



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Quelques propos recueillis lors d'un entretien sur la reconnaissance des acquis à l'université

Auteur

Daniel Laurin, conseiller-expert à la direction des affaires académique, de la recherche et de l'innovation, Bureau de coopération interuniversitaire (BCI), Canada
dlaurin@bci-qc.ca



Résumé

Le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI) a été mandaté en 2018 par le ministère de l'Enseignement supérieur (MES) afin de collaborer avec les universités pour l'avancement du dossier de la reconnaissance des acquis (RA) universitaire au Québec. Daniel Laurin, conseiller-expert en reconnaissance et en validation des acquis (RVA) au BCI, a été interviewé par Jean Pascal Lafrance en mars 2023 dans le cadre de la préparation de ce numéro spécial sur la reconnaissance et la validation des acquis expérientiels (RVAE) à l'université.

Mots-clés : reconnaissance des acquis ; reconnaissance et validation des acquis expérientiels ; université ; coopération ; gouvernance.



Quel est votre rôle au BCI à l'égard de la reconnaissance des acquis à l'université?

Je travaille avec plusieurs équipes, mais j'ai trois principales tâches. La première est d'organiser et d'encadrer les activités d'un groupe de travail pour la valorisation de la reconnaissance des acquis (RA) à l'université. L'objectif de ce groupe de travail est de mettre en place des mesures de sensibilisation à la RA pour les acteurs universitaires. Le BCI a réalisé une étude sur les perceptions à l'égard de la RA auprès des intervenants et des étudiants universitaires. Un des constats qui s'en est dégagé est que la RA demeure plutôt méconnue dans le milieu universitaire québécois. Il y a une méconnaissance des dispositifs et des procédés, ce qui occasionne certaines incompréhensions, comme cette idée que « la RA manque de rigueur », que ce n'est pas équitable envers les étudiants qui ont suivi les cours, etc. Alors, il faut clarifier le fait que la RA n'est ni un raccourci ni un rabaissement des exigences des cours ou des programmes d'études. Il s'agit d'un processus qui est rigoureux et qui demande beaucoup d'attention.

Mon second rôle consiste à animer une communauté de praticiens en RA, qui est composée de conseillers de plusieurs établissements universitaires québécois. Nous organisons des rencontres d'échange pour discuter de l'évolution du dossier ou de différents enjeux. Lors d'une récente rencontre, nous observions une hausse du nombre de professeurs ou de responsables de programmes qui viennent s'informer sur la RA. Ils cherchent à savoir quelles sont les règles de l'établissement, les politiques en vigueur en lien avec la RA, etc. Notre objectif est de les informer sur les pratiques de RA en contexte universitaire.

Cela m'amène à parler de mon troisième rôle. Depuis près de deux ans environ, je travaille sur une série de guides méthodologiques et un cadre de référence pour la RA universitaire. Il était ressorti de notre étude sur les perceptions que nous manquons de dispositifs de RA universitaire. Pour plusieurs établissements, la RA en est à ses débuts. Nous devons donc soutenir ces établissements et proposer des outils qui vont leur permettre d'appliquer certains principes de base en matière de RA. Certains de ces documents servent à informer ou à sensibiliser la communauté de pratique, les responsables de programmes ou les professeurs, alors que d'autres visent à mettre des outils à leur disposition.

Nous ne proposons pas une approche harmonisée comme c'est le cas dans les ordres d'enseignement secondaire et collégial. Nous développons plutôt ces outils de façon modulaire, ce qui permettra aux établissements de les adapter en fonction de leurs particularités. Par exemple, il faut tenir compte du fait que dans certains établissements, la personne candidate à la RA est beaucoup plus autonome dans sa démarche. Dans d'autres, il y aura des conseillers qui pourront



accompagner la personne candidate dans son processus réflexif, l'aider à inventorier ses acquis et à les mettre en preuve. Nous développons notamment des modèles d'outils d'objectivation, destinés à évaluer des acquis expérimentiels.

L'objectif de ces travaux, rappelons-le, est d'améliorer l'accessibilité à la RA universitaire. L'accessibilité passe par l'offre, qu'il faut élargir afin que la RA soit offerte dans le plus grand nombre de programmes et de facultés du réseau des universités québécoises.

Comment votre parcours vous a amené jusqu'ici?

Je suis technopédagogue de formation. Un des rôles de la technopédagogie est d'observer l'évolution de la recherche et des pratiques, de se tenir au courant des développements récents en éducation, pour ensuite proposer des façons de les traduire dans des dispositifs que nous pouvons utiliser dans le cadre de nos pratiques pédagogiques. Je m'intéresse principalement à l'apprentissage tout au long de la vie (ATLV) et à la RA. J'observe les pratiques dans différents pays, en Europe, en Australie, et bien sûr, les travaux de l'UNESCO. Cela me permet d'alimenter mes réflexions sur les défis et les solutions de développement.

Pendant une douzaine d'années, j'ai développé des programmes et accompagné les candidats en processus de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) au collégial. J'ai aussi mené, en 2012, un projet avec l'Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des personnes immigrantes (IRIPI), qui proposait d'expérimenter une approche différente de RAC qui, au lieu de viser la diplomation comme c'est habituellement le cas, visait une intégration professionnelle des personnes immigrantes formées en technologies de l'information dans leur pays d'origine. Cette approche permettait d'utiliser les dispositifs de RAC collégiale pour valoriser le profil professionnel de la personne et les compétences qu'elle avait à offrir à un employeur au Québec. Nous utilisons la démarche de RAC pour valider et mettre à niveau leurs compétences, et reconnaître ces dernières officiellement en émettant une attestation de compétences. Cette attestation était alignée avec les besoins des employeurs potentiels. C'était une approche novatrice qui répondait spécifiquement à un besoin en matière d'immigration et d'intégration des professionnels formés à l'étranger.

En 2019, j'ai finalement fait le saut à l'université pour me consacrer au développement de la RA universitaire. Je suis, depuis 2021, au Bureau de coopération interuniversitaire. C'est un endroit privilégié pour faire avancer ce dossier étant donné que nos travaux sur la RA sont menés de façon concertée avec l'ensemble des établissements universitaires



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

québécois. Notre plan d'action en matière de RA propose plusieurs mesures structurantes qui seront déployées au cours des prochaines années.

Pouvez-vous justement nous parler des enjeux de la RA des personnes issues de l'immigration?

Toute personne en provenance du marché du travail, même d'un pays étranger, a habituellement déjà développé une expertise professionnelle. Nous accueillons annuellement des milliers de professionnels formés à l'étranger (PFÉ) au Québec. Ces personnes apportent une expertise dont nous avons besoin, mais éprouvent souvent des difficultés à se qualifier sur le marché de l'emploi québécois. La plupart du temps, elles sont appelées à « retourner sur les bancs d'école », comme le veut l'expression. C'est une perte de ressources et une perte d'énergie, sans compter les coûts que cela représente. Je crois fermement que nous pourrions recourir davantage à la RA pour valider l'expertise de ces personnes ou leur permettre de se qualifier dans leur domaine d'expertise.

J'ai œuvré en 2020 au ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI), plus précisément à la Direction du développement de la reconnaissance des compétences (DDRC). Ce mandat consistait à analyser les parcours d'accès aux professions réglementées – ou en pénurie – des PFÉ afin d'identifier des pistes de solution pouvant potentiellement accélérer les parcours existants. Nous entreprenions alors des démarches auprès des établissements d'enseignement et des ordres professionnels pour promouvoir le Programme d'aide à la reconnaissance des compétences (PARC) (Gouvernement du Québec, 2024) et le Programme d'aide financière pour la reconnaissance des compétences (PAFFARC) (Gouvernement du Québec, 2023). Ces programmes de subvention, issus du Plan d'action interministériel concerté en reconnaissance des compétences des personnes immigrantes (Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, 2024), visent à soutenir le développement de mesures de reconnaissance des acquis pour des PFÉ.

Ce ne sont là que quelques-unes des initiatives que nous retrouvons dans le système professionnel, mais au BCI, nous œuvrons à soutenir le réseau d'enseignement universitaire et il y a un travail important à faire en matière de RA pour répondre aux besoins des PFÉ. Cela fait partie de nos objectifs à long terme, mais cela impliquera des ajustements assez importants.



Quels sont les défis en matière de RA à l'université?

Au début de la reconnaissance des acquis expérientiels (RAE), par exemple, la tendance était de s'inspirer des pratiques de reconnaissance des acquis scolaires (RAS), qui se situent dans une logique d'équivalence. Il faut procéder à l'analyse de documents pour déterminer l'équivalence entre un cours qui a été suivi dans un autre établissement d'enseignement supérieur, à un autre moment, et le cours pour lequel la personne candidate demande une reconnaissance. Je considère que c'est une approche qui repose sur une logique déterministe, ou de cause à effet.

J'illustre mon point : pour l'évaluation d'une demande de RAS, nous comparons les contenus d'un premier plan de cours à ceux d'un deuxième plan de cours pour déterminer s'ils sont équivalents. Mais rappelons qu'à la base, un plan de cours est un outil didactique de planification d'activités d'enseignement. La notion de déterminisme dans ce contexte est de présumer que, premièrement, l'enseignement a correspondu à ce qui était prévu dans le plan de cours et que, deuxièmement, l'apprentissage de la personne candidate a correspondu à cet enseignement et que, troisièmement, ces mêmes apprentissages s'avèrent durables dans le temps. À la rigueur, cette même logique peut s'appliquer à l'égard du cours pour lequel la personne candidate demande une reconnaissance. Donc, ce que l'on compare à des fins d'équivalence, ce sont deux documents de planification didactique, qui ont été rédigés par deux professeurs, à des moments et dans des contextes différents, avant même que l'enseignement et l'apprentissage aient eu lieu. Procéder à cette analyse, sans interroger la personne candidate elle-même, se résume à appliquer une logique rationnelle de cause à effet. Il y a peut-être lieu de s'interroger sur la réelle fiabilité de cette logique?

Donc, au début de la RAE à l'université, une forme de calque de cette même logique était observée, puisqu'il était demandé à la personne candidate de soumettre des preuves qui permettraient d'évaluer si les expériences documentées pouvaient équivaloir aux objectifs du cours. Nous observons maintenant une évolution des pratiques alors que nous utilisons davantage de dispositifs qui permettent de vérifier les acquis de la personne candidate, en lui faisant effectuer la démonstration de ses apprentissages. Ce que nous cherchons à évaluer, ce n'est pas le parcours de la personne, mais ses acquis réels. Un parcours documenté n'est pas nécessairement garant des apprentissages visés par un cours.

Il y a aussi des défis d'ordre conceptuel. Par exemple, ce qui distingue souvent les programmes universitaires de ceux des autres ordres d'enseignement est l'importance accordée aux compétences réflexives. C'est l'une des nombreuses distinctions entre la pédagogie universitaire et la pédagogie collégiale. Les programmes d'études universitaires visent souvent des compétences de niveaux taxonomiques supérieurs. En



contexte de RA, il faut prévoir des dispositifs qui exigeront de la personne candidate de nous proposer une réflexion en lien avec sa pratique professionnelle, ou en lien avec d'autres sujets à l'étude. Ce genre d'exercice devra permettre d'évaluer si la personne démontre effectivement une pensée critique ou des compétences réflexives. C'est fondamentalement l'objectif de la formation universitaire de développer ces compétences et les dispositifs de RA qui permettront de les évaluer devront être soigneusement conçus et utilisés.

Finalement, il est habituellement admis que les principes et les fondements de la RA demeurent assez universels. Cependant, au Québec, chaque établissement universitaire est autonome et peut proposer des règles, des politiques et des pratiques différentes en fonction notamment des particularités de leurs programmes d'études. Cela représente néanmoins une des choses qui rend la RA universitaire au Québec particulièrement intéressante. C'est un terrain fertile pour être témoin de l'évolution de la RA et permettre à cette dernière de se développer de différentes façons, selon différentes approches. Les universités sont maintenant en bonne position pour faire évoluer les connaissances et les pratiques de la RA, et pour proposer des innovations dans le domaine.

Qu'en est-il des défis quant au rôle des professeurs dans la démarche de RA?

D'abord, l'objectif de la RA est très simple : il s'agit de déterminer si une personne candidate a oui ou non besoin de suivre un cours ou une formation. Quelle est la façon la plus sûre de le déterminer de façon objective et équitable ? De plus en plus, il est demandé à la personne de faire une démonstration de ses acquis, ce qui sera plus convaincant que de produire des éléments de preuves qui documentent son parcours. Nous lui demandons de nous interpréter son parcours et de mettre en preuve elle-même ses acquis d'apprentissage.

Pour moi, il est fondamental que les professeurs (titulaires de cours ou chargés de cours) s'impliquent dans les évaluations en contexte de RA. Le professeur ne souhaite habituellement pas que d'autres instances décident de l'octroi des crédits pour un cours qui est sous sa responsabilité. Nous proposons donc aux professeurs de s'impliquer dans l'élaboration des outils d'évaluation, afin qu'ils s'assurent que la démarche est suffisamment rigoureuse et bien ciblée. Ils doivent aussi adapter leurs méthodes d'évaluation au contexte particulier de démonstration d'acquis issus de l'expérience, en contraste à l'évaluation des matières enseignées dans le cadre d'un cours.

Les personnes candidates adultes arrivent avec un bagage parfois plus riche que ce qui est prévu dans un cours ou même dans une portion



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

du programme d'études. Les professeurs qui sont pour la première fois confrontés à cette réalité reconnaîtront habituellement la nécessité de la RA. Nous accueillons maintenant au Québec, comme je l'ai mentionné plus tôt, des milliers de PFÉ. Certaines de ces personnes ont déjà même enseigné dans leur pays d'origine. En arrivant ici, elles n'ont souvent pas l'autorisation de pratiquer dans leur profession. La RA permettra d'optimiser leur parcours scolaire afin que celui-ci soit reconnu plus rapidement à sa juste valeur.

Je crois que l'implication des professeurs contribuera de façon significative à l'essor de la RA universitaire. Il faut les intéresser dans un premier temps, les sensibiliser, et ensuite leur permettre de développer des outils qui leur feront trouver une satisfaction à l'égard des démarches de RA que nous mettons en place ou qu'ils auront décidé de mettre en place eux-mêmes. Aussi, dans certains établissements, les responsables de programmes peuvent changer aux deux ou trois ans. Un nouveau responsable de programme peut ne pas s'intéresser à la RA. Il y a un travail de valorisation de la RA à faire pour qu'elle devienne partie intégrante de la pédagogie universitaire.

Quels sont les défis pour l'avenir de la RA universitaire au Québec?

Nous étions en mesure d'observer que la RA tardait à se développer de façon significative dans le réseau des universités québécoises, en comparaison aux autres ordres d'enseignement ou dans divers pays à travers le monde. Mais il y a des raisons. Jusqu'à tout récemment, par exemple, il n'existait pas au Québec de financement pérenne de la RA en milieu universitaire. Dans certains contextes, la RA était souvent perçue comme occasionnant une perte de revenu pour l'établissement, parce que si des cours étaient crédités, il n'y avait pas de financement associé pour cet étudiant. Également, par exemple, si six crédits étaient octroyés à un étudiant à l'issue d'une démarche de RA, cela pouvait occasionner certains défis administratifs pour l'établissement.

Lors de l'adoption du Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026 (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2024), le MES avait prévu un soutien aux établissements universitaires québécois afin qu'ils puissent adapter leurs pratiques institutionnelles en considération de la diversité des parcours étudiants, notamment en favorisant l'accès à la RAE. Ce soutien proposé dans le plan d'action amènera notre groupe de travail sur la RA, par l'entremise du BCI, à élaborer une proposition de financement de la RA universitaire et à la déposer au MES en 2022.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

En réponse aux discussions sur les modalités de mise en place de ce modèle, le MES a intégré en mai 2023, dans le cadre des Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités 2023-2024 (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2023)¹, des mesures de financement propres à la RA universitaire. Ces nouvelles règles budgétaires prévoient plusieurs volets distincts pour le financement de la RA, dont deux en réponse aux demandes des établissements afin de permettre à ces derniers de consolider les services de RA et de financer la RA extrascolaire. Je crois que ces nouvelles mesures aideront le réseau universitaire à rattraper le retard accumulé et à étendre progressivement son offre de services de RA pour la population québécoise.

Dans un autre ordre d'idées, je crois que pour intégrer pleinement la RA dans la mission universitaire au Québec, il faut aussi assumer que le rôle de l'université évolue, tout comme les besoins de la société. En contexte d'ATLV, le rôle de l'université est aussi d'accompagner les individus alors qu'ils entrent, à divers moments de leurs parcours, dans des programmes d'études universitaires ou encore des systèmes professionnels, puis en ressortent. L'université doit, dans sa façon de concevoir la pédagogie universitaire, réfléchir au rôle qu'elle peut jouer dans cette réalité d'ATLV. Une personne qui évolue dans ce contexte devra, à un certain moment, faire appel à une forme de RA. Ce besoin d'une reconnaissance sociale de ses acquis passe par une reconnaissance formelle, notamment celle qui relève de la responsabilité de l'université.

Quelle est votre vision de la RA universitaire au Québec?

Ce qu'on appelait jadis les parcours atypiques est aujourd'hui davantage une norme. Le parcours linéaire de formation initiale qui mène à un emploi ou à une occupation stable pour la durée de sa vie professionnelle, cela n'existe plus. Donc, le rôle de l'université aujourd'hui consiste aussi à accompagner les individus en situation de transition dans leur parcours d'ATLV. En contexte de RA, cette notion intègre aussi les parcours personnel et professionnel d'une personne, qui sont désormais aussi importants dans son évolution en société que son parcours scolaire.

Nous prêtons beaucoup d'attention au principe de décroisement entre les systèmes scolaire, professionnel et civique. Ce décroisement, ou l'élimination du fonctionnement en silos, facilite les parcours transitoires des individus à l'intérieur de ces mêmes systèmes. Les parcours linéaires que je mentionnais plus tôt sont définitivement remis

¹ Section 2.1.8, Reconnaissance des acquis et des compétences à l'enseignement universitaire (tableau F, colonne 7)



en question. Je considère la RA sous toutes ses formes comme un pont à la jonction de ces différents systèmes.

Nous prêtons présentement beaucoup d'attention aux systèmes professionnel et scolaire, mais personnellement, je souhaiterais aussi que la dimension sociale ou civique de cet écosystème soit mieux définie. Oui, le parcours social d'une personne est un parcours individuel et personnel, mais c'est aussi dans ce contexte qu'une personne développe ses compétences. Ce n'est pas uniquement le fruit de sa formation et de son occupation professionnelle, mais celui de l'ensemble de son parcours individuel. Ce sont les différents lieux d'apprentissage et de développement d'une personne tout au long et au large de sa vie. Une des grandes qualités de la RA est de s'intéresser à l'ensemble du parcours de la personne et des acquis qui en découlent. C'est une approche qui met la personne au centre de la démarche, et sa capacité à démontrer ses acquis en contexte de RA repose beaucoup sur ses compétences personnelles.

Mon dernier point serait que la démarche de RA repose d'abord et avant tout sur un dialogue entre, d'une part, la personne candidate et le fruit de l'ensemble de ses apprentissages, et d'autre part, l'établissement et les exigences liées à ses programmes d'études. Souvent, ce dialogue s'amorce par l'intermédiaire d'un site Internet, de documents d'information ou d'un formulaire à compléter. Au-delà de ce premier contact, il faut prévoir un dispositif permettant d'échanger avec la personne candidate pour lui permettre de démontrer des acquis d'apprentissage visés par un cours ou un programme. Il faut qu'elle connaisse précisément les attentes ou les critères qui sont exigés. Lorsque la personne candidate soumet sa mise en preuve, il est possible que l'établissement ait à apporter des précisions, ou à demander des informations ou des actions additionnelles afin de compléter l'évaluation. Cette approche dialogique est appelée à évoluer dans le milieu de la RA universitaire, car, à l'heure actuelle, elle se limite parfois à un échange de documents officiels qu'un représentant de l'établissement évaluera pour produire une décision positive ou négative à la demande de la personne candidate. En termes de dialogue, c'est assez minimaliste, il faut l'avouer.

Pour les établissements dans lesquels les dispositifs et les pratiques sont plus évolués, le dialogue s'engage tôt dans la démarche de la personne candidate, ce qui rend le processus beaucoup plus riche et efficace. Des rencontres d'accueil et d'orientation ou des services d'accompagnement pour aider la personne candidate à compléter sa démarche en conformité avec les exigences d'un cours ou du programme d'études peuvent être prévus. Cet accompagnement est important. D'ailleurs, il ressort dans le cadre de plusieurs études répertoriées que cet accompagnement est considéré comme instrumental au succès d'une démarche de RA.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Je citerais des exemples de professeurs universitaires qui m'ont invité à observer des entrevues avec les personnes candidates en contexte de RA. Cet exercice leur permettait de mieux comprendre le parcours de la personne et de valider certains des acquis d'apprentissage visés. Ce dialogue apportait une clarté qui était plus difficile à obtenir par la simple analyse d'un formulaire ou d'un document élaboré dans l'espoir d'y retrouver suffisamment d'informations pertinentes.

Comme professeur, l'enseignement d'un cours ne se résume pas à la simple atteinte d'objectifs d'apprentissage. Lorsque l'étudiant termine avec succès un cours, son professeur souhaite qu'une certaine transformation se soit produite. Oui, l'étudiant a acquis de nouvelles connaissances et développé de nouvelles compétences, mais son professeur souhaite d'abord avoir contribué à enrichir son parcours de façon significative. Mais en réalité, le professeur ne contribue qu'à une toute petite partie, à un moment précis, d'un parcours qui dure une vie entière. Si les parcours du professeur et de l'étudiant se croisent à plus d'une reprise dans cette durée, ils seront probablement à même de témoigner mutuellement du chemin parcouru depuis leur dernière rencontre et de constater et de reconnaître l'évolution de leurs acquis, à la condition bien sûr de se prêter à ce dialogue.

Cela fait partie de ma vision. Je suis optimiste de nature.

Références

Gouvernement du Québec. Programme d'aide financière pour la reconnaissance des compétences (PAFFARC). <https://www.quebec.ca/immigration/travailler-quebec/faire-reconnaitre-competences-acquises-etranger/aide-financiere> 2023.

Gouvernement du Québec. Programme d'aide à la reconnaissance des compétences (PARC). <https://www.quebec.ca/immigration/aide-organismes-integration-immigration/programme-aide-reconnaissance-competences> 2024.

Ministère de l'Enseignement supérieur. Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec. Année universitaire 2023-2024. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/universite/services-administratifs-universites/regles-budgetaires-reddition-compte-universites> mai 2023.

Ministère de l'Enseignement supérieur. Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

<https://www.quebec.ca/gouvernement/politiques-orientations/plan-reussite-enseignement-superieur-2024>.

Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. Plan d'action interministériel concerté en reconnaissance des compétences des personnes immigrantes.
<https://www.quebec.ca/gouvernement/ministere/immigration/publications/plan-action-reconnaissance-competences-2024>.