Document generated on 07/11/2025 11:50 p.m.

Revue hybride de l'éducation

Reconnaissance des acquis d'expérience pour les étudiants inuit et des Premières Nations inscrits dans un programme de formation en enseignement

Elisabeth Jacob, Marie-Michèle Tremblay, Glorya Pellerin, Véronique Paul, Christine Couture, Diane Gauthier, Roberto Gauthier and Lily Bacon

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/1112698ar
DOI: https://doi.org/10.1522/rhe.v8i3.1754

See table of contents

Publisher(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (digital)

Explore this journal

Cite this document

Jacob, E., Tremblay, M.-M., Pellerin, G., Paul, V., Couture, C., Gauthier, D., Gauthier, R. & Bacon, L. (2024). Reconnaissance des acquis d'expérience pour les étudiants inuit et des Premières Nations inscrits dans un programme de formation en enseignement. *Revue hybride de l'éducation*, *8*(3), 1–16. https://doi.org/10.1522/rhe.v8i3.1754

Article abstract

Cet article brosse un portrait de ce qui se fait en reconnaissance des acquis (RAC) en contexte autochtone au sein de deux universités, soit l'Université du Québec à Chicoutimi et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Il identifie aussi les potentialités et les obstacles envisagés pour mettre en place un modèle qui permettrait d'optimiser ce processus. En s'appuyant sur la recherche autochtone et la recherche collaborative, des rencontres ont eu lieu avec des professeurs, des professionnels ainsi que des partenaires et étudiants autochtones afin de relever les savoirs d'expérience de ces étudiants autochtones qui pourraient faire l'objet d'une démarche de RAC. La reconnaissance des compétences développées lors d'activités professionnelles extra formations et liées à la formation, la sécurisation culturelle, la valorisation et la reconnaissance des aspects personnels et communautaires d'une enseignante non légalement qualifiée doivent être pris en considération lorsqu'un processus de RAC est envisagé.

© Université du Québec à Chicoutimi, 2024

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Reconnaissance des acquis d'expérience pour les étudiants inuit et des Premières Nations inscrits dans un programme de formation en enseignement

Auteurs
Elisabeth Jacob, professeure en éducation préscolaire, Université du Québec à Chicoutimi, Canada
ejacob@uqac.ca

Marie-Michèle Tremblay, étudiante au BÉPEP, Université du Québec à Chicoutimi, Canada
mmtrembla1@etu.uqac.ca

Glorya Pellerin, professeure, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Canada
glorya.pellerin@uqat.ca

Véronique Paul, professeure, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Canada
veronique.paul2@uqat.ca

Christine Couture, professeure, Université du Québec à Chicoutimi, Canada
c2coutur@uqac.ca

Diane Gauthier, professeure, Université du Québec à Chicoutimi, Canada
d2gauthi@uqac.ca

Roberto Gauthier, professeur, Université du Québec à Chicoutimi, Canada
rgauthie@uqac.ca

Lily Bacon, professeure, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Canada
Lily.bacon@uqat.ca

Résumé

Cet article brosse un portrait de ce qui se fait en reconnaissance des acquis (RAC) en contexte autochtone au sein de deux universités, soit l'Université du Québec à Chicoutimi et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Il identifie aussi les potentialités et les obstacles envisagés pour mettre en place un modèle qui permettrait d'optimiser ce processus. En s'appuyant sur la recherche autochtone et la recherche collaborative, des rencontres ont eu lieu avec des professeurs, des professionnels ainsi que des partenaires et étudiants autochtones afin de relever les savoirs d'expérience de ces étudiants autochtones qui pourraient faire l'objet d'une démarche de RAC. La reconnaissance des compétences développées lors d'activités professionnelles extra formations et liées à la formation, la sécurisation culturelle, la valorisation et la reconnaissance des aspects personnels et communautaires d'une enseignante non légalement qualifiée doivent être pris en considération lorsqu'un processus de RAC est envisagé.

Mots-clés : reconnaissance des acquis; étudiants autochtones; savoirs d'expérience; approche collaborative

Introduction

Les enseignantes[1], qu'elles soient légalement qualifiées ou non, ont des besoins pressants de formation continue adaptée à leur situation ou à leur statut. Pour celles non légalement qualifiées, il importe qu'elles aient accès à une formation menant à l'obtention du brevet d'enseignement. Pour d'autres, l'amélioration de leur pratique et de leur développement professionnel constitue une poursuite logique de leur professionnalisation. Dans certains contextes, et c'est le cas d'un bon nombre d'enseignantes autochtones, cet accès à une formation initiale qualifiante et continue constitue un enjeu important. La situation sociale, familiale ou géographique fait en sorte qu'elles arrivent difficilement à maintenir le rythme de formation souhaité (Gauthier, 2015 ; Joncas, 2013). Bien que nous postulions que la valorisation de la profession enseignante repose notamment sur la reconnaissance et la valorisation de la formation continue, nous reconnaissons également que les acquis expérientiels des enseignantes autochtones, québécoises ou issues de l'immigration, non légalement qualifiées en exercice, et qui désirent obtenir un brevet d'enseignement, sont non négligeables et méritent que l'on s'y attarde.

L'appel de projets lancé en 2019 par le ministère de l'Éducation sur les projets inédits en sciences de l'éducation a trouvé écho au sein de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) qui est reconnue, notamment, pour son expertise en matière de reconnaissance des acquis. La Faculté avait alors reçu le mandat de développer un projet sur le sujet avec l'appui de professeurs ayant une expertise dans ce domaine et avec le soutien d'autres professeurs provenant des autres universités du réseau des Universités du Québec. Le projet soumis par l'UQAM au ministère de l'Éducation avait comme objectif l'élaboration de modèles de reconnaissance des acquis de l'expérience et des acquis des compétences (RAC). C'est dans cette foulée que l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), deux institutions qui reconnaissent l'importance de valoriser les cultures autochtones, ont uni leurs efforts pour dresser un portrait de ce qui se fait déjà en termes de RAC en contexte autochtone dans leurs institutions respectives, et pour identifier les potentialités et les obstacles envisagés pour mettre en place un modèle qui permettrait d'optimiser ce processus.

[1] Dans cet article, l'emploi du féminin sera utilisé pour les termes « enseignante » ou « éducatrice », puisqu'il est plus représentatif des personnes auxquelles il est question dans ce projet.

Dans ces deux universités, plusieurs professeurs sont reconnus pour leur expertise en contexte autochtone. Ils travaillent depuis plusieurs années à l'inclusion, au respect et à l'équité auprès des communautés inuites et des Premières Nations du Québec et des Amériques. Cet article présente les grandes lignes du projet mené conjointement par l'équipe de professeurs de l'UQAC et de l'UQAT, en collaboration avec l'UQAM, et les points saillants qui en découlent. La conclusion apporte quelques recommandations émises par l'équipe concernant la reconnaissance des acquis des étudiants autochtones inscrits dans un programme de formation en enseignement.

Contexte du projet

Au total, dans l'ensemble du Québec, on dénombre 55 communautés autochtones, dont 14 municipalités inuites et 41 communautés des Premières Nations. Dans plusieurs communautés, l'éducation au préscolaire et l'enseignement dans les premières années du primaire se font entièrement en langue autochtone et la langue seconde est ensuite progressivement intégrée en fonction des matières enseignées. Un nombre important d'enseignantes inuites et des Premières Nations sont embauchées sur la base de l'expérience. Ces enseignantes possèdent une solide connaissance de leur culture et de leur langue qu'elles peuvent transmettre aux élèves, renforçant ainsi l'identité culturelle de ces derniers (Jacob, 2017 ; Kitchen et al., 2010). Certaines enseignantes autochtones, non légalement qualifiées, ont le souhait d'aller à l'université pour obtenir un brevet en enseignement. On sait qu'une majorité d'étudiantes autochtones effectuant un retour aux études à l'université n'ont pas un modèle linéaire de scolarisation d'où l'importance de réfléchir aux mesures déployées par les universités pour davantage favoriser leur inclusion au sein des institutions (Ratel et Pilote, 2021). Ces enseignantes, maintenant devenues des étudiantes dans les programmes courts, les certificats ou les baccalauréats en éducation préscolaire, en enseignement primaire ou secondaire, ne bénéficient pas d'une reconnaissance juste de leur travail antérieur et des compétences acquises dans des contextes « extra formations ». De plus, leur expérience est difficile à documenter en vue d'obtenir une reconnaissance de leurs acquis. Malgré leur investissement professionnel en marge de leur formation en enseignement, toutes ces étudiantes doivent réaliser le même parcours que leurs consœurs. L'expérience acquise dans leur pratique professionnelle n'est pas reconnue. Or, il est indéniable que certaines connaissances et compétences sont acquises par la réalisation de chacune des tâches complémentaires.

À notre connaissance, au début de l'actuel projet, il n'existait aucun dispositif de reconnaissance des acquis d'expérience dans le cadre des formations offertes aux étudiantes autochtones. De nouvelles pistes d'action devaient être identifiées, en collaboration avec des étudiantes et

des partenaires autochtones, qui permettraient de reconnaitre les compétences et les acquis d'enseignantes autochtones en exercice, que ce soit par le biais des stages ou de cours spécifiques. Rappelons que ce projet vise entre autres la mise en place d'un dispositif de reconnaissance de l'expérience professionnelle des étudiantes autochtones acquise avant et pendant la formation.

Une démarche qui s'inscrit dans une approche collaborative

Ce projet s'est appuyé sur la recherche autochtone (Maheux, 2021 ; Smith, 2021) et la recherche collaborative (Desgagné, 2001), puisque les participants sont placés au cœur du processus de recherche dans lequel ils sont impliqués (Anadón, 2007). Ces deux types de recherche entretiennent des liens étroits (Jacob, 2017), notamment parce qu'ils tendent à solliciter la participation des personnes impliquées afin que leur expertise puisse contribuer à la recherche. Les participantes sont les meilleures pour parler de leur pratique et possèdent plusieurs connaissances de leur contexte de travail (Desgagné, 2001 ; Jacob, 2017 ; Jacob et al., 2021). Dans de ce type de recherche, on sollicite leurs points de vue, leurs idées et leur participation active à la recherche. Il est alors indéniable que le travail en collaboration avec des partenaires autochtones est nécessaire dans le cadre de ce projet portant sur la RAC. D'ailleurs, les recherches autochtones doivent permettre aux participants de faire valoir leur expertise (Maheux, 2021). Elles sont aussi basées sur une relation de confiance (da Silveira et al., 2018). Il importe d'être respectueux, éthiques, sympathiques et utiles auprès des participants. L'identité culturelle doit être au centre de la recherche et du recrutement de participants pour permettre une relation de confiance avec ceux-ci.

Quelques points saillants du projet

Dans ce projet, les savoirs d'expérience représentent les savoirs pratiques (Altet, 2008) issus des différentes expériences de l'étudiante autochtones acquises dans sa communauté ou en milieu urbain. Nous les classons en deux types d'activité, soit les activités professionnelles extra formations ainsi que les activités professionnelles en lien avec la formation.

Savoirs d'expérience issus des activités professionnelles extra formations

Plusieurs types d'activités professionnelles extra formations sont réalisées par les enseignantes en formation. La participation à des projets de recherche, en tant que participante ou en tant qu'assistante de recherche, ainsi que le travail d'agente culturelle ou d'agente de liaison en sont des exemples. Les tâches peuvent être diversifiées en fonction des projets de recherche ou de l'activité professionnelle. L'élaboration de ressources pédagogiques intégrant la culture autochtone, l'organisation d'évènements scolaires et de projets culturels, la participation à la

coordination d'activités et de tâches scolaires liées à la langue et la culture en font notamment partie.

Le travail dans les écoles (p. ex., enseignante, aide-enseignante, animatrice de langue), en service de garde ou en centre de la petite enfance (CPE) comme éducatrice, l'animation dans des camps linguistiques, le travail en psychoéducation ou tout autre travail en lien avec l'éducation dans les communautés (p. ex., aide aux devoirs) sont d'autres exemples d'activités professionnelles extra formations au cours desquelles les étudiantes développent des compétences pouvant faire l'objet d'une RAC. Les tâches peuvent être diversifiées en fonction de l'emploi occupé. Il peut s'agir par exemple de donner des cours de culture et de langue afin de promouvoir la culture autochtone, de piloter des situations d'apprentissage, d'assurer la gestion de la classe pour de courtes ou de plus longues périodes.

Un autre exemple d'activité consiste en la participation des étudiantes à des comités de cogestion des programmes de formation ou encore leur participation à des conseils pédagogiques. Appelées à siéger régulièrement sur ces comités, de nombreuses compétences sont mobilisées (et développées) par ces étudiantes qui sont également enseignantes, conseillères pédagogiques ou directrices d'école. Entre autres, on reconnait que ce travail exige des compétences à communiquer, à collaborer, à planifier, à analyser, à conceptualiser, à vulgariser, à synthétiser et à démontrer un bon leadeurship et un savoir-être (p. ex., confiance en soi, atteindre des buts). Un travail rigoureux d'analyse pourrait être réalisé afin d'identifier clairement les compétences développées en les associant aux tâches qui sont confiées aux étudiantes concernées. Des cours de type « cours ouverts » pourraient alors leur être reconnus pour ce type de travail, moyennant une analyse des acquis démontrée par les étudiantes. C'est le cas du cours 3PED106 Projet individuel de l'UQAC et du cours EDU2234 Projet éducatif de formation et développement institutionnel de l'UQAT. La RAC serait possible si l'étudiante démontre qu'elle a réalisé un nombre défini d'heures et développé les compétences professionnelles ciblées lors desdites activités.

Dans certains programmes, des étudiantes agissent en tant que coenseignantes dans les cours. C'est le cas dans les programmes de formation en milieu nordique de l'UQAT qui sont dispensés en formule de coenseignement par un professeur ou une professeure et une coenseignante inuite qui doit s'approprier le cours, le dispenser en collaboration avec le professeur ou la professeure, traduire et interpréter les contenus en inuktitut et soutenir les étudiantes durant leur formation. Dans certains cas, la coenseignante est elle-même étudiante dans le cours, mais généralement, elle l'a déjà réussi. Comme ce travail exigeant permet le développement de nombreuses compétences pour la personne qui agit

à titre de coenseignante, la même démarche que la précédente pourrait être privilégiée.

Concernant spécifiquement les expériences de travail en contexte éducatif de la petite enfance (p. ex., centre de la petite enfance, service de garde, programme d'aide préscolaire aux Premières Nations), comme il y a très peu de cours liés à l'éducation préscolaire dans les programmes de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, il est difficile de reconnaitre les expériences acquises en service de garde ou en centre de la petite enfance, au même titre que les étudiantes non autochtones, puisque ces expériences ne se déroulent pas dans une classe d'éducation préscolaire (Boudreau et al., 2022).

À ce processus de RAC, il pourrait être pertinent d'analyser la viabilité d'une RAC partielle pour reconnaitre la maitrise de certains contenus de cours ciblés si l'étudiante démontre l'acquisition de ces contenus par son expérience. Cependant, cette solution pose des problèmes, tant pour l'étudiante que pour le ou la professeur.e. D'une part, l'étudiante devra démontrer l'acquisition d'une partie des compétences ciblées par un cours ; d'autre part, le ou la professeur.e devra adapter son cours pour chaque profil d'étudiant qui aura bénéficié d'une RAC partielle. Face à ces défis, la question relative à une RAC partielle demeure en suspens.

Dans un autre ordre d'idées, les stages prévus au programme d'études pourraient être reconnus en s'appuyant sur le travail réalisé dans les écoles. En l'occurrence, le stage 1 serait à privilégier puisqu'il est de moins longue durée et qu'il consiste, entre autres, en la découverte de la profession et à la confirmation du choix professionnel. Cependant, conformément aux politiques institutionnelles des universités, pour bénéficier d'une RAC, tout étudiant doit élaborer un dossier étoffé qui démontre les compétences acquises pour les cours associés à faire reconnaitre. Ce dossier, caractérisé par un certain nombre de démarches administratives et par la mise à l'écrit, de manière analytique, des compétences professionnelles développées pour lesquelles peut être demandée une RAC pour le stage I, doit inclure un certain nombre de documents qui permettent de démontrer l'expérience acquise, la durée et la pertinence de celle-ci. La lourdeur administrative qui caractérise la constitution de ce dossier, qui incombe aux étudiantes qui souhaitent se prévaloir de ce droit, en décourage plus d'une. Plusieurs préfèrent laisser tomber leur souhait de faire reconnaitre l'expérience accumulée. Pour donner suite à ce constat, une alternative à la démarche a été proposée par une responsable de programme de l'UQAT, dans un contexte de partenariat avec des communautés autochtones qui forment des enseignantes et des aides-enseignantes qui cumulent plusieurs années d'expérience. C'est ce que nous présentons dans la prochaine section.

Une approche culturellement adaptée pour envisager la possibilité d'une RAC du stage I

L'approche décrite s'avère mieux adaptée à la tradition orale des étudiantes autochtones, pouvant alors aussi s'inscrire dans une perspective de sécurisation culturelle. Elle consiste à remplacer le document écrit faisant état des compétences professionnelles développées dans le cadre de l'expérience par une entrevue menée à partir d'un protocole d'entretien qui permet de faire verbaliser l'étudiante à propos des différentes compétences professionnelles ciblées par le stage faisant l'objet de la RAC.

Le protocole a été élaboré par la professeure Lily Bacon, responsable entre 2019 et 2021 des programmes offerts aux étudiants des Premières Nations à l'Unité d'enseignement et de recherche (UER) des sciences de l'éducation de l'UQAT, et adopté par le conseil du module des sciences de l'Éducation en mai 2021. Il comprend sept parties. La première partie, *Vue d'ensemble de l'expérience acquise*, a pour objectif de prendre connaissance de l'étendue de l'expérience de l'étudiante : nombre d'années, types de fonction, niveau scolaire, responsabilité d'un groupe-classe ou d'élèves en individuel. La deuxième partie, *Système éducatif*, a pour but d'identifier les connaissances que détient l'étudiante à propos du système éducatif qui a cours dans sa communauté : les organismes décisionnels, les structures, les valeurs et orientations. La troisième partie, *Les différents aspects de la tâche d'une enseignante,* vise à appréhender la compréhension de l'étudiante au sujet du métier d'enseignant, sa connaissance des tâches et des responsabilités d'une enseignante. La quatrième partie, *L'enseignement, le soutien pédagogique aux élèves*, inclut tout ce qui concerne l'action pédagogique en lien avec les missions d'instruction et de socialisation en présence ou non des élèves. Elle est divisée en deux sous-sections : une première porte sur la planification de l'action pédagogique (apprentissage/organisation du groupe, temps, matériel) et une autre porte sur l'intervention en classe (régulation des apprentissages) et la gestion des interactions et des comportements. Cette quatrième partie a pour objectif de permettre à l'étudiante de verbaliser sa perception, sa conception et sa manière de mener le travail de planification et le pilotage et d'intervenir auprès des élèves, avec ou sans le soutien d'une enseignante. La cinquième partie du protocole porte sur la coopération équipe-école et l'éthique professionnelle, la sixième partie porte sur la langue d'enseignement et, enfin, la dernière, sur les technologies numériques.

Préalablement à l'entretien avec l'étudiante visant à déterminer la possibilité d'une RAC du stage I, une analyse du dossier est effectuée afin de vérifier si l'étudiante a complété le cours préalable EDU2332 Introduction à la profession enseignante et projet de formation. Les étudiantes n'ayant pas une moyenne cumulative de 2 ou plus au moment

de la demande ne seront pas retenues par les évaluateurs du dossier. À la suite de l'entretien, un rapport est rédigé à la lumière des réponses fournies, ces dernières étant confrontées aux attentes du stage I pour chacune des compétences professionnelles. En complément à cet entretien, les étudiantes doivent fournir plusieurs documents qui seront rassemblés dans leur dossier de RAC respectif, notamment un formulaire requis par l'université pour toute demande de RAC complétée, leur curriculum vitae, une lettre de leur employeur qui confirme le nombre d'heures travaillées au sein d'un ou des établissement.s scolaire.s cité.s ainsi que le nombre d'années à l'emploi de cet ou ces établissement.s, une lettre du responsable de programme confirmant le cheminement de la candidate (p. ex., admission confirmée, crédits cumulés, moyenne cumulative), leur relevé de notes et un enregistrement vidéo de l'entrevue menée par le comité responsable d'accompagner l'étudiant dans sa demande de RAC. Ce comité est constitué d'un ou d'une professeur.e, d'un responsable de programme et d'un ou d'une professionnel.le. y étant attaché.e. Le service des RAC de l'université peut aussi demander à l'étudiante de fournir un enregistrement vidéo de 40 minutes de sa pratique en classe. À l'ensemble de ces documents obligatoires, le responsable de programme joint une lettre adressée au directeur du module des sciences de l'éducation en contexte autochtone, qui recommande l'étudiante à l'obtention d'une RAC pour son stage I en considérant le dossier constitué. Le responsable de programme se réserve le droit de ne pas recommander la RAC si la candidate démontre une maitrise insuffisante des compétences attendues pour le stage I.

Malgré l'adaptation de la démarche de demande de RAC, une personne dédiée à soutenir les étudiantes autochtones serait bienvenue, notamment pour remplir les formulaires et pour les préparer à passer l'entrevue.

Savoirs d'expérience issus des activités professionnelles en lien avec la formation

En plus des exemples cités plus haut, les étudiantes autochtones des deux universités sont régulièrement invitées à participer à des activités professionnelles ou à des projets spéciaux organisés dans leur milieu scolaire ou dans les communautés. Certaines de ces activités sont parfois organisées en collaboration avec les universités. Elles favorisent alors le développement de différentes compétences professionnelles. Par exemple, dans les communautés inuites de Puvirnituq et d'Ivujivik, à la suite d'une demande des membres du comité de cogestion Puvirnituq-Ivujivik-UQAT, qui gère les programmes offerts aux étudiants inuits de ces deux communautés, une semaine pédagogique a eu lieu à l'automne 2021 et au printemps 2022 au cours de laquelle les enseignantes, inscrites ou non dans les programmes de formation des enseignantes inuites, ont été appelées à réfléchir et à travailler à l'élaboration d'un curriculum pour

l'enseignement de l'inuktitut pour outiller les enseignantes de la maternelle à la 6e année du primaire. L'organisation de cette semaine prévoyait des conférences, des ateliers de formation et des séminaires au cours desquels les participantes ont réfléchi au contenu actuel des curriculums et ont contribué à en bonifier le contenu dans un esprit d'autochtonisation des programmes. Dans ce cas précis, deux cours ont été identifiés pour reconnaitre le travail réalisé dans le cadre de l'activité professionnelle ciblée (DID1520 et DID1521 Workshop on Learning Content and Didactical Material Definition and Development in Inuttitut I et II) et des plans de cours ont été adaptés de manière à guider les participantes-étudiantes dans le développement des compétences ciblées. Comme ce ne sont pas toutes les participantes à la semaine pédagogique qui étaient concernées par la formation, et de ce fait par la RAC, des rencontres préalables, s'adressant exclusivement aux participantes-étudiantes, ont été prévues afin de favoriser le développement des compétences ciblées, d'amorcer une réflexion en ce sens et de leur permettre d'en rendre compte par des travaux prévus à cette fin. Cet exemple confirme la possibilité, par un partenariat entre l'université et le milieu scolaire, de reconnaitre le travail réalisé dans une activité qui, sans cette initiative, serait demeurée une activité professionnelle extra formation. Or, il a été possible d'associer les compétences qui y ont été développées à un cours prévu au cheminement des étudiantes, moyennant un ajustement au plan de cours initial.

Compétences développées dans les activités professionnelles extra formations

En 2020, le référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante a été actualisé pour répondre aux nouveaux défis éducatifs de la réalité d'aujourd'hui en matière « d'inclusion, de culture et de langue » (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2020, p. 3). Il sert à guider et à soutenir le développement professionnel des enseignantes tout au long de leur carrière dans l'acte d'enseigner. Ce nouveau référentiel est composé de 13 compétences comme le démontre le tableau 1.

Tableau 1 : Synthèse des 13 compétences professionnelles de l'enseignante (MEES, 2020, p.43)

DEUX COMPÉTENCES FONDATRICES	
Compétence 1	Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture
Compétence 2	Maîtriser la langue d'enseignement
CHAMP 1: six compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves	
Compétence 3	Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 4	Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 5	Évaluer les apprentissages
Compétence 6	Gérer le fonctionnement du groupe-classe
Compétence 7	Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves
Compétence 8	Soutenir le plaisir d'apprendre
CHAMP 2: deux compétences à la base du professionnalisme collaboratif	
Compétence 9	S'impliquer activement au sein de l'équipe-école
Compétence 10	Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté
CHAMP 3: une compétence inhérente au professionnalisme enseignant	
Compétence 11	S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession
DEUX COMPÉTENCES TRANSVERSALES	
Compétence 12	Mobiliser le numérique
Compétence 13	Agir en accord avec les principes éthiques de la profession

Notre analyse du potentiel de RAC des activités professionnelles extra formations et en lien avec la formation a tenu compte de ce référentiel. La compétence *Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones* (compétence 15), absente du nouveau référentiel, mais présente sur le site du Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN)[2], a également été prise en compte dans l'analyse réalisée. Le tableau 2 présente les dimensions de cette compétence.

[2] La compétence 15 a été rédigée par les partenaires autochtones, mais n'a pas été retenue dans la version finale du Référentiel des compétences du MEES. L'intégration des savoirs et des cultures autochtones parmi l'ensemble des autres compétences du référentiel a été privilégiée plutôt que l'ajout de la compétence 15. Dans le référentiel, la culture et la langue

Tableau 2 : Dimensions de la compétence 15 (Conseil en éducation des Premières Nations, 2021).

Dimensions de la compétence 15 : Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones
• Créer un milieu d'apprentissage où l'élève se sent respecté et accueilli, qui tient compte de la vision holistique d'une éducation qui s'étend tout au long de la vie ; • S'engager activement dans un processus de sécurisation culturelle grâce à la conscience, à la sensibilité et à la compétence culturelle ; • Valoriser la culture, la langue, le territoire et les savoirs autochtones en milieu scolaire ainsi que dans les relations avec la famille et la communauté ; • Utiliser des pratiques pédagogiques et des modes d'évaluation adaptés au mode d'apprentissage autochtone ; • S'engager activement dans des relations professionnelles respectueuses avec les apprenants, les parents et les communautés autochtones ; • Intégrer des modes d'apprentissage culturellement signifiants dans la classe et sur le territoire ; • Reconnaitre que chaque apprenant fait partie d'une grande famille et communauté qui contribuent à son cheminement d'apprentissage, qui se prolongera tout au long de la vie ; • Profiter des occasions de créer des liens dans ses relations avec les élèves, ses collègues, les parents, les membres de la communauté ainsi que des liens avec la communauté et le milieu ; • Savoir sélectionner des contenus authentiques traitant de la culture et de l'histoire autochtone ; • S'engager dans un processus d'apprentissage continu en tant qu'apprenant plutôt que comme un expert.

En nous référant à ces deux outils, nous constatons que par leur participation à des activités professionnelles extra formations et celles liées à la formation, comme la suppléance, le coenseignement, le remplacement et l'aide-enseignant ou d'autres activités parascolaires, les enseignantes non légalement qualifiées développent de nombreuses compétences professionnelles tout en mobilisant des dimensions de la compétence 15.

font partie des fondements de l'éducation et de l'enseignement ; les cultures et les langues autochtones en sont partie intégrante.

En effet, ces diverses activités les placent souvent à l'avant de la classe, leur permettant d'enseigner des savoirs, dont des savoirs autochtones, de partager des connaissances, de réaliser de nombreuses tâches liées à la profession enseignante, et sont donc bénéfiques à l'acquisition des compétences évaluées dans le cadre d'un baccalauréat en enseignement.

Quelques obstacles rencontrés à la RAC

Une démarche de RAC comporte des obstacles. La plupart ne sont pas insurmontables. Pour ce faire, il est possible de mettre en place des moyens afin d'y remédier bien que ces derniers présentent aussi des défis en soi. Dans cet article, nous soulevons deux obstacles majeurs concernant la RAC.

Un des obstacles observés dans le cadre de ce projet est qu'il n'y a pas de dispositif mis en place au sein des universités, et ce, plus spécifiquement dans les baccalauréats en éducation préscolaire et en enseignement primaire, pour reconnaitre les acquis d'expérience issus d'activités professionnelles extra formations. Mentionnons que plusieurs des étudiantes autochtones inscrites dans un programme en formation en enseignement à l'UQAT et à l'UQAC suivent le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP) ou encore un programme court leur permettant de cheminer dans le BÉPEP. Cependant, il s'avère que de reconnaitre les acquis des enseignantes non légalement qualifiées pourrait les encourager à poursuivre (voire s'engager) dans une formation universitaire.

Il faut aussi reconnaitre que l'élaboration d'un dossier de RAC, qui doit être pris en charge par l'étudiante, représente en soi un défi et nécessite un accompagnement. Un accompagnement spécifique auprès des étudiantes autochtones pourrait en outre faciliter leur accès et leur réussite éducative à l'université (Rodon, 2008). Ce dossier doit permettre d'éclairer le comité qui reçoit la demande sur la reconnaissance des acquis d'expérience et sur les compétences des étudiantes. Le fait qu'il exige une part importante de rédaction, parfois dans la langue seconde de l'étudiante, limite l'expression juste et complète des éléments qui permettraient d'éclairer le comité sur le développement réel des compétences ciblées.

Conclusion

Dans cet article, nous avons présenté un projet qui visait notamment à brosser un portrait de la situation concernant la reconnaissance des acquis et des compétences en lien avec les activités professionnelles extra formations et en lien avec la formation pour des enseignantes autochtones non légalement qualifiées qui désirent obtenir un diplôme universitaire en éducation. Ce projet réalisé par une équipe de chercheurs de l'UQAC et l'UQAT, en collaboration avec l'UQAM, s'est fait

en plusieurs étapes réparties sur une durée de 2 ans avec des partenaires autochtones, ce qui a permis de mettre en perspective certaines recommandations et suggestions.

Les recommandations suggérées aux enseignantes non légalement qualifiées seraient de poursuivre des formations continues, notamment celle en « poupées russes », pour les encourager à s'inscrire au baccalauréat en enseignement. Ces formations permettent de recevoir des crédits et d'avancer dans un programme (p. ex., les 15 crédits d'un programme court seront crédités dans un certificat de 30 crédits). L'offre de cours de ces formations pourrait rejoindre diverses thématiques telles que la langue et la culture autochtone, l'anglais ou les arts qui sont également pertinentes pour un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ou secondaire. Cette approche prendrait en compte la sécurisation culturelle dans le parcours universitaire des étudiantes, ce qui est un enjeu actuel dans les différentes universités (CAPRES, 2018) et souhaité par plusieurs étudiants autochtones universitaires (Ratel et Pilote, 2021).

Par ailleurs, bien que des formations continues à l'université permettent aux enseignantes de se former, il faut également mentionner que la participation à des colloques et à des congrès (p. ex., Persévérance et de la Réussite scolaires chez les Premiers Peuples, le colloque de l'Institut Tshakapesh) offre aux enseignantes, même celles non légalement qualifiées, un lieu de rencontre pour échanger et discuter de pratiques enseignantes. Elles ont l'occasion d'enrichir leur bagage de connaissances en fonction des ateliers et des conférences auxquels elles assistent. À d'autres occasions, seules ou en collaboration avec les équipes de recherche avec lesquelles elles sont impliquées, elles peuvent présenter des initiatives pédagogiques ou des résultats de recherche.

Enfin, il est important de reconnaitre les compétences développées lors d'activités professionnelles extra formations et liées à la formation, de prendre en compte la sécurisation culturelle, de valoriser et de reconnaitre les aspects personnels et communautaires d'une enseignante non légalement qualifiée qui souhaite entamer un processus de RAC pour obtenir son diplôme professionnel dans une institution universitaire.

Bibliographie

Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 91-105). De Boeck Supérieur.

Anadón, M (2007). *La recherche participative : multiples regards.* Presses de l'Université du Québec.

Boudreau, M., Hébert, M.-H., Pelletier, M.-A., Martel, V., Marin, J., Mélançon, J., Marinova, K., Jacob, É., Point, M., Lehrer, J., Charron, A., Pulido, L., Côté, M., Blouin, P., Gazaille, M., April, J., Robert Mazaye, C., Boily, M. et Brodeur, M. (2022) *Bonifier et élargir l'offre de formation initiale et continue à l'éducation préscolaire en élaborant une vision partagée afin d'assurer une cohérence dans la formation à l'éducation préscolaire dans le réseau de l'Université du Québec*. Rapport de recherche. Ministère de l'Éducation.

CAPRES (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur.*

da Silveira Y., Jacob, E., Pellerin, G. et Paul, V. (2018). Relation de confiance, un ancrage incontournable en contexte de recherche autochtone : témoignages de recrutement de participants atikamekw, inuit, innus et anicinapek en éducation. Dans A. Martin, B. Eysermann et M. Giroux (dir.), *Recrutement et consentement à la recherche: réalités et défis éthiques* (p. 146-160). Édition de l'Université de Sherbrooke.

Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Les presses de l'Université Laval.

Gauthier, R. (2015). *L'étudiant autochtone et les études supérieures : regards croisés au sein des institutions. Rapport de recherche.* Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Jacob, E. (2017). *Les rôles d'enseignantes atikamekw en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit : une recherche collaborative en milieu autochtone* [thèse de doctorat non publiée, Université du Québec à Montréal].

Jacob, E., Charron, A. et Couture, C. (2021). La recherche collaborative. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.). *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p. 431-457). Presses de l'Université du Québec.

Joncas, J. (2013). *Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations au Québec : le cas d'étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi.* [mémoire de maitrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation.

Kitchen, J., Cherubini, L., Trudeau, L. et Hodson, J. (2010). Weeding Out or Developing Capacity ? Challenges for Aboriginal Teacher Education. *The Alberta Journal of Education Research*, *56*(2), 107-123.

Maheux, G. (2021). Les études décolonisantes et émancipatrices en éducation : la recherche impliquant les Premiers Peuples. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.). *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p. 503-536). Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : Profession enseignante.*https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024

Ratel, J.-L. et Pilote, A. (2021). Métamorphoses de l'université et parcours d'étudiants autochtones au Québec : enjeux d'accessibilité aux études et de persévérance scolaire dans une perspective de décolonisation de l'éducation, *Recherches en éducation*, *44.*

Rodon, T. (2008). Les étudiants autochtones à l'Université Laval : enquête sur les besoins et les problématiques. *Les cahiers du CIÉRA,1*, 13-38.

Savoie-Zajc, L. (2020). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (6e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Smith, L. T. (2021). *Decolonizing Methodologies : Research and Indigenous Peoples* (3e éd.). Bloomsbury Publishing.