

La posture du corps professoral à l'égard de l'implantation d'une nouvelle politique de reconnaissance des acquis des compétences (RAC) et de l'expérience (RAE) pour les programmes de formation à l'enseignement

Sonia El Euch

Volume 8, Number 3, 2024

La reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience à l'université : une réalité variée et des pratiques en transformation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1112689ar>

DOI: <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i3.1474>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

El Euch, S. (2024). La posture du corps professoral à l'égard de l'implantation d'une nouvelle politique de reconnaissance des acquis des compétences (RAC) et de l'expérience (RAE) pour les programmes de formation à l'enseignement. *Revue hybride de l'éducation*, 8(3), 1-23. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i3.1474>

Article abstract

La posture du corps professoral à l'égard des reconnaissances d'acquis de compétences (RAC) et d'expérience (RAE) pour les programmes de formation à l'enseignement est floue. Une étude a été effectuée pour décrire cette posture et rendre compte des facteurs explicatifs. Les résultats obtenus auprès de quelque 175 membres du corps professoral œuvrant en formation à l'enseignement dans les Facultés ou Départements des sciences de l'éducation au Québec révèlent une réticence à adhérer à la RAC/RAE pour la formation à l'enseignement malgré un accord avec le principe de RAC/RAE. Les facteurs influençant l'acceptation ou la résistance à la RAC/RAE ont été explorés à travers un questionnaire et sont présentés dans cet article.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

La posture du corps professoral à l'égard de l'implantation d'une nouvelle politique de reconnaissance des acquis des compétences (RAC) et de l'expérience (RAE) pour les programmes de formation à l'enseignement

Auteure

Sonia El Euch, Ph. D, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada
sonia.eleuch@uqtr.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

La posture du corps professoral à l'égard des reconnaissances d'acquis de compétences (RAC) et d'expérience (RAE) pour les programmes de formation à l'enseignement est floue. Une étude a été effectuée pour décrire cette posture et rendre compte des facteurs explicatifs. Les résultats obtenus auprès de quelque 175 membres du corps professoral œuvrant en formation à l'enseignement dans les Facultés ou Départements des sciences de l'éducation au Québec révèlent une réticence à adhérer à la RAC/RAE pour la formation à l'enseignement malgré un accord avec le principe de RAC/RAE. Les facteurs influençant l'acceptation ou la résistance à la RAC/RAE ont été explorés à travers un questionnaire et sont présentés dans cet article.

Mots-clés : RAC ; RAE ; biais cognitifs ; corps professoral



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Introduction

La pénurie de personnel enseignant au Québec a mené à l'embauche de personnes non légalement qualifiées. Ces personnes détiennent des formations universitaires variées, sans pour autant posséder une formation ou un diplôme en enseignement. Selon le ministre de l'Éducation, plus de 4000 personnes enseignantes non légalement qualifiées se trouvent actuellement dans les écoles. Parmi celles-ci, seulement 27 % sont aux études en enseignement (Lajoie, 2022). Ainsi, les personnes enseignantes non légalement qualifiées n'ont pour ainsi dire pas de compétences en enseignement et ne sont pas en mesure de répondre adéquatement aux exigences de la profession enseignante (Cardichon et al., 2020 ; Darling-Hammond et Youngs, 2002 ; Sirois et Niyubahwe, 2022). Ces caractéristiques mises de l'avant par plusieurs recherches sont souvent nommées par les membres du corps professoral engagés dans la formation initiale en enseignement à l'égard d'une politique de reconnaissances des acquis de compétences (RAC) et de l'expérience (RAE) qui favoriserait de nouveaux parcours de formation pour la profession enseignante. Le corps professoral qui intervient dans la formation à l'enseignement se trouve ainsi entre l'arbre et l'écorce : protéger et valoriser la formation à l'enseignement et répondre aux besoins immédiats de ressources en enseignement. La prise de position des membres du corps professoral sur la situation reste complexe, car elle engage leurs systèmes cognitifs avec leurs composantes émotives, psychologiques et sociales, et par le fait même devient sujette à des biais qu'il convient d'examiner.

Problématique

Il ne faut pas se le cacher, répondre à la pénurie force le développement de nouveaux parcours de formation et de nouvelles modalités donnant accès à la profession enseignante. Il ne faut pas se le cacher non plus, le corps professoral et la société en général ne saluent pas haut et fort la présence dans les classes de personnes non légalement qualifiées pour l'enseignement au Québec (Landry, 2023 ; Lecavalier, 2023 ; Morel, 2021), c'est-à-dire des personnes ne détenant pas le brevet d'enseignement québécois. Alors que plusieurs initiatives de nouveaux parcours de formation ont vu le jour et ont été documentées (notamment Jutras et Lefrançois, 2021), l'accueil de ces initiatives par le corps professoral est très timide, lorsqu'il n'est pas carrément absent ou décrié (Landry, 2023 ; Morel, 2021). Lorsqu'une initiative est nouvelle, il est peu probable que les jugements portés à son égard tiennent compte de toutes les informations pertinentes, alors que celles-ci ne sont pas nécessairement disponibles, et ce, en un court laps de temps. À défaut d'un raisonnement analytique, la pensée constitue des manières rapides de porter des jugements : des biais cognitifs.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

L'accueil favorable de nouvelles initiatives ne peut être assuré qu'en apaisant le dilemme que vit le corps professoral entre la nécessité d'avoir des personnes enseignantes dans les classes et le refus (ou du moins la résistance) à faire appel à des personnes enseignantes sans brevet d'enseignement québécois. Pour l'apaiser, encore faut-il comprendre les facteurs de résistance. À cette fin, une étude a été menée dont les objectifs étaient, d'une part, de décrire la posture du corps professoral universitaire engagé dans la formation en enseignement à l'égard de la RAC/RAE pour la formation à l'enseignement, et d'autre part, d'explorer des facteurs pouvant expliquer cette posture, notamment les biais cognitifs et la valeur accordée aux savoirs.

Cadre théorique

La reconnaissance des acquis de compétences (RAC) et de l'expérience (RAE)

Dans la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002), la reconnaissance des acquis des compétences et de l'expérience (RAC/RAE) vise à fournir aux individus des indications précises sur leur niveau de compétence, à mettre en lumière les objectifs d'apprentissage à poursuivre, à permettre aux adultes de se projeter dans l'avenir, à rendre transférables les apprentissages issus d'expériences diverses, et enfin, à permettre l'accès à la formation complémentaire permettant d'obtenir un diplôme.

Pour faire face au besoin criant de main-d'œuvre dans les écoles québécoises, les universités, les centres de services et les écoles se sont inspirés de cette politique gouvernementale pour offrir une variété de parcours de formation menant à la profession enseignante. Le programme de projets inédits du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) était une occasion par son caractère « inédit » d'innover dans l'offre de formation en enseignement, en élaborant, par exemple, un modèle opérationnel de RAE (voir de Champlain et al., ce volume). Dans le cadre de ce projet d'élaboration de modèle, un des objectifs était la prise en compte de la posture du corps professoral intervenant dans la formation en enseignement à l'égard de la RAC/RAE. En fait, les questions suivantes se posaient : que pense le corps professoral universitaire qui intervient dans la formation en enseignement de la RAC/RAE ? Qu'est-ce qui peut expliquer sa posture ?

Les biais cognitifs

Les recherches en sciences cognitives ont montré que les jugements et les décisions, de manière consciente ou pas, sont basés sur des raccourcis mentaux ou cognitifs, c'est-à-dire sur des mécanismes de pensée qui défient souvent les lois de la logique et de la probabilité pour aboutir à des résultats en apparence acceptables. C'est souvent le cas



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

dans des situations complexes et non familières ou dans des situations urgentes, car une personne ne peut traiter toute l'information pertinente à la situation (Kahneman, 2016 ; Korteling et al., 2018 ; Montibeller et von Winterfeldt, 2015).

La littérature sur les biais cognitifs est dense (Gilovich et al., 2002 ; Newell et al., 2015) et se situe dans trois principaux cadres théoriques ou trois perspectives : la théorie des perspectives (Kahneman et Tversky, 2005), la perspective écologique (Gigerenzer et al., 2012) et la perspective de l'évolution (Haselton et al., 2015). La multitude des biais cognitifs, dont plusieurs sont similaires, a justifié l'élaboration d'un cadre théorique plus unifié, le cadre du réseau neuronal pour les biais cognitifs (Korteling et al., 2018) qui regroupe les biais cognitifs selon quatre principes de fonctionnement cognitif, à savoir le principe d'association, le principe de compatibilité, le principe de rétention et le principe de focalisation.

La présente étude s'inscrit dans le cadre théorique proposé par Korteling et al. (2018), et ce, dans le but d'avoir une compréhension plutôt holistique du raisonnement du corps professoral quant à la RAC/RAE en formation à l'enseignement. Ainsi, huit biais cognitifs ont été examinés : le biais d'ancrage, l'aversion de la dépossession, l'erreur fondamentale d'attribution, le biais d'omission, l'effet de halo, le biais de statu quo, le biais de faux consensus et le biais de croyance. Les deux premiers biais représentent le principe de rétention, les trois suivants représentent le principe de focalisation et les trois derniers représentent le principe de compatibilité. Le principe d'association n'a pas été représenté en raison de sa non-pertinence au contexte de l'étude.

Tableau 1. Les principes fondateurs du cadre du réseau neuronal pour les biais cognitifs (Korteling et al., 2018)

Principes et quelques biais cognitifs sous-jacents	Définitions/Description	Exemples d'items dans le questionnaire
Association	Le cerveau « recherche » de manière associative des relations, de la cohérence, des liens et des motifs dans les informations disponibles.	
Superstition	Des coïncidences entre un comportement particulier et un résultat peuvent suffire à induire et maintenir un certain type de comportement, malgré de nombreuses instances ultérieures contradictoires.	N/A



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Compatibilité	Reconnaissance ou acceptation ou préférence pour l'information en fonction de sa cohérence avec ce qui est déjà connu, compris, anticipé ou apprécié.	
Statu quo	Tendance à préférer la stabilité au changement, car le changement est perçu comme apportant des risques ou des inconvénients, plus que des avantages. La non-prise de risque et la « neutralité » sont expliquées par ce biais.	<i>Les programmes de formation à l'enseignement au Québec doivent être la seule porte d'entrée à la profession enseignante.</i>
Faux consensus	Tendance d'un individu à croire que les autres sont d'accord avec lui, et à sous-estimer les divergences d'opinions.	<i>Je suis sûr/sure que la plupart de mes collègues refuseraient la qualification à l'enseignement par voie de RAC/RAÉ.</i>
Croyance	Le jugement sur la logique d'un argument est biaisé par la croyance en la vérité ou la fausseté de la conclusion. La logique est ignorée si la conclusion correspond aux croyances.	<i>Même si une personne enseignante, sans brevet, est excellente, son accès au brevet devrait nécessairement passer par des stages supervisés.</i>
Rétention	Des informations non pertinentes, qui ont été fournies précédemment, sont intégrées de manière associative, et capturées dans les circuits neuronaux du cerveau, de telle sorte qu'elles ne peuvent pas simplement être annulées, effacées, niées ou ignorées. Elles affecteront ainsi (de manière associative) un jugement ultérieur.	
Ancrage	Utiliser la première information reçue comme référence.	<i>J'ai toujours pensé que la RAC/RAÉ remplacerait partiellement la</i>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

		<i>formation initiale en enseignement.</i>
Aversion de la dépossession (ou effet de dotation)	Attribuer une plus grande valeur à ce qu'on possède qu'à un même objet qu'on ne possède pas.	<i>La formation à l'enseignement au Québec facilite mieux que d'autres formations l'apprentissage des élèves québécois.</i>
Focalisation	Le cerveau se concentre sur les informations dominantes, c'est-à-dire celles qui surgissent facilement lors de la formation de jugements, d'idées et de décisions. Le fait que d'autres informations (éventuellement pertinentes) puissent exister au-delà n'est pas suffisamment reconnu ou est ignoré (comme un angle mort).	
Erreur fondamentale d'attribution	Surestimer les facteurs personnels pour expliquer le comportement et sous-estimer les facteurs conjoncturels.	<i>Reconnaître des compétences acquises hors Québec montre que les décideurs ignorent le milieu de l'éducation québécois.</i>
Omission	Tendance à préférer causer un tort par l'inaction que causer un tort par l'action	<i>Je préfère éviter de reconnaître l'expérience d'enseignement hors Québec de crainte que la personne enseignante ne soit pas à la hauteur des attentes à l'école.</i>
Effet de halo	La perception d'une personne ou d'un groupe est influencée par l'opinion que l'on a d'une de ses caractéristiques	<i>Les personnes formées à l'enseignement dans un pays reconnu pour la qualité de son</i>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

		<i>système d'éducation pourraient être qualifiées par voie de RAC si elles maîtrisent la langue française.</i>
--	--	--

Méthodologie

Participants

Tous les membres du corps professoral œuvrant en formation à l'enseignement dans les Facultés ou Départements des sciences de l'éducation au Québec ont été sollicités pour répondre à un questionnaire anonyme sur l'implantation d'une nouvelle politique de reconnaissance d'acquis pour les programmes de formation à l'enseignement. Cent-soixante-quinze personnes (175), âgées de 35 à 69 ans, ont consenti à participer à l'étude, et ce, de manière anonyme. Moins d'une centaine parmi elles ont rempli le questionnaire. Le nombre de réponses a varié d'une question à l'autre du questionnaire, faisant en sorte que les caractéristiques de l'échantillon n'étaient probablement pas stables tout le long du questionnaire. Le tableau 2 résume les informations fournies par une partie de l'échantillon à la section 5 du questionnaire portant sur les caractéristiques personnelles. N'étant pas représentatives de l'ensemble de l'échantillon, ces données doivent être utilisées avec précaution.

Tableau 2. Caractéristiques professionnelles des participants

Caractéristiques de l'échantillon	
Expérience dans le traitement de demandes RAC/RAE	71 % (N = 56)
Expérience en enseignement universitaire	14 ans en moyenne (N = 56)
Expérience en enseignement primaire ou secondaire	De 5 à 8 ans (N= 56)
Diplômes obtenus au Québec	71 % (N = 68)
Diplômes obtenus hors Québec	29 % (N= 68)
Tranche d'âge	De 45 à 52 ans (N= 57)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Questionnaire

Une équipe de recherche composée de spécialistes en éducation, en cognition et en mesure et évaluation a élaboré un questionnaire qui avait pour objectifs de déterminer les facteurs d'acceptation de la RAC/RAE et les facteurs de résistance à la RAC/RAE. Le questionnaire était composé de 65 questions à choix multiples divisées sur 15 sections, ayant chacune un objectif tel que décrit dans le tableau 3 ci-dessous.

Tableau 3. Composition du questionnaire sur la posture du corps professoral quant à la reconnaissance des acquis de compétences (RAC) et de l'expérience (RAE)

Sections	Facteurs à mesurer	Nombre d'items
1	Posture <i>avant</i> la présentation de la RAC/RAE	4
2	Posture <i>après</i> la présentation de la RAC/RAE	4
3	Biais d'ancrage	3
4	Biais d'aversion de la dépossession	3
5	Biais d'erreur fondamentale d'attribution	3
6	Biais d'omission	3
7	Biais d'effet de halo	3
8	Biais de statu quo	3
9	Biais de faux consensus	3
10	Biais de croyance	3
11	Types d'activités académiques	6
12	Valeur accordée aux savoirs	5
13	Compétences professionnelles	13
14	Ce qui est important pour une personne enseignante	4
15	Pour mieux comprendre les résultats (données professionnelles)	5

Les deux premières sections du questionnaire avaient pour objectif de connaître la posture du corps professoral vis-à-vis la RAC/RAE. Afin d'assurer un positionnement par rapport à un phénomène connu et de vérifier la présence d'un biais dans la posture, il était essentiel, d'une part, de contrôler l'effet du manque d'information sur la posture du corps professoral et, d'autre part, de pouvoir expliquer un phénomène sur la base d'une définition commune. Ainsi, les mêmes questions ont été posées au corps professoral avant et après lui avoir fourni de l'information sur les visées de la RAC/RAE telles que précisées dans la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Huit sections étaient par la suite consacrées à des biais cognitifs connus dans des situations de jugement ou de prise de décision, à savoir le biais d'ancrage, le biais d'aversion de la dépossession, le biais de l'erreur fondamentale d'attribution, le biais d'omission, l'effet de halo, le biais de statu quo, le biais de faux consensus et le biais de croyance. Le choix de ces huit biais était déterminé d'une part par la problématique décrite plus haut, et d'autre part par le cadre du réseau neuronal pour les biais cognitifs proposé par Korteling et al. (2018). Chaque biais cognitif était testé au moyen de trois items pour des raisons de cohérence et de validité du questionnaire.

Enfin, les cinq dernières sections du questionnaire portaient sur des éléments contextuels (types d'activités académiques, compétences professionnelles, etc.) pouvant expliquer la posture du corps professoral.

Pour chaque item, des échelles Likert à quatre niveaux étaient généralement utilisées dans le but de forcer un positionnement. La neutralité était écartée des échelles, car elle aurait permis à une personne d'éviter de s'exposer à un biais. Par conséquent, aucun échelon qui permet l'expression de la neutralité tel que « *ni en accord ni en désaccord* » n'a été utilisé, et ce, pour contrôler le biais de statu quo qui est souvent exprimé par une position neutre. L'exception à ce principe était la section 13, car les items n'engageaient pas un avis, mais questionnaient l'existence d'un effet entre deux facteurs. La perception d'absence d'effet (ni effet positif ni effet négatif) dans ce contexte était alors possible.

Avant sa mise en ligne, le questionnaire a été testé sur un petit groupe de professeur.e.s dans le but de s'assurer que chacune des questions a été formulée de manière claire et compréhensible, que chacune des questions contribuerait à la collecte d'informations essentielles, et enfin, que le questionnaire dans son ensemble permettait de répondre aux objectifs de l'étude. Ce test a permis d'ajuster le questionnaire en, entre autres, le raccourcissant pour ne pas compromettre la qualité des réponses, et en adoptant un langage neutre et non suggestif.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déroulement

Tous les membres du corps professoral œuvrant en formation à l'enseignement dans les Facultés ou les Départements des sciences de l'éducation au Québec ont reçu un courriel les invitant à participer à l'étude. Ils ont été informés des objectifs de l'étude et des certifications éthiques à la recherche sur des êtres humains obtenues. Les membres du corps professoral ayant donné leur consentement à participer à l'étude ont été dirigés vers le questionnaire en ligne. Ils avaient la possibilité de répondre aux questions à leur rythme, c'est-à-dire de manière non continue aux moments qui leur convenaient dans un échéancier de 3 semaines. Cinquante minutes environ étaient nécessaires pour répondre aux questions.

Analyses

Des analyses descriptives préliminaires ont été effectuées avant de procéder à des analyses de corrélation et de régression. En raison de contraintes spatiotemporelles, cet article se limite aux résultats des analyses descriptives.

Résultats

Avant d'explorer les facteurs explicatifs de la posture du corps professoral vis-à-vis la RAC/RAE comme voie de qualification pour accéder à la profession enseignante, il est important de décrire cette posture.

Posture du corps professoral à l'égard de la RAC/RAE avant et après la lecture de la définition de la RAC/RAE et de ses visées

Les résultats préliminaires n'indiquent pas de différence entre la posture du corps professoral avant et après l'information reçue au sujet de la RAC/RAE. Aux deux moments, sur une échelle de 1 à 4 allant de « en désaccord » à « d'accord », il s'avère que le corps professoral est « plutôt d'accord » (3) avec « la RAC/RAE comme voie de qualification pour accéder à la profession enseignante ». Il est à noter que même si globalement, la définition de la RAC n'a pas eu pour effet de changer la posture du corps professoral (moyenne de la posture), elle a tout de même eu un impact sur sa posture lorsqu'il s'agit de *reconnaissance de cours universitaires*. En effet, comme montré dans le tableau 4, à la suite de la lecture de la définition et des visées de la RAC/RAE, le corps professoral est devenu « d'accord » (4) avec la reconnaissance de cours universitaires, alors qu'il n'a pas changé de posture lorsqu'il s'agit de reconnaissance de cours collégiaux, de reconnaissance de cours universitaires hors Canada ou de reconnaissance d'expérience professionnelle.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Tableau 4. Pourcentage des membres du corps professoral en accord ou en désaccord avec la RAC/RAE comme voie de qualification pour accéder à la profession enseignante *avant* et *après* la définition de la RAC

	N	%			Moy. de la posture (/4)	Écart-type	Échelle (1 à 4)
		Ne sais pas	Désaccord*	Accord*			
Posture globale <i>avant</i> la définition de la RAC							3
RAC collégiaux	81	12	56	33	2	1,12	
RAC universitaires	86	8	7	84	3	0,68	
RAC univ. Hors Can.	83	8	17	75	3	0,81	
RAE	84	6	39	54	3	0,98	
Posture globale <i>après</i> la définition de la RAC							3
RAC collégiaux	69		72	28	2	1,00	
RAC universitaires	70		5	95	4	0,65	
RAC univ. Hors Can.	68		19	81	3	0,80	
RAE	68		38	61	3	1,00	

*Les % des personnes « plutôt en désaccord » (1) et « en désaccord » (2) ont été fusionnés pour exprimer le % des personnes en désaccord. Les % des personnes « plutôt en accord » (3) et « en accord » (4) ont été fusionnés pour exprimer le % des personnes en accord.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les types d'activités académiques pouvant faire l'objet d'une RAC/RAE

Les résultats indiquent que, selon le corps professoral, les activités académiques ne peuvent pas toutes faire l'objet de RAC que ce soit sur la base d'une formation universitaire créditée ou sur la base d'autodidaxie ou encore sur la base d'une RAE. Le tableau 5 montre le pourcentage des membres du corps professoral qui accepteraient une RAC/RAE, et ce, par type d'activités académiques.

Tableau 5. Pourcentage des membres du corps professoral qui accepteraient une RAC/RAE, par type d'activités académiques

Types d'activités académiques	RAC : base formation universitaire créditée	RAC : base autodidaxie	RAE
N	270	122	157
Cours de didactique	13 %	7 %	11 %
Cours disciplinaires	19 %	16 %	13 %
Cours de fondement	15 %	17 %	10 %
Cours de pédagogie	14 %	8 %	12 %
Stages	9 %	5 %	25 %
Cours optionnels	18 %	30 %	18 %
Cours d'évaluation	13 %	11 %	9 %
Autre (<i>Commentaires</i>)		5 %	3 %

Aucun type d'activités académiques ne recueille la majorité des voix des membres du corps professoral pour une RAC ou une RAE, pas même les cours optionnels. En fait, le pourcentage des membres du corps professoral approuvant la RAC sur la base de formation universitaire créditée n'atteint pas 20 %. Les cours disciplinaires viennent en tête de liste, avec l'appui de 19 % des voix, et les stages en dernier, avec l'appui de 9 % du corps professoral.

Quant à la RAC sur la base d'autodidaxie, elle rallie davantage de membres lorsqu'il s'agit de reconnaissance des cours optionnels. En effet, 30 % du corps professoral reconnaîtrait les cours optionnels si le contenu a été acquis par autodidaxie. De la même manière que pour la RAC sur la base de formation universitaire créditée, les stages reçoivent le plus bas appui, soit 5 % du corps professoral, dans le cas d'une RAC sur la base d'autodidaxie. Enfin, 5 % du corps professoral pense que l'autodidaxie ne doit pas être reconnue.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

La RAE n'obtient globalement pas plus d'appui du corps professoral que la RAC. Toutefois, contrairement à la RAC, pour la RAE, les stages arrivent en tête de liste avec l'appui de 25 % des membres pour une reconnaissance des stages sur la base de l'expérience. Les cours d'évaluation suscitent le minimum d'adhésion avec 9 % du corps professoral qui appuie une RAE pour ce type d'activité académique. Enfin, 3 % des membres du corps professoral pensent que « l'expérience ne fait foi de rien » et que « si elle devait être prise en compte, elle devrait être évaluée ».

Globalement, les résultats préliminaires (voir tableau 5) montrent une certaine homogénéité entre les différents types d'activités académiques, avec des différences relativement minimales, pour une RAC ou une RAE, sauf lorsqu'il s'agit des reconnaissances des stages et des cours optionnels. Pour les stages, l'expérience est beaucoup plus importante que la formation académique ou l'autodidaxie. Quant aux cours optionnels, le corps professoral est autant enclin à les reconnaître que ce soit par expérience ou par voie de formation académique, et davantage même par autodidaxie.

Perception de l'effet de la qualification par voie de RAC/RAE sur le développement des compétences professionnelles en enseignement

Le corps professoral a été appelé à se prononcer sur l'effet de la qualification par voie de RAC/RAE sur les treize compétences professionnelles en enseignement, et ce, sur une échelle Likert de 1 à 5, allant de « limite grandement » (1) à « favorise grandement » (5) en passant par « n'a pas d'effet » (3). Tel que présenté dans le tableau 6, la grande majorité des compétences professionnelles obtiennent une moyenne de 3 (*n'a pas d'effet*) indiquant ainsi que pour le corps professoral la qualification par voie de RAC n'a généralement pas d'effet sur le développement des compétences professionnelles en enseignement et qu'elle limite même leur développement en ce qui a trait aux compétences professionnelles #3 (*planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage*), #4 (*mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage*) et #5 (*évaluer les apprentissages*) avec une moyenne de 2 (*Limite*). Dans un contexte de développement professionnel, l'échelon « n'a pas d'effet » n'indique pas ici une position neutre, sans impact. Il indique plutôt que la RAC/RAE ne favorise pas le développement des compétences professionnelles en enseignement. Les échelons « limite » et « limite grandement » sont plus forts en ce sens que la RAC/RAE a un réel effet négatif sur le développement des compétences.



Tableau 6. Distribution des professeur.e.s (en %) selon leurs perceptions de l'effet de la qualification par voie de RAC/RAE sur les treize compétences professionnelles en enseignement

Compétences professionnelles en enseignement	N	Limite grandement (1)	Limite (2)	N'a pas d'effet (3)	Favorise (4)	Favorise grandement (5)	Moyenne	Écart-type
1	54	19	26	26	17	13	3	1,29
2	54	19	28	33	13	7	3	1,15
3	54	33	30	22	7	7	2	1,22
4	54	26	30	26	11	7	2	1,21
5	54	35	28	20	11	6	2	1,21
6	54	19	26	22	20	13	3	1,31
7	52	17	29	23	17	13	3	1,30
8	53	15	21	32	21	11	3	1,22
9	54	6	11	50	20	13	3	1,01
10	54	9	7	50	20	13	3	1,07
11	54	22	20	28	11	19	3	1,40
12	54	7	30	41	15	7	3	1,02
13	54	20	26	33	11	9	3	1,20



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les biais cognitifs pour mieux comprendre la posture du corps professoral vis-à-vis la RAC/RAE

Afin de mieux comprendre la posture avérée « plutôt en accord » du corps professoral à l'égard de la RAC/RAE, huit biais cognitifs ont été examinés. Comme indiqué dans le tableau 7, le corps professoral est en moyenne *plutôt d'accord* (3) avec les items testant l'effet de halo, le biais de statu quo et le biais de croyance. Ces résultats préliminaires suggèrent que trois des huit biais examinés semblent se confirmer, pouvant ainsi contribuer à expliquer la raison pour laquelle le corps professoral est seulement « plutôt en accord » avec la mise en œuvre de RAC/RAE.

Tableau 7. Moyenne des réponses des professeur.e.s aux items testant les biais cognitifs sur une échelle allant de 1 (*en désaccord*) à 4 (*en accord*)

Biais cognitifs	N	Moyenne
Biais d'ancrage	69	2
Aversion de la dépossession	66	2
Erreur fondamentale d'attribution	67	2
Biais d'omission	67	2
Effet de halo	61	3
Biais de statu quo	63	3
Biais de faux consensus	61	2
Biais de croyance	61	3

Ces trois biais font émerger divers facteurs, dont la nécessité d'effectuer des stages supervisés (82 %) (item 3, section 10). Ceux-ci doivent être au nombre de quatre (76 %) (item 2, section 8), et totaliser 700 heures (74 %) (item 3, section 8). Les cours de fondements ou de didactique sont aussi nécessaires (75 %) (item 1, section 10) ainsi que les cours disciplinaires (64 %) (item 2, section 10). Tous ces éléments sont jugés par le corps professoral comme étant nécessaires pour le brevet en enseignement « même si une personne enseignante, sans brevet, est excellente ». Et enfin, « les personnes formées à l'enseignement dans un pays reconnu pour la qualité de son système d'éducation (par exemple, la Finlande, la Suisse) pourraient être qualifiées par voie de RAC » mais ceci est conditionnel à la maîtrise de la langue française (74 %) (item 1, section 7).

La valeur accordée aux savoirs

La posture du corps professoral pouvant être influencée par l'importance accordée aux savoirs. Dès lors, il était pertinent d'examiner la valeur accordée aux savoirs issus de cours universitaires canadiens, de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

cours universitaires hors Canada, de cours collégiaux, d'expérience professionnelle et d'expérience personnelle ou d'apprentissage autodidacte.

Sur une échelle de Likert allant de 1 (*très peu de valeur*) à 4 (*très grande valeur*), les résultats, présentés au tableau 8, montrent qu'alors que les membres du corps professoral accordent une *très grande* ou une *grande* valeur aux savoirs issus de cours universitaires (canadiens ou hors Canada), *peu de valeur* est attribuée aux savoirs issus de cours collégiaux ou de l'autodidaxie. Les membres accordent néanmoins une *grande* valeur à l'expérience professionnelle.

Tableau 8. Valeur accordée aux savoirs

Valeur accordée aux savoirs issus de :	N	Moyenne	Écart-type
Cours universitaires canadiens	59	4	0,43
Cours universitaires hors Canada	59	3	0,61
Cours collégiaux	58	2	0,94
Expérience professionnelle	58	3	0,84
Expérience personnelle/autodidacte	59	2	0,95

Ce qui est important pour une personne enseignante

Avec une posture du corps professoral *plutôt en accord* quant à la RAC/RAE pour les programmes de formation à l'enseignement, tout en percevant la RAC/RAE davantage comme un obstacle au développement des compétences professionnelles en enseignement, et en accordant une *très grande valeur* aux savoirs issus de cours universitaires canadiens, il est intéressant d'explorer ce que les professeurs pensent important pour une personne enseignante d'acquérir à court, moyen et long termes. Le tableau 9 présente, de manière exploratoire, ce que le corps professoral pense être important ou non pour une personne enseignante après 1 an, 5 ans, 10 ans et 20 ans d'enseignement. Dans le but de faciliter la lecture de ces résultats préliminaires, les % des membres ayant opté pour « *très peu d'importance* » (1) et « *peu d'importance* » (2) ont été fusionnés pour exprimer le % des membres du corps professoral qui n'accordent pas d'importance à la caractéristique mentionnée. Les % des membres ayant opté pour « *grande importance* » (3) et « *très grande importance* » (4) ont été fusionnés pour exprimer le % des membres du corps professoral qui accordent de l'importance à la caractéristique mentionnée.



Tableau 9. Distribution des membres du corps professoral (%) selon leurs perceptions de l'importance de quatre caractéristiques chez une personne enseignante sur 20 ans de carrière enseignante

Caractéristiques	Après... an.s d'enseignement	N	% Pas Important (1+2)	% Important (3+4)	Moyenne (Échelle sur 4)	Écart-type
Suivre une formation initiale	1	55	4	96	4	0,51
	5	47	30	70	3	1,11
	10	46	50	50	2	1,24
	20	46	57	43	2	1,27
Suivre une formation continue	1	46	28	72	3	1,14
	5	52	10	90	4	0,65
	10	52	2	98	4	0,40
	20	52	4	96	4	0,44
Avoir une expérience professionnelle de l'enseignement	1	45	34	66	3	1,20
	5	46	15	85	3	0,86
	10	47	12	88	3	0,88
	20	45	20	80	3	1,04
Avoir une culture générale	1	55	5	95	4	0,54
	5	52	2	98	4	0,43
	10	54	2	98	4	0,42
	20	54	2	98	4	0,41



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Ces résultats montrent que pour les membres du corps professoral engagés dans la formation des maîtres, suivre une formation initiale ou une formation continue, avoir de l'expérience professionnelle en enseignement et une culture générale sont toutes des caractéristiques importantes. Une *très grande importance* semble toutefois être accordée à la formation initiale à la première année d'enseignement, à la formation continue après 5, 10 et 20 ans d'enseignement et à une culture générale développée à compter de l'année 1 de carrière et dont l'importance ne diminue pas sur 20 ans de carrière en enseignement. La culture générale semble être d'une importance notable, même davantage que l'expérience professionnelle en enseignement.

Discussion

En dépit d'un accord avec la RAC/RAE pour la formation à l'enseignement, le corps professoral semble réticent à y adhérer. L'information additionnelle fournie aux membres du corps professoral sur les visées de la RAC n'a pas eu d'impact sur leur posture globale à l'égard de la RAC/RAE. Elle a toutefois davantage convaincu le corps professoral quant à la reconnaissance des cours universitaires, tout en demeurant généralement en désaccord avec la reconnaissance des cours collégiaux et généralement en accord avec la reconnaissance de cours universitaires poursuivis hors Canada et avec la reconnaissance des acquis basés sur l'expérience. Le niveau collégial semble donc être en deçà du niveau requis acceptable par le corps professoral pour une RAC pour l'enseignement. Le *peu de valeur* attribuée par le corps professoral aux savoirs issus de cours collégiaux pourrait bien expliquer cette posture.

De plus, même si le corps professoral est *plutôt d'accord* avec la reconnaissance de formations universitaires créditées ou de formations basées sur l'expérience, le taux de son adhésion à des activités académiques susceptibles de faire l'objet de RAE ou de RAC est négligeable, que cette RAC soit basée sur une formation universitaire créditée ou sur l'autodidaxie. Ici aussi, la valeur attribuée par le corps professoral aux savoirs pourrait contribuer à comprendre ce résultat. En fait, percevant l'autodidaxie comme ayant *peu de valeur*, le corps professoral (30 %) a moins de réticence à lui associer des cours optionnels de la formation en enseignement. N'étant pas obligatoires, ces cours ne sont pas perçus comme ayant une réelle valeur pour la formation. Par ailleurs, l'expérience professionnelle perçue comme ayant *une grande valeur* suscite tout au plus l'adhésion de 25 % du corps professoral à une reconnaissance des stages. Enfin, les savoirs issus des cours universitaires canadiens dont la valeur est perçue comme étant *très grande* font en sorte que la reconnaissance de ces cours peine à atteindre l'adhésion de 20 % du corps professoral. Il semble que plus la valeur accordée aux savoirs est grande, moins le corps professoral est enclin à accepter des RAC/RAE.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Il n'en demeure pas moins que les pourcentages d'adhésion du corps professoral à la RAC/RAC semblent peu élevés pour une posture « plutôt en accord » à l'égard de la RAC et de la RAE pour la formation en enseignement. Ce paradoxe est d'autant plus grand lorsqu'il s'agit de reconnaissances de cours universitaires (de didactique, disciplinaires, de fondements, de pédagogie, d'évaluation) sur la base d'une formation universitaire créditée. Seulement entre 13 % et 19 % des membres du corps professoral adhèrent à cette RAC. Les savoirs issus de cours universitaires canadiens perçus comme ayant une *très grande valeur*, il est possible que le corps professoral soit frileux à reconnaître des activités académiques créditées ailleurs. Il s'agirait alors de biais dans le jugement du corps professoral.

Des huit biais examinés, les résultats préliminaires ont fait ressortir trois biais : le biais de halo, le biais de statu quo et le biais de croyance. Ainsi, la posture du corps professoral est influencée par l'opinion que ses membres ont d'une des caractéristiques des cours universitaires, et particulièrement des cours universitaires canadiens (biais de halo). De plus, les résultats ont montré que le jugement des membres du corps professoral est biaisé par la croyance (biais de croyance), car la logique des arguments a été ignorée lorsque la conclusion (vraie ou fausse) correspondait aux croyances des membres. Par exemple, 80 % des membres étaient d'accord avec l'item 3 de la section 10 : « Même si une personne enseignante, sans brevet, est excellente, son accès au brevet doit nécessairement passer par des stages supervisés ». Le corps professoral a aussi tendance à préférer la stabilité au changement, car le changement est perçu comme apportant des risques ou des inconvénients, plus que des avantages (biais de statu quo). La stabilité concerne principalement les stages. Par exemple, 72 % du corps professoral pense que quatre stages au Québec sont nécessaires pour les personnes ne détenant pas un diplôme universitaire de premier cycle (item 2, section 8) et 74 % pensent qu'il faut garder les 700 heures de stages exigées par le MEES pour obtenir le brevet d'enseignement (item 3, section 8).

Les biais de statu quo et de croyances font partie du principe de compatibilité. Ce principe déclenche chez le corps professoral une compulsion à être conséquent avec ce que ses membres savent ou font ou ont déjà fait. Le processus de traitement de l'information ainsi activé a pour effet de négliger de l'information pertinente pour les membres, parce qu'elle n'est pas compatible avec leurs comportements, leurs postures ou leur état d'esprit (Korteling et al., 2018). Quant au biais de halo, il fait partie du principe de focalisation (Korteling et al., 2018). Le corps professoral regarde en quelque sorte avec une loupe un élément précis tels que la formation universitaire canadienne ou la langue française, au détriment d'autres éléments qui pourraient être pertinents dans un contexte de la RAC/RAE pour la formation en enseignement.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Ces biais cognitifs expliqueraient aussi la perception de la RAC/RAE par le corps professoral comme davantage un obstacle au développement des compétences professionnelles en enseignement. La formation initiale revêt une *très grande importance* pour le corps professoral dès la première année en enseignement, idéalement en suivant des cours universitaires canadiens pour lesquels les membres attribuent une *très grande valeur*. Ceci ne va pas à l'encontre de leur valorisation de l'expérience professionnelle, qui demeure néanmoins moins importante que la culture générale.

Conclusion

Une nouvelle politique ou un nouveau dispositif de RAC/RAE pour la formation en enseignement aurait davantage à susciter l'adhésion du corps professoral engagé dans cette formation. Examiner la posture des membres de ce corps professoral à l'égard de la RAC/RAE était nécessaire pour favoriser une compréhension des enjeux qu'il perçoit afin d'éventuellement mettre en place les conditions gagnantes pour répondre à la pénurie de personnes enseignantes au Québec.

Le corps professoral s'est avéré plutôt en accord avec la RAC/RAE pour la formation en enseignement. Trois raisons principales peuvent expliquer leur réticence à adhérer davantage au processus de RAC/RAE. D'abord, trois biais cognitifs, à savoir les biais de croyance, de statu quo et de halo. Ensuite, la valeur que les membres du corps professoral accordent aux savoirs et, enfin, leur perception que les RAC/RAE ne contribuent pas au développement des compétences professionnelles, et vont même jusqu'à limiter le développement de certaines (# 3, #4 et #5).

Ces résultats demeurent préliminaires et partiels, car des analyses statistiques de comparaison, de corrélations et de régression linéaire restent à effectuer pour avoir une compréhension plus fine de la posture des membres du corps professoral des universités québécoises à l'égard de la RAC/RAE pour la formation à l'enseignement.

Les résultats obtenus soulèvent également de nouvelles questions. Le système cognitif ayant des composantes émotives, psychologiques et sociales, il existe d'autres biais que les biais cognitifs. En effet, les biais motivationnels, moins documentés que les biais cognitifs, pourraient apporter des réponses à la posture du corps professoral et à ses paradoxes. Les biais motivationnels apportent des distorsions de jugement en raison d'intérêts personnels, de pressions sociales ou du contexte organisationnel (Montibeller et von Winterfeldt, 2015). Par ailleurs, une question tout aussi pertinente mérite d'être creusée : comment développer chez les personnes enseignantes cette « culture générale » à laquelle le corps professoral accorde une *très grande importance* ?



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Remerciements

Cette étude est une contribution à un plus vaste projet mené par le professeur Yves de Champlain de l'Université du Québec à Montréal et financé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Mes remerciements vont donc au professeur de Champlain pour son invitation à participer au projet et au MEES pour son initiative des projets inédits en éducation. Mes remerciements vont aussi à mesdames Nadine Talbot et Audrey-Anne Laprise, respectivement professeure et agente de recherche à l'Université du Québec à Trois-Rivières pour leur participation à l'élaboration du questionnaire administré dans cette étude.

Références

- Cardichon, J., Darling-Hammond, L., Yang, M., Scott, C., Shields, P. M. et Burns, D. (2020). *Inequitable Opportunity to Learn: Student Access to Certified and Experienced Teachers*. Palo Alto.
- Darling-Hammond, L. et Youngs, P. (2002). Defining “highly qualified teachers”: What does “scientifically-based research” actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13-25.
<https://doi.org/10.3102/0013189X031009013>
- Gigerenzer, G., Fiedler, K. et Olsson, H. (2012). Rethinking cognitive biases as environmental consequences. Dans P. M. Todd, G. Gigerenzer et ABC Recherche Group (éd.), *Ecological rationality: Intelligence in the world* (p. 80-110). Oxford University Press.
- Gilovich, T., Griffin, D. et Kahneman, D. (2002). *Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgment*. Cambridge University Press.
- Gouvernement du Québec (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec.
- Haselton, M. G., Nettle, D. et Andrews, P. W. (2015). The evolution of cognitive bias. Dans D. M. Buss (éd.), *The handbook of evolutionary psychology* (p. 724-746). Wiley Online Books.
- Jutras, D. et Lefrançois, P. (202, 24 avril). La maîtrise qualifiante en éducation, une solution concrète. *Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/opinion/libre-opinion/599446/libre-opinion-la-maitrise-qualifiante-en-education-une-solution-concrete>
- Kahneman, D. (2016). Heuristics and biases. Dans R. J. Sternberg, S. T. Fiske et D. J. Foss (éd.), *Scientists making a difference: One hundred eminent behavioral and brain scientists talk about their most important contributions*. (p. 171-174). Cambridge University Press.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Kahneman, D. et Tversky, A. (2005). Conflict resolution: A cognitive perspective. In M. H. Bazerman (éd.), *Negotiation, decision making and conflict management* (p. 116-134). Edward Elgar Publishing.
- Korteling, J. E., Brouwer, A.-M. et Toet, A. (2018). A neural network framework for cognitive bias. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01561>
- Lajoie, G. (2022, 4 mai). Multiplication du nombre de profs non qualifiés dans les écoles. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2022/05/04/multiplication-du-nombre-de-profs-non-qualifies-dans-les-ecoles#:~:text=Selon%20les%20plus%20r%C3%A9cents%20chiffres,ont%20jamais%20%C3%A9t%C3%A9%20aussi%20nombreux.>
- Landry, S. (2023, 2 septembre). La revalorisation de la profession passe par les enseignants. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2023-09-02/education/la-revalorisation-de-la-profession-passe-par-les-enseignants.php>
- Lecavalier, C. (2023, 25 mai). Le quart des enseignants non légalement qualifiés en 2020-2021. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-05-25/rapport-de-la-verificatrice-generale/le-quart-des-enseignants-non-legalement-qualifies-en-2020-2021.php#>
- Montibeller, G. et von Winterfeldt, D. (2015). Cognitive and motivational biases in decision and risk analysis. *Risk Analysis*, 35(7), 1230-1251. <https://doi.org/10.1111/risa.12360>
- Morel, N. (2021, 24 avril). Maîtrise en enseignement au primaire : non aux raccourcis. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2021-04-24/maitrise-en-enseignement-au-primaire/non-aux-raccourcis.php>
- Newell, B. R., Lagnado, D. A. et Shanks, D. R. (2015). *Straight choices: The psychology of decision making*, 2nd ed. Psychology Press. <http://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=http%3a%2f%2fsearch.ebscohost.com%2flogin.aspx%3fdirect%3dtrue%26db%3dpsych%26AN%3d2015-33473-000%26site%3dehost-live>
- Sirois, G. et Niyubahwe, A. (2022). Enseignants non légalement qualifiés dans nos écoles: au-delà des inquiétudes, quelles solutions? *Le Soleil*, 24 avril 2022. <https://www.lesoleil.com/2022/04/24/enseignants-non-legalement-qualifies-dans-nos-ecoles-queelles-solutions-33d91db5943c91895d83a78895a8c253>