

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA PERCEPTION D'UN APPRENTISSAGE EXTRASCOLAIRE PAR DES
SPÉCIALISTES DE CONTENU ISSUS DU CORPS ENSEIGNANT DU SECTEUR
TECHNIQUE AU COLLÉGIAL DANS LE CADRE DE LA RECONNAISSANCE
DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CATHERINE RICARD

NOVEMBRE 2018

REMERCIEMENTS

Je suis finalement arrivée à l'étape d'écrire les remerciements. Sincèrement, il y a eu des moments où je ne croyais plus à ce projet un peu fou de mener à terme une maîtrise en parallèle d'une vie de famille et d'une vie professionnelle toutes deux bien remplies. Ce moment plus que satisfaisant, je le dois à de nombreuses personnes. En tout premier lieu, à mon compagnon de vie, Pierre, qui a su tolérer, écouter et encourager. À Nicolas Fernandez, qui a commencé ce projet avec moi et qui a fait preuve d'une grande patience et d'une belle sensibilité. À Yves Chochard qui m'a permis de terminer ce projet avec efficience et sérénité malgré des moments d'abattement. Je vous remercie.

Plus généralement, j'aimerais adresser des remerciements à mes collègues du Cégep de Saint-Jérôme, pour leur encouragement et leur confiance, je pense à mes collègues de la Formation continue, Services aux entreprises et International, mais également aux spécialistes de contenu qui font vivre le service de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) dans notre cégep. Aux gens du Centre d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences (CÉRAC) de Marie-Victorin qui m'ont accompagnée lors de mes premiers pas en RAC, il y a de ça quelques années, tout particulièrement à Lisette Rioux, sans qui mon aventure professionnelle en RAC aurait été beaucoup plus difficile.

Finalement, je remercie mes deux amours, mes deux fiertés, d'avoir supporté une maman qui n'en finissait pas d'être aux études. Jules tu es un exemple inspirant de rigueur, de curiosité et d'engagement. Paule tu es une flamme d'enthousiasme et de vivacité qu'on ne se lasse pas d'admirer. Vous donnez un sens à tout ça ; merci !

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	VII
LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
LISTE DES ACRONYMES	IX
RÉSUMÉ	X
ABSTRACT.....	XI
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
1.1 La reconnaissance des acquis et des compétences	3
1.1.1 Les origines de la reconnaissance des acquis en Amérique du Nord.....	4
1.1.2 Les enjeux de la non-reconnaissance des acquis.....	5
1.1.3 Courant de pensée soutenant la reconnaissance des acquis	7
1.1.4 La réponse québécoise à la demande de reconnaissance	9
1.1.5 L'approche harmonisée.....	11
1.1.6 Les bases idéologiques du modèle québécois	14
1.2 Les spécialistes de contenu en reconnaissance des acquis	15
1.2.1 Le travail du spécialiste de contenu	15
1.2.2 Les outils d'évaluation utilisés par le spécialiste de contenu.....	17
1.3 Quand l'enseignant devient spécialiste de contenu en RAC	21
1.3.1 Qui est l'enseignant au collégial ?	21
1.3.2 Les spécialistes de contenu issus du corps enseignant.....	22
1.3.3 L'enseignant et son influence sur les services de RAC	23
1.3.4 Responsabilité du spécialiste de contenu	26
1.3.5 L'enjeu du cumul des rôles	27
1.3.6 La construction du jugement; un processus complexe.....	29
1.4 Question de recherche.....	33

CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	35
2.1 Le concept de perception	36
2.2 Première dimension à explorer	37
2.2.1 Typologie des postures enseignantes	38
2.2.2 Posture de partenariat et ouverture à l'altérité	39
2.3 Deuxième dimension à explorer	42
2.3.1 La culture pédagogique et la pratique de l'enseignant.....	42
2.3.2 Vision analytique ou opératoire de la compétence	46
2.3.3 L'abandon du travail didactique de l'enseignant	49
2.3.4 Changement de logique.....	51
2.4 Troisième et dernière dimension à explorer	52
2.4.1 L'émergence du concept d'apprentissage expérientiel	53
2.4.2 Un modèle de l'apprentissage expérientiel	55
2.4.3 La mise en lumière de l'apprentissage expérientiel chez le candidat ...	57
2.5 Objectifs de recherche	60
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	63
3.1 Type de recherche.....	63
3.1.1 Recherche qualitative inductive	64
3.1.2 Méthode de recherche ; l'étude de cas multiples	64
3.2 Collecte de données	66
3.2.1 Définition du cas	66
3.2.2 Recrutement des participants	67
3.2.3 Procédures de collecte des données	68
3.2.4 Instrument de collecte de données	69
3.3 Présentation des participants.....	71
3.3.1 Caractéristiques professionnelles	71
3.3.2 Leur implication dans le service de RAC	71
3.3.3 Contexte des rencontres avec les participants	72
3.4 Traitement des données	72
3.5 Déontologie.....	75

CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	77
4.1 Posture de partenariat et ouverture à l'altérité	80
4.1.1 Valorisation de l'expérience et du point de vue de l'autre.....	80
4.1.2 Relation plus égalitaire.....	82
4.2 Changement de logique ; du développement à la mobilisation	83
4.2.1 Vision opératoire de la profession.....	84
4.2.2 Notion de cœur de compétence et deuil pédagogique.....	85
4.2.3 La RAC plus près de l'APC et relativité des acquis scolaires	86
4.3 Compréhension du processus d'apprentissage expérientiel	89
4.3.1 Faible compréhension du processus d'apprentissage expérientiel.....	89
4.3.2 Questions orientées vers la pratique professionnelle du candidat.....	91
4.4 Trois autres dimensions	92
4.4.1 Le rôle de traducteur du spécialiste de contenu	92
4.4.2 La pratique en RAC influence celle en enseignement	94
4.4.3 Crédibilité et valorisation du processus de RAC	96
CHAPITRE V DISCUSSION.....	98
5.1 Ouverture certaine et nécessaire à l'altérité.....	98
5.2 Changement de logique il y a	101
5.3 Aller au-delà du « Comment fais-tu ? ».....	106
5.4 Les dimensions émergentes	111
CONCLUSION	115
La contribution de la recherche.....	116
Les limites de la recherche	117
Les pistes de recherche.....	118
ANNEXE A EXEMPLE DE FICHE D'ÉVALUATION EN RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES AU COLLÉGIAL.....	120

ANNEXE B MODÈLES COURRIELS ET D'APPELS TÉLÉPHONIQUES AYANT SERVIS AU RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS.....	127
ANNEXE C GUIDE DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ.....	130
ANNEXE D MODÈLE COURRIEL UTILISÉ POUR SOLLICITER L'AUTORISATION DES DIRECTIONS DES FORMATIONS CONTINUES.....	134
ANNEXE E MODÈLES DE FORMULAIRES DE CONSENTEMENT	135
RÉFÉRENCES.....	144

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Les étapes d’une démarche RAC selon l’approche harmonisée.....	14
1.2 Le modèle de Van Kleef, les facteurs d’existence et de pérennité des services de RAC au post-secondaires (2007)	26
1.3 Modèle présentant le système de références mobilisé lors de l’évaluation en validation des acquis expérientiels (Mayen et Mayeux, 2009).....	31
2.4 Les dimensions sous-tendant le travail des spécialistes de contenu – enseignants au collégial	36
2.5 Les différentes visions d’une compétence (Leroux, 2010)	46
2.6 Étapes d’élaboration des programmes d’études et processus didactique	50
2.7 Changement de logique entre la formation scolaire et la reconnaissance des acquis et des compétences (MEQ et MESRST, 2014).....	52
2.8 Cycle de l’apprentissage expérientiel (Kolb, 1984)	56
2.9 Différences de défi entre les apprentissages scolaires et expérientiels.....	58
2.10 Objectifs de recherche liés aux dimensions à explorer	60
4.11 Les catégories et sous-catégories issues des résultats.....	79

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Les types d'apprentissage	9
2.2 Changement de paradigme lié à l'APC	45

LISTE DES ACRONYMES

APC	Approche par compétences
AQPC	Association québécoise de pédagogie collégiale
AST	Analyse de la situation de travail
CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CERPE	Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants
CERAC	Centre d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences
CNR	Comité national de rencontre
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
FIRAC	Fond d'implantation de la reconnaissance des acquis et des compétences
FNEEQ	Fédération nationale des enseignants et enseignantes du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MESRST	Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie
PLAR	Prior learning assessment & recognition
PPO	Pédagogie par objectifs
RAC	Reconnaissance des acquis et des compétences
RREC	Règlement sur le régime des études collégiales
RPL	Recongnition of prior learning
SC	Spécialiste de contenu
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
VAE	Validation des acquis de l'expérience

RÉSUMÉ

Dans le cadre de cette recherche de nature exploratoire, nous nous sommes intéressée à la pratique en reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) de spécialistes de contenu, qui sont également enseignants au collégial au secteur technique, sous l'angle de leur perception d'un apprentissage extrascolaire. Afin de circonscrire notre travail d'exploration, nous avons identifié trois dimensions de la pratique du spécialiste de contenu en reconnaissance des acquis : 1) l'ouverture à l'altérité que nous retrouvons dans la posture de partenariat, 2) le changement de logique du développement de la compétence à sa mobilisation et, finalement, 3) leur compréhension du mécanisme d'apprentissage expérientiel. Nous avons procédé à une étude de cas multiples auprès de trois participants, tous enseignants au collégial dans le secteur technique, mais également spécialistes de contenu en RAC. Notre collecte de données a consisté à recueillir des documents secondaires liés au travail des participants et à mener des entretiens semi-dirigés auprès de ces derniers. Nous avons ensuite recouru à la méthode d'analyse inductive générale. Nous avons réussi à raffiner notre connaissance des trois dimensions explorées et à dégager de nouvelles pistes de compréhension. Des manifestations d'une ouverture à l'altérité se sont traduites par la valorisation de l'expérience et du point de vue d'autrui et par l'existence d'une relation égalitaire avec les candidats à la RAC. Le changement de logique a été mieux cerné grâce à trois caractéristiques : une vision opératoire de la profession, l'intégration du concept de cœur de compétence et le deuil pédagogique, ainsi que la perception des pratiques évaluatives en RAC comme étant plus près de l'approche par compétences. Par ailleurs, nous avons constaté une faible compréhension du processus d'apprentissage expérientiel, ce qui aurait un impact sur le travail d'évaluation. Nous avons également découvert que les participants s'attribuaient un rôle de traducteur entre le monde professionnel et le monde scolaire lorsqu'ils œuvrent en RAC. Leur pratique en RAC a également une influence qualifiée de positive sur leur pratique enseignante et, finalement, ils attribuent une forte valeur au service de RAC.

Mots clés : Reconnaissance des acquis et des compétences, spécialistes de contenu, enseignant au collégial, apprentissage extrascolaire, apprentissage expérientiel

ABSTRACT

Within this exploratory research, we focused on the practice of Prior learning assessment and recognition (PLAR) of content specialists, who are also college teachers in the technical sector, from the point of view of their perception of out-of-school learning. In order to circumscribe our exploration work, we identified three dimensions of the content specialist's practice in recognition of prior learning: 1) the openness to otherness that we find in the partnership stance, 2) the change of logic of the development of the competence to its mobilization and, finally, 3) their comprehension of the mechanism of experiential learning. We conducted a multiple case study with three participants, college teachers in the technical sector, but also content specialists in PLAR. Our data collection consisted of collecting secondary documents related to the work of the participants, as well of conducting semi-structured interviews with them. Collected was based on the general inductive analysis method. We then improved our understanding of the three dimensions explored and found new ways of understanding. Demonstrations of openness to otherness have been identified by the valorization of the experience and the point of view of others as well as by the existence of an egalitarian relationship with the candidates for the PLAR. The change in logic was better understood thanks to three characteristics: an operational vision of the profession, the integration of the concept of core competence and educational mourning, as well as the perception of evaluative practices in PLAR as being closer to the approach by skills. In addition, we found a poor understanding of the out-of-school learning process, which would have an impact on the evaluation work. We also discovered that participants are assuming a translator role between the professional world and the school world when they work in PLAR. Their PLAR practice also has a positive influence on their teaching practice and, ultimately, they highly value the PLAR service.

Keywords : Prior learning assessment and recognition, content specialists, college educator, out-of-school learning, experiential learning

INTRODUCTION

Notre recherche s'intéresse à la perception d'un apprentissage extrascolaire chez un spécialiste de contenu, œuvrant au sein d'un service de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC), et qui est également enseignant dans le secteur technique au collégial. En effet, dans le cadre des services de RAC de nombreux enseignants sont appelés à évaluer des apprentissages réalisés à l'extérieur du contexte scolaire ; des apprentissages dits extrascolaires. Plusieurs auteurs soulignent que cette situation induit un enjeu de conciliation entre le scolaire et le non scolaire. Pourtant, peu de recherche se sont penchée sur le phénomène pour mieux comprendre la nature de cet enjeu et comment il se vit par les principaux intéressés.

Nous nous sommes donc intéressée de près à l'activité d'abordage (perception) des acquis extrascolaires par les spécialistes de contenu en RAC. Nous avons articulé notre exploration autour de trois dimensions que nous définissons à l'intérieur de notre cadre conceptuel : 1) la posture de partenariat et la notion d'altérité (Sylvain, 2001) : 2) le changement de logique de celle du développement (vision analytique) vers celle de la mobilisation (vision opératoire) et 3) la compréhension du processus d'apprentissage expérientiel.

Il s'agit d'une étude exploratoire qualitative dont l'objectif était de mieux comprendre un phénomène peu étudié pour le moment, mais qui méritait de l'être afin d'améliorer l'accompagnement des spécialistes de contenu en RAC. En effet, comme nous l'expliquons dans notre premier chapitre, la reconnaissance des acquis et des compétences chez l'adulte est une pratique complexe qui fait partie intégrante des

services d'éducation et de formation des adultes. Nous pensons que de contribuer, bien que très humblement, à la compréhension d'un aspect de la RAC fait œuvre utile.

Comme expliqué dans le troisième chapitre, nous avons relevé ce défi en procédant à une étude de cas multiples qui s'est penchée sur le travail en RAC de trois enseignants. L'analyse des données recueillies s'est faite à partir de la méthode d'analyse inductive générale (Thomas, 2006, cité dans Blais et Martineau, 2006). À partir des données secondaires et des verbatim des entretiens semi-structurés, nous avons catégorisé et sous catégorisé les segments que nous avons préalablement sélectionnés. De cette façon, nous avons réussi à raffiner notre connaissance des trois dimensions explorées et à constater l'émergence de nouvelles pistes de compréhension. Nous vous présentons ces résultats au quatrième chapitre.

Nous avons pris soin, au cinquième chapitre, d'interpréter les résultats présentés et de les articuler autour de la littérature existante sur le sujet, le cas échéant. En conclusion de ce travail, vous trouverez les deux principales limites de la recherche ainsi que les pistes pour de futures recherches sur le même thème.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous poserons d'abord un regard global sur la reconnaissance officielle des apprentissages réalisés à l'extérieur des institutions scolaires. Nous retracerons l'origine historique de ces pratiques et nous nous intéresserons plus particulièrement aux contours qu'elles adoptent au Québec et plus spécifiquement dans le réseau collégial. Notre attention sera ensuite focalisée sur le rôle joué par les spécialistes de contenu et sur les défis qu'ils rencontrent lorsqu'ils œuvrent en reconnaissance des acquis et des compétences, tout particulièrement lorsqu'ils sont également enseignants.

1.1 La reconnaissance des acquis et des compétences

Dans une société du savoir où les diplômes sont devenus presque incontournables pour s'intégrer, voire s'épanouir, professionnellement¹, nous nous intéressons à la reconnaissance des acquis extrascolaires. En effet, depuis le milieu du siècle, les pays occidentaux travaillent sur des dispositifs permettant de formaliser et de reconnaître officiellement, par des titres ou des diplômes, des apprentissages qui ont été réalisés à l'extérieur du contexte scolaire et qui n'ont pas fait l'objet de sanction officielle. Pour

¹ Les dernières données recensées par Statistiques Canada démontrent une corrélation positive entre le niveau de scolarité et le niveau de revenu. (Statistiques Canada, 2013) Récupéré de http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-014-x/99-014-x2011003_2-fra.cfm

ce faire, il s'est développé une grande variété de modèles et les instances responsables de cette reconnaissance sont multiples, allant des associations professionnelles aux institutions d'enseignement.

1.1.1 Les origines de la reconnaissance des acquis en Amérique du Nord

Dès 1988, Marthe Sansregret publie un ouvrage inspiré de sa thèse de doctorat et expose les principes derrière les pratiques de reconnaissance d'acquis en Amérique du Nord. Elle brosse alors un historique des services en matière de reconnaissance. Ainsi, l'historique des services de RAC en Amérique du Nord démontre que ces derniers sont nés d'une demande de reconnaissance.

En effet, les vétérans américains de la Seconde Guerre mondiale de retour au pays souhaitaient une intégration professionnelle à la hauteur de leur potentiel et ont exigé du gouvernement américain que l'on reconnaisse les apprentissages qu'ils avaient réalisés pendant leur service militaire. En outre, pendant le conflit, de nombreuses formations furent offertes aux militaires ainsi qu'à d'autres membres du personnel de l'armée américaine. Ces formations étaient parfois dispensées directement sur les campus des institutions d'enseignement. Il n'était pas rare de retrouver des enseignants et professeurs de ces mêmes institutions parmi les formateurs. Mais surtout, suite à ces formations non créditées, les participants se voyaient confier des responsabilités qui consolidaient leurs apprentissages (Sansregret, 1988).

Les vétérans, ayant une conscience très nette de leurs compétences, n'acceptaient pas que ces apprentissages deviennent invisibles faute de reconnaissance officielle. Ainsi, rapidement après la fin de la guerre, les acteurs liés à l'emploi et à la formation : l'État, les institutions scolaires, les services communautaires ainsi que l'entreprise et l'industrie se sont concertés pour offrir la possibilité aux anciens militaires de se voir décerner, à travers l'identification et l'évaluation de leurs compétences, des titres et des diplômes.

Cette première demande provenant des vétérans est décisive pour le RAC en Amérique, car elle conduit alors à une avancée rapide de la recherche et une éclosion de l'offre. À ce moment, l'urgence de répondre à la demande poussait les institutions scolaires et autres instances « à trouver des manières d'évaluer rapidement des apprentissages effectués en dehors de leur champ de supervision. Pour parer au plus urgent, des évaluations furent faites au cours des recherches et des expérimentations (Sansregret, 1988, p. 7) ».

Grâce à cette première expression de la demande, l'implantation de la RAC était chose faite et des outils d'évaluation avaient été élaborés. Par la suite, l'offre fut élargie par les praticiens de l'éducation des adultes à d'autres populations adultes pouvant prétendre à une reconnaissance de leurs compétences. C'est donc la demande provenant de la population qui a d'abord conduit les institutions scolaires à entrevoir une offre de reconnaissance d'apprentissage extrascolaire, ouvrant ainsi la voie à de nouvelles pratiques et un nouveau champ d'action en éducation des adultes.

Autant dire que les efforts de développement de la RAC prennent racine dans le besoin d'accès au marché du travail et aux études chez une population adulte voulant faire leur place sur le marché de l'emploi. En effet, selon Belisle *et al.* (2010) il ne s'agirait pas, en premier lieu du moins, d'un besoin d'accomplissement personnel qui conduit l'adulte à entamer un processus de RAC, mais bien celui de gagner sa vie par l'accès à l'emploi. Le sentiment d'accomplissement et de reconnaissance est un effet bénéfique certes, mais qui ne semble pas être le premier moteur d'un engagement dans le processus.

1.1.2 Les enjeux de la non-reconnaissance des acquis

Nous devons également considérer que la RAC est utilisée majoritairement par des groupes sociaux qui sont réputés socio professionnellement plus vulnérables soit : les

femmes, les immigrants et, plus généralement, les individus au parcours professionnel atypique (MEQ, 2004; Werquin, 2010).

Ainsi, le Conference Board of Canada (2001) évalue que la non-reconnaissance des acquis représente un coût d'opportunité important pour de nombreux Canadiens. Plus précisément, plus d'un demi-million de Canadiens auraient pu gagner annuellement de 8 000 \$ à 12 000 \$ de plus, s'ils avaient vu leurs acquis reconnus. Sans compter les avantages sur leurs conditions de travail comme la diminution de la précarité, une augmentation de leur mobilité professionnelle, ainsi qu'un plus grand accès à la formation.

Si le coût individuel est élevé, le coût collectif l'est également. La non-reconnaissance des acquis affaiblit la compétitivité de notre marché de l'emploi aux yeux des travailleurs étrangers et n'aide en rien le problème de pénurie de main-d'œuvre (MEQ, 2004). Un manque d'offre de service en matière de RAC entraîne également une perte d'expertise pour les employeurs qui doivent remercier des employés à cause de leur statut de « non légalement qualifié » ou les voir partir, usés par une constante précarité d'emploi ou par le manque de perspective d'avancement.

Du point de vue social, l'offre en matière de reconnaissance des acquis présente de nombreuses retombées positives pour la société et les individus qui la composent. Ainsi, Werquin (2010) conclut aux bénéfices de la RAC : « La reconnaissance formelle des apprentissages non formels et informels ne crée pas en soi le capital humain. Mais cette action de reconnaissance rend ce capital visible et plus utile pour l'ensemble de la société² (p. 7). » De plus, le chercheur met en lumière plusieurs avantages de la

² Recognition of non-formal and informal learning outcomes does not, in itself, create human capital. But recognition makes the stock of human capital more visible and more valuable to society at large. [Notre traduction]

RAC, soit une plus grande accessibilité à la formation continue, une augmentation de l'employabilité ainsi que de la confiance en soi. La RAC est porteuse d'équité en reconnaissant aux individus les compétences nécessaires aux responsabilités qu'ils endossent déjà.

1.1.3 Courant de pensée soutenant la reconnaissance des acquis

Si nous comprenons davantage les origines et la pertinence de la RAC, nous devons également nous attarder à sa nature. La reconnaissance des acquis réfère à « un processus d'identification, d'évaluation et de reconnaissance officielle des apprentissages réalisés par un individu au cours de sa vie dans différents contextes (Lejeune, 2008, p. 11) ». Il s'agit donc d'attribuer une valeur aux apprentissages réalisés par l'adulte, peu importe leur contexte ou leur modalité de développement.

Par ailleurs, cette définition large de la notion d'apprentissage prend racine dans le courant de l'apprentissage tout au long de la vie. C'est le rapport présidé par Edgard Faure, *Apprendre à être*, en 1972 sous l'égide de l'UNESCO et, en 1996, celui présidé par Jacques Delors, *L'Éducation : un trésor est caché dedans*, qui jetteront les bases de cette vision décroisonnée de l'apprentissage et qui est le postulat de base à la reconnaissance des acquis extrascolaires (Courougeux et Tawil, 2013). En outre, si l'on affirme que l'apprentissage se fait à tout âge et en tout lieu, on met également l'accent sur l'intégration entre la vie et l'école et sur l'ouverture que ces deux mondes doivent avoir l'un pour l'autre.

Toujours en lien direct avec cette nouvelle vision du concept d'apprentissage, les penseurs, s'inscrivant dans le courant de l'apprentissage tout au long de la vie, distinguent trois types d'apprentissage : l'apprentissage formel, non formel et informel (Hart, 2013). Le fait d'identifier et de distinguer ces trois types d'apprentissage n'est pas anodin. En effet, cela met en lumière que l'apprentissage ne se cloisonne pas au

seul contexte scolaire et qu'il est possible d'apprendre tout au long de sa vie en des lieux, des situations et selon des modes variés (Simosko, 1989).

Plus précisément, l'apprentissage formel implique une situation intentionnelle d'apprentissage accompagnée par une reconnaissance officielle (crédits, diplôme). L'apprentissage formel est donc étroitement lié au milieu scolaire. L'apprentissage non formel pour sa part, est également intentionnel, mais ne s'accompagne pas d'un mécanisme de reconnaissance. Les formations données en entreprises et celles à vocation récréative sont de type non formel. Finalement, l'apprentissage fait de façon non intentionnelle, au bénéfice d'une expérience de travail ou de vie, est de type informel. Nous pouvons également qualifier les apprentissages de « scolaires » ou « d'extrascolaires ». L'apprentissage extrascolaire regroupe tout apprentissage fait à l'extérieur des institutions scolaires qu'il soit non formel ou informel. Le tableau suivant résume les différents types d'apprentissage.

Tableau 1.1. Les types d'apprentissages

Types d'apprentissage liés à l'intention	Types d'apprentissage liés au contexte
Formel Donnant droit à des crédits ou un diplôme	Scolaire Se déroule dans une institution scolaire reconnue
Non formel Découlant d'une action de formation, mais qui ne débouche pas sur l'obtention de crédit	Extrascolaire Se déroule à l'extérieur des institutions scolaires
Informel/expérientiel Fruit non intentionnel des activités professionnelles ou personnelles	

1.1.4 La réponse québécoise à la demande de reconnaissance

Au Québec, le vocable utilisé pour identifier le dispositif de reconnaissance des apprentissages scolaires et extrascolaires dans les institutions d'enseignement est la Reconnaissance des acquis et des compétences. Notons que les termes acquis et compétences réfèrent aux résultats des apprentissages et non pas au processus d'apprentissage lui-même. En ce sens, la définition de la RAC proposée par Dubé (2004) nous paraît particulièrement intéressante et évocatrice de la pratique québécoise en milieu scolaire. « Processus qui, à partir d'un cadre de référence clairement établi, permet l'évaluation et la reconnaissance ou la validation d'apprentissages théoriques et pratiques, peu importe le lieu ou le mode d'acquisition de ces apprentissages (p. 6). »

Le besoin de reconnaissance des acquis est relevé officiellement pour la première fois au Québec en 1975 dans un avis au ministre de l'Éducation provenant du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (CSE, 2000). Cet avis pose les jalons de la RAC au

Québec, soit que les apprentissages peuvent être réalisés dans une variété de lieux et de contextes et selon d'autres modalités que l'enseignement systématique d'un programme d'études. Sur cette prémisse, le Conseil invitait le ministère de l'Éducation à mettre en place un mécanisme de reconnaissance officielle des acquis réalisés de façon extrascolaire (non formelle et informelle). Le fait que cette préoccupation émerge dans les années 1970 n'est pas un hasard. En effet, à cette époque l'économie se transforme et les exigences liées à l'insertion socioprofessionnelle se redéfinissent pour accorder plus de valeur aux sanctions officielles, en tout premier lieu, aux diplômes. En d'autres termes, les diplômes sont de plus en plus exigés par les employeurs et recherchés par une population désireuse de s'adapter aux nouveaux standards. C'est l'entrée dans une économie dite du savoir (Lejeune, 2008).

Faisant écho à ces nouvelles réalités, les années 1980 sont marquées par une période d'implantation et d'expérimentation en reconnaissance des acquis au Québec. La Commission Jean (1982) traitant de la formation continue au Québec, qui est alors en plein essor, situe la RAC au point de départ et d'arrivée d'un service décroisonné de formation et d'éducation des adultes (CSE, 2000). Suivra, en 1984, un Énoncé d'orientation accompagné d'un Plan d'action en matière d'éducation des adultes dans lequel le gouvernement du Québec établit que la RAC devrait faire l'objet d'un service distinct au sein des départements de formation continue. C'est d'ailleurs la même année que le Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) permet aux collèges de tenir compte des acquis extrascolaires (CSE, 2000). De plus, le Fond d'implantation de la reconnaissance des acquis et des compétences (FIRAC) voit le jour en 1985 et permet le financement de nombreux travaux de recherche ainsi que le développement de dispositifs et d'outils d'évaluation nécessaires à la mise en branle de services de RAC au collégial (Belisle *et al.*, 2010). Cet essor, porté par une volonté politique, permet aux collèges québécois de développer un certain savoir-faire en la matière, mais les pratiques restent extrêmement variées et les assises idéologiques et méthodologiques demeurent fragiles (CSE, 2000).

Cette fragilité se confirme dans les années 1990, où l'on voit les services de RAC stagner, voire reculer au Québec. Cette situation est attribuée à la lourdeur administrative des dispositifs mis en place, à la réticence de certaines institutions d'enseignement ainsi qu'à un financement inadéquat (MEQ, 2002).

1.1.5 L'approche harmonisée

Ainsi, devant le besoin de reconnaissance des adultes qui ne trouve pas de réponse adéquate et l'impasse dans laquelle se trouvent les services de RAC dans les collèges québécois (CSE, 2000), le Conseil supérieur de l'éducation souligne la nécessité grandissante de répondre à la demande de reconnaissance dans un nouvel avis au ministre publié en 2000. Le titre de ce dernier est très évocateur, *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*. Pressé d'agir, le gouvernement tentera de redonner un second souffle à l'implantation des services de reconnaissance.

Par ailleurs, cet effort s'inscrit de plus en plus dans une volonté de répondre à une pénurie de main-d'œuvre qualifiée. Il vise également à permettre aux travailleurs d'améliorer leur employabilité dans un marché du travail qui se précarise. Ainsi, en 2002, le ministère de l'Éducation, reprenant à son compte l'avis du Conseil supérieur de l'éducation dans la Politique gouvernementale et le Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue, énonce trois principes fondateurs de la RAC et favorise un nouvel envol du service au Québec.

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

Une personne n'a pas à réapprendre ce qu'elle sait déjà ni à refaire, dans un contexte scolaire formel, des apprentissages qu'elle a déjà réalisés dans d'autres lieux, selon d'autres modalités ;

Une personne doit être exemptée d'avoir à faire reconnaître de nouveau des compétences ou des acquis qui ont été évalués avec rigueur et sanctionnés à l'intérieur d'un système officiel (MEQ, 2002, p. 23).

En 2005, dans un document intitulé *La reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique, Cadre général-Cadre technique*, le gouvernement énonce également des corolaires qui explicitent les responsabilités des institutions offrant des services de RAC. Notez que le deuxième corolaire identifie, sous forme de recommandation, l'enjeu de l'adaptation à la nature extrascolaire des apprentissages que l'on s'apprête à reconnaître.

Tout système de reconnaissance des acquis et des compétences doit viser la transparence.

Les activités d'évaluation à mettre en place aux fins de la reconnaissance des acquis et des compétences doivent être rigoureuses, fiables et assorties de modalités d'évaluation adaptées à la nature extrascolaire et au caractère généralement expérientiel des apprentissages réalisés par la personne.

Les encadrements réglementaires et les modalités d'organisation, dans les différents réseaux officiels dont celui de l'éducation, doivent créer les conditions favorables à la prise en compte des principes à la base de la reconnaissance des acquis et des compétences (MELS, 2005, p. 5).

Toujours dans le Cadre général et technique, le ministère définit une approche, dite harmonisée, qui prescrit un modèle de dispositif de RAC aux institutions d'enseignement secondaire et collégial. L'approche harmonisée définit le processus de RAC et ses différentes étapes. Il s'agit de la réponse à l'avis du Conseil supérieur de l'éducation de 2000 qui reprochait l'inégalité des pratiques et la lourdeur administrative des services de RAC ainsi que la suite logique de la Politique et du Plan d'action en matière d'éducation des adultes de 2002. L'approche harmonisée présentée dans le Cadre général et technique est déterminante pour les services de RAC au Québec et son application a une répercussion sur les praticiens de la RAC. En effet, elle délimite leur champ d'action dans un processus maintenant mieux défini.

L'approche harmonisée vise la souplesse et l'accessibilité en se centrant sur les besoins de l'individu. Ainsi, la première partie du document, le cadre général, énonce les

fondements sur lesquels doivent se baser les services de RAC au niveau secondaire et collégial.

Sur la base de l'affirmation du droit de la personne à la reconnaissance de ses acquis, l'adulte ne doit pas avoir à s'adapter d'abord à l'organisation, ni à sa culture, ni à son système afin de pouvoir ensuite bénéficier d'un service. C'est l'inverse qu'on doit pouvoir observer. L'approche souhaitée doit se caractériser à la fois par sa souplesse et sa simplicité, sans pour autant y perdre en rigueur ou en efficacité (MELS, 2005, p. 7).

La partie technique du document présente les différents instruments devant être utilisés, ainsi que les étapes à franchir pour offrir un service de RAC qui se veut prévisible, simplifié et adapté à la nature extrascolaire des apprentissages.

Selon le MELS (2005), l'approche harmonisée suppose d'abord une action d'information par laquelle on explique en quoi consiste le service de reconnaissance aux personnes intéressées : les prérequis, le fonctionnement et ses exigences. Si la personne décide de déposer une demande, une autoévaluation sera réalisée pendant laquelle le candidat est appelé à mettre en parallèle ses compétences avec celle du programme d'études. Vient ensuite l'entrevue de validation réalisée par des spécialistes de contenu. C'est suite à cette entrevue que l'admission de la personne dans un processus de RAC sera confirmée, et cela, pour l'ensemble du programme ou pour une partie de ce dernier. Le cas échéant, on procédera à l'évaluation de chacune des compétences du programme d'études. Suite à une première évaluation, si le niveau de compétence est jugé satisfaisant, on reconnaîtra la compétence. Dans le cas contraire, on permettra à l'individu de bénéficier d'une formation manquante, jusqu'à ce qu'on juge le niveau de maîtrise de la compétence satisfaisant. La figure suivante illustre les étapes d'une démarche de RAC selon l'approche harmonisée.

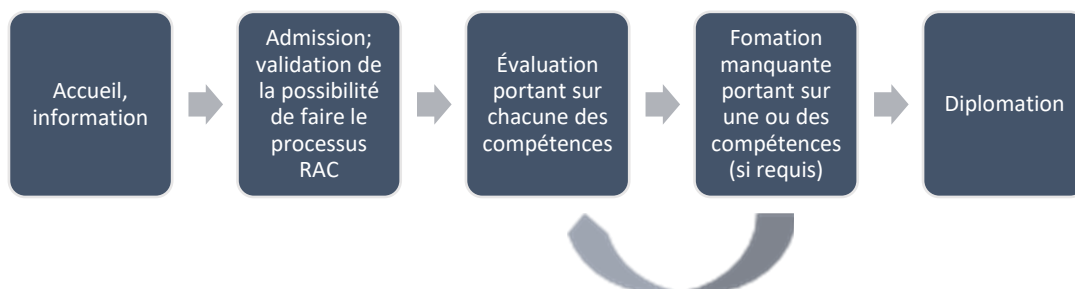


Figure 1.1. Les étapes d'une démarche RAC selon l'approche harmonisée

1.1.6 Les bases idéologiques du modèle québécois

En définitive, l'approche harmonisée prescrit un modèle et un dispositif à partir desquels les services de RAC au collégial s'articuleront. Compte tenu de l'importance que prend l'approche harmonisée dans la manière de faire de la RAC au Québec, il est intéressant d'en interroger les orientations théoriques.

Pour ce faire, nous pouvons nous référer à Cameron (2012) qui s'est intéressée à l'incidence de l'utilisation du portfolio comme instrument de RAC. Dans le cadre de ses recherches, elle a développé une typologie des dispositifs de reconnaissance tels qu'ils existent en Occident. Nous pouvons situer les dispositifs de RAC dans un continuum dont les deux pôles sont respectivement d'orientation behavioriste et humaniste. Un dispositif d'inspiration behavioriste serait critérié et s'appuierait sur des normes professionnelles et des seuils de compétences inspirés directement par le marché du travail. Le dispositif d'inspiration humaniste, de son côté, s'intéresse davantage à la singularité des apprentissages de la personne, à son potentiel et l'encourage à la réflexivité (Cameron, 2012).

Selon Hart (2013), qui se réfère à la typologie de Cameron, le dispositif de RAC mis en place dans le réseau collégial au Québec selon l'approche harmonisée, se situe entre ces deux pôles. En effet, les pratiques d'évaluation au collégial sont systématiques par rapport à un référentiel de compétences. Il s'agit donc d'une approche critériée où chaque élément de compétence est évalué à la lumière de critères de performance. Par ailleurs, le matériel à évaluer se veut non scolaire, puisqu'il émerge du vécu professionnel des candidats à la reconnaissance. Ainsi, c'est dans ce dispositif, à la rencontre de deux visions qui semblent s'opposer, visions behavioriste et humaniste, que le spécialiste de contenu est appelé à faire son travail.

1.2 Les spécialistes de contenu en reconnaissance des acquis

Le terme spécialiste de contenu est utilisé dans le contexte de la reconnaissance des acquis et des compétences pour nommer le professionnel spécialiste de la discipline liée à la démarche de RAC. Le spécialiste de contenu est appelé à s'impliquer dans plusieurs étapes du processus RAC : l'admission, l'évaluation des compétences et la formation manquante. On peut également lui demander d'élaborer des outils d'évaluation et d'analyser les acquis scolaires des candidats à la RAC. Lors des étapes d'admission et d'évaluation prévues par le processus RAC, le spécialiste de contenu devra fournir un jugement d'expert sur les compétences du candidat, il joue alors le rôle d'évaluateur.

Nous tenterons d'expliquer le rôle d'évaluateur joué par le spécialiste de contenu dans le cadre de l'approche harmonisée utilisée dans les collèges québécois.

1.2.1 Le travail du spécialiste de contenu

Au niveau collégial, les institutions scolaires incluent dans la démarche de RAC à la fois la reconnaissance des acquis scolaires par équivalence ou substitution de cours et

l'évaluation et la reconnaissance des acquis extrascolaires. Si la reconnaissance des acquis scolaires exige un certain travail d'analyse pour mettre en parallèle des contenus de cours, c'est celle des acquis extrascolaires qui pose le défi de la formalisation par l'identification et l'évaluation des apprentissages non formels et informels. Ainsi, contrairement à l'apprentissage scolaire traditionnel, il ne s'agit pas de former, d'évaluer et ensuite de sanctionner, mais bien d'évaluer, de former seulement si cela s'avère nécessaire et de sanctionner.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, selon l'approche harmonisée instaurée par le MELs en 2005, avant même d'entamer une démarche de RAC, l'individu est soumis au jugement de spécialistes de contenu qui doivent déterminer la pertinence pour le candidat à la RAC d'accéder à l'évaluation et à la reconnaissance de ses acquis. En effet, des spécialistes de contenu, dont plusieurs sont enseignants, déterminent par une entrevue de validation si le candidat à la RAC est admis ou non dans la démarche selon un pronostic d'existence d'apprentissages extrascolaires. Ainsi, le rôle du spécialiste de contenu est décisif, car il doit, dès le début du processus RAC, donner ou refuser l'accès à un candidat au service de RAC pour un programme donné ou encore recommander un parcours hybride entre la RAC et la formation initiale. Par ailleurs, son jugement, à ce stade, ne concerne pas une ou des compétences en particulier, mais bien la vision macro du parcours et de la capacité du candidat à démontrer des acquis en lien avec le programme d'études. Le spécialiste de contenu doit faire un pronostic de réussite.

Cette importance que prend le spécialiste de contenu dans le service de RAC se maintient dans l'ensemble de la démarche. Après l'admission, lors de l'évaluation systématique des compétences du programme, nous lui demandons de porter un jugement pondéré et argumenté sur le niveau de maîtrise de la compétence par le candidat et cela en considérant tous les éléments de compétence retenus aux fins de RAC. L'exercice est très complexe et relève de la mise en adéquation du scolaire

(exigences du programme d'études) et de l'extrascolaire (univers professionnel du candidat comme élément de base à la démonstration de sa compétence).

...les jurys ouvrent un espace de dialogue propice au dépassement de la tension, générée par la « logique compétence », entre le monde de la formation et le monde professionnel. Ce dialogue vise à mettre en relation les acquis de l'expérience du candidat et les attentes du monde de la formation concernant le diplômé (Mayen et Métral, 2008, p. 6).

En somme, après avoir donné accès au service de RAC par un processus d'admission, la deuxième responsabilité assumée par les spécialistes de contenu est l'évaluation méthodique de l'apprentissage extrascolaire. À cette étape, une action d'évaluation est systématiquement réalisée pour chacune des compétences du programme d'études.

1.2.2 Les outils d'évaluation utilisés par le spécialiste de contenu

Par ailleurs, le matériel d'évaluation utilisé ne relève pas du spécialiste de contenu, pas plus que l'identification des modalités d'évaluation. Pour de nombreux programmes d'études, une partie de l'instrumentation a été élaborée par une équipe dédiée et financée par le ministère en respect de l'approche harmonisée. Il peut également arriver qu'un collège prenne l'initiative de développer lui-même des outils d'évaluation.

Ainsi, le spécialiste de contenu, que l'on appelle également évaluateur, utilisera une fiche d'évaluation portant sur la compétence et sur laquelle figurent les éléments de compétence ainsi que leur pondération. Vous trouverez un exemple de fiche d'évaluation à l'annexe A. Pour chaque élément de compétence, des critères d'appréciation sont identifiés. La compétence ne sera pas reconnue tant que le niveau de maîtrise de tous les éléments ne sera pas jugé satisfaisant.

Dans cette mise en parallèle, opérée par le spécialiste de contenu, entre le contenu du programme d'études et les apprentissages extrascolaires du candidat, il y a un aspect important à prendre en considération et qui est central dans l'approche harmonisée. Il

s'agit du travail d'identification du cœur de la compétence qui devrait être en amont du travail du spécialiste de contenu. En effet, le matériel d'évaluation qui lui est fourni doit refléter un travail d'identification des aspects essentiels de la compétence.

L'équipe chargée d'élaborer les outils doit élaguer les aspects de la compétence qui relèvent davantage de son développement et qui sont jugés non pertinents dans sa démonstration finale. Seuls les éléments relatifs à la mobilisation des compétences doivent être retenus à des fins d'évaluation. On parle ici du *cœur de la compétence* (MELS et MESRST, 2014). Cette notion se veut un élément de conciliation entre un processus méthodique, qui se base sur les éléments du programme d'études, et la nécessité de s'adapter à la nature extrascolaire et généralement expérientielle des apprentissages évalués. Le passage suivant tiré du Guide d'élaboration de l'instrumentation dans le cadre de l'approche harmonisée explique bien le concept de cœur de compétence.

Rappelons-le, du point de vue de la formation, ce qui prévaut, c'est **la logique du développement des compétences**. C'est pourquoi, dans les programmes d'études, certains éléments de la compétence peuvent être de l'ordre d'un processus d'apprentissage tandis que certains critères de performance peuvent être définis aux fins d'intégration d'apprentissage.

En reconnaissance des acquis et des compétences, par contre, on doit mettre l'accent sur les **résultats** attendus de la formation plutôt que sur la logique de développement et on doit se concentrer sur **les éléments essentiels et les plus significatifs** des compétences selon un point de vue où prévaut **la logique de la mobilisation** des compétences (MELS et MESRST, 2014, p. 19).

La notion de cœur de compétence est une première étape méthodologique prescrite par l'approche harmonisée, pour passer de la logique de développement d'une compétence, se rapportant au monde scolaire, à celle de mobilisation liée au mode du travail. Le Guide d'élaboration de l'instrumentation dans le cadre de l'approche harmonisée

(MELS et MESRST, 2014) fournit une définition de la notion de cœur de compétence que vous trouverez ci-dessous.

Le cœur de la compétence est un concept opérationnel ayant pour principale fonction de guider et d'encadrer tout le processus d'élaboration d'une instrumentation en reconnaissance des acquis et des compétences afin que seuls les éléments des programmes d'études dont la maîtrise apparaît essentielle à la mise en œuvre de la compétence telle que ciblée par le référentiel (programme d'études) soient retenus à titre de cadre de référence (MELS et MESRST, 2014, p. 16).

De plus, le Guide (MELS et MESRST, 2014) illustre le concept à l'aide de deux exemples : l'un issu d'un programme d'études professionnelles, et l'autre, d'un programme d'études techniques. Le deuxième exemple présente la compétence *Utiliser des méthodes d'appréciation de la condition physique* appartenant au programme de Soins préhospitaliers d'urgences (181.A0). Dans le programme, cette compétence se décline en quatre éléments, soit :

- Effectuer les étapes préparatoires à l'examen primaire.
- Procéder à un examen primaire.
- Procéder à un examen secondaire
- Apprécier l'autonomie fonctionnelle d'une personne

Le Guide explique que le quatrième élément n'a pas été retenu pour des fins d'évaluation en RAC parce que « il ne fait pas partie des méthodes d'appréciation de la condition clinique habituellement utilisées en soins préhospitaliers. Cet élément s'inscrit comme une valeur ajoutée à la capacité d'observation du praticien sans expérience (MELS et MESRST, 2014, p. 20) ».

Par ailleurs, bien que les outils d'évaluation soient conçus selon cette notion, il est important qu'elle soit intégrée par le spécialiste de contenu. En effet, lors de son travail auprès du candidat et de la construction de son jugement, il ne doit pas se laisser influencer par des notions non essentielles à la mobilisation de la compétence. Nous y reviendrons au chapitre suivant.

Notons également que bien que les critères de performance soient identifiés pour chaque élément de compétence évalué, le spécialiste de contenu est tenu de porter un regard qualitatif sur la démonstration du candidat en RAC. En outre, le jugement à savoir si le critère de performance est rencontré ou non, et à quel niveau, demeure un jugement d'expert. Rappelons également qu'en raison de la grande variété des parcours des candidats en RAC, le processus de mise en parallèle, entre ce que le candidat nous démontre et ce que le programme d'études exige, est à renouveler à chaque candidat. Contrairement à un groupe d'étudiants qui ont tous suivi le même cours et chez lesquels on peut s'attendre à rencontrer les mêmes indicateurs d'apprentissage, l'évaluation en RAC ne peut pas se baser sur des indicateurs applicables à tous.

Contrairement aux dispositifs fonctionnant sur la base du portfolio, notamment le dispositif utilisé en France, la démarche de RAC au Québec issue de l'approche harmonisée, astreint le candidat à se prêter à une évaluation pour chacune des compétences du programme d'études visé. Il ne s'agit donc pas d'une évaluation générale touchant l'ensemble de la fonction de travail, mais bien d'une démarche de mise en parallèle de chaque élément du programme avec les acquis du candidat.

En somme, nous constatons que le dispositif de RAC, utilisé dans les collèges québécois, concède un grand rôle au spécialiste de contenu. Il doit, dans un premier temps, porter un regard général sur le parcours extrascolaire du candidat et juger si ce parcours, ainsi que les capacités du candidat, s'approchent suffisamment des standards du programme pour justifier une démarche de RAC. Dans un deuxième temps, il doit se référer beaucoup plus étroitement aux compétences du programme d'études pour juger si ces dernières ont été suffisamment développées par le candidat à la RAC. Cette deuxième étape est particulièrement exigeante pour le candidat et le spécialiste de contenu. Nous sommes intéressée à comprendre comment un spécialiste de contenu issu du monde scolaire relève ce défi de formaliser l'informel.

1.3 Quand l'enseignant devient spécialiste de contenu en RAC

1.3.1 Qui est l'enseignant au collégial ?

Avant de parler de l'implication des enseignants dans les services de RAC au collégial, il nous paraît essentiel de nous attarder sur l'enseignant au collégial. Or, il apparaît vite ardu de tenter de cerner son identité professionnelle. En effet, peu d'études s'appliquent à la définir, et avec, 153 programmes d'études offerts dans les 79 établissements au Québec (<http://www.fedecegeps.qc.ca>), il serait hasardeux de prétendre cerner les caractéristiques communes du corps enseignant. Mais puisque notre projet s'intéresse à la perception qu'ont ces acteurs de l'apprentissage extrascolaire lorsqu'ils s'impliquent en RAC, il nous semble tout de même important de dégager certaines particularités communes à ces derniers ainsi que certains aspects de leur réalité professionnelle.

Joseph Chbat a conduit une étude en 2004 auprès des enseignants du collégial portant sur les aspects fondamentaux des attitudes et des pratiques pédagogiques de ces derniers. Un questionnaire, auquel 553 enseignants ont répondu, fut élaboré et mis en ligne. Il n'y a pas eu d'étude similaire depuis 2004 et cette dernière nous fournit certaines informations intéressantes. Par ailleurs, nous devons prendre en considération qu'en 2004, le corps enseignant du collégial est en plein processus de renouvellement et que de nombreux enseignants d'expérience, qui ont participé à la fondation de l'institution collégiale, s'appêtent à quitter pour la retraite. Ceci dit, l'étude démontre une presque parité de genre parmi les enseignants avec 53 % de femmes et 47 % d'hommes ainsi qu'une division presque égale entre le secteur technique et préuniversitaire. Fait intéressant pour nous, 40 % des enseignants ayant répondu détiennent un baccalauréat et 41 % une maîtrise, pendant que 7 % possèdent un doctorat et 10 % un autre diplôme (Chbat *et al.*, 2004). Les enseignants au collégial sont recrutés d'abord et avant tout pour leurs compétences disciplinaires, et bien qu'il n'y ait pas d'obligation à cet égard, une règle généralement convenue

(<http://www.emploi-cegep.qc.ca/fr/index.html>) considère le baccalauréat dans la discipline à enseigner comme un prérequis minimal. Par ailleurs, aucune exigence précise n'existe concernant le nombre d'années d'expérience pertinentes reliées au domaine. Une formation en pédagogie est un atout sans être une exigence.

L'étude de Chbat (2004) tente de mieux cerner les contours de l'enseignant au collégial. Pour ce faire, trois catégories de questions furent traitées par l'étude : l'acte d'enseigner, la relation avec l'élève et les compétences de l'enseignant. Nous retenons que l'auteur déplore l'importance accordée aux connaissances disciplinaires en comparaison avec celle accordée à l'intégration des apprentissages. C'est-à-dire, à la capacité de dépasser la simple connaissance pour aller vers la compréhension et l'utilisation des notions enseignées. «Au niveau collégial, la préoccupation de la matière est un peu trop dominante, car la formation des maîtres est essentiellement disciplinaire et les professeurs sont considérés comme des spécialistes de leurs matières (Chbat *et al.*, 2004, p. 68). » De plus, lorsque vient le temps de questionner les enseignants précisément sur l'importance de l'acquisition des connaissances et celle de l'intégration des savoirs et du développement de l'autonomie, les réponses placent ces deux finalités presque à égalité avec une légère prédominance pour l'acquisition des connaissances.

1.3.2 Les spécialistes de contenu issus du corps enseignant

L'organisation et le fonctionnement des services peuvent varier passablement d'un collège à un autre. Et lorsqu'un service de RAC au sein d'un collège existe, il fonctionne à l'extérieur des conventions collectives régissant le travail des enseignants. Ainsi, le positionnement des collèges, quant au recours systématique ou non aux enseignants pour jouer le rôle de spécialiste de contenu, varie et est actuellement un enjeu syndical.

En effet, notre intérêt pour le spécialiste de contenu en RAC issu du corps enseignant trouve écho dans les dernières négociations entre les directions des collèges québécois et la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ). Dans le cadre de l'établissement de la dernière convention collective, la question de l'implication des enseignants agissant comme spécialistes de contenu en RAC fut soulevée et fut l'objet d'une négociation spécifique. Selon la partie patronale, le rôle de spécialiste de contenu peut être joué par un enseignant ou par un expert issu du marché du travail. Pour la partie syndicale, le rôle de spécialiste de contenu doit être réservé à des enseignants. Notons que le dernier rapport du Comité national de rencontre (CNR) portant sur la question de la formation continue et traitant de la RAC, mentionne que 86 % des collèges actifs en RAC, soit 95 % des collèges québécois, font appel à des enseignants pour agir à titre de spécialistes de contenu (CNR, 2014).

Or, puisque plusieurs services de RAC font appel à des enseignants pour s'impliquer en tant que spécialiste de contenu, et qu'il s'agit actuellement d'un enjeu syndical, il devient pertinent d'interroger ce cumul des rôles : celui d'enseignant et celui de spécialiste de contenu en RAC.

L'utilité de se pencher sur cette question est liée à la qualité des services de RAC offerts au collégial au Québec. En effet, en bonifiant notre connaissance du travail du spécialiste de contenu, qui est également enseignant, nous serons en mesure de mieux l'accompagner dans son travail et de le sensibiliser davantage aux ajustements qu'il pourrait devoir faire entre son rôle d'enseignant et celui d'évaluateur des apprentissages extrascolaires.

1.3.3 L'enseignant et son influence sur les services de RAC

Comme mentionné précédemment, les pratiques de RAC sont nécessaires, mais encore fragiles du point de vue institutionnel (MEQ, 2002). Ainsi, même si notre problématique ne porte pas sur la mise en œuvre ou non de la RAC, ou encore sur la

pérennité des services de RAC, elle concerne la participation et l'adhésion d'un acteur important des institutions collégiales, soit l'enseignant.

Par ailleurs, à ce jour aucune disposition légale n'oblige les collèges québécois à offrir un service de RAC comme cela peut être le cas en France depuis 2002. Ainsi, le Conseil supérieur de l'éducation conclut en 2000, dans son avis au ministre :

... a noté un certain plafonnement des pratiques, voire un essoufflement, notamment du côté de l'éducation, comme si la reconnaissance des acquis tenait maintenant moins des politiques institutionnelles que de l'engagement du personnel qui œuvre dans des établissements (CSE, 2000, p. 6).

Toujours dans le même avis, le Conseil interroge l'adhésion des établissements d'enseignement à l'un des principes de base de la RAC soit, la possibilité d'apprendre à l'extérieur de l'école.

Le Conseil observe un consensus manifeste sur l'importance de la reconnaissance des acquis et sur l'insuffisance de son implantation. Mais on peut se demander s'il y a aussi un accord sur la reconnaissance effective de la diversité des lieux et des façons d'apprendre, sans laquelle la reconnaissance des acquis reste confinée aux déclarations d'intention et son système, à des chasses gardées (CSE, 2000, p. 10).

Notre réflexion trouve également écho dans un modèle élaboré par Van Kleef (2007) présentant les facteurs de réussite de l'implantation d'un service de RAC dans les institutions d'enseignement postsecondaire. Retenons que parmi les facteurs identifiés par la chercheuse, les attitudes et les perceptions des évaluateurs, qui sont également enseignants, sont reconnues comme faisant partie de l'équation du succès ou de l'échec d'un service RAC.

En effet, Joy Van Kleef s'intéresse aux services de RAC dans les institutions postsecondaires. D'entrée de jeu, la chercheuse affirme que cette existence n'est pas garantie et elle attribue cette incertitude à des enjeux idéologiques.

Le faible niveau de soutien des départements (ou facultés) à la RAC a été attribué à un certain nombre de facteurs, dont les préoccupations institutionnelles concernant l'intégrité académique des pratiques d'évaluation actuelles et l'impact potentiel de la RAC sur la crédibilité des diplômes institutionnels (Butler, 1993; Halberstadt, 1986; Harriger, 1991; Merriam & Brockett, 1997; Preston, 1981; Wheelehan, 2003). Un facteur contributif pourrait aussi être le déficit dans la recherche ainsi que dans l'aide aux pédagogues des universités et des collèges leur permettant de considérer la relation entre la RAC, l'apprentissage des adultes et leur propre pratique professionnelle. En bref, un manque de compréhension de la RAC et de la contribution qu'elle peut apporter en faveur de la juste appréciation par les éducateurs de l'apprentissage non formel et informel peut ajouter à sa sous-évaluation (Van Kleef, 2007, p. 1).³

La figure suivante est une traduction libre du modèle de Van Kleef (2007) qui présente les facteurs influençant l'existence et la pérennité des services de RAC dans les institutions postsecondaires.

³ Low levels of faculty support for PLAR have been attributed to a number of factors, including institutional concern about the academic integrity of current assessment practices and the potential impact of PLAR on the credibility of institutional credentials (Butler, 1993; Halberstadt, 1986; Harriger, 1991; Merriam & Brockett, 1997; Preston, 1981; Wheelehan, 2003). A contributing factor may also be the deficit in research and discourse to assist university and college educators in considering the relationship of PLAR to adult learning and their own professional practice. In short, a lack of understanding of PLAR and the contribution it can make to educators' appreciation of non-formal and informal learning may add to its undervaluation. [Notre traduction]

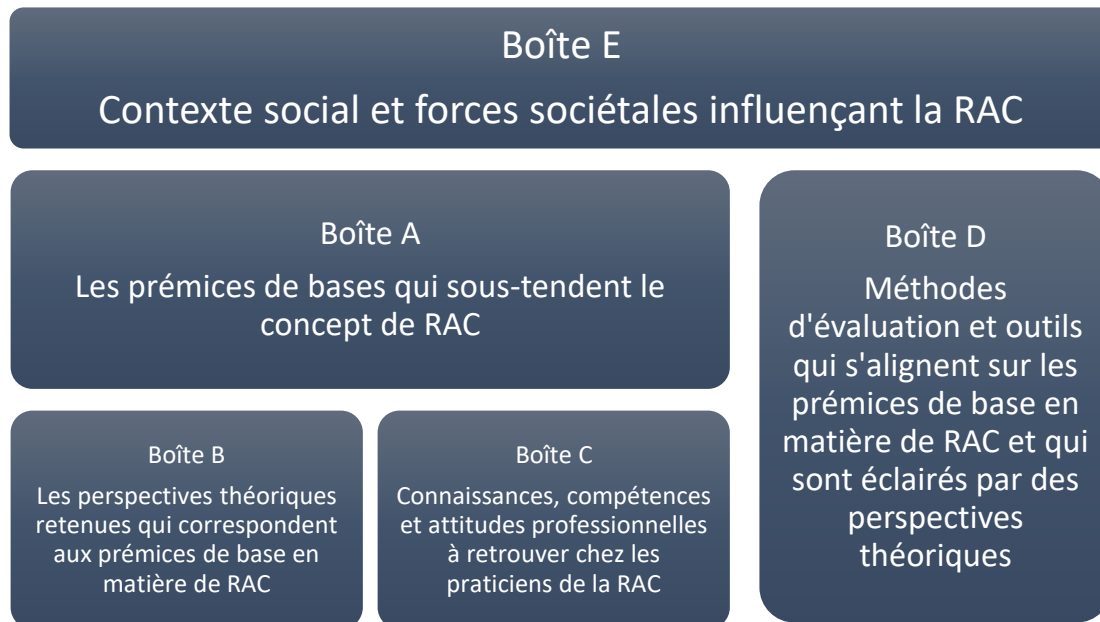


Figure 1.2 Traduction libre du modèle de Van Kleef, les facteurs d'existence et de pérennité des services de RAC au postsecondaire (2007)

Parmi les facteurs présentés dans son modèle, la chercheuse met l'accent sur les troisième et quatrième éléments qui correspondent aux cases C et D. Elle semble considérer ces deux derniers facteurs comme étant déterminants dans la possibilité pour les institutions d'enseignement postsecondaire d'adhérer à la RAC. Ainsi, ce serait les attitudes, les pratiques et les méthodes des spécialistes de contenu qui auraient un grand impact sur l'implantation et la pérennité d'un service de RAC (Van Kleef, 2007).

1.3.4 Responsabilité du spécialiste de contenu

Mais au-delà de l'influence que peuvent avoir les spécialistes de contenu issus du corps enseignant sur l'offre et la pérennité des services de RAC, nous devons également considérer le pouvoir et la responsabilité que ce rôle implique. L'individu, candidat à la RAC, peut se heurter au manque de reconnaissance de ses compétences issues de son parcours professionnel et de vie.

Bien que, comme mentionnée précédemment la première source de motivation pour un candidat soit l'augmentation de son employabilité (Bélisle *et al.*, 2010), il ne demeure pas moins qu'il s'agit d'une quête de reconnaissance dont il ne faut pas nier les enjeux identitaires. À cet égard, Boutinet (2009) nous rappelle la vulnérabilité d'un individu qui s'engage dans une démarche de RAC. En effet, cet individu serait, selon Boutinet, en lutte et en quête de reconnaissance dans une société complexe. Il s'agit « d'un adulte cherchant à produire un ordre de reconnaissance qui lui donne une capacité à s'affirmer devant la précarisation de son travail et atypicité de son parcours (Boutinet, 2009, p. 222) ». Le chercheur souligne que le besoin est grand et que la fragilité l'est également. Il met ainsi l'accent sur l'importance de l'accompagnement du sujet en RAC, soit « d'une part pour l'adulte candidat en quête de reconnaissance, d'être capable de répondre de son expérience, d'autre part, pour le professionnel chargé d'instruire la validation, d'être capable de répondre de cet autre qu'est l'adulte demandeur de validation (Boutinet, 2009, p. 214) ». Lamy (2007) considère de son côté que l'évaluation en reconnaissance des acquis extrascolaires met le candidat en position dialectique entre soi et l'autre, l'autre étant le spécialiste de contenu qui doit formuler un jugement. On entrevoit la grande responsabilité de ce dernier qui, en jugeant les compétences du candidat à la RAC, répond par la positive ou la négative à la demande de reconnaissance.

Ainsi, retenons que le travail du spécialiste de contenu est de légitimer, en se basant sur un programme d'études, l'apprentissage extrascolaire du candidat, mais également de le délégitimer dans le cas d'un refus de reconnaissance. Cette possibilité peut être très violente pour le candidat à la reconnaissance et affecter de manière importante la vision qu'il porte de son parcours biographique (Pinte, 2014).

1.3.5 L'enjeu du cumul des rôles

Sansregret (1988), qui s'est intéressée à la notion d'apprentissage expérientiel et à sa reconnaissance, soulevait à l'époque l'existence d'un enjeu, distinctif chez les

enseignants, d'entrevoir et d'évaluer un apprentissage qui s'est développé et s'est manifesté en dehors du cadre scolaire et sans leur apport et leur supervision.

En outre, selon Sansregret (1988), le cumul des rôles d'enseignant et de spécialiste de contenu en RAC pose certains défis. Le rôle de l'enseignant est d'abord lié à celui d'un pédagogue porteur d'un cursus disciplinaire. Lorsqu'il devient spécialiste de contenu en RAC, nous lui demandons de faire abstraction d'une grande partie de ce rôle pour ne conserver que les aspects qui sont liés à l'évaluation. De plus, bien que l'évaluation soit une partie usuelle de la tâche de l'enseignant, elle se réalise traditionnellement dans un contexte où l'enseignant contrôle les intrants, pour reprendre les propos de Werquin questionné par Mandell et Travers (2012). En effet, dans le cadre scolaire, l'enseignant est appelé à confirmer qu'il y a ou non apprentissage au terme d'un processus contrôlé d'accompagnement d'un étudiant ce qui n'est pas le cas en RAC. En outre, il doit apprécier une compétence qui s'exprime souvent sans la référence théorique attendue.

En d'autres termes, en RAC le spécialiste de contenu ne contrôle pas et n'est pas témoin du processus d'apprentissage. Il y a ici une double différence. En premier lieu, le processus est invisible ; les efforts consentis et le temps investi par la personne évaluée, lors de son apprentissage, ne peuvent pas être observés. En deuxième lieu, l'expression de la compétence n'a pas été préparée par le spécialiste de contenu. La grande variété des parcours professionnels induit des démonstrations de compétences qui sont différentes voire singulières d'un candidat à un autre (Mayen, 2009).

Mayen s'est intéressé à l'activité des jurys en validation des acquis de l'expérience (VAE) en France. La VAE constitue un dispositif passablement différent de celui adopté en RAC au Québec. Parmi ces différences, l'évaluation y est réalisée par un jury composé par des représentants du monde scolaire et du monde professionnel. Mayen explique que les représentants du monde scolaire sont des enseignants et enseignants-chercheurs « plutôt » favorables à la VAE (Mayen et Métral, 2008). De plus, il parle

de l'esprit de la VAE et du principe qui veut que l'on n'évalue pas directement les savoirs déclaratifs. Pourtant, il constate que les membres de jury les plus difficiles à convaincre quant à l'adoption de ce principe sont les enseignants. En revanche, une fois ce principe adopté, les jurys s'adonnent à une forme alternative d'évaluation des connaissances résolument différente de la forme scolaire classique. Nous espérons que l'exploration de notre thématique de recherche nous permettra de mieux cerner cette forme alternative d'évaluation.

En outre, une étude de Cuvillier et Faudière (2009), sur l'expérience de l'entretien d'explicitation telle qu'elle est vécue par les candidats à la VAE, tend à confirmer la nécessité d'interroger la perception que les acteurs du monde scolaire ont d'une compétence développée dans un contexte extrascolaire. Cette étude fait ressortir que les candidats ont l'impression que la complexité de leur vécu professionnel est peu interrogée et peu comprise par les spécialistes de contenu issus des institutions d'enseignement. Ils ont l'impression que l'exercice d'évaluation se limite uniquement à la mise en parallèle de leur démonstration avec les contenus de cours du programme d'études.

1.3.6 La construction du jugement; un processus complexe

Pourtant, l'évaluation dans le contexte de la RAC est loin d'être une simple mise en parallèle. Effectivement, l'intérêt de notre thématique de recherche réside dans l'importance et l'attention que nous accordons aux mécanismes de jugement. Le jugement posé par un spécialiste de contenu est de nature complexe et intime. Il est le résultat de multiples facteurs, notamment : valeurs, perceptions, expériences, appartenance professionnelle. Ainsi, l'évaluation dans le contexte de la RAC n'est pas une mesure, mais bien une fine appréciation du niveau de compétence.

Mayen et Métral (2009) ont étudié la construction du jugement au sein du jury en VAE et ont conclu que cette construction va bien au-delà de l'utilisation d'outils d'évaluation

tels que les grilles d'appréciation, mais se nourrit d'un recours à de multiples références. Mayen et Mayeux (2009) proposent un modèle où les différentes « couches » de références, représentées par les lettres « A » à « H » dans la figure 1.3, s'imbriquent l'une dans l'autre pour constituer le champ dans lequel se construit le jugement. La figure 1.3 représente la grande complexité de la tâche du jury en VAE impliquant un travail d'interprétation très délicat.

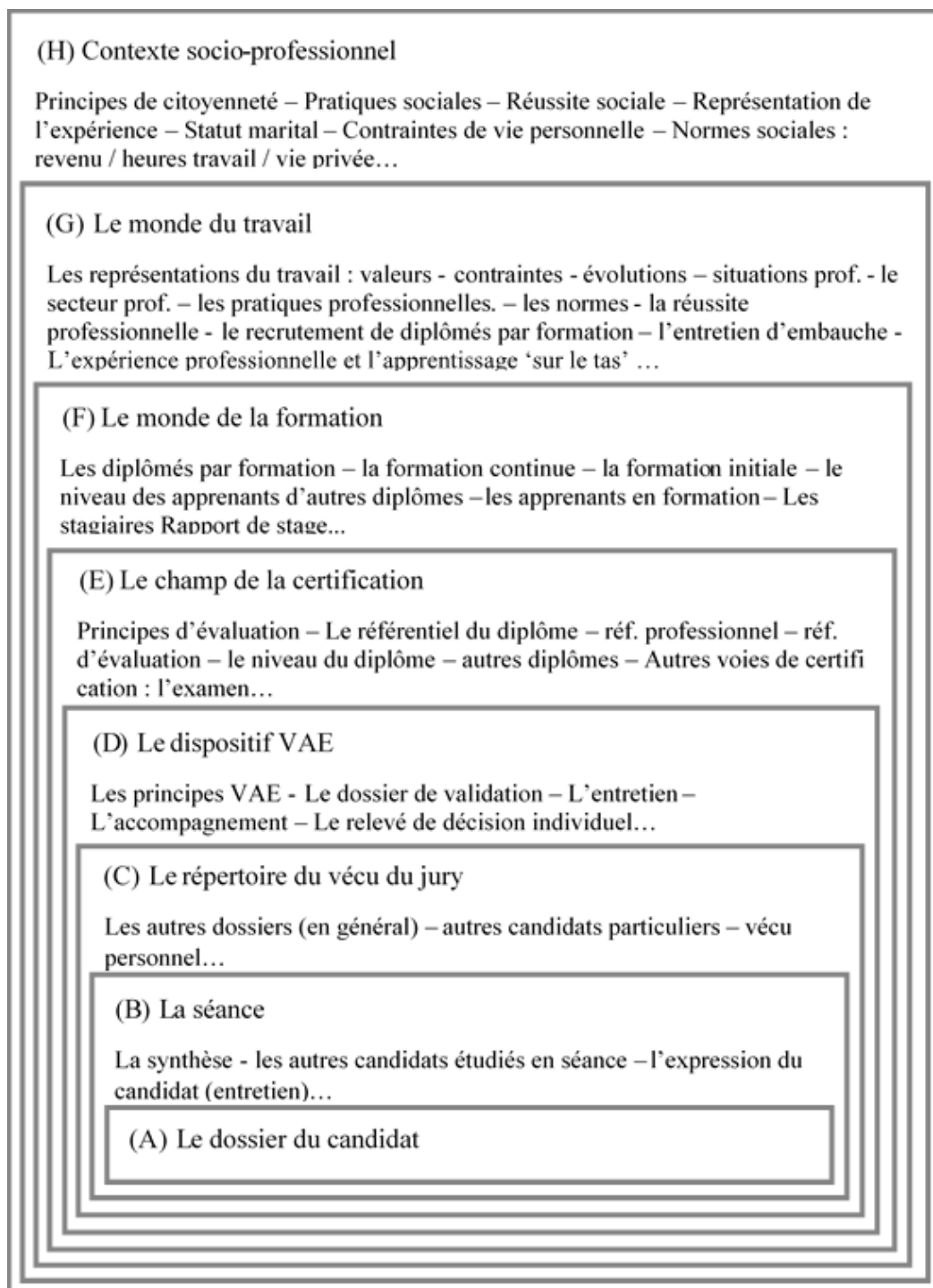


Figure 1.3 Modèle présentant le système de références mobilisé lors de l'évaluation en validation des acquis de l'expérience (Mayen et Mayeux, 2009)

Du modèle de Mayen et Mayeux nous ne retenons pas seulement la multitude de facteurs influençant le jugement, mais également que certains d'entre eux sont directement liés au spécialiste de contenu. Ainsi, la case C évoque le répertoire du vécu des membres du jury comme un élément qui influence le jugement. Nous pouvons envisager ce répertoire comme un espace très vaste qui englobe tant le vécu personnel que professionnel, mais également les attitudes et les valeurs des spécialistes de contenu.

Par ailleurs, la pertinence scientifique de notre thématique de recherche réside, entre autres, dans l'idée que le jugement du spécialiste de contenu n'est pas seulement déterminé par la méthodologie proposée par le mécanisme de RAC. En effet, il est également attribuable à la culture et à l'attitude de l'évaluateur, spécialiste de contenu en RAC (Cortessis, 2010; Lejeune, 2008; Mayen et Mayeux, 2009). À ce sujet, l'étude de Cortessis (2010) conclut que les outils d'évaluation fournis aux spécialistes de contenu en RAC, en outre la grille d'évaluation, devant servir à objectiver leur jugement, sont en fait au service d'un jugement global et subjectif qui apparaît inévitable. D'où l'importance de s'attarder aux mécanismes qui sous-tendent ce dernier.

Il semble que les premières impressions ou les premiers jugements des experts résistent à la logique critériée de la grille d'évaluation. Il apparaît alors que la grille n'est d'aucun secours pour orienter et construire le premier jugement des experts, elle permet d'établir la justification de ce premier jugement spontané (Cortessis, 2010, p. 1).

Lejeune (2008) quant à lui relève le peu de recherches, particulièrement au Québec, sur le processus de construction du jugement dans les dispositifs de RAC. De plus, il fait un constat similaire à Cortessis en mentionnant que tout dispositif de RAC repose sur le processus de jugement qui, en bout de piste, demeure peu connu. Lejeune, qui s'est

intéressé à l'aspect méthodologique des dispositifs de RAC tels qu'utilisés dans différents pays, propose la réflexion suivante :

Les spécialistes rencontrés sont d'avis que la nature non formalisable de l'expérience est importante pour la VAE. Les défis consistent alors à trouver un équilibre entre le formalisé et le non formalisable. Le rôle du spécialiste de contenu reste déterminant. Ce n'est pas tant la qualité des référentiels qui est en cause que l'expertise du spécialiste de contenu (Lejeune, 2008, p. 38).

Si, comme suggéré par les recherches ci-haut mentionnées, le jugement du spécialiste de contenu en RAC est à la fois un acte complexe et intangible, il semble qu'il soit une source de questionnement encore plus important dans le cas où le spécialiste de contenu est, en premier lieu, un enseignant (Mayen et Mayeux 2009; Mayen et Métral, 2008; Sansregret, 1988).

1.4 Question de recherche

Comme nous l'avons démontré précédemment, les spécialistes de contenu œuvrant au sein des services de RAC dans les collèges québécois sont hautement susceptibles d'être issus du corps enseignant. De plus, il semble que le cumul des deux rôles, celui d'enseignant et celui de spécialiste de contenu, implique, pour plusieurs auteurs, un enjeu identitaire et épistémologique. En effet, le spécialiste de contenu doit adhérer aux principes et au fonctionnement qui sont propres à la RAC et délaissier, en partie, ceux qui prévalent dans son rôle d'enseignant. Nous avons expliqué l'importance du rôle et du travail du spécialiste de contenu face aux demandes de reconnaissance qui sont exprimées par les candidats. Finalement, nous avons également traité de la complexité de la tâche d'évaluer des compétences extrascolaires à la lumière d'un programme d'études. Effectivement, cette tâche, qui ne se réduit pas à des éléments méthodologiques, s'avère plutôt être un exercice de jugement subjectif et complexe.

La question générale est la suivante : comment les enseignants du secteur technique impliqués dans la reconnaissance des acquis et des compétences, au niveau collégial au Québec, perçoivent-ils un apprentissage extrascolaire ?

Le concept de perception est utilisé dans son sens large. Comment est abordé l'apprentissage extrascolaire ? L'impression qu'il laisse. La valeur qu'on lui accorde, entre autres. Nous avons choisi la notion de perception, car elle s'accorde avec le caractère exploratoire de notre recherche et nous donne la possibilité d'entrevoir sous plusieurs angles la « relation » qu'entretient le spécialiste de contenu avec l'apprentissage extrascolaire dans le cadre de la RAC. Nous définirons davantage cette notion dans le chapitre suivant.

La question de recherche soulevée sera explorée selon trois dimensions : la posture de partenariat et l'ouverture à l'altérité, le changement de logique du développement vers la mobilisation ainsi que la compréhension du processus d'apprentissage expérientiel. Nous nous emploierons à définir ces trois dimensions au chapitre suivant.

Finalement, il semble que le phénomène auquel nous nous intéressons a une grande acuité dans le quotidien des services de RAC au niveau collégial au Québec. En effet, l'addition des statuts d'enseignant et de spécialiste de contenu porte le défi transcendant en matière de RAC ; être en mesure de concilier le formel et l'informel.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté la problématique que nous nous proposons d'aborder, ainsi que la question générale de recherche qui en découle. Le présent chapitre nous permettra d'approfondir les concepts mis en scène par cette problématique. Nous avons identifié trois concepts et considérons ces derniers comme étant des dimensions à explorer afin de répondre à notre question de recherche. Nous croyons qu'à partir de l'exploration de ces trois dimensions, il sera possible de construire une perspective scientifique du travail d'évaluation des compétences dans le cadre de la RAC.

Nous abordons donc le travail du spécialiste de contenu en RAC, qui est également enseignant, en explorant sa posture et plus précisément son ouverture à l'altérité, le changement de logique (de la logique du développement à celle de la mobilisation) et, enfin, sa compréhension de ce qu'est l'apprentissage expérientiel. La figure 2.4 résume les dimensions choisies. Celles-ci se rapportent toutes à la pratique du spécialiste de contenu en RAC, qui est également enseignant, et seront approfondies dans ce chapitre.

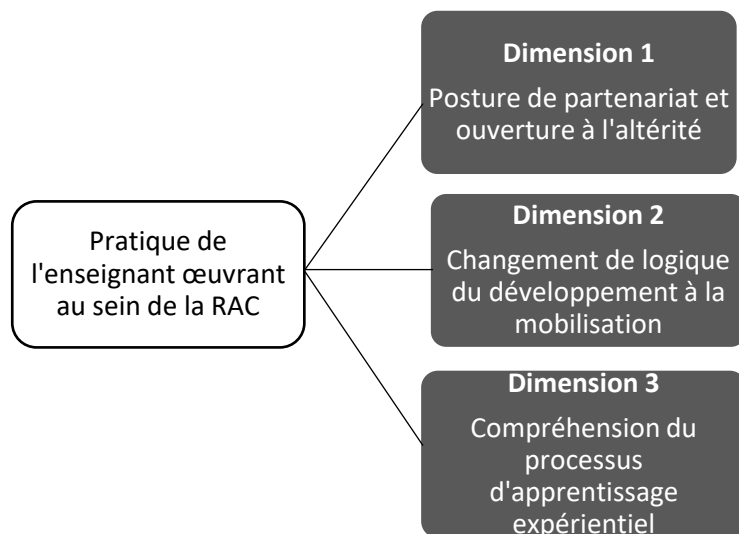


Figure 2.4 Les dimensions sous-tendant le travail des spécialistes de contenu – enseignants au collégial.

2.1 Le concept de perception

Notre objet d'intérêt est l'apprentissage extrascolaire au niveau de la perception qu'en a un acteur le spécialiste de contenu en RAC qui est également enseignant. Le choix de nous intéresser à la perception est dicté par notre désir d'élargir notre regard le plus possible vis-à-vis d'un phénomène peu étudié. Nous souhaitons ainsi nous positionner au point de départ du travail du spécialiste de contenu avec la conviction que ce travail commence par la perception de l'objet. Par ailleurs, le concept de perception mérite d'être défini.

Pour ce faire, nous nous référons à un mémoire publié en 2010 par Authier traitant de la perception qu'a un acteur clé d'un phénomène soit, les perceptions d'élèves en difficulté d'apprentissage quant à leurs conditions d'intégration scolaire au primaire.

Authier retient quatre définitions liées à la perception. De ces quatre définitions, nous en conservons deux qui nous paraissent particulièrement utiles dans le cadre de notre

projet. Ainsi, selon Legendre (2005) cité par Authier (2010), « la perception est un processus qui permet à une personne d'acquérir de l'information de son environnement. Les perceptions d'un sujet dépendront non seulement des stimulations de l'objet, mais également de ses connaissances et de ses attentes (p. 34) ». La chercheuse fait également référence à Bagot (1999), et explique que « la perception désigne l'ensemble des procédures qui nous permettent de prendre connaissance du monde environnant et de construire nos propres représentations mentales de ce monde (Authier, 2010, p. 34) ». Elle ajoute, toujours en référence à Bagot (1999) que « la perception implique ainsi de nombreux traitements au cours desquels l'individu interprète diverses informations issues de son environnement (Authier, 2010, p. 34) ». La chercheuse termine en expliquant que pour Bagot, une perception d'un même objet peut différer d'un individu à un autre (Authier, 2010).

À la lumière de ces deux définitions, nous retenons que la perception est un processus qui est à la fois extérieur et intérieur à l'individu, mais que ces deux réalités (intérieur et extérieur) s'influencent mutuellement pour aboutir à une perception unique et qui reste, selon nous, difficile à saisir sans angle d'analyse. C'est pourquoi nous croyons que l'identification de dimensions à explorer nous permettra de baliser notre travail de recherche.

2.2 Première dimension à explorer

La première dimension à explorer relève de la posture de l'enseignant qui s'implique en RAC. Nous avons identifié cette dimension en nous référant à une typologie des postures enseignantes proposée par la chercheuse Lina Sylvain (2001). Cette typologie découle d'une recherche sur la relation éducative entre les enseignants du collégial et leurs étudiants. La posture correspondant, pour l'auteur, à un état d'esprit de l'individu vis-à-vis sa fonction d'enseignant. En outre, Sylvain (2001) nous renvoie au Dictionnaire historique de la langue française d'Alain Rey (1998) pour obtenir une

définition du concept : « n. f., 1566, aussi écrit *posteur* (1580) est emprunté à l'italien *postura* « position, attitude » (XIV^e s.), qui représente le latin *positura* « position, disposition » (p. 2871). »

C'est grâce à l'analyse de données issues de récits de pratique et d'entretiens semi-dirigés menés auprès des enseignants que la chercheuse a élaboré une typologie des postures enseignantes. Notons que l'analyse des données s'est fait selon « les six étapes de la théorisation ancrée (Paillé, 1994) : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation (Sylvain, 2001, p. 182) ».

2.2.1 Typologie des postures enseignantes

Sylvain (2001) nous propose une typologie composée de trois postures susceptibles d'être adoptées par les enseignants du collégial. La chercheuse prend soin d'expliquer que la posture adoptée par un enseignant n'est pas statique et qu'elle est appelée à changer dans le temps. « Par exemple, un enseignant peut, lors de ses premières années d'enseignement, soutenir des propos connexes à une posture et, après quelques années d'expérience, percevoir son rôle d'éducateur sous un sens nouveau (Sylvain, 2001, p. 192). »

La première posture qui, selon l'auteur, est valorisée par les instances dirigeantes des collèges, est celle de la promotion intellectuelle et du stratège pédagogique. L'enseignant s'intéresse à l'apprentissage des élèves dans un esprit cognitiviste ; comment permettre à l'élève de bien « traiter » l'information. Quelles sont les stratégies pédagogiques qui favoriseront ce traitement de l'information ? Dans cette posture, l'enseignant valorise l'élaboration méthodique des cours qu'il donnera et l'organisation de la matière qui doit être « couverte » dans le cadre des cours dont il a la responsabilité. Il se perçoit et souhaite être reconnu d'abord comme un expert de sa discipline et un détenteur du savoir.

La deuxième posture présentée par Sylvain est celle de la promotion de soi / promotion de la profession. L'enseignant se perçoit comme un modèle professionnel auquel les élèves peuvent se référer ; il souhaite d'ailleurs être reconnu par eux comme tel. L'enseignant recherche une proximité « affective » avec les élèves, une authenticité et une chaleur dans leur relation. Selon l'auteur, cette posture peut conduire l'enseignant à éprouver de la difficulté lors des évaluations sommatives. Il y induira le biais de la « qualité » de sa relation avec l'élève.

2.2.2 Posture de partenariat et ouverture à l'altérité

Finalement, la troisième posture est celle de la promotion du partenariat. Cette posture se retrouve chez les enseignants qui considèrent d'abord que l'être humain est complexe et que les étudiants sont uniques. Il s'intéresse au processus de découverte de l'étudiant, aux valeurs que l'étudiant développe plutôt qu'à l'apprentissage d'un certain contenu. L'enseignant est motivé par l'étudiant comme individu complexe en découverte et en transformation. Il accorde une grande importance à ce que les étudiants savent déjà et est prêt à discuter d'une contradiction entre ce que l'étudiant sait, ou a expérimenté, et son enseignement. Il valorise l'expérience ; la sienne, mais également celle de l'étudiant.

Dans cette logique, toute connaissance doit passer par le filtre de l'expérience pour passer au stade d'un apprentissage réel et significatif. (...) l'être apprenant est la valeur suprême et que l'expérience constitue le noyau central de l'apprentissage (Sylvain, 2001, p. 222).

Dans l'explication de cette dernière posture, la notion d'altérité du savoir (Labelle 1998, dans Sylvain, 2001) prend beaucoup d'importance. Il s'agit de reconnaître la relativité des savoirs et la capacité d'entrevoir et de valoriser la vision que peut avoir l'autre d'un concept, d'une tâche, d'une œuvre, etc. L'enseignant, dans cette posture, s'enrichit du processus d'apprentissage de son élève. « Cette reconnaissance de la rencontre de l'autre pour accéder au savoir rend compte d'un nécessaire renoncement

chez l'enseignant. De ce fait, l'absence de polarisation entre « celui qui sait » et « celui qui ignore »... (Sylvain, 2001, p. 67). »

Cette dernière posture présentée par Sylvain impliquant la notion d'altérité du savoir rejoint le modèle de Joy Van Kleef (2007) présenté au chapitre précédent. Rappelons simplement que pour Van Kleef, la prédisposition chez l'enseignant à relativiser l'importance des savoirs déclaratifs était un facteur favorable à sa participation positive à la RAC. Par ailleurs, la notion d'altérité du savoir mise de l'avant par Sylvain à partir des travaux de Jean-Marie Labelle, va plus loin. En fait, dans son ouverture à l'altérité, l'enseignant conscientise et valorise l'apprentissage qu'il fait grâce à sa relation avec l'élève, entre autres, par la richesse de l'expérience que porte en lui ce dernier.

Est-ce que cette disposition à percevoir l'altérité comme une richesse pourrait être un facteur important dans la pratique de l'enseignant qui est également spécialiste de contenu en RAC ? Nous pensons que oui, et c'est pourquoi nous retenons la posture de partenariat et l'ouverture à l'altérité comme une dimension à explorer.

Rappelons que contrairement à l'étudiant, le candidat RAC présente un parcours singulier et des références qui lui sont propres. « De son côté, le dossier du candidat est toujours le fruit d'un parcours professionnel singulier, reflet de conditions de travail jamais identiques et d'un style d'écriture imprévisible, puisqu'il n'a pas été structuré dans un parcours homogène de formation (Prot, 2003, p. 7). » En conséquence, nous retenons la posture du sujet, l'enseignant devenu spécialiste de contenu, et tout particulièrement son ouverture à l'altérité comme une dimension à explorer de notre thématique.

Les travaux de Shalem et Zeitler (2002) abordent, quoique moins directement, la nécessaire ouverture à l'altérité de la part des spécialistes de contenu que l'on a retrouvée dans les travaux de Sylvain (2001) et de Van Kleef (2007). Selon ces auteurs,

lorsque le spécialiste s'identifie davantage comme un enseignant, il a une conception de soi comme porteur d'un savoir.

Par ailleurs, lorsqu'il joue son rôle de pédagogue il va expliciter, à travers son enseignement, les références sur lesquelles il a choisi de baser son évaluation. Or, en reconnaissance d'acquis et de compétences, les deux protagonistes (candidat et spécialiste de contenu) détiennent le savoir ; le spécialiste n'est pas le seul porteur du savoir. Par contre, le « langage » dominant demeure celui du spécialiste de contenu puisque c'est ce dernier qui détient le pouvoir de sanction. Le spécialiste évalue en fonction de ses références, de sa vision des choses, d'où l'importance qu'il en soit conscient et disposé à accorder de la valeur à une autre façon de dire et de faire. Ainsi, pour ces auteurs, le travail du spécialiste de contenu doit reposer sur une certaine vision épistémologique.

Au cœur de cette critique est que la connaissance émane de perspectives différentes tant historiques que sociales. Les évaluateurs doivent lâcher prise sur une conception selon laquelle « la conscience rationnelle construit la connaissance dans un détachement et une isolation splendide. Alors, ils seront en mesure d'envisager que les connaissances tant académiques qu'expérientielles sont relatives (Shalem et Zeitler, 2002, p. 429).⁴

Ici, on dégage la nécessité que le spécialiste de contenu (évaluateur) soit conscient que sa vision de la compétence, issue du monde académique, n'est qu'un reflet partiel de la réalité, tout comme celle proposée par le candidat. Mais au-delà de cette prise de conscience, il doit comprendre qu'il transige avec une compétence qui s'exprimera différemment, car elle s'est développée de façon foncièrement distincte. Nous

⁴At the heart of this critique is the view that 'different knowledge is available from different "standpoints", that is from social and historical locations' and that assessors need to relinquish the image of 'the rational consciousness constructing knowledge in detached and splendid isolation' so that they will be able to see that all knowledge (academic and experiential) is invariably partial. (Notre traduction)

reviendrons sur ce dernier point lorsque nous exposerons notre troisième dimension à explorer.

2.3 Deuxième dimension à explorer

En parallèle de la posture que peuvent adopter les enseignants au collégial, il y a également l'environnement dans lequel ils évoluent. Cet environnement implique des réalités institutionnelles, mais également des penchants théoriques et épistémologiques.

Ainsi, dans le but de mieux comprendre le contexte dans lequel évolue l'enseignant au collégial, nous vous proposons d'aborder les principes et la mécanique de son appropriation du programme d'études. Cette appropriation se fait à l'intérieur d'une culture pédagogique fortement influencée par l'approche par compétences (APC) qui prévaut au collégial. Ceci nous permettra de comprendre le travail didactique que l'enseignant se doit d'effectuer pour jouer son rôle auprès des étudiants. Nous attendons par le terme « travail didactique », le processus rationnel d'appréhension d'une compétence dans le but de susciter son développement chez les étudiants. Ce processus implique, de la part de l'enseignant, qu'il se forge une vision analytique de la compétence. Or, dans le contexte de la RAC, ce travail doit être mis de côté pour se concentrer que sur les aspects finaux de la compétence en cohérence avec une vision opératoire. C'est ce qu'on entend par changement de logique ; de celle du développement vers celle de la mobilisation.

2.3.1 La culture pédagogique et la pratique de l'enseignant

Les cégeps sont nés au cœur de la Révolution tranquille suite au Rapport Parent (1965). C'est en 1967 que 12 premiers cégeps ouvraient leurs portes avec comme principal objectif de démocratiser l'accès aux études postsecondaires. La population québécoise accusait alors un retard important par rapport au reste de la population canadienne. Si

ce premier objectif fut largement atteint avec une augmentation de l'accès aux études collégiales de 16 % en 1961 à 64 % en 2009 (<http://lescegeps.com/>), la question de la qualité de la formation fut une source de questionnement et de changements importants au cours des deux dernières décennies.

Au Québec, l'approche de la pédagogie par objectifs (PPO) prévalait dans les programmes d'études. Cette approche qui a commencé à s'articuler dès le début du siècle avec Franklin Bobbit⁵ (Monchatre, 2009) proposait de détourner notre attention des savoirs disciplinaires vers une précision des finalités éducatives en termes d'objectifs éducatifs. Par ailleurs, au milieu du XX^e siècle, Tyler a contribué à raffiner la PPO en définissant les objectifs d'apprentissage en comportements observables en contextes contrôlés. Ainsi, « avec des objectifs scientifiquement définis en termes de comportement, l'analyse objective des écarts entre les comportements attendus et ceux obtenus devenait possible (Monchatre, 2009, p. 43) ». Mais au-delà de la possibilité de mesurer l'apprentissage, la PPO proposait une façon de gérer l'apprentissage avec l'enseignement programmé de Skinner où les objectifs d'apprentissage étaient savamment hiérarchisés.

La culture pédagogique et l'élaboration des curricula au Québec se sont appuyées fortement sur la PPO, et ce, à partir du début des années 1960. Or, la critique de la PPO a eu un très fort écho au Québec et a conduit à l'adoption de l'approche par compétences. Le renouveau pédagogique, suivant les États généraux sur l'éducation, fut implanté progressivement au sein des ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire à partir de la fin des années 1990. Ce changement majeur apporté au sein de l'école québécoise visait à rénover le système et à revoir le curriculum selon les

⁵ John Franklin Bobbitt (1876-1956) était un pédagogue, professeur à l'Université de Chicago, et un écrivain américain. Il fut un penseur influent du courant behavioriste et du mouvement réformateur de l'efficacité en éducation (Social Efficiency Movement in Education). Il se spécialisait dans l'élaboration de curriculum de formation (Chaptal et Mœglin, 2016).

principes de l'APC. En effet, cette approche s'est épanouie non seulement comme une approche pédagogique, mais également comme un nouveau modèle d'élaboration des curricula. Ainsi, les changements apportés par le renouveau pédagogique inspiré de l'APC sont majeurs et conditionnent l'environnement de l'enseignant au collégial de façon importante.

Bien que les enseignants au collégial soient issus d'un système éducatif qui était articulé autour de la PPO, ils baignent depuis plusieurs années, souvent depuis le début de leur carrière, dans la culture de l'approche par compétences. En effet, progressivement, suivant l'implantation du renouveau en 1993, des vecteurs de transmission des principes pédagogiques et de curricula ont permis à l'APC de trouver écho dans la culture et les pratiques des enseignants (St-Pierre, 2007). Par exemple, la formation universitaire Performa en pédagogie offerte au sein des établissements collégiaux, ainsi que la revue Pédagogie collégiale de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) ont favorisé l'appropriation de l'APC par les enseignants.

Par ailleurs, une recherche publiée par Julie Lyne Leroux en 2010, s'intéressant aux pratiques évaluatives des enseignants du collégial dans le contexte de l'approche par compétences, est révélatrice du changement de paradigme qu'aurait permis cette dernière et de ses conséquences sur l'évaluation.

Selon Leroux, qui se réfère à Howe et Ménard (1993) ainsi qu'à Birenbaum (2003) et Birenbaum et Dochy (1996), l'exigence de changement insufflée par l'APC dans les pratiques évaluatives des enseignants est liée à un changement de culture ; on passe d'une culture de mesure « testing » à une culture d'évaluation « assessment ». Les résultats de son étude démontrent que les enseignants du collégial ont effectué en partie ces changements qui sont eux-mêmes liés au paradigme de l'enseignement, que l'on délaisse au profit du paradigme de l'apprentissage. Par contre, les enseignants retenus

pour cette recherche étaient reconnus par leurs pairs comme ayant intégré des dispositifs d'évaluation des compétences dans leurs cours. De plus, comme le mentionne St-Pierre (2007), il reste difficile de valider ces changements de pratiques en évaluation.

Plusieurs s'inquiètent du fait que malgré ces changements de toutes natures, dans plusieurs classes, une fois la porte fermée, on enseigne la plupart du temps comme il y a un siècle. Quand on se représente un enseignant, le modèle actuellement le plus répandu est celui de l'enseignant dans sa classe, avec son groupe d'élèves, ses livres et son tableau (St-Pierre, 2007, p. 8).

En effet, selon St-Pierre (2007) qui se réfère à Dorais (2003), le changement de paradigme de l'enseignement à l'apprentissage, qui correspond à des pratiques d'évaluation de « testing » vers des pratiques d'« assessment », n'est pas assuré lorsque la porte de la classe est fermée. Le changement de paradigme est demandé à des enseignants qui eux-mêmes ont été scolarisés dans le paradigme de l'enseignement et que l'on a embauché d'abord pour leur expertise disciplinaire. Malgré tout, ce changement, à l'œuvre dans les collèges québécois depuis plusieurs années, fait partie du contexte de pratique des enseignants et est susceptible d'influencer leur pratique en RAC, le cas échéant. Dans le tableau 2.2, nous résumons le changement de paradigme et son influence sur les pratiques en évaluation.

Tableau 2.2 Changement de paradigme lié à l'APC

Paradigme de l'enseignement	Paradigme de l'apprentissage
L'acquisition et la mémorisation de connaissances à l'extérieur du contexte de leur utilisation	Développement d'une compétence que l'on souhaite transférable
Évaluation = Performance observable <i>mesure de l'acquisition des connaissances et de la somme de travail accompli</i>	Évaluation = Capacité à agir dans différents contextes <i>jugement sur le développement d'une capacité d'agir de l'apprenant</i>
Vision béhavioriste	Vision cognitiviste et constructiviste

2.3.2 Vision analytique ou opératoire de la compétence

Ce changement de paradigme, Leroux (2010) le met en parallèle avec l'évolution du concept de compétence en sciences de l'éducation. L'auteur explique que la notion de compétence est passée d'une vision analytique à une vision dynamique et intégrée pour aboutir à une vision opératoire et finalisée. Cette explication est intéressante pour nous, car elle nous montre les différences entre une vision fragmentée d'une compétence (les différentes composantes s'additionnent pour constituer un tout) vers une vision holistique dans laquelle le tout va bien au-delà des parties. En effet, le « tout » étant la capacité à s'adapter avec efficacité à son environnement ; la capacité à agir dans des situations complexes et variées.

Or, c'est exactement à travers cette dernière vision que l'on peut retrouver la compétence comme elle s'exprime et est vécue dans l'expérience. Toujours selon la chercheuse, l'APC pousse les enseignants vers une évaluation dans un contexte de tâche complexe et authentique. Elle conduit les enseignants à contextualiser l'apprentissage dans des situations d'action concrète. Les trois visions de la compétence selon Leroux sont résumées dans le tableau 2.5 à la page suivante.

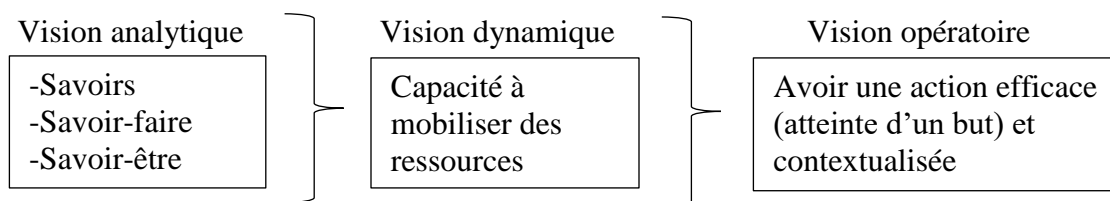


Figure 2.5 Les différentes visions d'une compétence (Leroux, 2010)

Tout comme le changement dans les pratiques évaluatives, l'adoption de l'APC par le monde scolaire, favorise, mais ne garantit pas, l'évolution des pratiques vers une vision opératoire de la compétence dans les classes.

Comme Mayen et Métral (2008), nous croyons que cette évolution vers une vision opératoire demeure un défi important dans le contexte scolaire. En effet, dans les contextes de formation, où l'on doit accompagner les étudiants dans le développement d'une compétence, la décomposition de la compétence en parties identifiables (vision analytique) est rassurante, voire essentielle, dans un parcours de formation. Par contre, il reste souhaitable que cette vision soit dépassée pour adopter une vision opératoire plus complexe. En effet, il y a danger de croire que l'ensemble des parties constitue le tout. « Ce faisant on reste dans l'illusion selon laquelle, en identifiant toutes les unités élémentaires, on pourrait rendre compte des activités, donc des compétences du professionnel, et donc, en l'occurrence, mieux les transmettre (Mayen et Métral, 2008, p. 195). » Pourtant, le traitement didactique des compétences est l'une des activités importantes de l'enseignant, qui doit, pour accompagner ses élèves vers le développement de la compétence, s'interroger sur ce qui compose cette dernière : savoirs, savoir-faire et savoir-être. Nous y reviendrons.

Par ailleurs, lorsque vient le temps d'œuvrer comme spécialiste de contenu en RAC la vision analytique ne permettrait pas d'apprécier la complexité d'une expérience singulière. Il semble que l'adoption de la vision opératoire soit essentielle pour rendre justice à l'apprentissage extrascolaire en RAC, car elle permet au spécialiste de contenu de s'attarder au tout (capacité d'agir) plutôt qu'à la somme des parties (Mayen et Métral, 2008).

En effet, Mayen et Métral (2008) se sont arrêtés à la notion de compétence telle qu'elle apparaît en validation des acquis de l'expérience en France. Leur objet d'intérêt est, comme nous, la perspective qu'ont les évaluateurs (spécialistes de contenu) du concept de compétence acquise dans un contexte extrascolaire. Ils s'intéressent au mécanisme de construction du jugement en termes d'étapes à franchir pour cerner la compétence ou l'incompétence d'un candidat en VAE. Ils concluent à l'existence de quatre étapes à la construction de ce jugement. Or, les conclusions mises de l'avant sont

intéressantes, mais pas nécessairement applicables à la RAC telle qu'elle se pratique dans le réseau collégial québécois. Comme nous l'avons expliqué précédemment, la VAE implique un dispositif méthodologiquement et idéologiquement différent de celui de la RAC.

Par contre, nous retenons que la compétence, telle qu'elle se définit dans le cadre de la VAE, s'éloigne obligatoirement de la vision techniciste qui prévaut souvent dans les milieux scolaire et professionnel.

On se retrouve alors dans l'évaluation d'un potentiel sur la base du jugement, certes subjectif, issu d'une « intime conviction », mais s'appuyant sur des indices très concrets et objectifs. La compétence est donc bien en ce sens une construction sociale. On est alors très loin de la vision simpliste et techniciste de la compétence qui prévaut parfois lorsqu'elle est uniquement ramenée à la performance (résultat d'une action), à l'application de connaissances et à leur mise en regard de ce qui est attendu dans un référentiel (correspondance entre l'acquis et le requis) (Mayen et Métral, 2008, p. 193).

Les auteurs explicitent bien le défi d'abordage du concept de compétence dans le cadre de la reconnaissance d'acquis extrascolaires. Selon ces derniers, il ne s'agit pas de percevoir la compétence à travers la présence ou non de ses composantes (savoirs déclaratifs et procéduraux), mais bien à travers la capacité d'agir dans des situations conformément à une vision socialement construite ; comment s'attend-on à ce qu'un technicien agisse, travaille, solutionne les défis professionnels qui se présentent à lui ? Il semble y avoir là un défi à relever.

Nous revenons ici à la nécessité d'adopter une vision opératoire de la compétence et de s'éloigner de la vision analytique qui résulte du travail didactique dans lequel s'investit l'enseignant au collégial. De plus, la compétence, selon Mayen et Métral (2008), doit être appréhendée comme étant complexe et socialement construite rejoignant la posture d'un enseignant qui valorise l'altérité et la richesse de l'expérience d'autrui.

Mais le travail didactique de l'enseignant qui le ramène à une vision analytique des compétences, devient-elle un obstacle à son implication comme évaluateur au sein de la RAC ? Cette question, au cœur de notre thématique, mérite que l'on s'attarde au travail didactique exigé de l'enseignant.

2.3.3 L'abandon du travail didactique de l'enseignant

Avec l'implantation du renouveau, les collèges se sont vus attribuer de nouveaux pouvoirs relativement à leur gestion organisationnelle et pédagogique. Parmi ceux-ci, la possibilité d'élaborer les programmes d'études au niveau local à partir de cadres de référence nationaux. Ainsi, « le ministère demeure garant des contenus des diplômes nationaux (les compétences et standards). Mais on dissocie le « référentiel de certification », conçu par le MEQ, du « référentiel de formation », établi localement (Monchatre, 2008, p. 34) ». En d'autres termes, il y a une distance entre le référentiel de certification et celui de formation.

En effet, en cohérence avec l'APC, le ministère de l'Éducation du Québec et la Direction générale de la formation technique appuie l'élaboration des programmes d'études sur l'analyse de la situation de travail (AST). L'AST permet de dessiner les contours d'un métier en termes d'activités réalisées et de besoins de formation. Dans le cadre de l'AST, les acteurs du monde du travail sont conviés à échanger sur la réalité de la pratique de leur métier. Ces consultations servent d'assise pour l'élaboration des compétences et standards d'un programme de formation par compétences. Une fois les compétences et standards élaborés, les collèges s'en servent pour définir les contenus et les activités d'apprentissage.

Le processus complet est illustré par la figure 2.6 qui présente les étapes du processus auxquelles nous avons associé le type de vision de la compétence impliquée : opératoire ou analytique. La ligne de démarcation verticale indique les étapes sous la

responsabilité du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et celles qui sont sous la responsabilité des Cégeps.

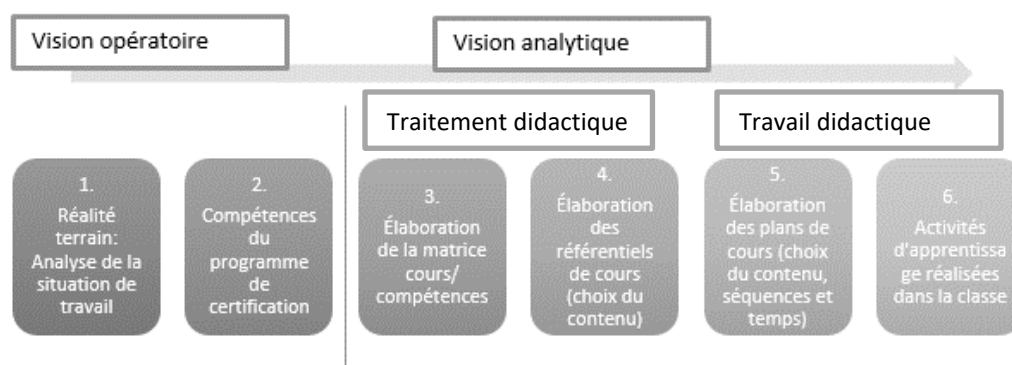


Figure 2.6 Étapes d'élaboration des programmes d'études et processus didactique (traitement et travail didactique)

Ainsi, chaque collègue est responsable du traitement didactique du programme national. Par traitement didactique, nous entendons le travail permettant de transformer un référentiel de compétences en un curriculum scolaire incluant des contenus de cours. Ce travail se fait à l'échelle du programme par la table programme, composée majoritairement d'enseignants, qui élaborent une matrice de cours associée au développement des compétences. Mais également à l'échelle des cours, par l'élaboration des référentiels de cours, également sous la responsabilité de la table programme. Vient ensuite l'élaboration des plans de cours qui découlent des référentiels et qui sont, cette fois, sous la responsabilité des enseignants individuellement, on parlera alors du travail didactique de l'enseignant.

Ce processus didactique, dont les enseignants sont les premiers acteurs pour les étapes 3 à 6 de la figure 2.6, est important pour nous, dans la mesure où il révèle le processus de construction des savoirs à enseigner piloté par les enseignants. De plus, c'est de ce processus didactique que les enseignants sont appelés à s'éloigner lorsqu'ils œuvrent en reconnaissance des acquis et des compétences. Le traitement didactique, comme le

découpage du programme en cours (étapes 3 et 4 de la figure 2.6), doit être mis de côté dans les activités de RAC car celles-ci se basent sur les éléments du devis national articulé autour des compétences et des standards de certification (étape 2 de la figure 2.6). En outre, l'enseignant, lorsqu'il participe à la RAC, ne doit pas prendre en considération les choix de contenu qui ont été faits dans les étapes 4 et 5 (figure 2.6). En tant que spécialiste de contenu, il doit se baser sur les assises essentielles du programme. Se dégager du traitement et du travail didactique pour effectuer « un retour en arrière » vers la compétence professionnelle, comme elle s'exprime sur le terrain et chez les candidats RAC, peut représenter un défi. Ce retour en arrière inclura un deuil des contenus identifiés lors du travail didactique et qui sont enseignés aux étudiants.

2.3.4 Changement de logique

En effet, la deuxième dimension à explorer, que nous tentons ici de définir, c'est bien le changement de logique, de celle du développement à celle de mobilisation. Cette dimension inclut un passage d'une vision analytique à une vision opératoire de la compétence. Elle implique également pour l'enseignant de faire abstraction de tout le travail didactique que lui demande sa fonction de pédagogue et à travers duquel il est naturellement appelé à appréhender le programme d'études. Ce changement de logique est illustré dans la figure 2.7 à la page suivante. Cette figure est issue du Guide d'élaboration de l'instrumentation en RAC (MEQ et MESRST, 2014, p. 7).

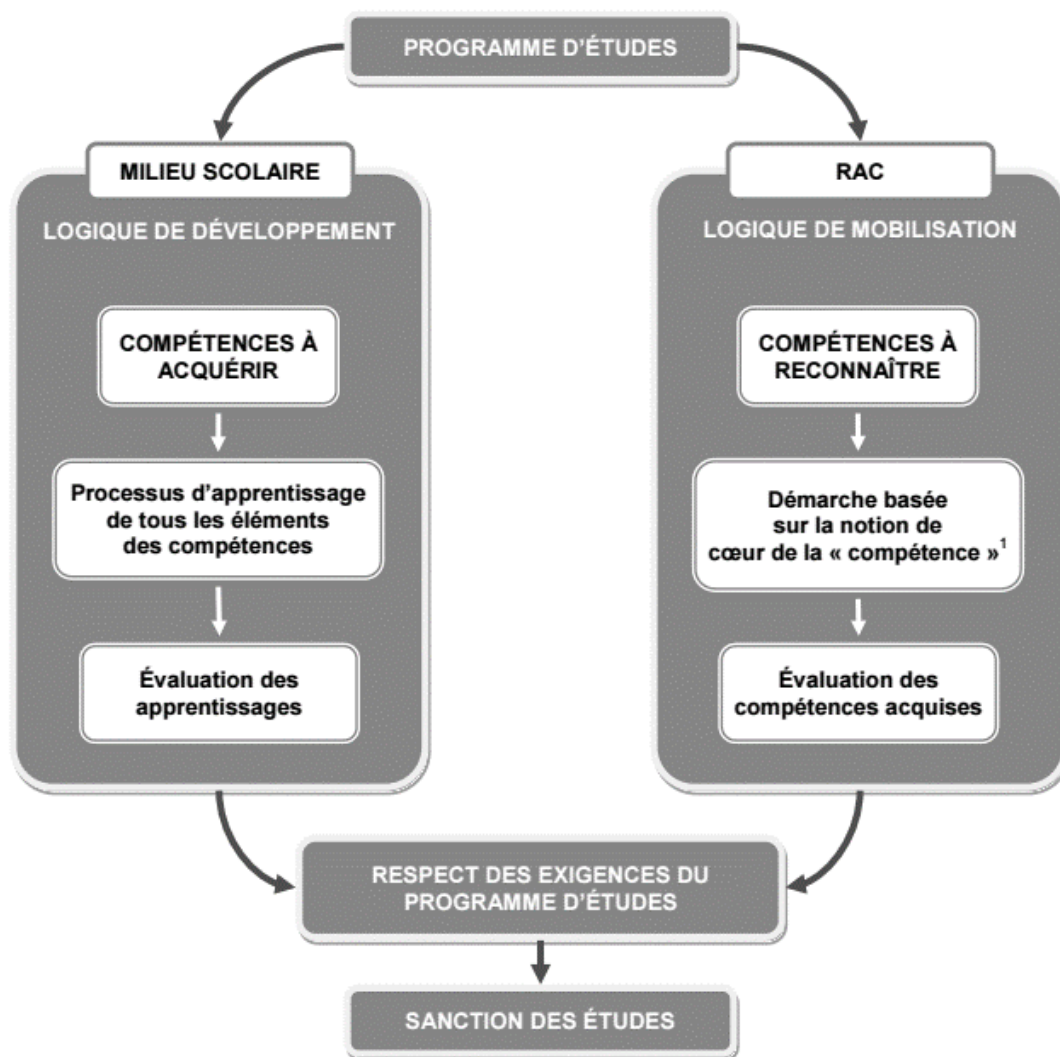


Figure 2.7 Changement de logique entre la formation scolaire et la reconnaissance des acquis et des compétences (MEQ et MESRST, 2014)

2.4 Troisième et dernière dimension à explorer

La troisième et dernière dimension que nous nous proposons d'explorer est celle de la compréhension qu'ont les spécialistes de contenu en reconnaissance des acquis et des compétences de l'apprentissage expérientiel. Pour ce faire, nous explorerons

l'historique de ce concept ainsi qu'un modèle qui lui est rattaché et finalement, l'importance de ce concept pour le spécialiste de contenu en RAC.

Notons que nous avons choisi d'approfondir la notion d'apprentissage expérientiel, mais nous devons admettre que celle-ci est plus limitée que l'apprentissage extrascolaire qui englobe les activités d'apprentissage non formel (voir le tableau 1.1 à la page 7). Par ailleurs, le candidat en reconnaissance des acquis et des compétences, bien qu'il ait souvent à son actif des activités de formation non créditée, entame la démarche de reconnaissance d'abord pour son expérience du métier. Les activités de formation non créditée, le cas échéant, se fondent indistinctement dans le bagage du candidat en RAC. En effet, bien que les activités de formation non formelles soient fortement en lien avec les besoins professionnels ou personnels des adultes et qu'elles enrichissent leurs compétences, elles ne peuvent être facilement distinguées de l'apprentissage informel, ou expérientiel, lors d'une démarche de RAC.

Notre intérêt se concentrera ainsi sur l'apprentissage expérientiel, interchangeable avec le terme apprentissage informel.

2.4.1 L'émergence du concept d'apprentissage expérientiel

Le concept d'apprentissage expérientiel s'est développé à partir de la première moitié du XX^e siècle avec, entre autres, John Dewey et Kurt Lewin du côté du courant pragmatique américain et avec Jean Piaget du côté du constructivisme européen (Bourassa *et al.*, 1999). Partant des idées de ces auteurs, particulièrement de celles de Lewin, un modèle constructiviste illustrant les étapes de l'apprentissage expérientiel est proposé. Nous y reviendrons.

John Dewey est considéré comme le père fondateur du concept d'apprentissage expérientiel. Dans une vision pragmatique de l'apprentissage, il s'est appliqué à démontrer le potentiel pédagogique des situations vécues. Pour Dewey, l'expérience et

ses exigences en termes de résolution de problème est le point de départ des apprentissages ; son impulsion. Par ailleurs, un savoir extérieur au sujet aura sa raison d'être seulement s'il est utilisé par l'apprenant. Dans la pensée de Dewey, l'expérience est importante parce qu'elle donne une pertinence à l'apprentissage. Ainsi, il réconcilie, dans une vision fonctionnaliste, deux épistémologies : celle, traditionaliste, de la transmission d'une sagesse accumulée et celle, romantique, où l'apprenant, partant à la découverte du savoir, est laissé à lui-même. Il ne s'éloignera pas du monde scolaire, mais favorisera l'introduction de l'expérimentation en classe avec la notion du « learning by doing » (Bourassa *et al.*, 1999).

Nous devons également souligner que le concept de l'apprentissage expérientiel a été enrichi par Jean Piaget (Bourassa *et al.*, 1999). Ce dernier a mis en lumière le rôle de l'expérience dans le développement de l'intelligence. Pour Piaget, l'apprentissage est d'abord un processus d'adaptation. Il faut comprendre son environnement pour être en mesure d'y évoluer et c'est dans cette capacité de mieux interagir avec le monde extérieur que réside l'apprentissage. Piaget distingue deux processus d'apprentissage par interaction avec l'environnement : la confortation, dans lequel nos représentations sont confirmées par notre expérience et l'accommodation lorsque notre expérience invalide nos représentations et nous pousse à les changer.

Lewin, fondateur de la psychologie sociale américaine (Bourassa *et al.*, 1999), s'est intéressé à la capacité qu'a l'individu de changer son comportement. Nous retenons de Lewin certaines conclusions qui mettent en lumière le potentiel de l'apprentissage par l'expérience et qui révèlent, par extension, certaines faiblesses de l'apprentissage scolaire. Pour Lewin, il apparaît clair qu'un individu tire peu de profit d'un savoir externe s'il ne l'a pas expérimenté. Par ailleurs, Lewin affirme que l'on peut savoir sans être capable d'agir. Ainsi, on peut comprendre une stratégie ou connaître une procédure, mais être incapable de les mettre en application. Cette incapacité peut s'expliquer par différents facteurs : conflit de valeur, contraintes/complexité du

contexte et influence du groupe d'appartenance. Nous retenons des idées de Lewin que l'apprentissage expérientiel a une force que ne possède pas l'apprentissage scolaire ; il est abouti et actualisé dans l'action. Nous y reviendrons, car il s'agit ici d'un constat très important pour la valorisation des apprentissages expérientiels dans le contexte de la RAC.

2.4.2 Un modèle de l'apprentissage expérientiel

Pour terminer notre tour d'horizon du concept d'apprentissage expérientiel, il faut mentionner la vision constructiviste de son développement représentée dans le modèle du cycle de l'apprentissage expérientiel. Le modèle présenté par la figure 2.8 est celui de David Kolb (1984), mais serait inspiré en grande partie des travaux de Lewin (Mandeville, 1997 dans Bourassa *et al.*, 1999). Il démontre l'importance de la réflexion sur l'action ainsi que la force de validation que permet l'expérience. Notons que dans ce modèle, c'est le résultat de ce processus que l'on veut mettre en lumière chez le candidat RAC. En effet, on cherche à identifier et à apprécier la nature et la qualité des apprentissages qu'il a tirés de son vécu professionnel.

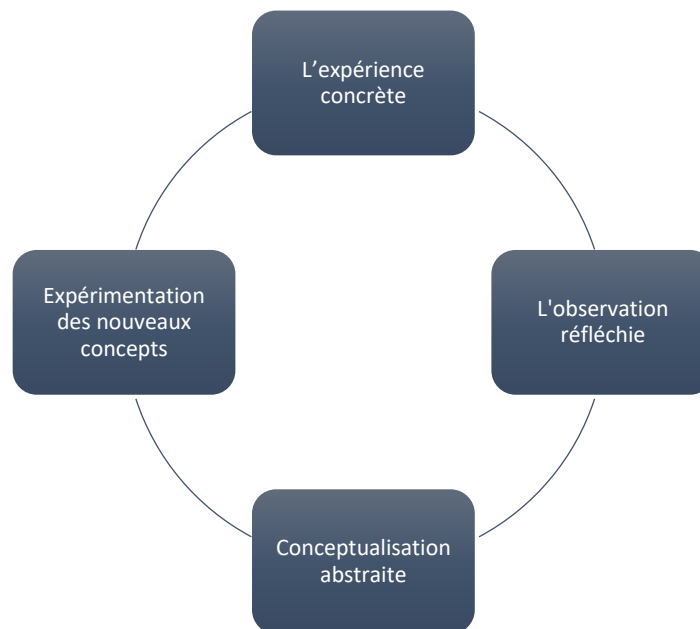


Figure 2.8 Cycle de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984)

Cette figure illustre l'apprentissage expérientiel comme un processus itératif de développement. Ce dernier prend racine dans l'expérience vécue et poursuit son déploiement jusqu'à une théorisation inductive par le sujet de nouveaux concepts ce qui constitue le résultat de son apprentissage. Ce nouvel apprentissage est ensuite réinvesti dans l'action. Ainsi, l'apprenant n'agit plus de la même façon et son impact sur son environnement s'en trouve modifié, voire amélioré. Il s'agit donc d'une boucle d'apprentissage.

On peut aussi parler de l'apprentissage par essai et erreur ou de l'intelligence pratique. Par ailleurs, il y a peut-être une différence dans ce sens que l'apprentissage par essai et erreur relève davantage d'un comportement adopté dans un contexte donné que l'on ne réfléchit pas, mais dont on constate l'efficacité. Dans le concept d'apprentissage expérientiel tel que présenté par Kolb (1984), il y a de la distanciation qui est le résultat d'un processus de réflexivité sur son action. Cette distanciation permettrait un apprentissage expérientiel transférable et qui serait, par le fait même, plus riche

(Dewey, 1966; Lewin, 1959; Kolb, 1984; Le Boterf, 2013). Cette nécessaire théorisation par l'apprenant nous ramène à l'activité réflexive dans l'action présentée par Schön (1983).

Par contre, ce modèle, et la place importante qu'il accorde à la réflexivité, ne nous conduit-il pas à rechercher trop de « réflexion » et pas suffisamment « d'intuition » dans le processus d'apprentissage expérientiel ?

Le candidat, contrairement à l'étudiant, n'est pas conscient de son processus d'apprentissage. Il ne pourra pas naturellement discourir de ses réflexions et du chemin parcouru lui ayant permis de développer sa compétence. Le modèle de Kolb (1984) n'est donc qu'une partie de la réponse, car le candidat ne saura, à lui seul, faire le travail d'explicitation. En effet, le spécialiste de contenu doit comprendre le mécanisme d'apprentissage inductif par lequel est passé le candidat pour faciliter le travail d'explicitation.

2.4.3 La mise en lumière de l'apprentissage expérientiel chez le candidat

En reconnaissance des acquis et des compétences au collégial, on demande au candidat d'expliquer son agir professionnel en explicitant ses schémas d'action. Or, cette exigence laisse parfois les candidats perplexes, car incapables de mettre en lumière des motivations qui leur sont inconnues. Ainsi, Prot (2003, 2009) se référant à Vygotski, parle plutôt de « concept potentiel » et rappelle qu'un candidat « ne substitue pas, au cours de l'échange, une pensée par concepts scientifiques à une pensée par concepts quotidiens (Prot, 2003, p. 15) ». Le candidat va plutôt insérer dans sa démonstration des actions concrètes qui sont des manifestations d'un concept plus large. Ainsi, « le résultat n'est pas une pensée abstraite de tout contexte, mais seulement l'abstraction d'un élément du concept quotidien, qui reste gorgé de pensée concrète (Prot, 2003, p. 15) ». En d'autres termes, il semble que nous ne pouvons pas demander au candidat

de faire l'ensemble du travail d'extraction des concepts à partir des éléments concrets de son expérience.

En effet, le spécialiste de contenu doit participer à cet exercice ; il doit donc bien le comprendre pour être en mesure d'y accompagner le candidat. En outre, ce processus est différent dans un contexte d'apprentissage scolaire fonctionnant essentiellement par déduction. Nous pouvons penser qu'il est avantageux qu'un spécialiste de contenu, qui est également enseignant, comprenne cette différence. Nous avons illustré la différence au niveau du défi que représentent les deux types d'apprentissage : scolaire et expérientiel dans la figure 2.9. Le défi d'actualisation dans l'action des compétences scolaires par l'étudiant rejoint la pensée de Lewin (1959) et celui d'explicitation ses apprentissages faits dans l'action par l'adulte celle de Prot (2009).

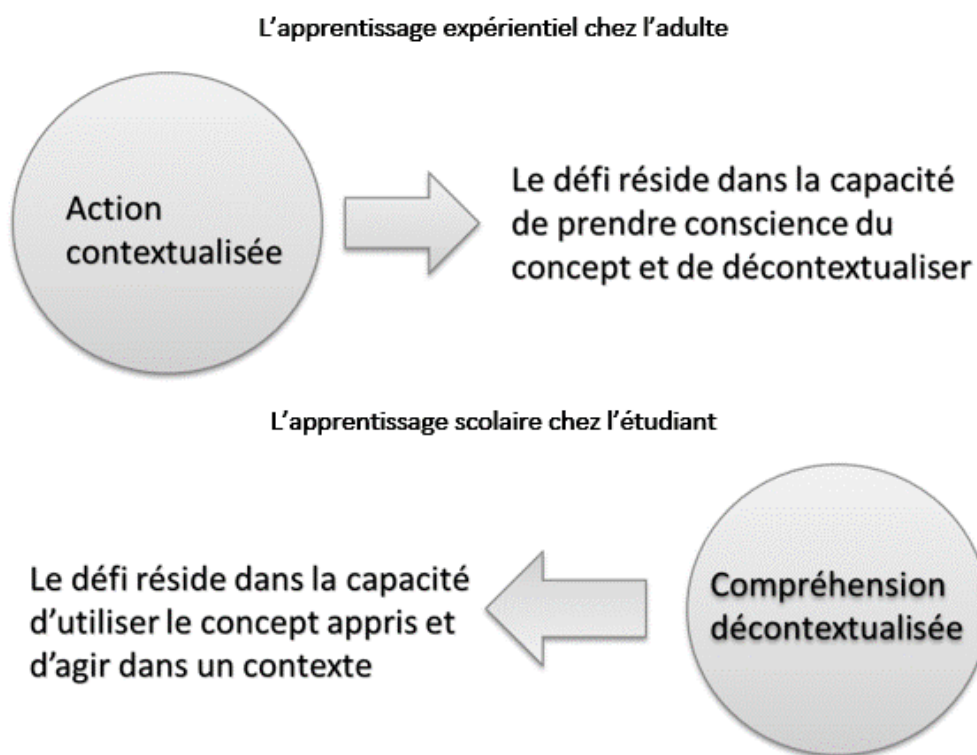


Figure 2.9 Différences de défi entre les apprentissages scolaires et expérientiels

Nous croyons que la prise de conscience de la différence entre l'apprentissage scolaire et expérientiel est un élément favorisant la pratique de la RAC par les spécialistes de contenu. Une étude de Shalem et Steinberg (2002) s'est intéressée à une activité supervisée d'élaboration d'un portfolio dans le cadre de la reconnaissance d'acquis extrascolaire à l'université. Les auteurs mettent en lumière la nécessité pour les spécialistes de contenu de « négocier une symétrie » (p. 435) entre l'expérience du candidat et les références théoriques de l'univers scolaire. Or, pour faire ce travail de mise en parallèle des compétences extrascolaires du candidat RAC et celles du programme d'études, les spécialistes de contenu doivent être conscients de l'enjeu et de la complexité que cela implique.

La RAC se situe ainsi au carrefour entre deux champs de production des connaissances. Ainsi, le rôle pédagogique de la RAC est de faciliter l'accès et la transition entre un discours et un autre. Ceci implique que les acteurs doivent être en mesure de distinguer clairement entre les connaissances acquises au gré de l'expérience et la connaissance acquise lors d'un travail conceptuel bien ancré dans un champ de spécialisation donné (Shalem et Zeitler, 2002, p. 441).⁶

Nous croyons, et c'est ce que nous vous proposons d'explorer, que pour s'acquitter de cette tâche complexe de mise en parallèle, le spécialiste de contenu gagnerait à comprendre le processus d'apprentissage expérientiel dont il cherche à apprécier le résultat chez le candidat RAC.

⁶ The central pedagogical aim of RPL (Recongnition of prior learning) is to enable access and transition from one discursive field to another. Access and transition should focus on attuning candidates to the differentiation of the knowledge area they draw upon (boundary) and the speciality of the context (frame) to which they bring their knowledge. [Notre traduction]

2.5 Objectifs de recherche

Comme le soulignait déjà Sansregret en 1988, l'implication d'un enseignant dans un service de RAC comme spécialiste de contenu ne se fait pas sans qu'un enjeu soit soulevé. Nous aimerions en connaître plus sur cet enjeu afin de contribuer à améliorer l'accompagnement offert aux professionnels qui cumulent les deux rôles : enseignant et spécialiste de contenu.

Notre recherche s'intéresse à la perception d'un apprentissage extrascolaire chez un spécialiste de contenu œuvrant au sein d'un service de RAC et qui est également enseignant dans le secteur technique au collégial. Cette perception sera explorée à partir de trois dimensions autour desquelles s'articulent les objectifs de recherche comme le montre la figure 2.10 ci-dessous :

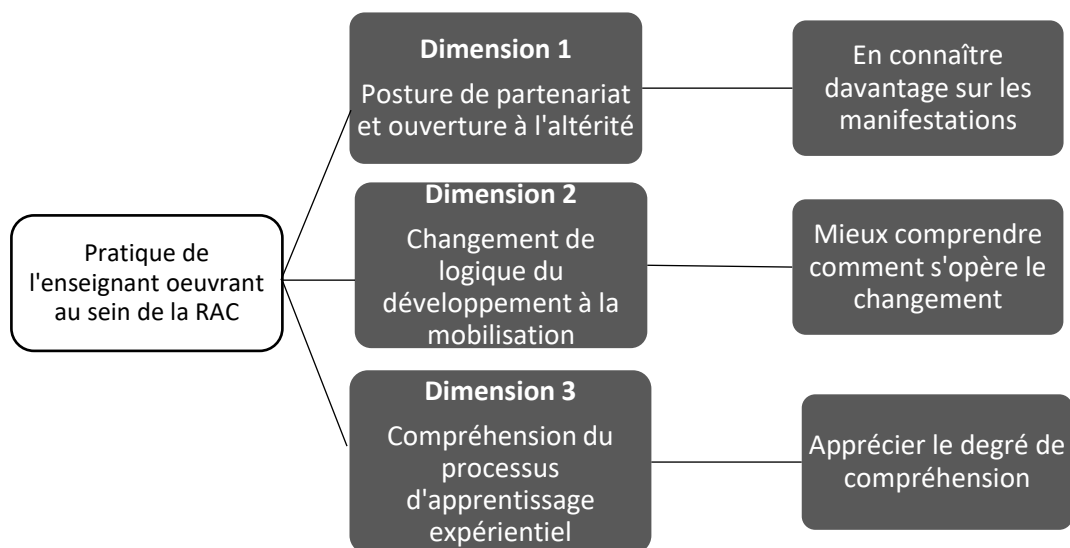


Figure 2.10 Objectifs de recherche liés aux dimensions à explorer

Dans un premier lieu, nous avons retenu la typologie des postures présentée par Sylvain (2001). La notion d'ouverture à l'altérité présente dans la posture de partenariat a retenu notre attention pour la valeur accordée à autrui. L'ouverture à l'altérité suppose une position épistémologique qui ne place pas le savoir dans un absolu entre celui qui sait et celui qui ne sais pas, mais considère la réalité comme étant complexe et sa connaissance relative. L'objectif de recherche découlant de cette dimension est :

- en connaître davantage sur l'ouverture à l'altérité, propre à la posture de partenariat, manifestée par les spécialistes de contenu en RAC.

Dans un second lieu, nous nous sommes penchée sur le changement de logique que doit négocier un enseignant qui fait de la RAC. Pour comprendre la nature de ce changement, nous nous sommes intéressée à la culture pédagogique relevant de l'APC et du changement de paradigme que tente de réaliser le monde collégial. Du paradigme de l'enseignement avec des pratiques évaluatives relevant du « testing », vers le paradigme de l'apprentissage avec des évaluations relevant de l'« assessment ». Par ailleurs, une partie importante de l'activité professionnelle de l'enseignant consiste à piloter un processus didactique permettant de transformer les compétences professionnelles issues de l'AST (vision opératoire) en compétence à développer chez des étudiants (vision analytique). La RAC exige pourtant, de la part de l'enseignant, un retour à l'essence du programme, soit aux standards de certification issus de l'AST. En d'autres termes, on demande à l'enseignant de laisser de côté le travail didactique qu'il a réalisé au profit de ses étudiants pour ne considérer que la vision opératoire de la compétence. L'objectif de recherche découlant de cette dimension est :

- mieux comprendre comment s'opère le changement de logique du développement (vision analytique) vers celle de la mobilisation (vision opératoire).

Dans un dernier lieu, la troisième dimension soulevée est celle de la spécificité de l'apprentissage expérientiel et la compréhension de cette dernière par les enseignants

qui œuvrent au sein des services de RAC. Pour cerner cette différence, nous avons retenu le modèle constructiviste de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984). Or, comme le démontre Prot (2003, 2009), se référant au *concept potentiel* de Vygotski, la théorisation apparaissant dans le modèle de Kolb (1984) ne sera pas visible, car elle demeure inconsciente chez le candidat. Le discours du candidat, contrairement à celui de l'étudiant, va demeurer naturellement concret, inductif et contextualisé. Le spécialiste de contenu doit le comprendre s'il veut accéder aux apprentissages réalisés par le candidat à la RAC. L'objectif de recherche découlant de cette dimension est :

- apprécier le degré de compréhension des spécialistes de contenu à l'égard du processus d'apprentissage expérientiel.

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, de nombreux enseignants au collégial sont appelés, depuis plusieurs années, à s'impliquer dans les services de RAC de leur institution. Bon an, mal an, c'est près de 4000 dossiers reconnaissance des acquis et des compétences qui sont traités chaque année au Québec et une portion importante de ces demandes est traitée par des enseignants. Plusieurs auteurs (Sansregret, 1988; Sismosko, 1989; Van Kleef, 2007; Werquin 2010; Shalem et Zeitler 2002; Prot 2003; Mayen et Métral, 2008) considèrent qu'il y a un enjeu dans le cumul de ces deux rôles. Notre projet consiste à explorer cet enjeu à partir d'une démarche se basant sur les trois dimensions dégagées dans notre cadre conceptuel.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le chapitre précédent nous a permis de dégager des prémices conceptuelles qui nous aideront à répondre à la question de recherche. Le présent chapitre nous permettra de présenter les orientations méthodologiques.

Rappelons le sujet de la recherche ; la perception d'un apprentissage extrascolaire sera étudiée selon trois dimensions : 1) l'ouverture à l'altérité chez le spécialiste de contenu, nous référant à la posture de partenariat de Sylvain (2001), 2) le changement de logique, soit d'une logique de développement à une logique de mobilisation, et finalement, 3) la compréhension du processus d'apprentissage expérientiel chez le spécialiste de contenu qui est également enseignant.

3.1 Type de recherche

Le choix d'une méthodologie qualitative est motivé par la nature de la recherche ainsi que par son sujet. Mais avant tout, notre position épistémologique nous porte naturellement vers le qualitatif. En effet, nous nous reconnaissons une vision interprétativiste et nous abordons notre sujet en ayant en tête que notre entreprise est une tentative d'explication d'un phénomène complexe dont la connaissance absolue ne nous sera pas accessible. « Dès lors, en recherche qualitative, le chercheur ne demande pas tant à une personne extérieure d'obtenir les mêmes résultats, mais souhaite plutôt

qu'au regard des données collectées, cette dernière concoure à ce que les résultats prennent sens (Merriam, 1998, cité dans Alexandre, 2013, p. 29). »

De plus, le sujet ; la perception d'un apprentissage extrascolaire par des spécialistes de contenu en RAC, qui sont également enseignant dans le secteur technique, nous apparaît très complexe et contextualisé, donc difficilement fractionnable en unités simples. Par ailleurs, il s'agit d'une recherche exploratoire qui a un objectif de description. Or, pour décrire ce phénomène de façon satisfaisante, il semble qu'une vision holistique et une compréhension du contexte soient nécessaires, ce que permet une méthodologie qualitative.

3.1.1 Recherche qualitative inductive

La présente recherche est empirique, car elle est basée sur une collecte de données brutes. Nous sommes allés à la rencontre directe du phénomène et avons tenté d'en cerner les contours. Nous pouvons également la qualifier de naturaliste (Lincoln et Guba, 1985), car elle se fonde sur une collecte de données directement auprès des principaux intéressés, les spécialistes de contenu, dans une formule qui se veut simple et accommodante pour les participants. Elle est également de type inductif. Bien que nous ayons dégagé certaines prémices conceptuelles, soit les trois dimensions à explorer, notre compréhension finale du phénomène est basée sur l'analyse des données recueillies, et ce, sans qu'une hypothèse de départ ait été formulée.

3.1.2 Méthode de recherche ; l'étude de cas multiples

La méthode retenue est celle de l'étude de cas multiples. La recherche étant exploratoire et il semble que cette méthode soit appropriée, car elle permet une saisie en profondeur du phénomène tout en considérant le contexte dans lequel il se produit. (Hamel, 1997; Yin 2015).

Selon la définition opératoire, on estime qu'une étude de cas est : une enquête empirique qui examine de près un phénomène contemporain (le cas) dans son contexte réel. Ainsi, l'étude de cas résultant est une enquête directe (up-close) et en profondeur (in-depth) d'un cas spécifique, complexe, et qui relève d'un phénomène du monde réel (le cas) (Yin, 2015, p. 194).

De plus, il est ardu d'isoler le phénomène de son contexte ce qui favorise le recours à l'étude de cas. En effet, la problématique nous ramène à la réalité de chaque spécialiste de contenu, notamment : le service de RAC dans lequel il travaille, sa discipline, le collège où il enseigne. Le spécialiste de contenu est influencé par son contexte et ce dernier varie d'un spécialiste à un autre. De plus, il semble difficile de distinguer ce qui est attribuable au contexte et ce qui appartient à l'individu. Or, cette caractéristique tend à favoriser l'étude de cas. En effet, cette méthode tolère des frontières floues entre le phénomène et son contexte (Yin, 2015).

Maintenant, pourquoi opter pour l'étude de cas multiples et non pas unique ? Nous considérons l'étude de cas multiples dans l'optique d'augmenter la validité externe. Comme nous l'avons mentionné, le phénomène étudié se présente dans de nombreux contextes. Bien que le degré de variabilité entre les cas ne soit pas sans limite, nous croyons qu'étudier un seul cas ne nous permettrait pas de dégager une compréhension élargie du phénomène. « Une certaine variabilité est souhaitable et même nécessaire si l'on veut expliquer des variations ou établir des relations causales à l'aide de comparaison entre les cas (Roy, 2009, p. 215). »

Dans son guide sur l'étude de cas, Gagnon (2012) favorise l'étude de cas unique lorsque l'intention est de vérifier une théorie existante. Les cas multiples seraient à privilégier dans le cas où l'on cherche à décrire ou à comprendre un phénomène dont l'occurrence se produit dans plusieurs contextes. Par ailleurs, pour permettre la validité externe, l'étude basée sur les cas multiples requiert la réplication de la procédure de

recherche pour chaque cas (Yin, 2009 dans Corbière et Larivière, 2014) ce que nous avons tâché de faire.

Finalement, notons que deux recherches citées dans le chapitre précédent, dont les problématiques présentent une parenté avec notre question de recherche, notamment les sujets étudiés, ont utilisé la méthode des cas multiples soit : Sylvain (2001) et Leroux (2010).

3.2 Collecte de données

3.2.1 Définition du cas

Tout d’abord, en nous basant sur notre question de recherche un « cas » est un spécialiste de contenu œuvrant au sein d’un service de RAC qui est également enseignant dans le secteur technique au collégial. Les individus gravitant autour du spécialiste de contenu ne font pas partie du cas, mais bien du contexte : candidat évalué, conseiller pédagogique, collègues, etc. « Le « cas » sera de préférence une entité concrète (par exemple, une personne, une organisation, communautaire, un programme, un politique, la pratique, la décision, ou un événement), existant dans un temps et lieu précis (Yin, 2015, p. 194). »

Notons que les termes « sujet » ou « participant » sont interchangeables et font référence aux spécialistes de contenu en RAC qui ont généreusement accepté de participer à l’étude. Il apparaît important de ne pas confondre les participants, qui sont les spécialistes de contenu dont la pratique est au cœur de la thématique, avec les candidats à la RAC qui sont périphériques.

Pour assurer la faisabilité et considérer l’ampleur du projet et les ressources disponibles soit, un mémoire de maîtrise impliquant une chercheuse, nous avons étudié trois cas. Par ailleurs, nous ne souhaitons pas que la validité externe soit assurée au détriment de

la validité interne et nous voulions disposer de suffisamment de temps pour creuser chaque cas. « Il importe de retenir que le nombre de cas doit permettre de faire un examen suffisamment approfondi de chacun des cas pour répondre à la question de recherche (Gagnon, 2012, p. 41). »

Nous avons vivement souhaité étudier quatre cas en pensant être en mesure de les recruter. En effet, suite aux démarches de recrutement, quatre participants répondant à nos critères ont accepté de collaborer. Or, un obstacle de nature administrative n'a pas permis à l'un des participants d'aller de l'avant. Lorsque nous avons appris la nouvelle, nous étions déjà prête à commencer la collecte des données. Néanmoins, nous avons tout de même tenté de remplacer ce participant en approchant trois autres cégeps, mais sans succès. Nous avons donc pris la décision, avec l'accord de notre direction de recherche, de poursuivre notre projet avec l'étude de trois cas.

Notre échantillon est de type raisonné et sa qualité première est la représentativité. Ainsi, nous souhaitons que chaque cas provienne de cégep et de programme différents. La question de recherche interroge la pratique du spécialiste de contenu en RAC qui est également enseignant, ainsi les sujets choisis devaient avoir une activité d'enseignement contemporaine et significative. Ainsi, un enseignant retraité ou un chargé de cours occasionnel ne pouvaient pas être retenus. Dans la même optique, il semblait important que les sujets aient minimalement deux années d'enseignement à leur actif. Finalement, leur statut de spécialiste de contenu en RAC devait également se justifier par au minimum deux années d'expérience.

3.2.2 Recrutement des participants

Bien que l'échantillon soit de type raisonné, nous souhaitons introduire un aspect aléatoire dans la sélection des sujets. En effet, puisque ces derniers étaient recrutés avec le concours des conseillers pédagogiques, il semblait judicieux de ne pas demander aux conseillers de recommander un spécialiste de contenu de leur choix. Cette pratique

aurait pu entraîner un biais ; le conseiller pédagogique aurait peut-être eu consciemment ou inconsciemment tendance à recommander un spécialiste de contenu « exemplaire ».

Œuvrant dans le milieu de la reconnaissance des acquis et des compétences au niveau collégial, nous avons accès facilement à des conseillers pédagogiques responsables de services de RAC dans différents cégeps. Nous les avons approchés par courriel en leur fournissant une brève explication de notre démarche et en sollicitant un rendez-vous téléphonique. Par la suite, nous étions en mesure de leur expliquer de façon détaillée le projet et leur demander de fournir une liste des spécialistes de contenu répondant aux critères pour un programme donné. C'est à partir de ces listes que nous avons effectué un choix aléatoire d'un spécialiste de contenu pour chacun des cégeps. Vous trouverez à l'annexe B le modèle de courriel utilisé ainsi que le plan de la conversation téléphonique que nous avons suivi.

Ensuite, l'approche du spécialiste de contenu suivait la même démarche ; courriel explicatif suivi d'une conversation téléphonique (annexe B). La confidentialité fut assurée à tous les niveaux : cégep impliqué, conseiller pédagogique, spécialiste de contenu et candidat. Notons que nous avons évité les programmes dits « de niche » qui auraient permis d'identifier par défaut le cégep.

Vous trouverez une présentation des participants plus détaillée au point 3.3.

3.2.3 Procédures de collecte des données

L'étude de cas, qu'elle soit unique ou multiples, exige le recours à plusieurs sources de données pour permettre un examen approfondi ainsi que la possibilité de trianguler les données. « Le terme profondeur (pour étude) signifie le feu croisé des angles en vertu desquels est envisagé le cas (Hamel, 1997, p. 103). » Notre problématique concerne la pratique du spécialiste de contenu en RAC qui est également enseignant. Nous

considérons qu'interroger adéquatement cette thématique impliquait l'utilisation des méthodes suivantes de collectes de données : analyse documentaire, écoute attentive de l'enregistrement de l'entretien d'explicitation mené par les participants auprès des candidats à la RAC et réalisation d'entretien semi-dirigé auprès des participants.

La collecte des données s'est faite en deux temps. Dans un premier temps, nous avons recueilli les documents en lien direct avec le travail du spécialiste de contenu dans un dossier donné, soit : les fiches d'évaluation, le travail du candidat ainsi qu'un enregistrement audio de l'entretien entre le spécialiste de contenu et le candidat. Dans un deuxième temps, après avoir pris connaissance de ces données, nous avons mené un entretien semi-dirigé avec chacun des spécialistes de contenu d'une durée de 1 heure à 1 heure et demie.

Comme expliqué précédemment, avant de procéder aux entretiens avec les spécialistes de contenu qui ont participé à la recherche, nous avons recueilli des documents secondaires relatifs à leur travail. Nous avons analysé ces documents à la lumière des trois dimensions identifiées dans le cadre conceptuel, mais en étant tout de même ouverte à tout autre élément intéressant pouvant nous aider à explorer notre thème. Force est d'admettre que ces documents ont peu contribué à notre recherche. Par contre, ils nous ont donné la possibilité d'apprécier de façon globale le travail des participants en tant que spécialistes de contenu.

Les entretiens semi-dirigés ont par ailleurs fourni les données les plus utiles pour explorer notre thème. Comme vous le constaterez au chapitre suivant, la grande partie des résultats qui vous seront présentés proviennent des verbatim des entretiens.

3.2.4 Instrument de collecte de données

L'instrument de collecte de données consistait en un guide d'entretien semi-dirigé. Vous trouverez ce guide à l'annexe C du présent document. Nous l'avons élaboré

autour des trois dimensions à explorer, qui ont été présentées au chapitre précédent, mais sans nous y confiner. Le schéma d'entretien comportait une ouverture, le corps de l'entretien et la clôture (Savoie-Zajc, 2003 dans Leroux, 2010).

Par ailleurs, considérant la nature exploratoire et inductive de notre recherche, certaines questions n'étaient pas liées à une dimension en particulier, mais relevaient davantage de la pratique du spécialiste de contenu dans son ensemble. Par exemple, certaines questions interrogeaient son contexte de pratique. Le but est de rendre explicite l'univers de l'autre et d'en permettre la compréhension (Leroux, 2010), c'est dans cette optique que nous avons conçu le guide.

Le guide a été validé avant d'être utilisé auprès des participants. En effet, nous avons mené un entretien avec une spécialiste de contenu à l'aide d'une première version. Nous avons ensuite analysé le résultat de cet entretien à la lumière de notre problématique et avons apporté certaines modifications à notre instrument. Notons que cet entretien ne servait qu'à la validation de notre guide et n'a pas été considéré dans la présentation et l'analyse des résultats.

Nous avons opté pour l'entretien semi-dirigé en raison de la souplesse qu'il offre et la place qu'il laisse au participant. Par ailleurs, une certaine structure nous semblait nécessaire pour permettre la mise en parallèle des cas ce qui nous invite à privilégier l'entretien semi-dirigé plutôt que non dirigé.

Par contre, il faut noter que lors du déroulement des entretiens semi-dirigés, nous n'avons pas utilisé le guide de façon stricte. En effet, certaines questions ont été posées alors, qu'elles n'étaient pas prévues dans le guide. Ces questions semblaient pertinentes pour creuser davantage à partir des propos tenus par les participants. La chronologie des questions n'a pas toujours été respectée, et ce, pour suivre le flot naturel de chacun

des entretiens. En définitive, cet instrument a davantage servi d'aide-mémoire afin de ne pas oublier les éléments essentiels et permettre une analyse intercas efficiente.

3.3 Présentation des participants

3.3.1 Caractéristiques professionnelles

Les informations que nous pouvons dévoiler en lien avec le contexte des participants demeurent limitées puisque nous voulons assurer leur anonymat. Par ailleurs, retenons que deux participants sur trois travaillent dans un cégep situé en milieu urbain, pendant que le troisième fait carrière dans un milieu semi-urbain. Les trois participants travaillent dans des programmes liés à des techniques humaines.

L'ensemble des participants enseignent et s'impliquent dans les services de RAC à titre de spécialiste de contenu de façon simultanée. Le nombre d'années d'expérience en enseignement au collégial correspond à 23, 17 et 14 années alors que celui de leur implication comme spécialiste de contenu en RAC est de 10, 8 et 4 années.

3.3.2 Leur implication dans le service de RAC

Leur travail comme spécialiste de contenu en reconnaissance d'acquis et de compétences se fait, pour les trois participants, sur une base volontaire et surnuméraire. Ils ont tous été sollicités par le service de formation continue de leur cégep pour devenir spécialistes de contenu en RAC. Notons que l'un des participants a travaillé comme spécialiste de contenu dans deux cégeps différents, mais de façon non simultanée.

Leurs tâches comme spécialiste de contenu couvrent l'ensemble des activités habituelles d'un service de RAC, soit : la validation (admission des candidats), l'évaluation des compétences extrascolaires, la formation manquante et, de façon ponctuelle, l'élaboration ou la modification de matériel d'évaluation. Notons qu'un des participants a été responsable de l'élaboration des outils d'évaluation en RAC pour

l'ensemble de son programme d'études (en collaboration avec le conseiller pédagogique).

Par ailleurs, les responsabilités d'encadrement des candidats RAC varient d'un spécialiste à un autre, allant d'une relation établie de mentorat à de l'aide ponctuelle sur certaines démonstrations de compétence. Ce dernier point peut avoir une influence sur les propos tenus et classés dans la catégorie *Perception du rôle du spécialiste de contenu*. Nous y reviendrons.

Pour les trois participants, la distribution des mandats en RAC se fait selon trois paramètres : l'intérêt, le niveau d'aise avec la compétence à évaluer et la disponibilité.

3.3.3 Contexte des rencontres avec les participants

Les participants ont été rencontrés par la chercheuse sur leur lieu de travail pour l'entretien semi-dirigé à l'exception d'un participant qui a offert d'être rencontré sur le lieu de travail de la chercheuse. Par ailleurs, l'ensemble de la collecte de données s'est réalisée entre avril et juin 2017. Les documents secondaires, liés à un travail d'évaluation en RAC réalisé par chaque participant, ont été envoyés par ces derniers à la chercheuse par voie électronique, et ce, deux à trois semaines avant la réalisation des entretiens.

3.4 Traitement des données

La méthode adoptée s'inspire de la démarche d'analyse inductive générale de Thomas (2006) telle qu'expliquée par Blais et Martineau (2006). Plus précisément, les quatre étapes proposées, sont : la préparation des données brutes, la lecture attentive et approfondie, l'identification et la catégorisation et, finalement, le raffinement des catégories. De plus, notre travail se divise en deux temps ; l'analyse intracas et l'analyse intercas.

L'analyse des résultats s'est faite à partir des trois dimensions présentées dans le cadre conceptuel. Ces trois dimensions qui sont : la posture et l'ouverture à l'altérité, le changement de logique de celle du développement vers celle de la mobilisation et la compréhension du processus d'apprentissage expérientiel, ont servi de base pour catégoriser les propos recueillis dans les entretiens semi-dirigés. Par ailleurs, certains propos nous ont apparus éclairants compte tenu de la question de recherche, mais échappaient aux trois dimensions. Conséquemment, une catégorie *autres* a été prévue pour ces derniers.

C'est la chercheuse elle-même qui a pris soin de transcrire les entretiens semi-dirigés. Cet exercice a permis d'obtenir trois verbatim cumulant 65 pages et comprenant 34 254 mots. C'est essentiellement à partir de ces verbatim que le travail d'analyse s'est opéré.

En premier lieu, pour chacun des trois cas, nous avons fait plusieurs lectures du verbatim dans le but d'identifier les passages qui semblaient évocateurs en regard de notre problématique. Nous avons également pris connaissance des documents secondaires relatifs au travail d'évaluation, d'une ou de plusieurs compétences, réalisé par les participants auprès de candidats à la reconnaissance des acquis soit, le travail du candidat, la fiche de correction et l'enregistrement audio de l'entretien d'explicitation mené par le spécialiste de contenu auprès du candidat à la RAC.

Il apparaît que cette première étape d'identification des passages significatifs est cruciale et représente une étape charnière dans notre travail puisque nous souhaitons dégager le sens des données brutes. En effet, ce travail « va au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de signification (Paillé et Mucchielli, 2003, dans Blais et Martineau, 2006, p. 4) ». L'importance que prend l'attribution de sens est également énoncée par Lincoln et Guba (1985) : « L'analyse des données n'est

donc pas une question de *réduction* des données, comme on le prétend souvent, mais *d'induction* (Lincoln et Guba, 1985, p. 333)⁷. »

En deuxième lieu, chaque passage retenu était classé dans l'une des trois dimensions présentées dans notre cadre conceptuel. Comme mentionné plus haut, si cela s'avérait impossible, le passage était classé dans la catégorie *autres*.

Il peut arriver que des portions de données (par exemple, 20 % de l'entrevue) soient difficilement codables dans les catégories existantes, du fait, par exemple, qu'elles ne répondent pas aux questions initiales de recherche. Alors, que doit-on en faire ? Ces données avaient sûrement un « sens » pour le participant puisqu'il s'est exprimé sur ce sujet. Dans ce cas, si le chercheur considère l'information pertinente, il doit alors se questionner sur la pertinence de créer une nouvelle catégorie, une sous-catégorie ou d'élargir le sens d'une catégorie existante pour accueillir la donnée (Blais et Martineau, 2006, p. 8).

En troisième lieu, les segments classés dans une même dimension étaient à nouveau analysés pour être catégorisés une seconde fois, ou plutôt sous-catégorisés, de façon émergente.

Ainsi, dans l'étape de l'analyse intracas, nous nous sommes prêtée à cet exercice pour chacun des trois verbatim : identification des propos porteurs de sens, catégorisation selon les trois dimensions prédéfinies dans le cadre conceptuel plus la catégorie *autres* et, ensuite, sous-catégorisation émergente.

En quatrième lieu, nous avons procédé à l'analyse intercas. Pour ce faire, nous avons comparé l'ensemble des propos retenus dans chacune des catégories et sous-catégories, et ce, tout cas confondu. Nous avons alors constaté que certaines sous-catégories ne se retrouvaient que dans un seul verbatim, ou cas, alors que d'autres comprenaient des

⁷ Data analysis is thus not matter of data reduction, as is frequently claimed, but of induction. [Notre traduction]

segments provenant des trois participants. Ces constats ont permis de juger de l'importance de certaines catégories et, à l'inverse, la nécessité d'en abandonner d'autres. Nous avons également remarqué que certaines sous-catégories pouvaient être jumelées, car elles présentaient une grande parenté de sens.

De ce travail de catégorisation intracas et ensuite intercas a émergé des catégories et sous-catégories qui représentent des pistes d'explication du thème à l'étude. Ces résultats sont présentés au chapitre suivant.

3.5 Déontologie

Notre préoccupation déontologique repose sur deux engagements ; la confidentialité et la transparence.

D'abord, nous avons pris les mesures nécessaires à toutes les étapes de la démarche pour préserver l'anonymat des personnes sollicitées par le projet, soit, les conseillers pédagogiques. Nous avons également pris des mesures concernant les personnes qui ont été indirectement touchées, soit, les candidats à la RAC ainsi que celles qui y sont directement impliquées, soit, les spécialistes de contenu. Nous avons également pris garde de ne pas identifier les cégeps d'où proviennent les spécialistes de contenu ainsi que les programmes dans lesquels ils enseignent.

De plus, nous avons été transparents quant au sujet de la recherche, soit la pratique d'un spécialiste de contenu en RAC qui est également enseignant. Par ailleurs, nous nous en sommes tenue à cette explication. En effet, il apparaissait inutile de dévoiler notre question de recherche qui révèle l'angle d'intérêt ; la perception de l'apprentissage extrascolaire.

Nous n'avons pas sollicité la participation des spécialistes de contenu provenant du cégep pour lequel travaille la chercheuse comme conseillère pédagogique responsable de la RAC (en excluant la validation du guide d'entrevue). En effet, cette précaution avait pour but d'éviter que la relation professionnelle entraîne les participants et la chercheuse dans une situation ambiguë.

Des consentements ont été sollicités et obtenus de la part des acteurs concernés : les participants eux-mêmes, les candidats à la reconnaissance des acquis et des compétences touchés par la collecte de documents secondaires et les directions des services de formation continue des cégeps concernés. En effet, il semblait impératif d'obtenir leur consentement compte tenu de la collecte des documents secondaires. Vous trouverez à l'annexe D le modèle de courriel qui fut utilisé à cette fin. De plus, vous trouverez à l'annexe E de ce document les gabarits des formulaires de consentement qui furent utilisés pour l'ensemble des acteurs.

Nous avons fait les démarches exigées et obtenu notre autorisation éthique auprès du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains des facultés des sciences et des sciences de l'éducation (CERPE-3). Nous respecterons le délai prévu de cinq ans pour la conservation sécuritaire des données comme indiqué dans notre demande au dit Comité.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Comme nous l'avons déjà expliqué dans le chapitre précédent, les résultats se basent, dans une très large mesure, sur les entretiens semi-dirigés dont la durée se situe entre 66 et 86 minutes. En effet, les données issues de ces entretiens avaient une grande pertinence par rapport à la thématique de recherche puisqu'elles y étaient directement liées. Cela s'explique par le fait qu'il s'agissait de données suscitées, contrairement aux données secondaires qui étaient pour leur part invoquées.

Les résultats se basent dans une moindre mesure sur l'examen des documents secondaires. En effet, la lecture des documents d'évaluation (travail du candidat et fiche d'évaluation complétée par le spécialiste de contenu) ainsi que l'écoute de l'entretien d'explicitation mené par le spécialiste de contenu auprès du candidat RAC, auront surtout permis de nous familiariser avec le travail de chaque participant. L'examen des documents secondaire a tout de même directement contribué à dégager deux catégories : celle liée aux types de questions (orientées vers la pratique) et celle liée au type de rôle joué par le spécialiste de contenu.

Dans la suite de ce chapitre sont présentés les résultats découlant de l'analyse des données. Ces derniers prennent la forme de catégories permettant de mieux comprendre différents aspects du phénomène étudié. Certaines de ces catégories existaient avant la collecte de données et ont guidé cette dernière, alors que d'autres ont émergé suite à l'analyse des données.

La figure 4.11 proposée à la page suivante présente, en noir, les catégories qui sont issues du cadre conceptuel et qui ont précédé la collecte des données et en rouge les catégories émergentes issues de l'analyse inductive des données. Ce sont ces dernières catégories qui apportent une meilleure compréhension du phénomène à l'étude. Certaines confirment la pertinence des trois dimensions retenues dans le cadre conceptuel, d'autres amènent une compréhension plus raffinée de ces dernières, alors que quelques-unes conduisent à regarder le phénomène sous des angles nouveaux.

Afin de conserver l'anonymat des participants ou d'assurer la compréhension par le lecteur, certains segments des entretiens que vous retrouverez dans ce chapitre ont été modifiés légèrement. Pour faire référence aux participants nous utiliserons l'acronyme SC, pour spécialiste de contenu, suivi d'un code numérique attribué à chaque participant, soit : 01, 02 ou 03. Le nombre suivant le code d'identification représente le paragraphe dans le verbatim duquel est tiré le segment cité.

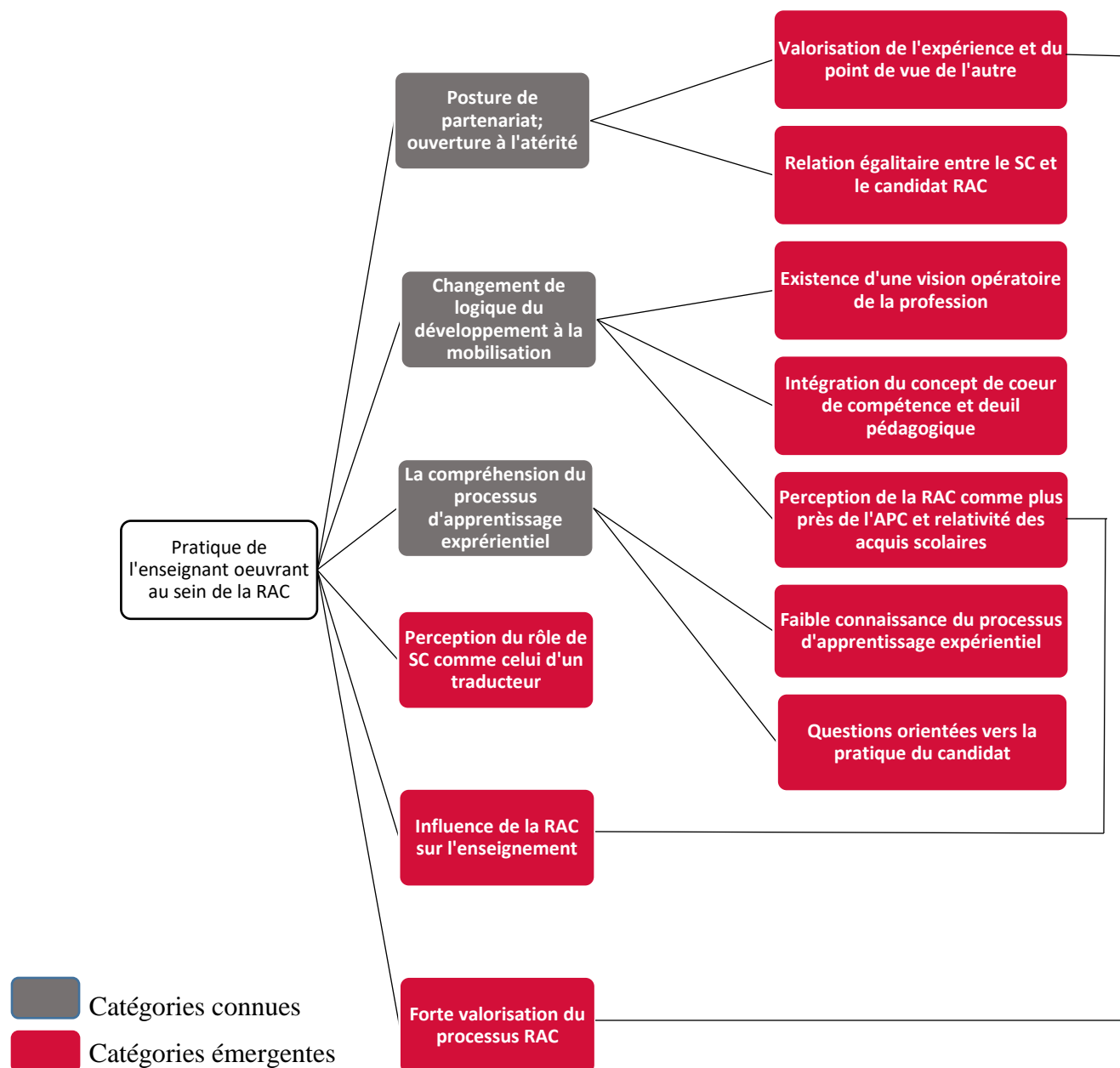


Figure 4.11 Les catégories et sous-catégories issues de l'analyse de données

4.1 Posture de partenariat et ouverture à l'altérité

Lors de l'élaboration du cadre conceptuel, nous avons choisi d'observer le travail des spécialistes de contenu en RAC sous l'angle de leur posture, tout particulièrement leur ouverture à l'altérité. Cette observation a permis de confirmer chez les participants la présence d'une ouverture à l'altérité, mais surtout d'en préciser les contours en identifiant deux sous-catégories.

Avant de vous présenter ces deux sous-catégories, notons que SC_01 a tenu des propos sur la nécessité de faire preuve d'une capacité d'adaptation lorsque l'on endosse le rôle de spécialiste de contenu en RAC ce qui tend à confirmer la pertinence de retenir la dimension de l'ouverture à l'altérité dans l'exploration de notre thématique.

Chaque candidat est tellement différent un de l'autre que tu n'as pas le choix de t'adapter SC_01 (118).

En (nom du domaine), il n'y a pas juste une façon de travailler. Fait qu'il faut que j'aie une grande ouverture d'esprit, pour dire que c'est correct ce que le candidat RAC dit, ça correspond à ce qu'un (nom de la profession) peut faire SC_01 (126).

Comme nous avons déjà mentionné, les segments d'entretien, considérés comme des manifestations d'ouverture à l'altérité ont été classés dans deux sous-catégories, soient : la valorisation de l'expérience et du point de vue de l'autre et l'établissement d'une relation égalitaire avec le candidat RAC.

4.1.1 Valorisation de l'expérience et du point de vue de l'autre

Le SC_02 a tenu plusieurs propos mettant en lumière son intérêt pour l'expérience d'autrui, tout particulièrement si cette expérience est différente de la sienne. Il souligne également qu'il se retrouve souvent dans une position où il croit davantage en la valeur de cette expérience que les candidats RAC eux-mêmes.

En Kabylie, Algérie, dans la région la plus pauvre dans un camp de réfugiés tu as beaucoup de réalisations, et ce, à pas mal tous les niveaux. Plus que ce que j'en aurai fait dans toute ma vie ! Mais ils (les candidats RAC) n'y croient pas, et ben, moi mon rôle c'est de leur permettre d'y croire, parce que moi ; j'y crois SC_02 (16).

Le SC_03, de son côté, explique qu'il s'agissait d'un privilège de travailler avec des personnes expérimentées.

Au final, c'est un privilège, quand l'on fait ce que l'on aime, d'accompagner, comme dans du mentorat, quelqu'un d'expérimenté. De l'accompagner en individuel, c'est un cadeau SC_03 (12).

Une autre manifestation de la valeur accordée à l'expérience d'autrui, particulièrement lorsqu'elle est différente de la nôtre, apparaît dans les propos de SC_02 lorsqu'il explique que de travailler avec d'autres spécialistes de contenu provenant du marché du travail, et non pas de l'enseignement, est une expérience positive.

Moi je trouve que c'est un peu le team parfait. Donc, on n'est pas deux pédagogues, on est un terrain, un pédagogue. Et quand on regarde ça ensemble ; est-ce que cette personne-là a suffisamment de matériel pour l'accepter, bien je trouve que l'on a des regards différents et qui sont complémentaires SC_02 (76).

Une autre manifestation issue des verbatim est en lien avec l'ouverture à l'altérité ; celle de l'autre comme source d'apprentissage. Des propos tenus par les trois spécialistes de contenu vont dans ce sens. En effet, ils affirment apprendre des candidats RAC et tous ont également souligné l'apprentissage fait grâce à l'interaction avec leurs collègues. Les deux premiers segments concernent l'interaction avec les candidats RAC et le troisième avec les collègues.

L'éducation c'est ça, c'est un échange, c'est des découvertes, c'est des façons de faire. Je n'ai jamais prétendu que je détenais la science infuse SC_01 (92).

Je trouve que quand il y a une confiance qui s'installe avec le candidat RAC on est plus dans un... Je suis à côté de la personne et je ne suis pas en face de la personne et on peut faire un grand pas. Et ça devient, moi je leur dis tout le temps : « Vous m'apprenez autant que je peux vous apprendre ». Ils arrivent avec une expertise et une expérience extraordinaire SC_02 (40).

Si je reçois un travail et RAC, et que je ne suis pas certaine sous quel angle l'évaluer, je vais en parler avec un collègue qui va l'évaluer aussi de son côté et puis on va se comparer. On va essayer de décortiquer ça ensemble. [...] Ce n'est pas juste de comparer pour arriver à une évaluation objective où l'on a tout regardé, mais c'est également de nous challenger comme évaluateur SC_03 (26).

On retient également de ces propos une capacité à se remettre en question. Le SC_01 y voit même une condition pour être à l'aise comme spécialiste de contenu en RAC. En effet, selon ce participant, le travail en RAC, comparativement à celui de l'enseignant en classe, est l'objet de plus de regards extérieurs et de possibilité de critique.

Alors qu'en reconnaissance des acquis tu as le regard, pas juste d'un spécialiste, tu as le regard de tout le monde, tous les autres spécialistes, le milieu où le candidat travaille, le candidat lui-même, la conseillère pédagogique, la secrétaire... Il y a plein de gens autour qui peuvent te dire : « Oups... Peut-être que tu t'es trompé, ou peut-être que tu ne devrais pas prendre ce chemin-là, je ne pense pas que c'est un bon candidat » SC_01 (34).

4.1.2 Relation plus égalitaire

L'un des segments précédents qui invoque le fait d'être « à côté du candidat RAC et non pas devant lui » introduit la prochaine sous-catégorie liée à l'ouverture à l'altérité ; celle de l'existence d'une relation égalitaire avec le candidat RAC. Les participants, tour à tour, parleront d'« affinité », « de briser le paradigme maître/élève » ou encore qualifieront les candidats de « professionnels ». Nous avons discerné dans ces propos une signification particulière attribuée à la relation avec le candidat RAC nous permettant d'en faire une sous-catégorie relevant de l'ouverture à l'altérité.

Ben oui, être accompagnant en RAC ça peut être intéressant parce qu'on arrive à sortir de la boîte et on arrive à briser le paradigme maître-élève. SC_02 (50).

Ça s'attribue de cette façon ; des échanges, des coups de cœur. Quand on est en entrevue de validation, on peut dire, wow elle m'inspire cette personne-là, j'aurais le goût de la coacher, il me semble que j'aurais des affinités SC_03 (10).

Mais j'ai affaire à un professionnel (faisant référence à un candidat à la RAC) versus j'ai affaire à un étudiant. Toi, on se parle de professionnel à professionnel SC_01 (102).

4.2 Changement de logique ; du développement à la mobilisation

Dans le cadre conceptuel, nous avons résolu de nous attarder à une dimension du travail du spécialiste de contenu en RAC qui est également enseignant ; celle du changement de logique de la compétence à développer qui exige une vision analytique (savoirs, savoir-faire et savoir-être) à celle d'une compétence à mobiliser (être capable d'agir dans un contexte). En effet, l'une des tâches de l'enseignant est d'opérer un travail didactique sur la compétence à développer pour lui permettre d'élaborer et de dispenser des cours. Or, en reconnaissance d'acquis et de compétences, l'enseignant, devenu spécialiste de contenu, doit revenir à la compétence telle qu'elle s'exprime sur le terrain de façon globale et contextualisée.

Nous avons retenu de très nombreux passages des verbatim qui pouvaient être liés à cette dimension. Trois sous-catégories ont émergé de l'analyse des segments de verbatim, mais également des documents issus du travail des spécialistes de contenu. Les trois sous-catégories présentées dans les pages qui suivent nous permettent de mieux comprendre le changement de logique, dimension de la pratique du spécialiste de contenu en RAC.

Mais avant de présenter les sous-catégories issues de la catégorie changement de logique, nous souhaitons vous présenter des segments de verbatim ou les participants expriment l'existence d'une différence entre le rôle du spécialiste de contenu et celui de l'enseignant. Cette différence peut se situer à divers niveaux ; la nature de la compétence, le travail à effectuer, la personne desservie. Nous présentons trois d'entre eux. En effet, à travers ces segments les participants nous indiquent qu'il y a bel et bien une différence entre l'enseignement et la pratique RAC confirmant le phénomène de « changement » à la base de cette catégorie.

Je trouve qu'enseigner ce n'est pas pareil. Enseigner et faire de la RAC ce n'est pas pareil. Je ne suis vraiment pas là comme enseignante, je suis là comme spécialiste en (nom de la profession) SC_02 (16).

Et je pense que ce qui a été pour moi le choc c'était de me dire qu'il ne fallait pas que je forme... sans trop donner d'indice sur mes attentes, ne pas donner trop d'explications. [...] Ça là, j'avoue que dans ma vocation d'enseignant, c'est difficile. C'est difficile de dire : je fais de l'évaluation sans avant, expliquer, donner des indices. Ça, c'était plus difficile SC_03 (18).

Par contre, fait intéressant, pour le participant SC_01, le travail d'évaluation de l'enseignant et du spécialiste de contenu est très similaire.

C'est pour ça que pour moi c'était facile. J'ai enseigné les trois cours... Les trois compétences dans mes cours. Je reprends un peu le principe d'un travail final. Donc qui fait le tour de tous les éléments de la compétence et que les étudiants font habituellement à la fin. Dans le fond, ils doivent être en mesure de me répondre aux mêmes critères que je donnerais à une évaluation finale dans le même cours SC_01 (22).

4.2.1 Vision opératoire de la profession

Nous avons remarqué chez les trois participants une vision de la profession, objet de leur travail d'enseignant ainsi que de spécialiste de contenu, que nous qualifierions d'opératoire en ce sens qu'elle se réfère d'abord à l'expérience et non pas à un champ

disciplinaire. De plus, chez les participants, la démarche de reconnaissance des acquis tire sa pertinence non pas en se référant au diplôme ou au contenu disciplinaire, mais bien à ce que le processus RAC peut apporter à la pratique du candidat.

On est là pour leur rappeler que cette démarche-là, il faut qu'elle leur serve à eux. Pas juste à avoir un diplôme. Mais s'ils ont à faire des outils, ce sera des outils intéressants et pertinents pour eux, pour leur travail SC_03 (20).

Sinon le (nom de la profession) c'est tellement plein d'expérience SC_02 (72)...

En (nom de la profession) le côté très pratique, très terrain est vraiment important SC_01 (24).

C'est aussi le fun que l'on soit plusieurs évaluateurs qui ne font pas juste de l'enseignement, mais qui sont présents dans les (mot relié au domaine) ou qui font des mandats externes. Parce qu'on est capable de nous projeter dans un milieu de travail où j'en vois des (mots reliés à la profession) boiteux, mais qui fonctionnent SC_03 (28).

4.2.2 Notion de cœur de compétence et deuil pédagogique

Pour passer de la logique du développement à celle de la mobilisation, il faut abandonner la vision analytique de la compétence dans laquelle on décompose cette dernière en différents sujets que l'on peut ensuite qualifier de « contenus » de cours. Or, les candidats en reconnaissance d'acquis et de compétence n'ont pas développé leurs compétences de façon planifiée et systématique comme l'ont fait les élèves. Ainsi, le spécialiste de contenu doit s'ajuster à cette caractéristique. Nous avons retenu plusieurs passages des verbatim qui démontrent que les participants ont à la fois intégré la notion de cœur de compétence, ou vision opératoire de la compétence, telle que définie dans le cadre conceptuel et qu'ils ont également opéré un deuil pédagogique. Ci-dessous, le premier extrait évoque le deuil pédagogique nécessaire lorsqu'un enseignant fait de la RAC et le second la capacité de se concentrer sur les contenus essentiels rejoignant ainsi le principe de cœur de compétence.

Quelqu'un qui arrive et qui est spécialisé dans un domaine ; il est spécialisé. Il n'est pas incompetent parce qu'il ne connaît pas l'autre milieu. Il y a un deuil à faire au niveau de la signature pédagogique et plusieurs enseignants qui ont essayé de faire de la RAC ont trouvé ça difficile d'une part. Et d'autre part, on est des formateurs donc arriver et s'en tenir à faire de l'évaluation ça aussi c'est un autre deuil, ça aussi c'est de la frustration à gérer SC_03 (54).

J'en arrive à me dire : OK, ça rentre dans les contenus essentiels. Sté des fois, j'ai le goût de dire... Sur nos 15 semaines de cours, est-ce que tous nos contenus sont si essentiels que ça ? On en donne beaucoup, on donne beaucoup de contenu les profs ! Moi, je regarde mes nouvelles collègues et elles donnent beaucoup de contenu par insécurité SC_02 (88).

La chercheuse a questionné les participants sur leur niveau d'aise en lien avec ce deuil pédagogique. Les participants, particulièrement SC_02 et SC_03, ont répondu qu'ils étaient à l'aise dans la mesure où ils considèrent que le niveau d'intégration des enseignements chez les étudiants devait aussi être relativisé.

Est-ce que tout ce que l'on enseigne est appris et intégré... Pas sûr... Pas sûr SC_02 (88) !

Il n'y a pas de perte (en RAC). Les étudiants le savent qu'ils devraient fonctionner comme ça, mais je ne suis pas sûr que lorsqu'ils arrivent dans les milieux, au travail... qu'ils le font SC_03 (80).

4.2.3 La RAC plus près de l'APC et relativité des acquis scolaires

L'analyse des données brutes a également permis de dégager un angle de compréhension inattendu de notre objet d'intérêt. Cet angle de compréhension s'est dessiné autour d'une sous-catégorie émergente qui est en fait la plus importante avec près de 25 segments d'entrevue qui lui ont été attribués. En effet, les participants SC_02 et SC_03 ainsi que SC_01, mais dans une moindre mesure, ont invoqué le fait que leur travail en RAC, ainsi que le mode de fonctionnement des évaluations en RAC prescrit par l'approche harmonisée, leur permettaient d'être plus près de l'approche par compétences que l'enseignement et le mode d'évaluation en classe. Il semble que le

fait que les évaluations en RAC soient moins dirigées et contiennent moins de consignes orientant le travail, le fait que l'on puisse valider la compréhension du candidat en entretien avant de lui attribuer un résultat, et finalement, l'attitude même des candidats RAC qui est qualifiée de plus investie et moins passive que celle des étudiants, appuient ce sentiment.

Moi je préfère la RAC, parce que, dans le fond, je vais faire une évaluation globale. Donc je m'attends à trouver tous les éléments. Je me sens moins coincée. En classe, on y va comme trop décortiqué, c'est ça que je dis, on ne répond pas au principe de compétence SC_01 (114).

Mais je trouve que la RAC, me permet d'aller beaucoup plus proche de la compétence, de l'approche par compétences SC_02 (44).

À la lumière de leur implication comme spécialiste de contenu, les participants SC_02 et SC_03 deviennent plus critiques par rapport à l'évaluation faite en classe qui, selon leurs dires, serait davantage un exercice de vérification du respect des consignes et des critères fournis qu'une réelle validation du niveau de compétence des étudiants. Et ce, particulièrement dans les travaux écrits.

C'est un peu comme une *check-list*, pis moi j'ai un peu de misère avec les *check-lists*... Est-ce que tu me montres ta compétence ou tu reproduis exactement ce qui est demandé ? OK... Peux-tu le faire ? Si je ne te l'avais pas dit, l'aurais-tu fait ? Y aurais-tu pensé ? On ne calcule pas le jugement comme on le fait en RAC. Est-ce que cette personne-là a du jugement ? Est-ce qu'elle est conséquente ? Est-ce qu'elle est cohérente ? Ce qu'on évalue au régulier c'est ; est-ce qu'il a respecté les critères, puis est-ce qu'il y a répondu. SC_03 (36).

Je lis les travaux et je me dis : « Ah, il a bien répondu à la consigne. » Ça ne me dit pas s'il a la compétence. Comme je te dis, on a le nom de compétence, mais pas toute l'évaluation qui vient avec SC_02 (60).

De son côté, SC_01 s'interroge sur sa pratique enseignante qui serait trop encadrante et conduirait les étudiants à une trop grande dépendance à son égard en ce qui concerne la démonstration de leur compétence.

Mais quand on est étudiant, on est élève : on est l'élève de quelqu'un, donc j'attends que la personne me piste sur mes apprentissages. Tandis que le candidat RAC va dire : « moi je les ai déjà ces apprentissages, je vais t'entretenir de ce que je connais. » Tandis que l'autre, l'étudiant, va plus avoir le regard de « c'est toi qui le sais ». [...] Plus je me vois, plus je me dis que je ne les rends pas autonomes (les étudiants). [...] Non, il n'y a pas cette autonomie-là, puis c'est correct dans le processus d'apprentissage où ils sont rendus, ils sont dans un milieu très, très encadré SC_01 (110).

Dans cette sous-catégorie, nous avons également inclus des segments concernant une différence dans l'attitude observée chez les étudiants et celle observée chez les candidats à la reconnaissance des acquis et des compétences. En effet, de façon générale, outre le fait que les trois participants soulignent la grande autonomie dont font généralement preuve les candidats à la RAC, ils relatent également que, généralement, ils leur apparaissent plus investis dans leur démarche que peuvent l'être les étudiants dans leurs études. Par ailleurs, le fait que le candidat RAC soit plongé dans un contexte de travail dans lequel il doit agir est évoqué comme une explication au fait qu'il percevrait sa démarche comme étant une occasion lui permettant de s'améliorer et s'y investirait pleinement.

En enseignement, on se rapproche toujours d'une situation qui est périphérique aux étudiants. Tandis qu'en RAC, on est dans une situation où le candidat est vraiment au centre ; on parle de son travail à lui. Ce qui fait que l'on est dans une démarche qui est, il me semble, plus enrichissante que de travailler avec des étudiants dans des projections; quand vous allez faire ça, s'il vous arrive ça SC_03 (22)...

Des fois, je pense que l'élève a de la misère à se situer au cœur de son propre apprentissage. [...] Le candidat RAC n'a pas le choix ; il est actif, il est proactif dans sa démarche. S'il ne l'est pas ; ça ne passera pas. Il ne peut pas venir en classe et faire comme les étudiants, juste écouter SC_02 (52).

4.3 Compréhension du processus d'apprentissage expérientiel

L'une des trois dimensions retenues dans le cadre conceptuel était la compréhension du processus d'apprentissage expérientiel par le spécialiste de contenu qui travaille en RAC. Des questions dédiées à cette dimension ont donc été prévues dans le guide d'entrevue. Or, il s'avère que peu d'éléments de compréhension ont pu être extraits des verbatim des entretiens, particulièrement chez les participants SC_02 et SC_03. Pour étudier cette dimension, nous nous sommes également attardée aux données secondaires témoignant du travail d'évaluation réalisé par chaque participant. Finalement, deux sous-catégories ont émergé ; la faible compréhension du processus d'apprentissage extrascolaire et le questionnement orienté vers la pratique de la part des spécialistes de contenu.

4.3.1 Faible compréhension du processus d'apprentissage expérientiel

Tout d'abord, les réponses fournies par les participants aux questions prévues dans le guide d'entrevue pour explorer cette dimension, ont révélé une certaine confusion quant à l'objet sur lequel portaient les questions. En effet, il semble que les spécialistes de contenu confondaient l'effort intellectuel exigé pour faire les travaux RAC et le mécanisme d'apprentissage basé sur l'expérience qui a permis aux candidats RAC d'apprendre sur le terrain et qui est antérieure à la démarche. De plus, les participants répondaient également aux questions sur cette dimension en expliquant ce que le candidat retirait de la démarche RAC et non pas ce qu'il avait retiré de son expérience de travail. En d'autres termes, les spécialistes de contenu interviewés avaient surtout des éléments de réponses sur la partie visible, la démarche RAC, mais très peu sur celle invisible pour eux, liée à l'apprentissage terrain qui vient justifier la démarche. En effet, les termes « par essais et erreurs » ou « sur le tas » étaient des éléments de réponse avancés, mais n'étaient pas très développés même lorsque la chercheuse relançait les participants et leur demandait de préciser leur pensée.

Comment se fait cet apprentissage-là (apprentissage expérientiel) ? CR (107) Écoute, ça serait difficile d'y répondre... Avant la RAC ? Je pense que des fois, je pense que les gens travaillent et travaillent, mais ils ne prennent pas le temps de s'asseoir et de réfléchir SC_02 (108).

Quand on est sur le terrain, souvent c'est par essais erreurs. Ils vont apprendre à partir de situations qu'ils ont vécues SC_01 (106).

Ils apprennent sur le tas (rires). Dans leur milieu, avec essais et erreurs, ou parce qu'ils ont eu des milieux qui étaient formateurs en même temps. Donc je pense... Et il y a peut-être certaines compétences qui sont innées SC_03 (68).

Retenons tout de même certains éléments de réponse qui diffèrent pour chaque participant et qui se retrouvent dans les segments de verbatim ci-dessous. Ainsi, SC_01 parle de la place importante que prennent les échanges entre collègues dans l'apprentissage expérientiel. Pendant que SC_02 invoque certaines dispositions personnelles qui permettent d'endosser des responsabilités pour lesquelles on n'a pas la formation académique qui y est directement reliée. Finalement, SC_03 explique que l'apprentissage pour les candidats à la RAC s'est fait à partir de nécessités, de contraintes et de contingences alors que les étudiants évoluent dans un apprentissage jalonné et construit à partir de modèles.

Ils apprennent par curiosité, à travers des échanges avec les autres. Parce que veut, veut pas, dans notre domaine on se retrouve à parler avec d'autres. Dans le fond, l'autre devient un peu un miroir, ou tout du moins, un informateur privilégié. Ça, ça existe. Et souvent aussi, l'échange entre collègues est considéré plus valide qu'un échange entre professeur et étudiant SC_01 (108).

Cette opportunité-là d'aller travailler parce que tu as les qualités, tu as des habiletés là-dedans, mais tu n'es pas... Tu n'as juste pas le papier. Ils l'ont appris, ils l'ont appris en expérimentant, en le faisant SC_02 (112).

Le candidat RAC n'a pas nécessairement réfléchi à la progression idéale, mais il est arrivé bang bang ; j'ai besoin de ça dans l'urgence, qu'est-ce qui fonctionne le mieux et comment je l'adapte ? [...] Alors que l'étudiant il est vraiment dans une progression optimale SC_03 (76 et 78).

Par ailleurs, les participants SC_02 et SC_03 expliquent que le processus d'apprentissage du candidat RAC n'est pas leur objet d'intérêt comme spécialiste de contenu puisque leur regard doit être posé sur le résultat final, soit la maîtrise de la compétence et non pas son développement. Aussi, cela répond au concept de cœur de compétence où seuls les éléments nécessaires à la mobilisation de la compétence sont considérés.

« Le building up qui t'amène jusqu'à cette compétence-là, bien, c'est comme si tu disais à quelqu'un je vais t'apprendre à ramper, à marcher, et après ça, à courir. Mais en RAC, tu reçois quelqu'un qui court. Oui, mais quand il marche ? Mais on s'en fout quand il marche... Mais quand il court, il l'a l'affaire ! Non, tout ce qui est avant, ça ne nous concerne pas SC_03 (56).

Finalement, les participants ont remarqué que le contexte dans lesquelles les compétences du candidat RAC se sont développées ne lui ont pas toujours permis d'acquérir des habiletés de formalisation qui sont généralement plus présentes chez les étudiants.

Souvent, il y en a qui ont des carences au niveau de l'écriture, de la structure. Plusieurs sont très très terrain. Alors tout ce qui est écriture, ils sont loin de ça. Ils ont délaissé les études depuis longtemps SC_03 (24).

4.3.2 Questions orientées vers la pratique professionnelle du candidat

Dans l'exploration de la dimension de la compréhension qu'ont les participants du processus d'apprentissage expérientiel, nous avons dégagé une deuxième sous-catégorie liée aux types de questions que posaient les participants aux candidats RAC qu'ils évaluaient. Des segments des verbatim, mais également l'étude des documents secondaires, montrent que leurs questions se rapportent beaucoup à la pratique professionnelle des candidats à la RAC et très peu, voire pas du tout, à des modèles théoriques. En effet, les questions s'intéressent, dans une grande mesure, à comment les candidats réalisent leurs tâches professionnelles. Les questions portent également

sur leur compréhension du contexte de travail dans lequel ils évoluent. Les données démontrent, mais dans une moindre mesure, qu'il y a des questions concernant les motifs ou motivations derrière les gestes professionnels.

Des fois je leur dis : « OK, on arrête là, dis-moi ce que tu fais et comment tu le fais. Comment fais-tu ça ? » Et je crée la relation de confiance. « Qu'est-ce que tu fais concrètement et comment ? » J'ai un candidat très peu sûr ; il m'écrivait les définitions. J'ai dit : « Non, moi je ne te corrige pas, moi je veux savoir ce que tu as fait. » Il me répondait « Si simple que ça ? » « Oui, si simple que ça ! » SC_02 (24).

4.4 Trois autres dimensions

Nous avons présenté les sous-catégories qui résultent de l'analyse inductive des dimensions qui étaient déjà identifiées dans notre cadre conceptuel. Par ailleurs, trois autres catégories ont émergé de l'exercice d'analyse. Ces catégories ne sont pas directement liées aux dimensions annoncées dans le cadre conceptuel et représentent donc, non pas seulement des éléments d'approfondissement de dimensions déjà identifiées, mais des éléments nouveaux en lien avec l'exploration de notre sujet.

4.4.1 Le rôle de traducteur du spécialiste de contenu

Les verbatim des trois entretiens, ainsi que l'étude des documents secondaires, ont permis de cerner le type de rôle que considèrent endosser les spécialistes de contenu qui sont également des enseignants. SC_02 et SC_03 parlent d'accompagnement et considèrent que ce rôle leur permet une relation plus personnalisée avec les candidats RAC que celle qu'ils peuvent entretenir avec les étudiants.

Nous sommes vraiment dans un processus global, dans une démarche globale, où l'on accompagne quelqu'un dans sa démarche RAC. Et l'accompagner ça veut dire l'évaluer, mais ça veut aussi dire le motiver, le comprendre, l'aiguiller à certains égards sur ce qu'il devrait faire, comment il devrait s'y prendre SC_03 (20).

C'est un autre rapport aussi, hein, ce n'est pas des étudiants, mais ce sont des candidats, je trouve ça toujours intéressant. C'est de l'accompagnement. Et c'est sûr qu'en éducation on veut accompagner les étudiants, mais le format ne le permet pas. Et je trouve que la RAC me permet d'expérimenter autre chose, un autre rôle SC_02 (16).

Par contre, SC_01 ne partage pas cette idée et considère que son rôle de spécialiste de contenu en RAC le confine à une relation plus restreinte et fragmentaire que celle qu'il retrouve avec les étudiants en tant qu'enseignant.

Parce que souvent en RAC c'est ; je t'évalue, je te donne la note, tu repars avec ton petit paquet puis tu poursuis ton cheminement. [...] C'est vraiment moins personnalisé que l'enseignement tu sais SC_01 (64).

En outre, ce sur quoi les trois participants ont le même point de vue, c'est sur l'importance de la tâche de traduction et d'interprétation qu'implique leur travail de spécialiste de contenu en reconnaissance des acquis et des compétences. Les propos, les réponses et les travaux des candidats RAC, qui tentent de démontrer leur compétence, doivent être compris et traduits par le spécialiste de contenu selon les références du programme d'études. Les participants ne semblent pas s'attendre à ce que le candidat RAC pilote seul ce passage entre leur culture terrain et celle, scolaire, du programme d'études. Ils semblent endosser ce rôle en grande partie.

Pour la RAC, ça se peut qu'on n'ait pas le même vocabulaire. Par contre, l'importance est dans la description. Et souvent, on va leur dire ; « Prends ton expérience personnelle, parle-moi ». [...] Puis là, ils nous l'énumèrent. « Ah ! T'es en train de me nommer tel point ». J'apprends à repérer des éléments qui viennent me dire : « Tu le sais, c'est juste que tu ne sais pas comment le nommer » SC_01 (68).

Mais moi mon travail c'est de transformer tout ça, de traduire ça. (...) Et d'avoir pris ce temps-là avec le candidat, ça lui permettait de se réapproprier son expérience et moi j'avais juste à traduire ce qu'il me disait dans ma petite boîte SC_02 (16 et 44).

Le participant SC_02 va également mentionner que le matériel utilisé en RAC est trop scolaire et ne favorise pas toujours une bonne compréhension, de la part des candidats, des attentes du service de RAC. Selon ce participant, cette situation entraîne un plus grand travail de traduction de la part du spécialiste de contenu. Par contre, nous n'avons pas de commentaire allant dans ce sens de la part des autres participants.

On a le don de rendre ça un peu plus compliqué. Je trouve que nos questions sont compliquées. (...) Souvent les candidats RAC ne se font pas confiance, ils vont dire : « Ben là, je pense que je n'ai pas compris la question, c'est sûrement parce que je n'ai pas d'expérience là-dedans. » Et que là, moi, j'arrive et je leur dis : « Ben ce que l'on demande c'est ça » « Ah, OK ! » SC_02 (24).

Certains segments invoquent même un travail d'enquête dans le bagage professionnel du candidat RAC afin de débusquer la compétence. Notamment, dans l'un des documents secondaires, l'enregistrement d'un entretien entre le spécialiste de contenu et le candidat RAC, le spécialiste, réalisant que l'exemple fourni dans le travail ne convient pas à la démonstration de la compétence, cherche intensément avec le candidat, un autre exemple plus pertinent dans le vécu professionnel de ce dernier.

4.4.2 La pratique en RAC influence celle en enseignement

Plusieurs passages des verbatim permettent de croire que si la pratique d'un spécialiste en RAC est différente de celle d'un enseignant, la première a une influence sur la seconde. La nature de cette influence, bien qu'elle soit identifiée par les trois participants, n'est pas nécessairement la même. Par exemple, SC_01 explique qu'elle utilise en classe, à titre d'exemples, les pratiques et les situations vécues par les candidats à la RAC. Elle mentionne également qu'il lui arrive de prendre acte, auprès de candidats RAC, qu'une notion enseignée est difficilement applicable dans certains contextes.

Je vais me servir de leur vécu pour le ramener en classe. [...] Puis moi, mon expérience s'est rendue loin dans ma tête, puis on n'est plus dans la même réalité. Le candidat RAC m'apporte ça, puis je fais : « Oh ! C'est intéressant, tu le vois comme ça. » Ça, je peux le ramener en classe. Je peux me permettre ça. Puis c'est toujours ça qu'un professeur, de toute façon, devrait faire SC_01 (96).

De leur côté, SC_02 et SC_03 mentionnent que leur pratique en RAC les conduit à vouloir repenser l'évaluation en classe. Par exemple, être en mesure de sanctionner véritablement l'atteinte de la compétence en évitant de pénaliser les étudiants parce qu'ils ont mal compris les attentes ou les questions. Ils expliquent que le mode de fonctionnement en RAC, qui leur paraît plus souple et plus personnalisé, est avantageux en regard du développement et de l'évaluation d'une compétence et qu'on gagnerait à pouvoir l'appliquer en classe.

Il y a des étudiants que j'évalue et que je ne suis pas certaine qu'ils ont compris les attentes, je leur dis refait cette partie-là, j'ai de la misère à te lire. On ne le fait pas tous, mais moi... Peut-être parce que je fais de la RAC et que je me dis... On n'est pas à deux jours près là ; refais-moi cette partie-là SC_03 (30).

Moi ça serait dans le processus ; ne pourrait-on pas amener un peu de ce processus-là, celui de la RAC, dans l'enseignement ? Être plus accompagnateur qu'enseignant SC_02 (50).

Par ailleurs, SC_03 explique que la référence à un contexte de travail chez le candidat RAC lui rend, à certains égards, la tâche d'évaluation plus facile. Il explique que sa pratique de spécialiste de contenu en RAC l'a conduit à être plus exigeant en classe au niveau de l'intégration des apprentissages.

En RAC quand j'évalue, je connais l'environnement de la personne. Je sais que s'il fait référence à (terme relié à la profession), c'est du vécu, c'est du concret. C'est moins comme un étudiant qui me fait des suppositions et des peut-être. C'est ça la différence. Ce qui fait que quand j'ai évalué quelque chose de concret avec mon candidat RAC, ben, je reviens auprès de l'étudiant et je me dis : qu'est-ce qu'il veut dire exactement ? Il est trop

dans les nuages, il est trop dans quelque chose d'abstrait. Il faut qu'il clarifie SC_03 (32).

4.4.3 Crédibilité et valorisation du processus de RAC

Finalement, l'analyse des données a permis de dégager une catégorie liée à l'adhésion au processus RAC et à sa validité chez les participants. En effet, les trois participants ont mentionné leur confiance concernant le niveau de compétence des personnes sanctionnées par le processus RAC. Certains propos portent sur la pertinence même de la RAC, d'autres sur le sérieux du processus, et finalement, sur la qualité des compétences rencontrées chez les candidats à la RAC. Ainsi, l'ensemble des segments de verbatim (huit au total) regroupés dans cette catégorie laissent entrevoir une forte valorisation du processus RAC chez les spécialistes de contenu.

J'aurais aimé savoir que ça existait avant parce que quand j'étais sur le terrain, j'avais des employés pour lesquels ça aurait été tellement génial. Alors, j'ai fait ah tiens ! Le processus ; il est rigoureux SC_01 (26).

Et je trouve que les adultes qui viennent dans nos cours, des fois, on leur donne des cours qui n'ont pas nécessairement besoin. (...) Moi je pense que des fois-là le DEC est trop rigide SC_02 (18).

Parce que je connaissais des gens autour de moi qui faisaient le travail sans avoir eu la formation et qui faisaient du bon travail. Euh, ma difficulté a été plus de vendre ça à mes collègues ou à certains de mes collègues. Ils disaient que, si on accepte quelqu'un en RAC, c'est parce qu'il est très très très bon. Eh ben... J'ai des candidats RAC qui sont juste bons, qui ne sont pas très très très bons SC_03 (18).

Finalement, SC_02 explique qu'il lui arrive de douter du niveau de compétence et de professionnalisme chez certains étudiants diplômés, mais que cela lui est rarement arrivé pour des candidats en RAC ayant terminé leur démarche. Ce segment est trop révélateur du programme dans lequel ce participant enseigne pour être cité.

En définitive, l'analyse inductive des données intra et intercas, a permis de dégager des pistes de compréhension du phénomène qui nous intéresse, soit la perception d'un apprentissage extrascolaire chez les spécialistes de contenu en reconnaissance des acquis et des compétences. Les trois dimensions identifiées dans notre deuxième chapitre ont été approfondies grâce à des sous-catégories. De plus, trois autres catégories ont émergé : la perception du rôle de spécialiste de contenu comme celui d'un traducteur, l'influence de la RAC sur l'enseignement et l'adhésion à la RAC chez les spécialistes de contenu. Nous pouvons aisément penser que ces catégories et sous-catégories ne sont pas isolées les unes des autres, qu'elles s'articulent entre elles pour former un tout dans lequel la perception s'explique mieux. Dans le chapitre suivant, nous allons nous intéresser de nouveau à ces résultats en tentant de les interpréter à la lumière de la littérature.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Le chapitre précédent a permis de présenter les résultats de l'analyse des données. Dans le présent chapitre, nous nous appliquerons à interpréter ces résultats à la lumière de la littérature et en considérant nos objectifs de recherche.

Avant d'entamer ce chapitre, nous souhaitons rappeler que notre prétention demeure exploratoire. En effet, tel que proposé par Biémar (2009), « nous souhaitons construire un schéma qui aide à cerner les points importants de la compréhension que nous pouvons avoir d'un phénomène complexe en en donnant une vision globale et unificatrice ».

5.1 Ouverture certaine et nécessaire à l'altérité

Le premier objectif de recherche était le suivant ; en connaître davantage sur l'ouverture à l'altérité, propre à la posture de partenariat, manifestée par les spécialistes de contenu en RAC.

Cette dimension présentée dans le cadre conceptuel est issue des travaux de Lina Sylvain (2001) qui s'était intéressée à la relation éducative entre les enseignants du collégial et leurs étudiants. Elle proposait alors une typologie des postures enseignantes comprenant principalement trois postures, dont celle du partenariat caractérisée par une

grande ouverture à l'altérité. Nous avons choisi d'explorer le travail des spécialistes de contenu en RAC sous cet angle.

Les indices d'ouverture à l'altérité relevés sont de plusieurs ordres. Par exemple, la valorisation de l'expérience de l'autre, et en avant plan, celle des candidats à la RAC. Les participants ont exprimé leur intérêt, et parfois leur admiration, pour l'expérience des candidats. Ils ont également expliqué qu'il est essentiel, qu'en tant que spécialiste de contenu RAC, ils croient en la valeur de l'expérience des candidats, car ces derniers ont parfois un manque de confiance en eux.

Ce constat de la valorisation de l'expérience d'autrui rejoint également les préoccupations soulevées par l'étude de Cuvillier et Faudière (2009). En effet, on y soulignait la difficulté, pour certains membres de jury en VAE provenant du monde scolaire, d'apprécier à sa juste valeur la richesse de l'expérience des candidats à la reconnaissance. Or, les participants interviewés semblent être en mesure de saisir cette richesse, parfois davantage que le candidat lui-même.

Cette valorisation de l'expérience correspond à l'un des trois principes qui devraient soutenir les pratiques de RAC selon la Politique gouvernementale et le Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue (MEQ, 2000). En effet, rappelons que le principe accorde de la valeur à un apprentissage, peu importe son contexte ou son mode de développement. Ce principe fait écho à celui énoncé par l'UNESCO (2009) selon lequel « les acquis de l'apprentissage, qu'il soit formel, non formel ou informel, ont la même valeur. Les compétences accumulées par chacun à travers des formes d'apprentissage non formel et informel doivent être considérées comme équivalentes à celles obtenues par le biais de l'apprentissage formel ». Ainsi, nos résultats tendent à démontrer que cette prémisse est rencontrée chez les participants.

La relation qu'entretiennent les participants avec leurs collègues, spécialistes de contenu en RAC, laisse également entrevoir leur valorisation du point de vue d'autrui. Sans qu'aucune question dans l'entretien n'ait été directement liée à ce sujet, tous les participants ont expliqué que leurs collègues étaient une source d'apprentissage. Selon leurs dires, ils ont l'habitude de valider et confronter leur point de vue avec ceux de leurs collègues et voient cet exercice comme un élément de développement de leur expertise. Pour Lina Sylvain (2001), l'enseignant, présentant une posture de partenariat et faisant preuve d'ouverture à l'altérité, ne se considère pas comme seul porteur du savoir et cherche à découvrir le point de vue de l'autre à travers l'échange. Un des participants a expliqué que les échanges avec ses collègues lui permettaient d'avoir un jugement plus nuancé et moins binaire, ce qui était, selon lui, souhaitable en RAC.

L'un des participants a également mentionné que les spécialistes de contenu en RAC doivent accepter le regard de l'autre sur leur pratique, davantage que ne l'exige le rôle d'enseignant. Selon nous, cela confirme également un haut degré d'ouverture à l'altérité et rejoint les conclusions de Sylvain sur l'attitude des enseignants ayant une posture de partenariat.

Nous retenons également les propos d'un participant qui confirme que le spécialiste de contenu en RAC doit faire preuve d'ouverture d'esprit face aux différentes démonstrations d'une même compétence.

Finalement, nous avons relevé des propos démontrant que les spécialistes de contenu participant à l'étude entretenaient une relation plus égalitaire avec les candidats à la RAC et les considéraient comme des professionnels. Nous pouvons également mettre en lien ce constat avec ceux de Cuvillier et Faudière (2009) qui expliquent que les candidats à la RAC s'attendent à une relation de professionnel à professionnel lorsque vient le temps de démontrer leurs compétences. Ainsi, cet aspect de l'ouverture à

l'altérité rencontrée chez les participants répondrait à un besoin, ou, du moins, à une attente chez les candidats à la RAC.

5.2 Changement de logique il y a

Le deuxième objectif de recherche était le suivant ; mieux comprendre comment s'opère le changement de logique du développement (vision analytique) vers celle de la mobilisation (vision opératoire).

Dans l'exploration de cette dimension, nous avons décelé chez les participants une vision opératoire de leur profession en opposition à une vision analytique. En effet, lorsque les trois participants parlent de la profession, objet du programme technique dans lequel ils enseignent et pour lequel ils font de la RAC, ils le font d'abord en termes de pratiques et d'activités professionnelles.

Rapportons-nous au modèle de Mayen et Mayeux (2009) présenté en page 31 (figure 1.3) qui dévoile les couches successives de représentations auxquelles se référerait le jury pour bâtir leur jugement en validation des acquis de l'expérience. Ce modèle montre, entre autres, les représentations construites autour du champ de la certification (E), du monde de la formation (F), mais également autour du monde du travail (G). Le modèle de Mayen et Mayeux inclut les premières dimensions dans les suivantes, à l'image de poupées russes. Précisons que dans la représentation construite autour du monde du travail (G) on retrouve, de façon non exclusive : les valeurs professionnelles, les contraintes, les situations professionnelles, les expériences et l'apprentissage « sur le tas ». Or, il apparaît, comme le démontre le verbatim ci-dessous, que les participants faisaient davantage référence à cette dimension lorsqu'ils évoquaient leur profession, ce serait donc en se référant à ce niveau qu'ils construiraient leur jugement de spécialiste de contenu en RAC.

Puis, des fois le candidat me dit : « Je ne connais pas ça », mais en fouillant... « Oui, oui, continue, c'est ça le (nom de la profession), ce sont ces tâches, c'est de l'informel SC_02 (48). »

De plus, rappelons que selon Leroux (2010), la vision opératoire de la compétence est une vision globale dans laquelle le tout dépasse la somme des parties (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Ainsi, le tout est la capacité de composer et d'agir dans des situations complexes. Or, la vision de la profession que nous avons constatée chez les participants va dans ce sens. Ils se réfèrent à des tâches et des réalisations professionnelles bien davantage qu'à des savoirs, savoir-faire et savoir-être distincts comme le démontre le verbatim ci-dessous.

Ben je trouve qu'avec la RAC t'en arrive à dire ben oui, il en fait, il en fait de (mot relié au domaine), elle sait peut-être pas l'historique (nom de la profession) mais c'est une connaissance, ce n'est pas une compétence première des choses, est-ce qu'on enseigne encore des connaissances ? Je reviens à ça. Sté, quand moi je donne le cours l'historique (nom de la profession)... Bon ben, je trouve ça intéressant l'histoire mais est-ce que c'est nécessaire ? Je pourrais leur faire lire un texte SC_02 (88).

Nous pouvons donc conclure que les participants à notre étude cultivent davantage une vision opératoire de leur profession qu'une vision analytique où les connaissances disciplinaires seraient la principale référence. Par ailleurs, d'autres données nous montrent, qu'au-delà de la vision opératoire, les spécialistes interrogés ont également opéré un changement de logique ; d'une logique de développement vers une logique de la mobilisation. Deux indices ont permis d'en arriver à cette conclusion; l'intégration, dans leur discours, du concept de cœur de compétence ainsi que la conscience de devoir faire un deuil pédagogique lorsqu'ils s'impliquent en RAC, tout en étant à l'aise avec ce deuil.

Le concept de cœur de compétence, présenté dans le premier chapitre, est un concept propre à la RAC et répond au fait que l'on soit devant une compétence qui est mobilisée dans une démonstration et non pas une compétence qui doit être développée dans un contexte d'apprentissage. Toujours selon ce concept, le regard doit se poser uniquement sur les éléments essentiels de la compétence ; ceux qui sont requis lorsque cette compétence est mobilisée dans l'action. Nous avons constaté que naturellement, et de façon très pertinente, les spécialistes de contenu, ont évoqué le concept de cœur de compétence lorsqu'ils parlent de leur travail en RAC. L'appropriation de ce concept ne s'est pas faite automatiquement et demeure un défi sur lequel les spécialistes disent travailler, mais il est résolument présent dans leur discours et suscite leur adhésion. Fait à noter, les échanges et la possibilité de travailler parfois en équipe avec d'autres spécialistes de contenu favoriseraient leur appropriation du concept.

L'autre indice permettant d'affirmer que les participants ont opéré le changement de logique est les propos confirmant qu'ils font, et acceptent de faire, un deuil pédagogique lorsqu'ils s'impliquent en RAC comme spécialistes de contenu. Nos questions étaient davantage orientées vers un deuil de contenu au niveau des savoirs disciplinaires. Mais force est d'admettre que les propos des participants amènent à une réalité plus englobante ; on parle plutôt de deuil pédagogique. C'est-à-dire, le renoncement au rôle d'enseignant qui consiste à faire apprendre et à enseigner de façon ordonnée et explicite les éléments de la compétence.

Ainsi, les participants sont conscients que certains savoirs enseignés de façon explicite aux étudiants ne se manifesteront pas chez les candidats RAC, du moins, pas de façon aussi patente que chez les étudiants. Or, ce que nous avons observé chez les spécialistes de contenu peut être mis en lien avec l'un des facteurs identifiés par Van Kleef comme étant favorables à l'existence de la RAC au postsecondaire lorsqu'elle évoque la capacité des évaluateurs à identifier les connaissances essentielles. « Il faut souvent que les éducateurs développent leurs conceptions de ce qui constitue des connaissances

importantes ou révisent leurs croyances fondamentales concernant le type de connaissances qui compte ⁸(Van Kleef, 2007, p. 10) ». Par ailleurs, il semble que les spécialistes de contenu trouvent un confort à faire ce deuil parce qu'ils ont conscience que ces mêmes contenus, jugés non essentiels, ne seront pas nécessairement intégrés dans la pratique professionnelle des étudiants ; qu'ils ne passeront pas « l'épreuve du temps ».

Mais au-delà de ce constat, ils ont également verbalisé le fait qu'ils doivent renoncer à ce qu'un des participants a appelé *la signature* pédagogique. La signature pédagogique est une notion qui demeure floue, mais qui semble se rapporter à l'influence que l'enseignant peut avoir chez les étudiants au niveau du développement de leur identité professionnelle. Nous faisons un lien avec l'une des postures enseignantes présentées par Sylvain (2001) ; celle de la promotion de soi / promotion de la profession et la notion de *signature* pédagogique. En effet, dans cette posture, l'enseignant cherche à se positionner comme un modèle professionnel qui inspire les étudiants. Il cherche, par son exemple, à transmettre ses valeurs professionnelles aux étudiants. Or, si la RAC exige que l'on renonce à la *signature* pédagogique, il semble clair que la posture de promotion de soi / promotion de la profession est peu compatible avec la pratique en RAC.

Outre cela, le changement de logique du développement à la mobilisation de la compétence comporte un autre aspect intéressant. Il semble qu'après avoir opéré le changement de logique, les participants portent un regard plus critique sur leur pratique enseignante. De manière générale, ils considèrent que l'évaluation en RAC répond davantage à l'approche par compétences et remettent en question celle pratiquée du côté de l'enseignement. Nous n'avons pas trouvé d'écrits documentant cet effet de la pratique en RAC chez les enseignants. Par ailleurs, Géhin (2007), parlant de la VAE,

⁸ Requires educators to expand their conceptions of what constitutes important knowledge, or to revise their basic beliefs regarding the kind of knowledge that "counts". (Notre traduction)

explique que les pratiques de reconnaissance des apprentissages extrascolaires interrogent et remettent en cause les visions épistémologiques traditionnelles et les modes de transmission des connaissances qui privilégient les savoirs au détriment des contextes. C'est possiblement ce qui se produit chez les participants ; une remise en cause.

Quoi qu'il en soit, leur réflexion critique concernant l'évaluation en classe porte principalement sur deux aspects. La possibilité d'évaluer au-delà des capacités à comprendre et à se conformer aux consignes et celle de se concentrer sur un tout (la capacité d'agir dans des situations) et non pas sur des parties (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Nous reconnaissons ici l'évolution de la vision de la compétence telle que présentée par Leroux (2010). Or, il apparaît que la pratique en RAC et le changement de logique vers celle de la mobilisation permettent aux enseignants de prendre conscience du défi d'évaluer une compétence à son stade opératoire dans le contexte scolaire. Cette dernière observation ramène également aux propos de Werquin, interrogé par Mandell et Travers (2012) : il affirmait que le monde scolaire valorise davantage les intrants (heures de cours, curricula, etc.) que les extrants (le résultat des apprentissages). Or, il semblerait que ce penchant pour la valorisation des intrants est facilement abandonné par les enseignants interrogés lorsqu'ils œuvrent en RAC. De surcroît, leur pratique en RAC les conduit à valoriser davantage les extrants lorsqu'ils enseignent.

Pour clore cette partie, nous considérons que le changement de logique du développement à la mobilisation de la compétence est opéré par les enseignants interrogés. Ce changement se réalise en adoptant une référence professionnelle à la profession davantage que disciplinaire. Le changement s'opère également à travers une compréhension et une adhésion au concept de cœur de compétence, ce qui semble représenter un certain défi. Nous constatons que le deuil de contenu est en fait plus vaste ; on parle de deuil pédagogique dans lequel l'enseignant renonce à sa *signature*

pédagogique. Il semble également que l'expérience du changement de logique vécu en RAC conduise les enseignants à remettre en question leurs pratiques d'évaluation en classe et de percevoir avec une plus grande acuité le défi d'évaluer une compétence en contexte scolaire.

5.3 Aller au-delà du « Comment fais-tu ? »

Le troisième et dernier objectif de recherche consistait à apprécier le degré de compréhension des spécialistes de contenu à l'égard de l'apprentissage expérientiel. En effet, certaines questions de l'entretien semi-dirigé portaient sur le mode de développement des compétences des candidats à la RAC. En d'autres termes, quel est le mécanisme qui permet à ces derniers de développer les compétences d'un programme d'études sans avoir assisté au cours. Lorsque nous posons ces questions, nous avons surtout en tête le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) présenté en page 54.

Or, les spécialistes de contenu interrogés avaient très peu à dire concernant le mécanisme d'apprentissage expérientiel. De plus, ils confondaient facilement le développement de la compétence en amont du processus RAC et les efforts déployés pour démontrer sa compétence pendant le processus. Par ailleurs, ils avaient tout à fait conscience que leur travail de spécialistes de contenu devait se concentrer sur les extrants (mobilisation de la compétence) et non pas sur les intrants (modalités d'apprentissage) ce qui explique peut-être leur manque de connaissance sur le processus d'apprentissage expérientiel.

En outre, l'expression « apprentissage sur le tas » a été utilisée par les participants interrogés. Or, cette expression dit tout et ne dit rien. L'apprentissage sur le tas est bien souvent le concept qui désigne l'apprentissage dans l'absence de formation intentionnelle (Duriez, 2017). On l'utilise pour invoquer une réalité où le travailleur

doit agir dans des situations sans y être préparé, composer avec des contraintes et des exigences et en sortir « grandi ». Or, cela ne dit rien sur le processus ; que se passe-t-il dans la tête de l'apprenant ? À la question : « Mais comment apprend-on sur le tas ? » Les participants interrogés avaient de la difficulté à répondre. Deux éléments de réponse ont tout de même été proposés.

La possibilité d'apprendre auprès des collègues fut expliquée par un participant. Il affirmait que l'apprentissage par discussion et réflexions entre collègues était une caractéristique de son domaine. Il semble que cela rejoint la conception socioconstructiviste de l'apprentissage de Vygotski telle qu'expliquée par Lecompte (1998), selon laquelle l'interaction avec autrui, surtout si ce dernier est plus expérimenté, permet à l'individu d'atteindre sa zone proximale de développement. En d'autres termes, l'individu évolue, apprend et raffine tant sa pensée, son discours que son action grâce à la contribution de l'autre que ce soit par association ou par confrontation des conceptions.

L'importance de la présence du contexte est également ressortie dans les entretiens avec les participants. Ces derniers expliquaient que les candidats à la RAC avaient développé une connaissance des contextes de travail et que cela les aidait grandement à agir de façon efficace et, ainsi, à prétendre à la compétence. Par ailleurs, il reste difficile, pour les spécialistes interrogés, d'expliquer « comment » les candidats ont réussi à développer une connaissance du contexte ainsi qu'un agir professionnel efficace.

Comme expliqué dans le quatrième chapitre, nous avons également constaté que les spécialistes de contenu, lorsqu'ils interrogent les candidats à la RAC, questionnent beaucoup la pratique de ces derniers et non pas leurs connaissances disciplinaires. Ce qui va dans le sens d'une adaptation au caractère expérientiel des apprentissages réalisés par les candidats. Par exemple, leurs questions visent à identifier si le candidat

a réalisé certaines tâches professionnelles qui exigent la mobilisation de la compétence évaluée. Elles visent également à savoir comment ils s'y prennent pour réaliser leurs tâches : « Comment fais-tu ça ? » Certaines questions concernent la connaissance du contexte dans laquelle la compétence est utilisée. En revanche, peu de questions sont orientées vers la justification de l'action et vers les « leçons apprises et conservées » grâce à la réflexion sur l'action. Nous croyons qu'il s'agit là d'un élément important. En effet, si nous nous référons au processus d'apprentissage de Kolb (1984) ainsi, qu'à la notion de réflexivité de Schön (1983), c'est bien la réflexion sur l'action qui permet d'apprendre de son expérience, et surtout, de pouvoir conserver et transférer ses apprentissages.

À la lumière de ce constat, nous croyons que le travail des spécialistes de contenu en RAC pourrait être davantage teinté d'une compréhension du processus d'apprentissage expérientiel, tout particulièrement, de l'aspect réflexif de cet apprentissage. Le spécialiste de contenu pourrait questionner « le pourquoi » des actions, les moments difficiles et les leçons apprises, les situations projetées dans lesquelles ces leçons peuvent être réinvesties, les commentaires ou conseils venant d'autrui qui les ont fait cheminer et pourquoi. Ceci dit, cela doit se faire en considérant l'objet et le niveau taxonomique de la compétence.

Ainsi, peut-être que l'évaluation d'une compétence chez un candidat à la RAC ne devrait pas se limiter à ce qu'il fait et comment il le fait, mais aussi à *pourquoi* il le fait de cette façon. Rappelons que selon Prot (2003) qui se référait à la notion de *concept potentiel* de Vygotsky, le candidat à la RAC ne pourra pas à lui seul expliciter ces concepts quotidiens, ceux qu'il s'est forgés à travers son expérience et qui lui permettent d'être compétent, mais aura besoin que l'on guide en lui posant des questions clés.

L'importance de la réflexivité dans l'apprentissage expérientiel et l'exigence de la mettre en lumière dans un processus de reconnaissance est également nommée par Boutinet (2009). Il faut que le processus RAC interroge l'expérience première, celle qui est vécue, mais également la seconde, celle qui est réfléchie et verbalisée.

Une expérience génératrice de compétence ne sera pas d'elle-même apte à développer de nouvelles capacités d'action, de nouveaux savoir-faire si elle n'est pas explicitée, verbalisée et reconnue à travers un travail rétrospectif de reprise permettant d'identifier les significations qu'elle recèle; à ce sujet Lainé (2005) entrevoit deux sortes d'expériences, l'expérience première, vécue, et l'expérience seconde, verbalisée. Si l'expérience première est indispensable à la constitution de l'apprentissage expérientiel, elle ne prend toutefois sa véritable signification et son effective opérationnalité que par l'expérience seconde (Boutinet, 2009, p. 219).

Par exemple, Mayen et Métral (2009) s'étant intéressés à la construction du jugement du jury en validation des acquis expérientiels en France, ont proposé une démarche de construction du jugement en quatre étapes. Nous avons déjà évoqué l'existence de cette démarche dans le deuxième chapitre. Par ailleurs, ce sont l'analyse des données qui nous permettent de mettre en parallèle cette démarche avec la pratique en RAC des spécialistes de contenu interrogés.

1) *Évaluer les acquis du candidat à partir des situations vécues et de leur enchaînement.*

Est-ce que le candidat a fait des tâches ou a eu des responsabilités lui ayant permis de développer ses compétences ? Les résultats des entretiens semi-dirigés ainsi que l'analyse des sources secondaires montrent que les spécialistes de contenu réalisent cette étape. Ils prennent une part active à chercher dans le vécu professionnel du candidat des activités qu'ils peuvent ensuite lier à la compétence évaluée.

2) *Évaluer la conformité de l'action du candidat au regard de celle attendue du diplômé.*

Il ne s'agit pas de savoir si le candidat a les connaissances du diplômé, mais s'il agit comme lui. Les spécialistes interrogés réalisent cette étape qui correspond aux questions « Que fais-tu ? Comment le fais-tu ? » Cette étape est également en lien avec le changement de logique du développement à la mobilisation de la compétence. Nous avons pu constater que ce changement est bien opéré par les participants.

3) *Évaluer les connaissances acquises à partir des raisonnements **dans et sur** l'activité.*

Selon nous, cette étape correspond à interroger la réflexivité du candidat et valider la transférabilité des compétences de ce dernier. En effet, toujours selon Mayen et Métral (2009), pour déceler cette partie invisible de la compétence en VAE, les jurys vont chercher à saisir les justifications derrière les actions. C'est de cette façon qu'ils arrivent à décontextualiser l'action pour en faire ressortir ce qui est transférable. Nous croyons que le faible niveau de compréhension du processus d'apprentissage expérientiel par les spécialistes de contenu peut entraver la réalisation de cette étape.

4) *Les contraintes des situations comme frein au développement des compétences*

Lors de cette étape, le jury cherchera à soustraire, de la démonstration du candidat, tous les obstacles qui sont liés au contexte. Pour ce faire, il cherchera à projeter le candidat dans un contexte où ces contraintes seraient absentes ; « Qu'aurais-tu fait si ...? ». Nous avons effectivement constaté que les spécialistes de contenu interrogés avaient la préoccupation de distinguer ce qui relevait des contraintes du contexte et ce qui relevait des capacités du candidat. Par exemple, le manque de diversité dans les tâches, ou l'impossibilité de faire preuve de créativité semblent être des contraintes appartenant au contexte qui sont identifiées par les spécialistes de contenu. Nous croyons que cela démontre une sensibilité de leur part pour la réalité terrain du candidat.

5.4 Les dimensions émergentes

L'analyse par catégorisation et sous-catégorisation de nos données a conduit à identifier des aspects que nous n'avions pas envisagés dans notre cadre conceptuel. En effet, le rôle de traducteur que s'octroient les participants lorsqu'ils sont spécialistes de contenu en RAC, l'influence qu'a leur pratique RAC sur leur enseignement et, finalement, la valeur qu'ils attribuent à la RAC sont des aspects qui ont émergé des données et qui contribuent à une meilleure compréhension de notre thématique.

Comme nous l'avons relaté dans le quatrième chapitre, l'ensemble des participants considèrent leur rôle de spécialiste de contenu en RAC comme celui d'un traducteur entre le vécu professionnel du candidat et le programme d'études. Nous pouvons lier ce résultat aux conclusions de Shalem et Steinberg (2002) qui ont déjà été présentées dans le cadre conceptuel. En effet, les chercheurs avaient bien identifié la tâche de « négocier une symétrie » entre le bagage professionnel du candidat à la reconnaissance et le programme d'études. Or, nous retenons de l'analyse des résultats que les spécialistes de contenu interrogés sont très conscients de ce rôle et l'endossent résolument. Ils considèrent également qu'il s'agit d'un élément distinctif de leur fonction de spécialiste de contenu en RAC par rapport à celle d'enseignant.

Par ailleurs, les spécialistes interrogés mentionnent tous que ce rôle nécessite une bonne connaissance du programme d'études, mais également du terrain. Par exemple, ils ont tous déclaré que le fait d'être enseignant leur permettait de bien connaître le programme ce qui leur facilitait les choses lorsque venait le temps de traduire les propos du candidat à la RAC par rapport aux notions prévues par le programme d'études. Ils disent également que le fait d'avoir à encadrer des stages dans leur tâche d'enseignement les aide à rester connectés au terrain.

En outre, ils disent être à la recherche d'éléments dans le discours des candidats qu'ils peuvent relier à la compétence comme elle se décline dans le programme d'études. Ceci rejoint les écrits de Mayen et Mayeux (2009). Ayant observé les pratiques des jurys en VAE en France, ils avaient conclu que l'enquête du jury se faisait en deux temps : trouver des correspondances entre les propos du candidat et le référentiel et transformer ces propos en indicateurs afin d'en arriver à une appréciation du niveau d'atteinte des standards du programme par le candidat.

Les spécialistes de contenu se placent donc eux-mêmes dans la position du trait d'union entre le monde du travail (celui du candidat) et le monde scolaire (le leur). Cela rejoint les propos de Géhin (2007) qui, parlant de la VAE en France, écrivait qu'elle brisait l'opposition traditionnelle entre l'académique et l'ordinaire en cherchant à rapprocher ces deux mondes.

Nous avons également relevé dans les propos des participants, une influence de leur pratique RAC sur leur pratique enseignante. Au point 5.2, nous avons déjà discuté d'une certaine remise en question des principes d'évaluation en contexte scolaire qui serait attribuable à l'implication des enseignants en RAC. Mais il y a d'autres influences qui se sont manifestées de façon différenciée chez les spécialistes de contenu interrogés. Par ailleurs, de façon générale, nous retenons que la RAC enrichit leur travail d'enseignant. Que ce soit parce que cela leur permet de confronter leur vision de la profession enseignée avec celle vécue par les candidats sur le terrain. Ou encore, parce que les candidats à la RAC leur apportent des exemples variés et contextualisés de mobilisation des compétences enseignées dont ils peuvent faire profiter leurs étudiants.

Ainsi, bien qu'ils considèrent que les rôles d'enseignant et de spécialiste de contenu en RAC soient deux rôles distincts par nature, ils semblent que l'expérience en RAC, avec la connexion qu'elle apporte au terrain, fasse profiter l'expérience d'enseignement.

La dernière catégorie que nous avons identifiée dans l'analyse des résultats est celle de la valorisation de la RAC. Dans les propos recueillis grâce aux entretiens semi-dirigés, plusieurs passages attribuaient une grande valeur au service, au processus et aux candidats à la reconnaissance des acquis et des compétences.

Cela nous a semblé notable, car la RAC est souvent dépeinte comme une contre-culture dans les milieux scolaires. Par exemple, Maillard (2007), Neyrat (2007) et Lamy (2007), tous Français et écrivant sur la VAE, considèrent ce service comme un contournement de la formation et « une remise en cause des principes fondateurs des diplômes au nom de leur nécessité (Maillard, 2007, p. 106) ». Pour Werquin, interrogé par Mandell et Travers (2012), l'épanouissement des services de reconnaissance d'acquis extrascolaires n'est pas d'abord un enjeu de dispositif, mais bien de culture et de légitimité. Comme nous l'avons déjà mentionné, il explique également que le monde scolaire se définit d'abord par les intrants (les cours, les curricula, etc.). Or, la RAC évacue ces derniers et se positionne ainsi, selon Werquin, en crise de crédibilité par rapport au monde scolaire.

Par ailleurs, dans le cadre de notre projet, nous avons rencontré des enseignants, spécialistes de contenu en RAC, qui adhéraient à l'existence du service et à ses principes fondateurs. L'un des participants a déclaré avoir d'abord été méfiant par rapport à la rigueur du processus, pour ensuite avoir été rassuré par le sérieux du dispositif. Par contre, tous les participants ont mentionné avoir des collègues enseignants qui ne sont pas intéressés par la RAC, n'y étant pas confortables. Or, cette réticence d'enseignants à s'impliquer en RAC n'a pas été explorée davantage.

Finalement, au-delà de l'adhésion au service et au dispositif, les spécialistes de contenu interrogés accordent beaucoup de mérite aux candidats qui entament et terminent la démarche de reconnaissance. Ils considèrent que la démonstration de leurs compétences extrascolaires dans le cadre de la RAC demande beaucoup d'autonomie

et de persévérance. Ils ont également tous mentionné qu'ils retrouvaient une curiosité professionnelle et une volonté de s'améliorer chez la plupart des candidats. Ces qualités étaient, pour les participants, plus saillantes chez le candidat à la RAC que chez l'étudiant en formation. Nous croyons que la capacité des spécialistes de contenu à attribuer ces qualités aux candidats est liée à leur ouverture à l'altérité, c'est pourquoi dans la figure 4.11, un lien apparaît entre la catégorie valorisation du processus RAC et valorisation de l'expérience et du point de vue de l'autre.

C'est avec satisfaction que nous concluons ce chapitre avec la conviction d'avoir répondu à notre question de recherche. Le projet, qui a semblé parfois un fastidieux processus itératif, nous a apporté une meilleure compréhension de la perception qu'a le spécialiste de contenu en RAC, qui est également enseignant, de l'apprentissage extrascolaire. Nous avons confirmé le haut niveau d'ouverture à l'altérité qu'impliquait le travail de spécialiste de contenu. Nous avons également mieux défini ses manifestations dans le contexte spécifique de la RAC. Nous avons constaté que le passage de la logique du développement à celle de mobilisation est bel et bien négocié par les enseignants s'impliquant en RAC et comprenons mieux la manière dont ils le font. Par ailleurs, nous croyons que les spécialistes de contenu n'ont pas développé une compréhension suffisante du processus d'apprentissage extrascolaire et gagneraient à le faire. Qui plus est, d'autres pistes de compréhension ont émergé : le rôle de spécialiste de contenu comme celui d'un traducteur, l'influence de la pratique RAC sur l'enseignement et la valorisation du processus et des candidats à la RAC.

CONCLUSION

Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons nous pencher sur la pratique des spécialistes de contenu en reconnaissance des acquis et des compétences qui sont également enseignant au collégial dans le secteur technique. Nous avons interrogé, dans une approche exploratoire, leur perception d'un apprentissage extrascolaire. L'origine de ce questionnaire provenait de façon diffuse du milieu de la RAC au collégial et de certains auteurs qui identifiaient l'existence d'un enjeu dans le cumul de ces deux rôles ; spécialiste de contenu et enseignant (Mayen et Mayeux, 2009; Mayen et Métral, 2008; Sansregret, 1987; Sismosko, 1989).

Le travail de recherche s'est concentré sur trois dimensions de la pratique du spécialiste de contenu en reconnaissance des acquis : 1) l'ouverture à l'altérité que nous retrouvons dans la posture de partenariat, 2) le changement de logique du développement de la compétence à sa mobilisation, et, finalement, 3) la compréhension du mécanisme d'apprentissage expérientiel. Pour ce faire, nous avons procédé à une étude de cas multiples auprès de trois participants. L'analyse des données recueillies s'est faite à partir de la méthode d'analyse inductive générale (Thomas, 2006, cité dans Blais et Martineau, 2006). Nous avons ainsi réussi à raffiner notre connaissance des trois dimensions explorées et à constater l'émergence de nouvelles pistes de compréhension.

En effet, des manifestations d'une ouverture à l'altérité se sont traduites par la valorisation de l'expérience et du point de vue d'autrui et par l'existence d'une relation égalitaire avec les candidats à la RAC. Le changement de logique a été mieux cerné grâce à trois caractéristiques : une vision opératoire de la profession, l'intégration du

concept de cœur de compétence et le deuil pédagogique, ainsi que la perception des pratiques évaluatives en RAC comme étant plus près de l'approche par compétences. Par ailleurs, nous avons constaté une faible compréhension du processus d'apprentissage expérientiel, ce qui aurait un impact sur le travail d'évaluation. Nous avons également découvert que les participants s'attribuaient un rôle de traducteur entre le monde professionnel et le monde scolaire lorsqu'ils œuvrent en RAC. Leur pratique en RAC a également une influence qualifiée de positive sur leur pratique enseignante et, finalement, ils attribuent une forte valeur au service de RAC.

La contribution de la recherche

Nous croyons fermement que les résultats de cette recherche contribueront à une meilleure compréhension du travail du spécialiste de contenu en RAC, lorsqu'il est également enseignant, tout particulièrement, mais pas exclusivement, au collégial, au Québec. Il s'agit d'une question très importante pour les services de RAC au Québec,

Comme mentionné dans le premier chapitre, les enseignants revendiquent actuellement le recours exclusif à leur corps professionnel pour jouer le rôle de spécialiste de contenu en RAC. Les revendications syndicales incluent également l'intégration des activités RAC dans les paramètres de la convention collective actuelle. Si ces deux revendications sont reçues positivement, encore plus d'enseignants seront appelés à s'impliquer en RAC, et ce, de façon beaucoup moins facultative qu'actuellement. Les résultats de notre recherche seront alors précieux pour mieux accompagner ces nouveaux spécialistes de contenu issus des départements et pour qui s'impliquer en RAC ne serait pas un choix aussi délibéré qu'actuellement. Ne serait-ce que leur permettre de prendre conscience des éléments mis en jeu dans le cumul des rôles.

De manière plus générale, les résultats de notre recherche peuvent servir à élaborer ou bonifier des formations s'adressant à des conseillers pédagogiques responsables des

services de RAC. En effet, une grande part de leur travail est d'accompagner et de superviser des spécialistes de contenu qui sont également enseignants. Or, il s'avère que beaucoup de préconceptions circulent dans le milieu de la RAC sur la difficulté de cumuler ces deux rôles. Notre recherche permet d'avoir une compréhension plus fine, objective et systématique de cette situation et pouvoir mieux y intervenir.

Finalement, nous croyons que des intervenants en RAC : spécialistes de contenu et conseillers pédagogiques, mieux outillés pour comprendre les enjeux de leur pratique feront un meilleur travail. Ceci aura une répercussion positive sur l'expérience en reconnaissance des acquis et des compétences pour les adultes qui s'aventurent dans cette démarche.

Les limites de la recherche

Nous considérons qu'il y a deux principales limites à notre recherche : l'une touche l'échantillon, et l'autre, les données.

En effet, notre échantillon est restreint avec seulement trois participants. Comme cela a déjà été mentionné dans le chapitre sur la méthodologie, nous espérions recruter quatre participants et pensions avoir réussi. Or, un obstacle administratif n'a pas permis à l'un des répondants de participer à l'étude. Nous croyons que le nombre de participants peut affecter la validité externe. De plus, il faut considérer que les participants sont tous des enseignants du secteur technique et, plus précisément, du domaine des techniques humaines. Ceci est à prendre en considération si l'on souhaite étendre les résultats à l'ensemble des spécialistes de contenu qui sont également enseignants au collégial au Québec. Par ailleurs, à notre décharge, selon des données de 2011 fournies par le MESRST (2013), près de la moitié des activités en RAC au collégial se réalise dans des programmes de techniques humaines.

La limite liée aux données recueillies doit être considérée sous deux angles. En premier lieu, les participants sont des spécialistes de contenu en RAC sous une base volontaire et individuelle. Selon nous, cette information a une très grande importance et doit teinter notre compréhension des résultats. En effet, les participants ne se sont pas vus octroyer le rôle de spécialiste de contenu en RAC à travers une distribution des tâches au sein de leur département, mais ont choisi, à titre individuel, de participer au service de RAC et de poursuivre leur engagement. Ainsi, nous pouvons penser que les participants représentent des enseignants qui se sont épanouis dans le cumul des deux rôles : enseignant et spécialiste de contenu RAC. Nous devons considérer les résultats obtenus davantage comme un modèle vers quoi tendre qu'un phénomène que l'on pourrait généraliser à tout enseignant s'impliquant en reconnaissance des acquis et des compétences.

En deuxième lieu, les participants connaissaient les fonctions de la chercheuse soit, conseillère pédagogique en reconnaissance des acquis et des compétences, ceci a pu induire un effet de désirabilité sociale lors des entretiens semi-dirigés. Sachant que la chercheuse était elle-même impliquée dans l'offre de service RAC au collégial, ils ont peut-être inconsciemment ou consciemment évité d'exposer certains aspects de leur pratique, notamment, les doutes, les difficultés, les frustrations.

Les pistes de recherche

Le fait que notre étude est exploratoire, laisse place à de nombreuses possibilités de recherche. Par ailleurs, en matière de reconnaissance des acquis et des compétences, beaucoup reste à faire sur le plan de la recherche scientifique d'autant que les pratiques sont appelées à s'intensifier (MELS, 2005).

En conclusion à ce présent travail, nous identifions trois aspects qui méritent d'être l'objet d'une attention plus poussée. L'un des aspects est la validation de la nécessité

d'interroger davantage la réflexivité professionnelle des candidats à la RAC (au point 5.3). Nous avons soulevé ce qui nous semblait être une lacune et nous l'avons attribuée à une méconnaissance du mécanisme d'apprentissage expérientiel de la part des spécialistes de contenu, mais cela mérite, selon nous, d'être étudié plus en profondeur.

Une recherche pourrait dégager les conditions de développement de l'ouverture à l'altérité et de l'adhésion à la RAC. Comme nous l'avons mentionné dans les limites de la recherche, nous avons brossé le portrait de la perception d'enseignants qui se sont épanouis comme spécialiste de contenu. Cela a permis de mieux comprendre les éléments de cet épanouissement. Or, il serait maintenant utile de dégager les conditions de leur développement afin de mieux accompagner les enseignants qui débuteraient dans leur fonction de spécialiste de contenu en RAC.

Enfin, nous n'avons pas étudié l'enjeu pour un spécialiste de contenu en RAC d'évaluer des apprentissages extrascolaires réalisés dans des contextes socioprofessionnels très différents de ceux rencontrés au Québec. Or, une part significative des candidats à la RAC provient de l'immigration. Cette question pourrait donc faire l'objet d'une recherche à part entière.

ANNEXE A

EXEMPLE DE FICHE D'ÉVALUATION EN RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES AU COLLÉGIAL

Ce document a été élaboré et rendu accessible par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en 2011. Il fait partie du matériel d'évaluation à la disposition des institutions d'enseignement collégial qui souhaite offrir un service de reconnaissance des acquis et des compétences.

FICHE D'ÉVALUATION
TECHNIQUES D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE (351.A0)
[Effacer le formulaire](#)

019X – ADOPTER UNE CONDUITE PROFESSIONNELLE CONFORME À L'ÉTHIQUE DE LA PROFESSION		
Condition de reconnaissance : C2 Production personnelle et entretien		
Nom de la candidate ou du candidat : _____ Date de l'évaluation : _____ Numéro d'admission : _____ _____ Signature de l'évaluatrice ou de l'évaluateur		Verdict Atteinte de tous les seuils de réussite <div> Oui <input type="checkbox"/> Résultat obtenu : _____ % Compétence reconnue <input type="checkbox"/> </div> <div> Non <input type="checkbox"/> Formation : partielle <input type="checkbox"/> complète <input type="checkbox"/> </div>
Déroulement de l'évaluation		
Matériel nécessaire	Avant l'évaluation	Pendant et après l'évaluation
<input type="checkbox"/> Aucun Durée suggérée <input type="checkbox"/> Entretien : 45 minutes	En vous référant à la description de la condition de reconnaissance fournie à la personne et aux renseignements de la présente fiche sur chaque élément, prévoir ce qui suit : <input type="checkbox"/> élément 019X-1 : une mise en situation à propos d'un dilemme éthique; <input type="checkbox"/> la date de remise de la production personnelle; <input type="checkbox"/> la date de l'entretien.	<input type="checkbox"/> Vérifier chaque élément ¹ . <input type="checkbox"/> Remplir le bilan final. <input type="checkbox"/> Remplir la synthèse de l'évaluation. <input type="checkbox"/> Indiquer le verdict dans l'espace ci-dessus. <input type="checkbox"/> Remettre l'ensemble des documents à la personne responsable du dossier.

019X – ADOPTER UNE CONDUITE PROFESSIONNELLE CONFORME À L'ÉTHIQUE DE LA PROFESSION

Éléments à vérifier		Justifications													
<p>Pour la production personnelle et l'entretien</p> <ul style="list-style-type: none"> Évaluer la production personnelle et inscrire vos commentaires dans la section « Justifications ». Accorder les notes se situant entre 0 et le pointage indiqué et les inscrire dans chacune des cases prévues à cet effet. Cocher la case indiquant si le seuil de réussite a été atteint ou non. 															
<p>019X-1 Intervenir dans le respect des limites de sa profession, des lois, du code d'éthique et des règlements en vigueur dans un milieu de pratique.</p> <p>Déroulement Pour évaluer l'élément 019X-1, se référer à l'ensemble de la production personnelle. En entretien, à partir d'une mise en situation, demander à la personne de :</p> <ul style="list-style-type: none"> proposer une intervention qui respecte l'éthique; justifier le choix des actions posées au regard du contexte, des droits de la personne, de la loi et des devoirs de l'éducatrice spécialisée et de l'éducateur spécialisé. 															
<p>Critères d'évaluation</p> <table border="0"> <thead> <tr> <th></th> <th>Oui</th> <th>Non</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>• Capacité à poser des actions conformes à l'éthique.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>• Analyse juste des actions posées au regard du code d'éthique, des lois et des règlements de l'établissement et du contexte de l'intervention.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>• Capacité à émettre un jugement nuancé sur la situation en fonction du contexte des informations recueillies et des personnes impliquées.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>			Oui	Non	• Capacité à poser des actions conformes à l'éthique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	• Analyse juste des actions posées au regard du code d'éthique, des lois et des règlements de l'établissement et du contexte de l'intervention.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	• Capacité à émettre un jugement nuancé sur la situation en fonction du contexte des informations recueillies et des personnes impliquées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Oui	Non													
• Capacité à poser des actions conformes à l'éthique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>													
• Analyse juste des actions posées au regard du code d'éthique, des lois et des règlements de l'établissement et du contexte de l'intervention.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>													
• Capacité à émettre un jugement nuancé sur la situation en fonction du contexte des informations recueillies et des personnes impliquées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>													
		<p>019X-1 Résultat /50</p> <p>Seuil de réussite 30/50</p>													
		<p>Réussite</p> <p>Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/></p>													

019X – ADOPTER UNE CONDUITE PROFESSIONNELLE CONFORME À L'ÉTHIQUE DE LA PROFESSION

Éléments à vérifier		Justifications	
<p>019X-2 Manifester des attitudes et des comportements conformes à l'éthique professionnelle.</p> <p>Déroulement</p> <p>À partir du dilemme éthique présenté dans la production personnelle, questionner la personne sur les attitudes et les comportements manifestés au regard de l'éthique professionnelle de l'éducatrice spécialisée et de l'éducateur spécialisé.</p>			
<p>Critères d'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> Manifestation d'attitudes et de comportements appropriés au contexte de l'intervention dans le respect des personnes impliquées, des droits et règlements de l'établissement et des devoirs de l'éducatrice spécialisée et de l'éducateur spécialisé. 	<p>Oui</p> <input type="checkbox"/>	<p>Non</p> <input type="checkbox"/>	
		<p>019X-2 Résultat</p> <p>/25</p> <p>Seuil de réussite 15/25</p>	
		<p>Oui</p> <input type="checkbox"/>	<p>Réussite</p> <p>Non</p> <input type="checkbox"/>

019X – ADOPTER UNE CONDUITE PROFESSIONNELLE CONFORME À L'ÉTHIQUE DE LA PROFESSION

Pour l'entretien (suite)										
Éléments à vérifier		Justifications								
<p>019X-3 Déterminer des moyens en vue d'améliorer ses actions professionnelles conformément à l'éthique.</p> <p>Déroulement À partir de son expérience professionnelle, demander à la personne de nommer deux moyens à mettre en place pour améliorer, s'il y a lieu, ses actions au regard de son éthique professionnelle.</p>										
<p>Critères d'évaluation</p> <table border="0"> <thead> <tr> <th></th> <th>Oui</th> <th>Non</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>• Pertinence des moyens concrets à privilégier pour améliorer la qualité de ses actions professionnelles.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>• Pertinence de la justification des moyens proposés.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>					Oui	Non	• Pertinence des moyens concrets à privilégier pour améliorer la qualité de ses actions professionnelles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	• Pertinence de la justification des moyens proposés.
	Oui	Non								
• Pertinence des moyens concrets à privilégier pour améliorer la qualité de ses actions professionnelles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
• Pertinence de la justification des moyens proposés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
		<p>019X-3 Résultat /25 Seuil de réussite 15/25</p>	<p>Réussite</p> <p>Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/></p>							

019X – ADOPTER UNE CONDUITE PROFESSIONNELLE CONFORME À L'ÉTHIQUE DE LA PROFESSION

BILAN DE L'ÉVALUATION

	Éléments	Résultats	Seuil de réussite	
			Oui	Non
Production personnelle et entretien	019X-1	/50	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entretien	019X-2	/25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	019X-3	/25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Total (si tous les seuils sont atteints)		/100		
Condition de réussite : Atteinte de tous les seuils de réussite				
Compétence reconnue : Oui			<input type="checkbox"/>	
Non			<input type="checkbox"/>	

019X – ADOPTER UNE CONDUITE PROFESSIONNELLE CONFORME À L'ÉTHIQUE DE LA PROFESSION

SYNTHÈSE DE L'ÉVALUATION

Atteinte de tous les seuils de réussite	
Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Compétence reconnue <input type="checkbox"/>	Formation : partielle <input type="checkbox"/> complète <input type="checkbox"/>

Indiquer les forces de la personne et les recommandations particulières qui font suite à l'évaluation. **S'il y a un besoin de formation partielle**, déterminer les éléments de compétence non réussis pour lesquels une formation manquante est requise.

Moyens suggérés :



Durée suggérée :



S'il y a un besoin de formation complète, justifier cette recommandation. *Utiliser le verso si cela est nécessaire.*

Remplir la case VERDICT sur la page couverture de la présente fiche d'évaluation.

ANNEXE B

MODÈLES COURRIELS ET D'APPELS TÉLÉPHONIQUES AYANT SERVIS AU RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS

Courriel destiné aux conseillers pédagogiques

Bonjour XX,

Je communique avec toi/vous en lien avec mon projet de recherche réalisé dans le cadre de ma maîtrise. Tu m'as/ vous m'avez peut-être déjà entendu parler de ce projet qui avance lentement mais sûrement.

Le sujet de ma recherche est la perception d'un apprentissage extrascolaire chez un spécialiste de contenu qui est également enseignant au cégep dans le secteur technique.

Me voilà à l'étape de la cueillette de donnée. Pour amorcer cette étape je dois identifier des participants et c'est dans ce but que je fais appel à ton/votre aide.

Serait-il possible que nous nous fixions un rendez-vous téléphonique ? Pour ce faire, simplement, me soumettre quelques plages horaires d'ici le xx décembre et je pourrai te/vous confirmer rapidement notre rendez-vous. Ce dernier ne prendra pas plus de 15 minutes.

Merci d'avance pour ta/votre précieuse collaboration.

Cordialement,

Scénario téléphonique pour les conseillers pédagogiques

Les points suivants seront abordés.

- Salutations
- Explication du projet et de l'objectif poursuivi
- Explication de la méthodologie retenue (qualitatif, étude de cas multiples)
- Explications des implications : documents, enregistrement d'un entretien avec le candidat
- Entrevue semi-dirigée avec le spécialiste de contenu)
- Explication des mesures de confidentialité
- Explication de l'autorisation qui devra être recueillie auprès de la direction
- Mention des consentements qui seront demandés au spécialiste de contenu ainsi qu'au candidat
- Explication du rôle attendu
- Remerciements

Courriel destiné aux spécialistes de contenu

Bonjour M. /Mme. XX,

Je suis conseillère pédagogique dans un service de formation continue. Parallèlement à mes fonctions de CP, je réalise présentement une recherche dans le cadre de mes études de maîtrise. Il s'agit d'une recherche exploratoire qui s'intéresse à un acteur important des services de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) ; le spécialiste de contenu.

Plus précisément, le sujet de ma recherche est la perception d'un apprentissage extrascolaire chez un spécialiste de contenu qui est également enseignant au cégep dans le secteur technique.

La méthodologie est qualitative et la méthode choisie est l'étude de cas multiples. Ainsi, je dois recruter quatre spécialistes de contenu provenant de cégeps différents. Chaque spécialiste de contenu représente un cas à étudier.

J'aimerais obtenir un rendez-vous téléphonique avec vous afin de discuter de la possibilité que vous participiez à mon projet de recherche. Si cela vous convient, simplement me soumettre quelques plages horaires d'ici le xx janvier et je pourrai vous confirmer rapidement notre rendez-vous. Ce dernier ne prendra pas plus de 20 minutes.

Merci d'avance pour votre précieuse collaboration. N'hésitez pas à me contacter si vous avez des questions.

Cordialement,

Scénario téléphonique pour les spécialistes de contenu

Les points suivants seront abordés.

- Salutations
- Explication du projet et de l'objectif poursuivi
- Explication de la méthodologie retenue (qualitatif, étude de cas multiples)
- Explications des implications : collaboration pour identifier une séquence d'évaluation, documents, enregistrement d'un entretien avec le candidat
- Entrevue semi-dirigée
- Explication des mesures de confidentialité
- Explication de l'autorisation qui devra être recueillie auprès de la direction
- Mention des consentements qui seront demandés au spécialiste de contenu ainsi qu'au candidat
- Disponibilité pour question
- Remerciements

ANNEXE C

GUIDE DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE AUPRÈS DES SPÉCIALISTES DE CONTENU

Organisation de l'entretien

Objectif de l'entretien

Mieux comprendre le travail du spécialiste de contenu œuvrant au sein d'un service de RAC. Plus précisément, nous cherchons à décrire la perception qu'a un spécialiste de contenu, qui est également enseignant au secteur technique, d'un apprentissage extrascolaire. Cette question sera analysée en tenant compte de ces quatre éléments ;

- la posture de l'enseignant et la notion d'altérité ;
- le changement de logique du développement (vision analytique) vers celle de la mobilisation (vision opératoire) ;
- la conscience des différences inhérentes à l'apprentissage extrascolaire.

Projet de recherche

Ces entretiens se tiennent dans le cadre d'un projet de recherche exploratoire inductive. Il n'y a pas, à ce jour, d'hypothèse mais bien des angles de réflexion.

Durée et lieu

L'entrevue sera d'une durée de 60 à 75 minutes et se tiendra dans le lieu choisi par le participant.

Modalités

- Enregistrement audio avec l'accord de la personne interviewée
- Autorisation d'utilisation de l'enregistrement

Introduction

Nous vous remercions de consacrer du temps pour cette entrevue. L'entretien d'aujourd'hui s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche qui, lui-même s'inscrit dans mes études de maîtrise. L'entretien que nous réalisons est exploratoire, c'est-à-dire que nous souhaitons recueillir un maximum de commentaires possibles sur votre travail d'évaluation d'apprentissages extrascolaires dans le cadre de la RAC.

Je tiens à vous mentionner que votre anonymat sera préservé. Nous vous proposons de vous enregistrer pour faciliter notre discussion et pour éviter des erreurs dans la prise de notes. Je peux vous assurer que les informations seront détruites une fois les données transcrites de façon non-nominative.

L'entretien ne devrait pas excéder 75 minutes. De plus, je tiens à signaler qu'il y a de bonnes ou de mauvaises réponses.

Thèmes et questions

Thème et durée	Objectifs	Questions
Fonctionnement du service de RAC	Situer le contexte de pratique	<ul style="list-style-type: none"> - Quel est votre rôle dans le service de RAC? - Comment sont attribués les mandats RAC? - Autre selon réponse
Motivation à s'impliquer en RAC	Mieux comprendre ses motivations et sa vision de la RAC	<ul style="list-style-type: none"> - Comment avez-vous perçu la RAC la toute première fois que vous avez été informé de son existence? - Pourquoi, et comment, êtes-vous devenu SC en RAC? - Pourquoi poursuivez-vous votre implication?
Candidat à la RAC	Mieux comprendre sa perception du candidat ainsi que leur motivation	<ul style="list-style-type: none"> - De manière générale, comment qualifieriez-vous les candidats à la RAC? - Quelles sont leurs forces/potentiels - Quelles sont leurs difficultés?

		<ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi ont-ils recours à la RAC et qu'est-ce que ça leur apporte? - En quoi le candidat à la RAC est-il différent de l'élève?
Rôle d'enseignant	Mieux comprendre le changement de logique	<ul style="list-style-type: none"> - Comment vous qualifiez-vous comme enseignant? - Comment vous préparez-vous à enseigner?
Rôle de spécialiste de contenu		<ul style="list-style-type: none"> - Comment vous qualifiez-vous comme spécialiste de contenu? - Comment vous préparez-vous à évaluer en RAC
Vision épistémologique	Mieux saisir sa vision de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - Lorsque vous enseignez, comment savez-vous que l'élève a appris ou non? - Lorsque vous évaluez en RAC, comment savez-vous que le candidat RAC a appris ou non?
Vision épistémologique (suite)	Mieux saisir sa vision de la compétence	<ul style="list-style-type: none"> - Pour vous qu'est-ce qu'une personne qualifiée dans votre domaine? - Quelle connaissance du programme d'étude est-ce nécessaire d'avoir pour être SC en RAC? - Est-ce que le fait d'avoir enseigné un cours dans lequel est développée une compétence aide à évaluer cette compétence en RAC? Expliquez.
Posture par rapport à l'altérité	Mieux saisir la posture du spécialiste de contenu	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que les élèves vous apprennent ? - Qu'est-ce que les candidats RAC vous apprennent? - Avez-vous déjà été ébranlé positivement et/ou négativement par la vision qu'avait un candidat RAC de votre domaine, une connaissance, un savoir-faire, un savoir-être, etc. - Est-ce que votre pratique en RAC influence votre pratique en classe?
Apprentissage scolaire vs extrascolaire	Mieux saisir la compréhension qu'a le SC des apprentissages scolaires et extrascolaires	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les forces que le candidat RAC possèdent que l'étudiant n'a pas, et vice-versa?

La RAC vs le scolaire	Comprendre la valeur qu'accorde le SC à l'apprentissage extrascolaire et à la possibilité de l'apprécier	<ul style="list-style-type: none">- Considérez-vous que la RAC soit équitable, vis-à-vis des étudiants du régulier? Expliquez.- Pour vous, comment se traduit la rigueur en RAC?- ... Et en classe?
-----------------------	--	---

Conclusion à l'entretien

Ceci met fin à notre entretien. Je tiens à vous remercier du temps que vous nous avez consacré. Je vous rappelle que votre anonymat sera garanti dans le traitement des données issues de cette entrevue.

ANNEXE D

MODÈLE COURRIEL UTILISÉ POUR SOLLICITER L'AUTORISATION DES DIRECTIONS DES FORMATIONS CONTINUES

Courriel destiné à la direction de la formation continue

Bonjour M. /Mme. XX,

Je suis conseillère pédagogique dans un service de formation continue. Parallèlement à mes fonctions de CP, je réalise présentement une recherche dans le cadre de mes études de maîtrise. Il s'agit d'une recherche exploratoire qui s'intéresse à un acteur important des services de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) ; le spécialiste de contenu.

Plus précisément, le sujet de ma recherche est la perception d'un apprentissage extrascolaire chez un spécialiste de contenu qui est également enseignant au cégep dans le secteur technique.

La méthodologique est qualitative et l'approche choisie est l'étude de cas multiples. Ainsi, je dois recruter quatre spécialistes de contenu provenant de cégeps différents. Chaque spécialiste de contenu représente un cas à étudier. Pour chacun de ces cas je me pencherai sur des documents reliés à une séquence d'évaluation RAC, j'analyserai l'enregistrement d'une entrevue d'évaluation menée par le spécialiste de contenu auprès du candidat RAC et je procèderai à une entrevue semi-dirigée avec le spécialiste de contenu.

Je vous sollicite pour obtenir l'autorisation de recueillir les documents relatifs à une séquence d'évaluation ainsi que pour enregistrer et analyser un entretien RAC. Avant de procéder sachez que je vais m'assurer d'obtenir le consentement du candidat et du spécialiste de contenu. De plus, des mesures seront prises pour préserver l'anonymat de ces derniers. Finalement, il ne sera pas mention du Cégep participant lors de la publication du mémoire.

Vous trouverez en fichier joint le formulaire d'autorisation prévu à cette fin. Je vous invite à le signer, le numériser et à me le retourner par courriel au ricard.catherine@uqam.ca.

Merci d'avance pour votre précieuse collaboration. N'hésitez pas à me contacter si vous avez des questions.

ANNEXE E

MODÈLES DE FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE D'AUTORISATION- Direction, Formation continue Collège X

Titre du projet de recherche

La perception d'un apprentissage extrascolaire par des spécialistes de contenu issus du corps enseignant du secteur technique au collégial dans le cadre de la reconnaissance des acquis et des compétences

Étudiant-chercheur

Catherine Ricard
Tél : (450) 275-6243
Candidate à la maîtrise en éducation
Département d'éducation et de formation des adultes
Adresse postale : 1152, rue des Hauts-Bois
Val-David (Québec) J0T 2N0 Canada
Adresse courriel : ricard.catherine@uqam.ca

Direction de recherche

Direction de recherche : Yves Chochard
Professeur, Département d'éducation et formation spécialisées
(514) 987-3000 poste : 4992
chochard.yves@uqam.ca
Co-direction : Nicolas Fernandez
Professeur adjoint, Centre de pédagogie appliquée sciences santé
(514) 343-6111 poste : 0788
nicolas.fernandez@umontreal.ca

Description du projet et de ses objectifs

L'étude vise à explorer, pour mieux décrire, la perception d'un apprentissage extrascolaire par des spécialistes de contenu œuvrant comme évaluateurs au sein d'un service de RAC. Plus particulièrement, nous questionnons cette perception chez des spécialistes de contenu qui sont également enseignants dans le secteur technique au collégial.

Il s'agit d'une étude de cas multiple impliquant quatre participants provenant de cégeps et de programmes différents.

Documents demandés

Dans le cadre de votre participation à cette étude nous vous demandons ;

- de permettre au spécialiste de contenu de remettre à la chercheuse les documents relatifs à une séquence d'évaluation (production personnelle du candidat, fiches d'évaluation complétées et tout autre document lié à l'évaluation s'il y a lieu)
- de permettre l'enregistrement audio et la transmission à la chercheuse de l'entretien d'évaluation mené par le spécialiste de contenu et, si cet enregistrement s'avère difficile à réaliser, accepter que la chercheuse assiste à l'entretien.

Avantages liés à la participation

Il s'agit d'une opportunité de collaborer à une étude qui participera à mieux comprendre le travail d'évaluation en reconnaissance des acquis et, au final, fournir un meilleur accompagnement aux spécialistes de contenu dans l'accomplissement de leur travail. Les retombées de cette étude contribueront à améliorer les services de RAC dans le réseau collégial au Québec dans le meilleur intérêt des candidats RAC.

Confidentialité

La confidentialité sera assurée à tous les niveaux ; cégep impliqué, conseiller pédagogique, spécialiste de contenu et candidat. Nous éviterons les programmes dits «de niche» qui permettraient d'identifier par défaut le cégep. Une fois le spécialiste de contenu recruté, la chercheuse se chargera d'approcher et d'obtenir le consentement du candidat RAC impliqué dans le travail d'évaluation mené par le spécialiste de contenu et qui sera analysé dans l'étude.

Les informations personnelles tel que le nom du spécialiste de contenu et le nom du candidat, ne seront connues que de la chercheuse et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats.

Les documents remis seront rendus **non-nominatifs** (toute information permettant de vous identifier ou d'identifier le candidat sera retirée), ils seront numérisés et leur version papier sera détruite.

L'enregistrement de l'entretien sera rendu **non-nominatif** par modification du fichier audio si cela s'avère nécessaire.

Pendant la période d'analyse les données, rendues non-nominatives, seront stockées dans le compte Google Drive de la chercheuse. Elles y seront retirées au terme de cette période.

Pendant la période d'analyse et d'archivage, les données, rendues non-nominatives, seront conservées sur une clé USB protégée par un mot de passe. Votre consentement sera conservé sur une clé USB prévu à cet effet et protégé d'un mot de passe. L'ensemble des documents seront détruits cinq ans après la dernière communication scientifique.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Catherine Ricard, 450 275-6243, ricard.catherine@uqam.ca.

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : Louis-Philippe Auger, Agent de recherche et de planification, auger.louis-philippe@uqam.ca.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et je tiens à vous en remercier.

Autorisation

J'autorise le spécialiste de contenu participant à cette étude à fournir les documents mentionnés précédemment.

Prénom Nom

Signature

Date

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT- candidat RAC

Titre du projet de recherche

La perception d'un apprentissage extrascolaire par des spécialistes de contenu issus du corps enseignant du secteur technique au collégial dans le cadre de la reconnaissance des acquis et des compétences

Étudiant-chercheur

Catherine Ricard
Tél : (450) 275-6243
Candidante à la maîtrise en éducation
Département d'éducation et de formation des adultes
Adresse postale : 1152, rue des Hauts-Bois
Val-David (Québec) J0T 2N0 Canada
Adresse courriel : ricard.catherine@uqam.ca
Direction de recherche : Yves Chochard
Co-direction : Nicolas Fernandez

Direction de recherche

Direction de recherche : Yves Chochard
Professeur, Département d'éducation et formation spécialisées
(514) 987-3000 poste : 4992
chochard.yves@uqam.ca
Co-direction : Nicolas Fernandez
Professeur adjoint, Centre de pédagogie appliquée sciences santé
(514) 343-6111 poste : 0788
nicolas.fernandez@umontreal.ca

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui demande que nous recueillions une copie des documents liés à l'une de vos séquences d'évaluation dans le cadre de votre démarche de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) soit; votre production personnelle corrigée, les fiches d'évaluation complétées et tout autre document produit par vous ou utilisé par l'évaluateur le cas échéant. Nous demanderons également à l'évaluateur d'enregistrer l'entretien qu'il aura mené auprès de vous.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

La présente étude vise à explorer, pour mieux décrire, la perception d'un apprentissage extrascolaire par des spécialistes de contenu œuvrant comme évaluateurs au sein d'un service de RAC. Plus particulièrement, nous questionnons cette perception chez des spécialistes de contenu qui sont également enseignants dans le secteur technique au collégial.

Il s'agit d'une étude de cas multiple impliquant quatre participants provenant de cégeps et de programmes différents. Ces derniers sont des spécialistes de contenu œuvrant au sein d'un service de RAC dans le secteur technique au collégial. Ils sont également des enseignants actifs et cumulent au minimum 2 ans d'expérience dans ce domaine.

Puisqu'il s'agit d'une recherche exploratoire, nous n'avons pas d'hypothèse au moment d'amorcer le projet.

Nature de votre participation

Dans le cadre de votre participation à cette étude nous vous demandons ;

- de permettre au spécialiste de contenu de remettre à la chercheuse les documents relatifs à la séquence d'évaluation (production personnelle, fiches d'évaluation complétées et tout autre document lié à l'évaluation s'il y a lieu) ;
- de permettre de l'enregistrement audio de l'entretien d'évaluation mené par le spécialiste de contenu et, si cet enregistrement s'avère difficile à réaliser, accepter que la chercheuse assiste à l'entretien.

Avantages liés à la participation

Il s'agit d'une opportunité de collaborer à une étude qui participera à mieux comprendre le travail d'évaluation en reconnaissance des acquis et, au final, fournir un meilleur accompagnement aux spécialistes de contenu dans l'accomplissement de leur travail. Les retombées de cette étude contribueront à améliorer les services de RAC dans le réseau collégial au Québec dans le meilleur intérêt des candidats.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation à cette recherche.

Confidentialité

Vos informations personnelles, ne seront connues que de la chercheuse et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats.

Les documents remis seront rendus **non-nominatifs** (toute information permettant de vous identifier ou d'identifier le spécialiste de contenu sera retirée), ils seront numérisés et leur version papier sera détruite. L'enregistrement de l'entretien sera rendu **non-nominatif** par modification du fichier audio si cela s'avère nécessaire.

Pendant la période d'analyse les données, rendues non-nominatives, seront stockées dans le compte Google Drive de la chercheuse. Elles y seront retirées au terme de cette période.

Pendant la période d'analyse et d'archivage, les données, rendues non-nominatives, seront conservées sur une clé USB protégée par un mot de passe. Votre consentement sera conservé sur une clé USB prévu à cet effet et protégé d'un mot de passe. L'ensemble des documents seront détruits cinq ans après la dernière communication scientifique.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser la chercheuse verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Catherine Ricard, 450 275-6243, ricard.catherine@uqam.ca.

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : *[indiquez les coordonnées courriel et téléphoniques du CERPE concerné, voir la page <http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/comites-reunions-formulaires-eth-humains/cerpe-comites-evaluation-etudiants-humains.html>]*.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement de la chercheuse

Je, soussignée, certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT- spécialiste de contenu

Titre du projet de recherche

La perception d'un apprentissage extrascolaire par des spécialistes de contenu issus du corps enseignant du secteur technique au collégial dans le cadre de la reconnaissance des acquis et des compétences

Étudiant-chercheur

Catherine Ricard

Tél : (450) 275-6243

Candidate à la maîtrise en éducation

Département d'éducation et de formation des adultes

Adresse postale : 1152, rue des Hauts-Bois

Val-David (Québec) J0T 2N0 Canada

Adresse courriel : ricard.catherine@uqam.ca

Direction de recherche : Yves Chochard

Co-direction : Nicolas Fernandez

Direction de recherche

Direction de recherche : Yves Chochard

Professeur, Département d'éducation et formation spécialisées

(514) 987-3000 poste : 4992

chochard.yves@uqam.ca

Co-direction : Nicolas Fernandez

Professeur adjoint, Centre de pédagogie appliquée sciences santé

(514) 343-6111 poste : 0788

nicolas.fernandez@umontreal.ca

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique que vous nous remettiez (pour une séquence d'évaluation que vous avez menée dans le cadre de la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC)) les documents écrits (production personnelle du candidat, fiches d'évaluation complétées et autre le cas échéant), un enregistrement audio de l'entretien d'évaluation mené auprès du candidat à la RAC et, finalement, que vous participiez à une entrevue semi-dirigée portant sur votre travail de spécialiste de contenu.

La chercheuse s'engage à obtenir l'autorisation des autorités du cégep ainsi que le consentement du candidat RAC indirectement impliqué.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

La présente étude vise à explorer, pour mieux décrire, la perception d'un apprentissage extrascolaire par des spécialistes de contenu œuvrant comme évaluateurs au sein d'un service de RAC. Plus particulièrement, nous questionnons cette perception chez des spécialistes de contenu qui sont également enseignants dans le secteur technique au collégial.

Votre collaboration sera demandée pour obtenir des documents relatifs à une séquence d'évaluation ainsi que votre participation à une entrevue semi-dirigée d'une durée de 1h à 1h15.

Il s'agit d'une étude de cas multiple impliquant quatre participants provenant de cégeps et de programmes différents. Ces derniers sont des spécialistes de contenu œuvrant au sein d'un service de RAC dans le

secteur technique au collégial. Ils sont également des enseignants actifs et cumulent au minimum 2 ans d'expérience dans ce domaine.

Puisqu'il s'agit d'une recherche exploratoire, nous n'avons pas d'hypothèse au moment d'amorcer le projet.

Nature et durée de votre participation

Dans le cadre de votre participation à cette étude nous vous demandons ;

- de remettre à la chercheuse les documents relatifs à la séquence d'évaluation (production personnelle du candidat, fiches d'évaluation complétées et tout autre document lié à l'évaluation s'il y a lieu)
- de produire un enregistrement audio de l'entretien d'évaluation mené auprès du candidat et, si cet enregistrement s'avère difficile à réaliser, accepter que la chercheuse assiste à l'entretien.
- Participer à une entrevue semi-dirigée individuelle menée par la chercheuse d'une durée de 1 h à 1 h15 et enregistrée.

Avantages liés à la participation

Vous aurez la possibilité de vous exprimer sur votre expérience de spécialiste de contenu au sein d'un service de RAC. Il s'agit également d'une opportunité de collaborer à une étude qui participera à mieux comprendre le travail d'évaluation en reconnaissance des acquis et, au final, fournir un meilleur accompagnement aux spécialistes de contenu dans l'accomplissement de leur travail.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation à cette recherche.

Confidentialité

Vos informations personnelles, ne seront connues que de la chercheuse et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats.

Les documents remis seront rendus non-nominatifs (toute information permettant de vous identifier ou d'identifier le candidat sera retirée), ils seront numérisés et leur version papier sera détruite.

L'enregistrement de l'entretien sera rendu non-nominatif par modification du fichier audio.

Les entrevues seront transcrites et numérotées et seule la chercheuse aura la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits.

Pendant la période d'analyse les données, rendues non-nominatives, seront stockées dans le compte Google Drive de la chercheuse. Elles y seront retirées au terme de cette période.

Pendant la période d'analyse et d'archivage, les données, rendues non-nominatives, seront conservées sur une clé USB protégée par un mot de passe. Votre consentement sera conservé sur une clé USB prévu à cet effet et protégé d'un mot de passe. L'ensemble des documents seront détruits cinq ans après la dernière communication scientifique.

Notez que votre participation à cette étude est strictement confidentielle et ne sera pas dévoilée à vos collègues ou collaborateurs au sein du service de RAC pour lequel vous travaillez.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser la chercheuse verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Catherine Ricard, 450 275-6243, ricard.catherine@uqam.ca.

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : *[indiquez les coordonnées courriel et téléphoniques du CERPE concerné, voir la page <http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/comites-reunions-formulaires-eth-humains/cerpe-comites-evaluation-etudiants-humains.html>]*.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement de la chercheuse

Je, soussignée, certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

RÉFÉRENCES

- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56.
- Authier, J. (2010). *Perceptions d'élèves en difficulté d'apprentissage quant à leurs conditions d'intégration scolaire au primaire*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/2684/>
- Bélisle, R., Gosselin, M. et Michaud, G. (2010). *La formation des intervenantes et intervenants en reconnaissance des acquis et des compétences : un enjeu pour le développement des services*. Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA), Université de Sherbrooke.
- Biémar, S. (2009). Un schéma descripteur des images identitaires de la relation pédagogique construit par analyse inductive des données brutes. *Recherches qualitatives*, 28(1), 53-75.
- Blais, M. et Martineau S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18 Récupéré de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec (ville) : Presses de l'Université du Québec.
- Boutinet, J.-P. (2009). L'adulte en quête de reconnaissance par la validation de ses expériences. [Chapitre de livre]. Dans Bélisle, R. et Boutinet, J.-P. (dir.), *Demandes de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi* (p. 213-236). Québec (ville) : Presses de l'Université Laval.
- Cameron, R. (2012). Recognising workplace learning: the emerging practices of e-RPL and e-PR. *Journal of Workplace Learning*, 24(2), 85-104. <http://doi.org/10.1108/13665621211201689>

- Chaptal, A. et Moeglin, P. (2016). John Franklin Bobbitt : Taylor à l'école. [Chapitre de livre] Dans Moeglin P. (dir.), *Industrialiser l'éducation : Anthologie commentée (1913-2012)* (p. 77-88). Vincennes : Presses Universitaires de Vincennes (PUV). Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01391778/document>
- Chbat, J. (2004). *Les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial: rapport de recherche*. Projet de recherche subventionné par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), Collège André-Grasset, Montréal.
- Comité national de rencontre (CNR). (2014, 24 février). *Rapport sur la Formation continue*. Récupéré de <http://cpn.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/CPNC>
- Corbière, M. et Larivière, N. (2014). Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes. Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé. Québec (ville) : Presses de l'Université du Québec.
- Cortessis, S. (2010). La construction d'un jugement argumenté en VAE. *Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et formation (AREF)*, 1-9. Actes du colloque, Université de Genève : Suisse.
- Courogeux, M. et Tawil, S. (2013). L'éducation : un trésor est caché dedans. Quelle a été l'influence du Rapport Delors de 1996 ? *Contribution thématique*. Paris : UNESCO Recherche et Prospective en éducation. Récupéré de <https://fr.unesco.org/node/265310>
- Cuvillier, B. et Faudière, L. (2009). Rencontre avec le jury de VAE : vécu et ressenti des candidats du Conservatoire national des arts et métiers. *Relief échanges du Céreq*, (28), 39-52. Récupéré de <http://www.cereq.fr/collections/Relief>
- Delors, J. (dir.). (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris : UNESCO.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education an introduction to the philosophy of education*. New York : New York Free press.
- Dubé, A. (2004). Vocabulaire de la reconnaissance des acquis et des compétences. [Document non publié]

- Duriez, F. (2017, 9 octobre). Pour que la "formation sur le tas" soit une véritable formation. *Thot Cursus*. Récupéré de <https://cursus.edu/articles/37811#.WtOcnIjwbIU>
- Faure, E. (dir.). (1972). *Apprendre à être : le monde de l'éducation aujourd'hui et demain*. Paris : UNESCO.
- Gagnon, Y. C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Géhin, Y. (2007). La validation des acquis : Quelles inflexions du modèle français d'articulation éducation/travail ? [Chapitre de livre]. Dans Neyrat, F. (dir.), *La validation des acquis de l'expérience: la reconnaissance d'un nouveau droit*. (p. 109-128). Bellecombe-en-Bauges : Éditions du Croquant.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Montréal : Harmattan.
- Hart, S.-A. (2013). Deux typologies pour comprendre les dispositifs de reconnaissance des compétences. *Observatoire compétences-emplois (OCE)*, 4(1). Récupéré de <http://www.oce.uqam.ca/article/deux-typologies-pour-comprendre-les-dispositifs-de-reconnaissance-des-competences/>
- Kolb, D.-A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliff : Prentice-Hall.
- Kurt Lewin. (1959). *Psychologie dynamique : les relations humaines* (Faucheux C. et Lemoine J. M., trad.). Paris : Presses universitaires de France.
- Lamy, Y. (2007). La VAE ou la preuve par l'expérience. [Chapitre de livre]. Dans Neyrat, F. (dir.), *La validation des acquis de l'expérience : la reconnaissance d'un nouveau droit*. (p. 437-459). Bellecombe-en-Bauges : Éditions du Croquant.
- Le Boterf, G. (2013). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Éditions d'organisation. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lecomte, J. (1998). Lev Vygotski (1896-1934). *Pensée et Langage. Sciences Humaines*, (81), « s. p. ». Récupéré de https://www.scienceshumaines.com/lev-vygotski-1896-1934-pensee-et-langage_fr_9754.html

- Lejeune, M. (2008). *Pertinence pour le Québec des instruments de reconnaissance des acquis de l'expérience en France, aux États-Unis et au Royaume-Uni*. Montréal: Institut national de recherche scientifique, Urbanisation, culture et société.
- Leroux, J. L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur les pratiques évaluatives*. Projet de recherche subventionné par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), Cégep de Saint-Hyacinthe, Saint-Hyacinthe.
- Lincoln, Y. et Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills : Sage.
- Maillard, F. (2007). Les exigences du diplôme : un obstacle au développement de la VAE ? Les paradoxes de la massification. [Chapitre de livre]. Dans Neyrat, F. (dir.), *La validation des acquis de l'expérience: la reconnaissance d'un nouveau droit*. (p. 85-108). Bellecombe-en-Bauges : Éditions du Croquant.
- Mandell, A. et Travers, N. (2012). A Second Chance for Qualification: An Interview with Patrick Werquin. *Prior Learning Assessment Inside Out*, 1(2). Récupéré de <http://www.plaio.org/index.php/home/article/view/35>
- Mayen, P. et Métral, J.-F. (2008). Compétences et validation des acquis de l'expérience, *Formation emploi*, (101), 183-197. Récupéré de <http://formationemploi.revues.org/1175>
- Mayen, P. (2009). Conditions et processus de réduction de l'expérience tout au long du parcours de VAE. *Relief échanges du Céreq*, (28), 99-108. Récupéré de <http://www.cereq.fr/collections/Relief>
- Mayen, P. et Mayeux, C. (2009). Regards sur l'activité de jurys VAE : des prescriptions du dispositif aux pratiques en séance. *Relief échanges du Céreq*, (28), 13-28. Récupéré de <http://www.cereq.fr/collections/Relief>
- Mayen, P. et Métral, J.-F. (2009). Les difficultés de la validation des acquis de l'expérience. *Relief échanges du Céreq*, (28), 29-38. Récupéré de <http://www.cereq.fr/collections/Relief>
- Moncharte, S. (2008). L'« approche par compétence », technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec. (NET/doc/36). Céreq et CIRST. Récupéré de <http://www.cereq.fr/cereq/netdoc36.pdf>

- Monchatre, S. (2009). Normalisation des compétences et rationalisation pédagogique. Le cas de la formation technique au Québec. *Recherches en éducation*, (7), 41-53. Récupéré de <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article110>
- Neyrat, F. (2007). La Validation des acquis de l'expérience : une reconnaissance de la formation tout au long de la vie? [Chapitre de livre]. Dans Neyrat, F. (dir.), *La validation des acquis de l'expérience: la reconnaissance d'un nouveau droit*. (p. 129-161). Bellecombe-en-Bauges : Éditions du Croquant.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (2012). *Lignes directrices de l'UNESCO pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation des acquis de l'apprentissage non formel et informel*. Récupéré de <http://uil.unesco.org/fr/bibliotheque>
- Pinte, G. (2007). L'adulte face à sa validation des acquis de l'expérience (VAE) : vers une reconstruction de temporalités atypiques. *Revue scientifique Carriérologie*, 11(1 et 2). Récupéré de http://www.carrierologie.uqam.ca/volume11_1-2
- Posture. (1998). Dans A. Rey (dir.), Dictionnaire historique de la langue française (p. 2871). Paris : Le Robert.
- Prot, B. (2003). Analyse du travail des jurys en validation des acquis : l'usage du référentiel. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 32(2), 219-243. <http://doi.org/10.4000/osp.2736>
- Prot, B. (2009). La double vie du collectif dans les acquis individuels. [Chapitre de livre]. Dans Bélisle, R. et Boutinet, J.-P. (dir.), *Demandes de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Pour qui ? Pour quoi* (p. 15-42). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Québec (Province). Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Québec (Province). Ministère de l'Éducation (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec.
- Québec (Province), Comité d'experts sur le financement de la formation continue et Pagé C. Ministère de l'éducation (2004). *Cap sur l'apprentissage tout au long*

de la vie rapport du Comité d'experts sur le financement de la formation continue. Québec. Récupéré de
<http://www4.bnquebec.ca/pgq/2005/2993478.pdf>

Québec (Province). Ministère de l'éducation. (2005). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique cadre général, cadre technique : document de référence.* Québec.

Québec (Province). Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. (2012). *Données statistiques, activités RAC au collégial (2010-2011).* [Document non publié]

Québec (Province). Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, et Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. (2014). *Guide d'élaboration de l'instrumentation dans le cadre de l'approche harmonisée en reconnaissance des acquis et des compétences.* Québec.

Roy, N.-S. (2009). L'étude de cas. [Chapitre de livre]. Dans Gauthier B. (dir.). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 199-225). Québec : Presses de l'Université du Québec.

St-Pierre, L. (2007). Enseigner au collégial aujourd'hui. *Pédagogie collégiale* 20(2), 5-12. Récupéré de
http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/St_Pierre_20_2.pdf

Sansregret, M. (1988). *La reconnaissance des acquis.* Montréal : Hurtubise.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York : Basic Books.

Shalem, Y. et Steinberg, C. (2002). Invisible criteria in a portfolio-based assessment of prior learning: a cat and mouse chase. *Pedagogy, Culture & Society*, 10(3), 425-448. <http://doi.org/10.1080/14681360200200152>

Simosko, S. (dir.). (1989). *La reconnaissance des acquis, manuel de l'évaluateur.* Mont-Royal : Modulo.

- Sylvain, L. (2001). *En quête d'une éthique de la relation éducative chez l'enseignant et l'étudiant au collégial*. Projet de recherche subventionné par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), Cégep de Sherbrooke, Sherbrooke.
- The Conference Board of Canada. (2001). *Brain Gain: The Economic Benefits of Recognizing Learning and Learning Credentials in Canada*: Bloom M., Grant M., Récupéré de <http://www.conferenceboard.ca/>
- Van Kleef, J. (2007). Strengthening PLAR: Integrating theory and practice in post-secondary education. *Journal of Applied Research on Learning*, 1(2), 1-17.
Récupéré de <http://en.copian.ca/library/research/jarl/strengthening/strengthening.pdf>
- Werquin, P. (2009). *Recognising non-formal and informal learning: outcomes, policies and practices*. Paris : OECD.
- Yin, R.-K. (2015). Case Studies. Dans *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.10507-0>

