entre les instruments qui guident l'évaluation des acquis extrascolaires et le jugement effectif du personnel évaluateur

La phase d'évaluation, où les acquis extrascolaires sont mis en preuve, a fait l'objet d'un peu plus d'études. Cependant, les résultats laissent penser qu'il reste encore beaucoup à faire pour élaborer des instruments satisfaisants qui tiennent compte à la fois de l'expertise du personnel évaluateur — fondée sur la recherche —, de la connaissance des contenus des programmes et de la profession, ainsi que du référentiel du programme (si la RA a une fonction d'attribution de crédits) ou du diplôme (si la RA a une fonction de diplomation). Certaines pratiques d'évaluation semblent s'apparenter à du tutorat ; d'autres reposent sur l'élaboration d'un dossier ou sur de l'observation ; ces deux

modalités se conjuguent à des échanges devant un jury ou une personne évaluatrice. Des examens sont possibles, mais plus rarement mentionnés. Il semble cependant que, même si l'établissement fournit un ou des instruments pour guider la mise en preuve et l'évaluation, les personnes évaluatrices peuvent l'interpréter différemment selon leur appartenance (p. ex., universitaire ou enseignant dans une école ou un centre de formation). Ainsi, la recherche indique qu'on doit veiller à ce que les instruments adoptés pour l'évaluation des acquis extrascolaires soient assortis de formation du personnel évaluateur sur le jugement en contexte de RA, et de vérification à l'effet que le jugement en RA s'appuie bien sur les instruments adoptés et que ceux-ci puissent être améliorés. On peut aussi penser qu'il est avantageux que ce matériel soit élaboré en équipe de personnes qui connaissent à la fois le programme et les contextes divers d'intervention. La recherche indique aussi que la ou les personnes évaluatrices se montrent sensibles à une littératie ou à des valeurs partagées avec la personne candidate, sans que ces éléments soient inclus dans les instruments adoptés. Les acquis seraient alors évalués plus positivement que si les points communs paraissent plus restreints aux personnes évaluatrices. Il paraît important de rappeler que l'évaluation en RA porte sur des attentes relevant des finalités du programme ou, en d'autres mots, sur ce qu'on attend d'une personne qui vient tout juste de l'achever.

D'ailleurs, la question se pose sur la façon dont le référentiel québécois des 13 compétences de la profession enseignante (MEQ, 2020) pourra être mobilisé dans l'évaluation des acquis extrascolaires en enseignement. On remarque que, paradoxalement, celui-ci ne fait aucune mention du fait que des personnes enseignantes peuvent entrer dans la profession autrement que par la formation universitaire initiale (québécoise) en enseignement. Il ne tient pas davantage compte de la possibilité de RA dans le « développement professionnel continu » (p. 74). La possibilité que des compétences soient « en partie développées avant la formation initiale » (p. 87) est bien nommée, mais en postulant que les personnes « n'ont jamais été confrontées aux réalités du travail enseignant » (p. 87). Il s'agit là d'un écueil important dans la préparation des instruments d'évaluation d'acquis extrascolaires et le gouvernement du Québec semble se trouver en contradiction avec ses propres demandes aux universités (MES, 2023a).

Cependant, le ministère de l'Éducation et les universités peuvent s'inspirer de l'approche dite « harmonisée », adoptée par le même ministère et mise à l'épreuve depuis plus de 20 ans en formation professionnelle et technique, pour l'élaboration de

l'instrumentation en RA (modalités d'évaluation, fiches d'évaluation, etc.) (MELS et MESRST, 2014). Si, comme le laisse supposer une étude recensée (Cooper et Ralphs, 2016), les équipes qui sont dans des programmes valorisant l'apprentissage expérientiel peuvent être ouvertes à l'évaluation d'acquis extrascolaires, il est permis de penser qu'une telle réceptivité existe en enseignement au Québec puisque l'apprentissage expérientiel occupe une place de plus en plus importante dans la formation universitaire (Malo et al., 2019). Toutefois, l'apprentissage expérientiel en milieu universitaire et en milieu de travail pourrait ne pas relever du même registre d'évaluation. L'introduction d'instruments réflexifs et la mise en preuve mobilisant un raisonnement, tels ceux valorisés dans l'un ou l'autre des baccalauréats en enseignement, constituent des pistes pour la conception d'instruments d'évaluation qui respectent l'esprit de la demande du CAPFE (2015) mentionnée plus haut.

Conclusion

Le présent article s'appuie sur une analyse secondaire pour répondre à la question : « quelles sont les conditions favorables à la mise en œuvre de dispositifs de RA dans les programmes menant à la profession enseignante, au Québec et dans d'autres États ayant un contexte apparenté, et ce, sur la base des écrits sur les effets de la RA universitaire sur la réussite et l'obtention d'un diplôme ? » Comme mentionné dans la section sur la méthodologie, notre corpus a des limites, certaines inhérentes aux études réalisées à ce jour, souvent localisées, descriptives ou à petits échantillons. La jeunesse des dispositifs de RA dans les programmes universitaires en enseignement au Québec et le peu d'échos aux demandes de soutien de la relève qui souhaite mener des travaux de recherche en RA au Québec (Conseil de la science et de la technologie, 2009 ; Bélisle et Fernandez, 2018) contribuent aussi au nombre très limité d'écrits scientifiques explorant les conditions favorables à la RA au Québec. Ainsi, les écrits recensés dans le présent article ne font certainement pas le tour de la question ; ils sont cependant suffisants pour mettre à l'épreuve un cadre d'analyse des phases de la RA, ce qui est un jalon nécessaire à l'avancement des connaissances. Ce cadre permet notamment de cerner des défis propres à chacune des phases. De plus, les résultats présentés plus haut confirment que la mise en œuvre d'un processus de RA peut être complexe, du moins à chacune des trois phases les mieux documentées (information, identification et recevabilité, évaluation).

L'analyse confirme également que la RA repose sur des efforts continus, institutionnels et organisationnels, permettant une adhésion progressive des personnels impliqués et une cohérence du message institutionnel. La RA peut, certes, contribuer à pallier la pénurie de personnes enseignantes ayant leur brevet d'enseignement, mais il semble illusoire de l'aborder comme une solution facile à mettre en place. Les études à ce jour offrent cependant des assises pour générer des conditions favorables à sa mise en œuvre.

Cet article ouvre sur de nombreux objets à étudier en contexte québécois. Notamment, la réception de l'information sur la RA dans les programmes en enseignement par les personnes des trois groupes identifiés en introduction ; ou, à partir de données administratives colligées dans des systèmes informatiques adaptés, la durée des démarches de RA dans ces programmes ; le nombre d'équivalences ou de crédits attribués pour des acquis scolaires et extrascolaires, en distinguant, lorsqu'il s'agit de personnes formées à l'étranger, d'acquis développés au pays d'origine et d'acquis du pays d'accueil. Il va sans dire que ce domaine de recherche, aussi pertinent soit-il, demande que les personnes chercheuses s'appuient sur un cadre permettant de s'engager dans le dialogue scientifique avec des équipes d'autres États et se préparent à naviguer dans la complexité.

Références

- Adams, S. M. et Wilder, L. (2016). A new approach to PLA using scholarships and an audit tool. *Journal of Continuing Higher Education*, 64(2), 125–129. <https://doi.org/10.1080/07377363.2016.1177703>
- Andersson, P. et Osman, A. (2008). Recognition of prior learning as a practice for differential inclusion and exclusion of immigrants in Sweden. *Adult Education Quarterly*, 59(1), 42–60. <https://doi.org/10.1177/0741713608325173>
- Armsby, P. (2012). Accreditation of experiential learning at doctoral level. *Journal of Workplace Learning*, 24(2), 133–150. <https://doi.org/10.1108/13665621211201715>
- Armsby, P. (2013). Developing professional learning and identity through the recognition of experiential learning at doctoral level. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 412–429. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.778070>

- Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (ACDEAULF). (2006). *La reconnaissance des acquis dans les universités québécoises : état de la situation* [Rapport de recherche]. <http://www.ageefep.qc.ca/pdf/rda/acdeaulf.pdf>
- Auras, E. (2013). Le travail des jurys de VAE ou la mise en scène de l'expérience. *Formation emploi*, (122), 51–67. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3990>
- Auras, E. (2014). « La traversée des expériences ». Fondements partagés de la VAE universitaire. *Recherches et éducations*, (10), 81–90. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1896>
- Béji, K. et Pellerin, A. (2010). Intégration socioprofessionnelle des immigrants récents au Québec : le rôle de l'information et des réseaux sociaux. *Relations industrielles*, 65(4), 562–583. <https://doi.org/10.7202/045586ar>
- 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* [Rapport de recherche]. Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage de l'Université de Sherbrooke et Fonds de recherche Québec – Société et culture. <http://erta.ca/fr/node/100000342>
- Bélisle, R. et Supeno, E. (2022). *Reconnaissance des acquis et des compétences dans la formation minière. Étude sur le parcours en reconnaissance des acquis et des compétences de travailleuses et de travailleurs du secteur minier* [Rapport de recherche]. Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage de l'Université de Sherbrooke et Institut national des mines. http://erta.ca/sites/default/files/2022-09/INMQ_Rapport_Demarche_RAC_WEB.pdf
- Bellini, S. (2011). Le travail d'un jury de VAE : rendre possible un exercice impossible. Dans J.-P. Géhin et E. Auras (dir.), *La VAE à l'université. Une approche monographique* (p. 71–89). Presses universitaires de Rennes.
- Bernaud, J.-L., Ardouin, T., Leroux, C. et Declercq, E. (2009). Analyse des abandons prématurés lors d'un accompagnement à la validation des acquis de l'expérience (V.A.E.) : une recherche empirique. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 15(3), 247–270. [https://doi.org/10.1016/S1420-2530\(16\)30172-8](https://doi.org/10.1016/S1420-2530(16)30172-8)
- Blain, M.-J., Fortin, S. et Alvarez, F. (2014).

- Brown, J. (2017). Exploring the transformative potential of recognition of prior informal learning for learners: A case study in Scotland. *Journal of Further and Higher Education*, 41(1), 60–78. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1062850>
- Browning, K. (2020). A case study on the recognition of prior learning (RPL): Perceptions of university faculty. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 32(1), 15–40. <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/5499>
- Butterworth, C. (1992). More than one bite at the APEL – contrasting models of accrediting prior learning. *Journal of Further and Higher Education*, 16(3), 39–51. <https://doi.org/10.1080/0309877920160305>
- Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux. (2021). *Transfert et l'articulation des crédits au Canada*. https://www.cicic.ca/1273/obtenez_des_renseignements_detaillés_sur_le_transfert_et_l%E2%80%99articulation_des_crédits_des_provinces_et_des_territoires.canada
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). (2015). *Bilan des visites de suivi. Regard sur l'état actuel de la formation à l'enseignement au Québec*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/CAPFE_BilanVisitesSuivi.pdf
- Conseil de la science et de la technologie. (2009). *Défi « formation ». Stratégie de recherche et de transfert de connaissances pour favoriser le développement de l'éducation et de la formation des adultes*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1764264>
- Conseil interprofessionnel du Québec. (2020, février). *Regard sur les motifs d'abandon des diplômés hors Québec à la suite d'une décision de reconnaissance partielle des équivalences de formations et de diplômes par un ordre professionnel*. https://cdn.ca.yapla.com/company/CPYY3Q7Y2h7Qix1Qmll4X3Rf/asset/files/Phase2_LogoQc_ISBN.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2021). *Avis du Conseil supérieur de l'éducation concernant des modifications envisagées au Règlement sur les autorisations d'enseigner telles qu'elles ont été communiquées le 27 octobre 2021*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/11/50-0549-AR-autorisations-denseigner.pdf>

- Cooper, L. et Ralphs, A. (dir.). (2016). *RPL as specialised pedagogy. Crossing the lines*. HSRC Press.
- Cortessis, S. (2011). Le groupe d'analyse de pratiques comme ressource pour construire le jugement professionnel de VAE. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(11), 191–205. <https://doi.org/10.3917/nrp.011.0191>
- Cortessis, S. (2014). La VAE, comme épreuve d'argumentation continue. *Éducation et recherche*, 10, 95–116. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1897>
- Cuvillier, B. et Faudière, L. (2009). Rencontre avec le jury de VAE : vécu et ressenti des candidats du Conservatoire national des arts et métiers. Dans P. Mayen et A. Savoyant (dir.), *Élaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience* (p. 39–52). Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CÉREQ). https://pmb.cereq.fr/doc_num.php?explnum_id=1808
- De Rozario, P. (2013). Politique et management de la VAE dans le travail social : le diplôme d'État d'éducateur spécialisé et le dispositif de branche. *Formation emploi*, (122), 87–114. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3994>
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Éducation et francophonie*, 38(1), 92–108. <https://doi.org/10.7202/039981ar>
- Di Paolo, T. et Pegg, A. (2013). Credit transfer amongst students in contrasting disciplines: Examining assumptions about wastage, mobility and lifelong learning. *Journal of Further and Higher Education*, 37(5), 606–622. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.645471>
- Doray, P. et Maroy, C. (1995). Les relations éducation-travail : quelques balises dans un océan conceptuel. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(4), 661–688. <https://doi.org/10.7202/031833ar>
- Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (FPPE). (2022, avril). *Hausse du nombre d'enseignantes et d'enseignants non légalement qualifiés. Les enjeux pour le milieu scolaire et les conseillères et les conseillers pédagogiques* [Rapport de sondage]. https://www.fppe.ca/wp-content/uploads/2022/04/FPPE_rapport_CP_NLQ_VF_avril2022.pdf

- Géhin, J.-P. (2011). Les dossiers de VAE : place des acquis de l'engagement, diversité des stratégies adoptées par les candidats et choix des jurys. Dans J.-P. Géhin et E. Auras (dir.), *La VAE à l'université. Une approche monographique* (p. 115–133). Presses universitaires de Rennes.
- Gosseume, V. et Foucher, C. (2015, juin). *Abandons en VAE dans les universités ligériennes. Les raisons des abandons en VAE dans les universités ligériennes*. CÉ-REQ, Cariforef, Laboratoire droit et changement social, Maison des sciences de l'homme Ange Guépin. https://pmb.cereq.fr/doc_num.php?explnum_id=2864
- Gouvernement de l'Ontario. (2021). *Stratégie ontarienne de recrutement et de rétention du personnel enseignant de langue française (2021-2025)*. <https://www.ontario.ca/fr/page/strategie-ontarienne-de-recrutement-et-de-retention-du-personnel-enseignant-de-langue>
- Gouvernement du Québec. (2021). *Opération main-d'œuvre. Mesures ciblées pour des secteurs prioritaires*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/travail-emploi-solidarite-sociale/documents/RA_operation_maindoeuvre.pdf?1638290208
- Harris, J., Breier, M. et Wihak, C. (dir.). (2011). *Researching the recognition of prior learning: International perspectives*. NIACE.
- Havet, N., Bayard, C. et Lenne, N. (2021). Le développement de la validation des acquis de l'expérience (VAE) à l'université : quels défis, quels bénéficiaires ? *Revue française d'économie*, 36(2), 83–132. <https://doi.org/10.3917/rfe.212.0083>
- Holgado, O. et Allard-Martin, C. (2021). Variété et complexité des situations de travail et reconnaissance des acquis de métier : le travail des experts-évaluateurs. *Revue hybride de l'éducation*, 4(5), 116–137. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i5.1005>
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2022). *Cartographies de la CITE*. <http://uis.unesco.org/fr/cartographies-de-la-cite>
- Jacques, M.-H. (2009). Validation des acquis de l'expérience et accompagnement : « seconde chance » ou nouveau risque d'inégalités ? *Orientation scolaire et professionnelle*, 38(2), 161–181. <https://doi.org/10.4000/osp.1895>

- Jacques, M.-H. (2011). La transition vécue par les candidats à la VAE pour les diplômes du supérieur : quelles représentations d'avenir ? Quels effets objectifs ? Dans J.-P. Géhin et E. Auras (dir.), *La VAE à l'université. Une approche monographique* (p. 135–151). Presses universitaires de Rennes.
- Joosten-Ten Brinke, D., Sluijsmans, D. M. A. et Jochems, W. M. G. (2009a). Quality of assessment of prior learning (APL) in university programmes: Perceptions of candidates, tutors and assessors. *Studies in Continuing Education*, 31(1), 61–76. <https://doi.org/10.1080/01580370902741894>
- Joosten-Ten Brinke, D., Sluijsmans, D. M. A. et Jochems, W. M. G. (2009b). Self-assessment in university assessment of prior learning procedures. *International Journal of Lifelong Education*, 28(1), 107–122. <https://doi.org/10.1080/02601370802568697>
- Joosten-Ten Brinke, D., Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S. et Jochems, W. M. G. (2008). The quality of procedures to assess and credit prior learning: Implications for design. *Educational Research Review*, 3(1), 51–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.08.001>
- Klein-Collins, R. et Olson, R. (2014). *Random access: The Latino student experience with prior learning assessment*. Council for Adult and Experiential Learning (CAEL). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED547412.pdf>
- Lafont, P., Pariat, M. et Bacha, Z. (2020). Enjeux individuels et institutionnels au cœur d'un dispositif innovant : le doctorat par la validation des acquis de l'expérience dans le champ de l'architecture. *Éducation et socialisation*, (55), 1–15. <https://doi.org/10.4000/edso.8804>
- Lakin, M. B., Seymour, D., Nellum, C. J. et Crandall, J. R. (2015). *Credit for prior learning. Charting institutional practice for sustainability* [Rapport de recherche]. American Council on Education, Center for Education Attainment & Innovation et Center for Policy Research and Strategy. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A69082>
- Lee, S. et Dapremont, J. (2020). Prior learning assessment in nursing: An accelerated pathway to degree completion. *Nursing Education Perspectives*, 41(3), 180–182. <https://doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000501>

- Legrand, M.-O. et Saielli, P. (2013). La VAE comme espace transitionnel : enjeux et paradoxes. *Formation emploi*, (122), 31–50. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3987>
- Malloch, M., Evans, K. et Cairns, L. (dir.). (2010). *The SAGE handbook of workplace learning*. SAGE.
- Malo, A., Desbiens, J.-F., Coulombe, S. et Zourhlal, A. (dir.). (2019). *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : connaissance, apprentissage, identité*. Presses de l'Université Laval.
- Marom, L. (2019). From experienced teachers to newcomers to the profession: The capital conversion of internationally educated teachers in Canada. *Teaching and Teacher Education*, 78(février). 85–96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.006>
- Mayen, P. et Métral, J.-F. (2008). Compétences et validation des acquis de l'expérience. *Formation emploi*, (101), 183–197. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1175>
- Mayen, P. et Pin, J.-P. (2013). Conditions et processus de l'engagement en VAE. *Formation emploi*, (122), 13–29. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3981>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competchances_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021a). *Les différentes voies d'accès menant à la profession enseignante pour enseigner en formation générale selon le Règlement sur les autorisations d'enseigner du 15 décembre 2021*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/voies-acces-FG-tout.pdf?1647456148>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021b). *Les différentes voies d'accès menant à la profession enseignante pour enseigner en formation professionnelle selon le Règlement sur les autorisations d'enseigner du 15 décembre 2021*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/voies-acces-FP-tout.pdf?1647456143>

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2022). *Types d'autorisation d'enseigner*. <https://www.quebec.ca/emploi/metiers-professions/decouvrir-metiers-professions/enseignant-formation-generale-jeunes-professionnelle-adultes/autorisation-enseigner/types-autorisation-enseigner>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2023, janvier). *Conditions et modalités pour la délivrance d'une tolérance d'engagement. Guide pour les centres de services scolaires, les commissions scolaires et les établissements d'enseignement privés du Québec*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/DTPE_guide_tolerance.pdf?1652370561
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2018). *Politique québécoise de financement des universités*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/Universites/Services-administratifs-universites/Politique-financement-universites.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST). (2014). *Guide d'élaboration de l'instrumentation dans le cadre de l'approche harmonisée en reconnaissance des acquis et des compétences*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/FP_RAC_Guide_instrumentation_fr.pdf
- Ministère de l'Enseignement supérieur (MES). (2023a). *Soutenir les personnes immigrantes formées à l'étranger désirant accéder à une profession réglementée. Formulaire de demande de soutien financier–Appel de projets*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/soutien-etablissements/Formulaire-soutien-personnes-immigrantes-formees-etranger.pdf>
- Ministère de l'Enseignement supérieur (MES). (2023b, mars). *Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec. Année universitaire 2022-2023*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/Universites/Services-administratifs-universites/regle-budgetaire-universites-2022-2023-mars-2023.pdf>

- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI). (2022). *Programme d'aide à la reconnaissance des compétences (PARC)*. <https://www.quebec.ca/immigration/aide-organismes-integration-immigration/programme-aide-reconnaissance-competences>
- Morrisette, J., Arcand, S., Diéhdjou, B. et Séguéda, S. (2020). Les enseignants formés à l'étranger dans les écoles montréalaises : des interactions qui façonnent de nouvelles représentations opératoires. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 417–438. <https://doi.org/10.7202/1077975ar>
- Morrisette, J., Charara, Y., Boily, A. et Diéhdjou, S. B. M. (2016). Les stratégies des accompagnateurs de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger : le jeito des despachantes. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1–29. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2038>
- Murray, J. (2014). A UK perspective on validated prior learning. Validated prior learning as an instrument for access to higher education by two marginalised groups. Dans R. Duvekot, B. Halba, K. Aagaard, S. Gabršček et J. Murray (dir.), *The power of VPL. Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all* (p. 129–157). Inholland University of applied sciences et European Centre Valuation Prior Learning. <https://ec-vpl.nl/downloads/book-2014-english-vplbiennale-the-power-of-vpl.pdf>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1–32. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1724>
- Opheim, V. et Helland, H. (2006). L'accès à l'enseignement supérieur fondé sur un apprentissage extrascolaire. L'expérience de la Norvège. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 18(2), 106–122. <https://doi.org/10.1787/hemp-v18-art14-fr>
- Peters, H. (2005). Contested discourses: Assessing the outcomes of learning from experience for the award of credit in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), 273–285. <https://doi.org/10.1080/02602930500063843>

- Pinte, G. (2016). Une VAE à l'université, et après ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2), 1–15. <https://doi.org/10.4000/ripes.1081>
- Pinte, G., Le Squère, R. et Fischer-Lokou, J. (2008). Les facteurs de motivation et de démotivation dans les processus de validation des acquis de l'expérience (VAE). *Carriérologie*, 11(3-4), 453–465. <https://www.carrierologie.uqam.ca/index.php/2008/les-facteurs-de-motivation-et-demotivation-dans-les-processus-de-validation-des-acquis-de-l'experience-vae-2/>
- Rémery, V. (2016). Appréhender le développement d'un discours d'expérience sur le travail en accompagnement VAE : vers une analyse des mouvements dialogiques, relationnels, contextuels et interprétatifs. *Phronesis*, 5(3), 100–112. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2016-3-page-100.htm>
- Rogers, R. C. et Forte, M. (2016). Effectively engaging marginalized students in prior learning assessment: A case study. *PLAIO*, (5). <https://www.plaio.org/index.php/home/article/view/91>
- Rust, D. Z. et Brinthaupt, T. M. (2017). Student perceptions of and experiences with a PLA course and portfolio review. *Journal of Continuing Higher Education*, 65(2), 115–123. <https://doi.org/10.1080/07377363.2017.1320206>
- Rust, D. Z. et Ikard, W. L. (2016). Prior learning assessment portfolio completion: Improved outcomes at a public institution. *Journal of Continuing Higher Education*, 64(2), 94–100. <https://doi.org/10.1080/07377363.2016.1177871>
- Sandberg, F. et Andersson, P. (2011). RPL for accreditation in higher education – As a process of mutual understanding or merely lifeworld colonisation? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(7), 767–780. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.488793>
- Sioui, M.-M. (2023, 11 mai). Démissions en bloc d'un comité d'experts « attaqué » par la réforme Drainville. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/790908/demissions-en-bloc-dans-un-comite-d-experts-attaque-par-la-reforme-drainville>
- Snyman, M. et van den Berg, G. (2018). The significance of the learner profile in recognition of prior learning. *Adult Education Quarterly*, 68(1), 24–40. <https://doi.org/10.1177/0741713617731809>

- Statistique Canada. (2022). *Enquête auprès des employeurs sur les compétences du personnel, 2021*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/daily-quotidien/221003/dq221003d-fra.pdf?st=nysvO-Uz>
- Stenlund, T. (2010). Assessment of prior learning in higher education: A review from a validity perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(7), 783–797. <https://doi.org/10.1080/02602930902977798>
- Stenlund, T. (2012). Threats to the valid use of assessment of prior learning in higher education: Claimants' experiences of the assessment process. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19(2), 177–192. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.556089>
- Stenlund, T. (2013a). Agreement in assessment of prior learning related to higher education: An examination of interrater and intrarater reliability. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 535–547. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.778077>
- Stenlund, T. (2013b). Validity of admission decisions based on assessment of prior learning in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.596924>
- St-Pierre, L., Martel, L., Ruel, F. et Lauzon, M. (2010). Expérimentation d'une démarche et d'instruments de reconnaissance des acquis expérientiels en enseignement collégial au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 117–147. <https://doi.org/10.7202/043989ar>
- Van Kleef, J. et Werquin, P. (2013). PLAR in nursing: Implications of situated learning, communities of practice and consequential transition theories for recognition. *Journal of International Migration and Integration*, 14(4), 651–669. <http://dx.doi.org/10.1007/s12134-012-0260-6>
- Walsh, S. C., Brigham, S. M. et Wang, Y. (2011). Internationally educated female teachers in the neoliberal context: Their labour market and teacher certification experiences in Canada. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 657–665. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.004>

- Wihak, C. et Wong, A. (2011). Research into prior learning assessment and recognition (PLAR) in university adult education programmes in Canada. Dans J. Harris, M. Breier et C. Wihak (dir.), *Researching the recognition of prior learning: International perspectives* (p. 311–324). NIACE.
- Zietsma, D. (2010). *Immigrants exerçant des professions réglementées*. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-001-x/2010102/pdf/11121-fra.pdf>
- Zourhlal, A. (2019). À propos de la notion d'expérience dans le processus de reconnaissance des compétences et des acquis disciplinaires en formation professionnelle. Dans A. Malo, J.-F. Desbiens, S. Coulombe et A. Zourhlal (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience. Connaissance, apprentissage, identité* (p. 205–222). Presses de l'Université Laval.