



**L'assurance de la qualité en ÉRA
Guide à l'intention des
établissements d'enseignement**

**L'assurance de la qualité en ÉRA
Volume II**

Novembre 2007

La rédaction de ce guide a été financée par le Conseil canadien sur l'apprentissage. Sa traduction a été rendue possible grâce au généreux appui du Centre du savoir sur l'apprentissage chez les adultes, une initiative du Conseil canadien sur l'apprentissage.

Les opinions exprimées dans le présent document appartiennent en propre à leurs auteurs. Le Conseil canadien sur l'apprentissage est un organisme national indépendant sans but lucratif voué à l'amélioration de l'apprentissage pour tous les Canadiens et les Canadiennes. Le Conseil et le Centre du savoir sur l'apprentissage chez les adultes n'assument aucune responsabilité quant au contenu de ce document.

Pour obtenir un exemplaire des rapports qui accompagnent ce document, *Quality Assurance in PLAR: Issues and Strategies for Post-secondary Institutions – Volume I* et *Quality Assurance in PLAR: Annotated Bibliography – Volume III*, rendez-vous sur le site de l'ICRA, à www.cirl.org/fr_index.html, ou contactez l'Institut canadien de reconnaissance de l'apprentissage à inquiries@cirl.org.

L'ASSURANCE DE LA QUALITÉ EN ÉRA

Guide à l'intention des établissements d'enseignement

Rédigé par :

Shirley Amichand, Saskatchewan Institute of Applied Sciences and Technology
Martha Ireland, The G. Raymond Chang School of Continuing Education,
Université Ryerson

Kim Orynik, Saskatchewan Institute of Applied Sciences and Technology
Judith Potter, College of Extended Learning, Université du Nouveau-Brunswick
Joy Van Kleef, Institut canadien de reconnaissance de l'apprentissage

Novembre 2007

Table des matières

Section 1 – Introduction	3
Section 2 – Politiques applicables à l'ensemble des établissements.....	7
I. Introduction.....	7
II. Éléments fondamentaux	7
III. Critères de gestion des processus d'évaluation	8
Section 3 – Critères relatifs aux procédures d'évaluation	10
I. Introduction.....	10
II. Quoi rechercher dans les acquis d'un candidat	10
III. Quoi rechercher dans un outil d'évaluation	11
IV. Méthodes d'évaluation	12
Section 4 – ÉRA : processus, rôles et responsabilités	19
I. Introduction.....	19
II. Stratégies pour les conseillers	21
III. Stratégies pour les évaluateurs.....	23
Section 5 – Contrôle et évaluation	26
Section 6 – Perfectionnement professionnel	29
Section 7 – Glossaire	31
Section 8 – Ressources et références	33
Annexe	39

Liste des tableaux

Tableau 1 – Quoi rechercher dans les acquis d'un candidat	10
Tableau 2 – Quoi rechercher dans un outil d'évaluation	11
Tableau 3 – Avantages et désavantages de diverses méthodes d'évaluation ..	12
Tableau 4 – Stratégies pour les conseillers en ÉRA	22
Tableau 5 – Stratégies pour les évaluateurs en ÉRA	23

Section 1 – Introduction

L'évaluation et la reconnaissance des acquis (ÉRA) se sont lentement développées dans les établissements d'enseignement postsecondaire canadiens au cours des dernières années. On a de plus en plus conscience de l'importance que revêt l'assurance de la qualité dans ce domaine. Des études révèlent que des améliorations aux mesures existantes et l'adoption de nouvelles mesures en matière d'assurance de la qualité ont pour effet d'accroître la confiance des parties prenantes à l'égard de l'ÉRA.

Objet

Ce guide propose des idées concrètes aux établissements d'enseignement postsecondaire et aux membres des corps enseignants quant à la façon dont ils peuvent améliorer les mesures d'assurance de la qualité de l'ÉRA. Chaque établissement assure à sa façon la qualité du processus, tant par ses structures et procédures que par son approche à l'évaluation et au perfectionnement professionnel. Ce guide ne se veut pas directif. Il vise plutôt à présenter un éventail de mesures à l'aide desquelles les administrateurs et le corps professoral peuvent élaborer les stratégies d'assurance de la qualité les plus appropriées en matière d'ÉRA.

Stratégies

Les stratégies présentées dans ce guide ont été élaborées après un examen exhaustif de la documentation théorique et des pratiques aussi bien canadiennes qu'internationales en matière d'enseignement supérieur et d'assurance de la qualité de l'ÉRA. De plus amples renseignements sur la documentation pertinente et sur la façon dont d'autres pays ont relevé des défis similaires en matière d'assurance de la qualité se trouvent dans le rapport d'accompagnement intitulé *Quality Assurance in PLAR : Issues and Strategies for Post-secondary Institutions* (2007).

Principales conclusions

Une des principales conclusions du rapport est que, dans l'ensemble, l'attention portée à l'assurance de la qualité de l'ÉRA au Canada s'avère déficiente. Les collèges et les universités comptent largement sur les administrateurs, conseillers et enseignants pour leur fournir des procédures professionnelles claires et transparentes de même que des décisions valides et fiables. Globalement, la

documentation sur l'ÉRA dans les établissements d'enseignement postsecondaire révèle une conscience de l'importance de la qualité, ainsi qu'en témoigne l'adoption de principes, politiques et procédures qui intègrent de nombreux éléments de l'assurance de la qualité. Dans de nombreux cas, cependant, ce souci n'a pas explicitement donné lieu à la formulation d'énoncés de politiques en matière d'assurance de la qualité de l'ÉRA, non plus qu'il ne s'est étendu aux mécanismes d'assurance de la qualité couramment en usage dans les établissements. Ce guide a été préparé dans le but de promouvoir une assurance de la qualité ciblée.

Organisation

Ce guide compte huit courtes sections :

- La **section 1** en définit l'objet.
- La **section 2** présente des stratégies applicables à l'ensemble des établissements et visant à faire en sorte que l'assurance de la qualité de l'ÉRA repose sur des politiques et critères d'évaluation fondamentaux.
- La **section 3** propose aux évaluateurs des critères de base quant à l'établissement des acquis et au choix d'outils et méthodes d'évaluation appropriés. Cette section décrit également les forces et les faiblesses de diverses méthodes d'évaluation.
- La **section 4** recense les éléments d'un processus d'ÉRA bien développé à l'aide d'un organigramme et d'une liste de contrôle à l'intention des évaluateurs, des conseillers et des administrateurs.
- La **section 5** présente des idées novatrices sur la façon dont le contrôle et l'évaluation peuvent contribuer à renforcer le processus d'ÉRA.
- La **section 6** souligne les éléments importants du perfectionnement professionnel en ÉRA tout en faisant référence aux données pertinentes du rapport principal.
- La **section 7** renferme un glossaire des termes courants employés dans ce guide.
- La **section 8** fournit une liste de ressources et de références.

Nous abordons les stratégies suggérées en proposant une définition de l'assurance de la qualité de l'ÉRA dans le contexte de l'enseignement postsecondaire. L'assurance de la qualité est :

La mise en place et l'observance de politiques, de processus et de pratiques d'évaluation visant à faire en sorte que les connaissances et les compétences des apprenants soient reconnues, de manière à leur permettre de s'engager avec succès dans des études d'une nature et d'un niveau qui contribuent de façon valable à la poursuite de leurs objectifs d'apprentissage et d'emploi.

Cette définition met l'accent sur l'apprenant à titre de principal intéressé à l'ÉRA, et souligne l'orientation que devraient prendre les stratégies d'assurance de la qualité. Elle offre en outre la souplesse nécessaire pour interpréter la reconnaissance dans un contexte aussi bien personnel que public.

Nous espérons sincèrement que ce guide vous sera utile dans votre pratique professionnelle.

Section 2 – Politiques applicables à l'ensemble des établissements

I. Introduction

L'assurance de la qualité de l'ÉRA repose sur la mise en place de politiques et procédures appropriées au sein des établissements d'enseignement. Cette section du guide formule des recommandations quant aux considérations à prendre en compte par l'ensemble des établissements. Des stratégies plus détaillées touchant divers secteurs de responsabilité sont abordées à la section 3.

Sous l'angle des établissements pris dans leur ensemble, les principales considérations en matière d'ÉRA portent sur les politiques fondamentales et les critères de gestion du processus d'évaluation.

II. Politiques fondamentales

Sous l'angle des établissements, plusieurs considérations de portée générale visent à assurer la qualité des services d'ÉRA. Suivent des mesures précises que les établissements peuvent prendre pour assurer ou rehausser la qualité des services d'ÉRA en place.

- Adopter une approche à l'ÉRA et à l'assurance de la qualité fondée sur les principes et publier un énoncé clair quant à l'engagement de l'établissement envers l'une et l'autre. La Quality Assurance Agency du Royaume-Uni recommande de fonder les procédures d'évaluation des acquis expérimentiels (ÉAE) sur seize principes. Les normes du Council for Adult and Experiential Learning (CAEL) sont un autre bon exemple de fondement sur les principes de l'assurance de la qualité de l'ÉRA. Les normes du CAEL sont énoncées en annexe.
- Intégrer l'ÉRA aux mécanismes d'assurance de la qualité de l'établissement, inclusion faite d'examens périodiques des programmes, d'évaluations externes par des pairs et de rétroaction des étudiants.
- Élaborer des politiques et des procédures robustes et explicites en matière d'assurance de la qualité, propres à régir le processus d'ÉRA ainsi que le choix et le développement d'outils et méthodes d'évaluation appropriés (c.-à-d. un système de gestion de la qualité). Le lien suivant donne accès à un extrait du *Guide to Recognition of Prior Learning and Assessment* du SIAST décrivant des politiques et procédures spécifiques à l'assurance de la qualité :

[http://programs.siastr.sk.ca/plar/forms&pdf/PLAR %20Guide %20October %202006.pdf](http://programs.siastr.sk.ca/plar/forms&pdf/PLAR%20Guide%20October%202006.pdf)

- Établir la planification de l'éducation des apprenants à titre d'élément essentiel de l'ÉRA.
- Établir des services de soutien adéquats aux apprenants (p. ex., des services consultatifs personnalisés), particulièrement en ce qui a trait aux activités liées à l'interprétation des résultats d'apprentissage, de manière à mettre les acquis en évidence et à fournir un suivi post-évaluation.
- Établir des services de soutien adéquats aux évaluateurs (p. ex., perfectionnement professionnel, directives administratives claires).
- Établir des procédures d'évaluation tenant compte du fait que la majorité des candidats à l'ÉRA sont des apprenants adultes.
- Établir des définitions claires de l'ÉRA et de l'assurance de la qualité afin d'assurer la transparence et de promouvoir une compréhension commune auprès des différentes parties prenantes.
- Établir des mécanismes de communication clairs avec les demandeurs d'ÉRA, de même que des systèmes de gestion de dossier qui favorisent les examens et les analyses.
- Communiquer toutes les mesures d'assurance de la qualité de l'ÉRA aux apprenants adultes et aux autres parties prenantes, à l'interne comme à l'externe, par le biais de descriptions explicites de l'assurance de la qualité dans les publications conventionnelles et en ligne de l'établissement.

III. Critères de gestion des processus d'évaluation

L'établissement de critères relatifs à la gestion du processus d'évaluation s'avère essentiel au maintien de la qualité de l'ÉRA. Les mesures qui suivent contribuent à l'établissement de solides critères de gestion de la qualité.

- Établir des normes d'apprentissage claires selon lesquelles les évaluateurs pourront juger des acquis (p. ex., résultats d'apprentissage) et les communiquer clairement aux apprenants.
- Établir les critères selon lesquels les membres du corps enseignant doivent choisir les outils d'évaluation (p. ex., « conformité au besoin »). Définir et

expliquer chaque critère de manière à aider les évaluateurs à choisir les outils appropriés. Pour plus de détails, voir la section 3, III.

- Établir les critères selon lesquels les évaluateurs jugeront des acquis, notamment en ce qui a trait à leur pertinence, à leur étendue, à leur portée, à leur actualité, à leur suffisance et à leur authenticité.
- Fonder la qualité des évaluations individuelles sur de solides notions de validité et de fiabilité prenant en compte les procédures d'évaluation et les résultats post-évaluation.

Section 3 – Critères relatifs aux procédures d'évaluation

I. Introduction

L'évaluation de l'apprentissage est un processus complexe. Des procédures dont la qualité est assurée accentuent la crédibilité du processus d'ÉRA et de ses résultats. Ces procédures peuvent également permettre d'évaluer les pratiques et servir de fondement à la recherche appliquée.

Cette section du guide présente trois ensembles de critères susceptibles d'aider les évaluateurs à porter des jugements équilibrés sur les acquis soumis par les candidats.

- **Tableau 1** – Décrit ce qu'il faut rechercher dans les acquis d'un candidat.
- **Tableau 2** – Décrit ce qu'il faut rechercher dans un outil d'évaluation en ÉRA.
- **Tableau 3** – Décrit un éventail de méthodes d'évaluation à considérer par les évaluateurs lorsqu'ils sont appelés à faire une évaluation. Les forces et les faiblesses de chaque méthode sont aussi présentées.

II. Quoi rechercher dans les acquis d'un candidat

Pour que des crédits soient accordés, les acquis doivent satisfaire aux exigences d'apprentissage (p. ex., résultats d'apprentissage) de cours ou de programmes d'études particuliers. Une façon d'analyser les acquis consiste à évaluer les preuves présentées par le candidat quant à leur étendue, à leur portée, à leur actualité, à leur suffisance et à leur authenticité.

Tableau 1 – Quoi rechercher dans les acquis d'un candidat

Critère	Définition
Étendue	<ul style="list-style-type: none">• Quelle est l'étendue des connaissances et des compétences dans le domaine visé?• Comment se comparent-elles à celles que doivent normalement procurer le cours ou le programme?
Portée	<ul style="list-style-type: none">• Les preuves présentées par le candidat témoignent-elles du niveau d'apprentissage requis?• Les taxonomies, dont celle de Bloom, s'avèrent utiles à cet égard.

Critère	Définition
Actualité	<ul style="list-style-type: none"> • Les connaissances et les compétences dépassées ne satisfont pas aux normes courantes. • Si les résultats d'apprentissage sont pris en compte dans l'évaluation, l'actualité des connaissances et des compétences est automatiquement prise en compte.
Suffisance	<ul style="list-style-type: none"> • L'évaluateur dispose-t-il de suffisamment d'information pour cerner raisonnablement les acquis du candidat?
Authenticité	<ul style="list-style-type: none"> • Les preuves soumises aux fins de l'ÉRA doivent émaner de l'apprenant qui souhaite obtenir des crédits. Les évaluateurs peuvent aussi recourir à des lettres de validation d'experts dans le domaine ou mener des entrevues afin de mieux authentifier les preuves soumises. • Lorsque les évaluateurs restent dans le doute, une évaluation plus poussée peut être requise.

III. Quoi rechercher dans un outil d'évaluation

La validité et la fiabilité sont des notions difficiles à appliquer à plusieurs types d'évaluation des acquis. Les outils d'évaluation en classe développés à l'interne dont la validité et la fiabilité n'ont pas été formellement éprouvées sont monnaie courante. Notre étude a révélé que la qualité des politiques et procédures d'évaluation contribue à la qualité des décisions d'évaluation. À cette fin, plusieurs suggestions sont présentées dans ce guide et dans le rapport d'accompagnement, *Quality Assurance in PLAR : Issues and Strategies for Post-secondary Institutions*. Le tableau qui suit met en lumière diverses considérations à prendre en compte au moment de choisir un outil d'ÉRA approprié.

Tableau 2 – Quoi rechercher dans un outil d'évaluation

Critère	Définition
Validité du contenu	<ul style="list-style-type: none"> • La validité du contenu s'entend de la mesure dans laquelle un outil d'évaluation mesure ce qu'il est censé mesurer.
Fiabilité	<ul style="list-style-type: none"> • La fiabilité s'entend de la mesure dans laquelle des résultats comparables sont obtenus chaque fois qu'un candidat est évalué dans des conditions comparables. • Des résultats cohérents doivent être obtenus quel que soit l'évaluateur.

Critère	Définition
Équité	<ul style="list-style-type: none"> L'équité s'entend de la mesure dans laquelle une décision d'évaluation est libre de partis pris. Les outils d'évaluation qui minimisent les partis pris culturels et personnels des évaluateurs contribuent à la qualité des résultats.
Complexité cognitive	<ul style="list-style-type: none"> Les évaluateurs doivent juger de la pertinence de l'étendue et de la portée des acquis d'un candidat. Des outils permettant d'évaluer ces attributs sont requis.
Conformité au besoin	<ul style="list-style-type: none"> L'objet d'une évaluation doit être bien ajusté à l'utilisation de ses résultats. Des outils d'évaluation appropriés contribuent à établir ce lien.

IV. Méthodes d'évaluation

Le tableau ci-dessous présente les méthodes d'évaluation les plus répandues dans le secteur de l'enseignement postsecondaire, ainsi que de courtes notes sur leurs avantages et leurs désavantages respectifs. Ces méthodes peuvent aussi être utilisées en ÉRA.

Tableau 3 – Avantages et désavantages de diverses méthodes d'évaluation

MÉTHODE D'ÉVALUATION	DESCRIPTION	AVANTAGES	DÉSAVANTAGES
I. EXAMENS ÉCRITS			
Choix multiples	Les candidats choisissent la réponse voulue parmi plusieurs réponses possibles.	Efficace et fiable. Permet un large échantillonnage de contenu.	La formulation des questions peut être ardue et chronophage. Peut inciter le candidat à faire des suppositions.
Vrai ou faux	Les candidats déterminent si les énoncés sont vrais ou faux.	De nombreuses questions peuvent être soumises à l'intérieur d'une période déterminée.	Exige la reconnaissance d'une réponse préconstruite.
Appariement	Les candidats choisissent l'énoncé qui complète le mieux l'énoncé de départ.	Facile à administrer et à noter. Notation objective.	Les questions de type vrai ou faux comportent un

MÉTHODE D'ÉVALUATION	DESCRIPTION	AVANTAGES	DÉSAVANTAGES
Énoncés à compléter	Les candidats complètent des énoncés en remplissant les espaces vides.	<p>Mesure les connaissances liées à des compétences et à des résultats d'apprentissage précis.</p> <p>Permet de tester tous les niveaux de taxonomie cognitive.</p>	<p>facteur de chance de 50 % en l'absence d'ajustements, et les réponses peuvent ne pas être rigoureusement vraies ou fausses.</p> <p>Non approprié pour évaluer la pensée, le rendement ou les résultats comportementaux de plus haut niveau.</p>
Court développement	Les candidats fournissent de courtes réponses à des questions ou complètent des énoncés.	<p>Exige de se souvenir de la réponse juste.</p> <p>Relativement facile à construire.</p> <p>Réduit les risques de supposition.</p> <p>Permet un large échantillonnage de contenu.</p> <p>Teste la capacité d'organisation, de composition et d'écriture du candidat plutôt que le simple rappel ou la simple reconnaissance.</p>	<p>Difficile à noter.</p> <p>Tend à mettre l'accent sur les connaissances factuelles plutôt que sur la faculté de pensée, le rendement ou les attitudes de plus haut niveau.</p>

MÉTHODE D'ÉVALUATION	DESCRIPTION	AVANTAGES	DÉSAVANTAGES
Essai	Les candidats répondent à des questions ou à des directives en organisant et en écrivant leurs réponses.	Facile à préparer. Les candidats s'expriment dans leurs propres mots. Mesure l'apprentissage cognitif complexe. Élimine toute supposition.	Le test porte sur un échantillonnage de contenu restreint. Peut inciter au remplissage. Difficile à évaluer objectivement ou à noter de façon fiable, et exige de bons guides de notation, des réponses types et des critères clairs. Favorise les candidats aux capacités langagières élevées.
Résolution de problèmes situationnels	Les candidats organisent et écrivent des réponses à des problèmes généralement présentés dans un contexte réel.	Permet de mesurer l'apprentissage cognitif complexe. Les candidats s'expriment dans leurs propres mots. Permet de relier l'apprentissage à des situations réelles. Peut simultanément tester plusieurs compétences.	Chronophage et difficile à construire. Difficile à noter de façon fiable, et exige de bons guides de notation. Peut réduire le contenu échantillonné.
Examen normalisé	Examen conçu pour une application à grande échelle. Souvent de type choix multiples ou vrai ou faux. Beaucoup sont normatifs.	Peut souvent être noté par ordinateur. Permet de comparer le rendement inter-organisations ou inter-compétences géographiques. Tenu pour plus objectif que les autres méthodes.	Lié à la culture, ce qui en limite l'objectivité. Peut porter à confusion si l'ordonnancement des questions n'est pas clair. Sa conception axée sur le ratio des réponses exactes par rapport aux réponses inexacts limite la qualité de l'outil d'évaluation.

MÉTHODE D'ÉVALUATION	DESCRIPTION	AVANTAGES	DÉSAVANTAGES
II. EXAMENS ORAUX			
Examen oral structuré	<p>Les candidats répondent à des questions (et réponses) prédéfinies.</p> <p>Des notes sont prises sur les réponses fournies.</p>	<p>Tend à être plus fiable qu'un examen oral non structuré.</p> <p>Fournit une évaluation directe de connaissances et de compétences précises.</p>	<p>Moins personnel.</p> <p>Exige une formation en entrevue et en échelles de notation.</p> <p>Peut causer de l'anxiété chez le candidat.</p> <p>Peut avantager les candidats qui s'expriment facilement et dont les compétences verbales sont élevées.</p>
Entrevue particulière	<p>Entrevue face à face au cours de laquelle les questions peuvent découler des réponses du candidat.</p>	<p>Permet une évaluation plus complète que des questions prédéfinies.</p> <p>Peut avantageusement être combinée à une évaluation de portfolio.</p>	<p>Exige une formation en entrevue et en échelles de notation.</p>
Entrevue individuelle successive	<p>Les candidats peuvent être interviewés par plusieurs examinateurs.</p>	<p>Subjectivité moyenne.</p>	<p>Coûteux.</p> <p>Le processus d'intervention en groupe doit être planifié.</p>

MÉTHODE D'ÉVALUATION	DESCRIPTION	AVANTAGES	DÉSAVANTAGES
III. ÉVALUATIONS DE RENDEMENT			
Simulation (ECOS)	Le candidat réagit à une simulation de situation réelle.	Fournit un échantillon de travail « contrôlé » en situation réelle. Permet de tester des compétences complexes et intégrées.	Exige des critères clairs et des conditions de test normalisées. Peut être coûteux.
Présentation	Le candidat fait verbalement état de son apprentissage.	Permet au candidat de contrôler la démonstration.	Dépend de la confiance du candidat.
Démonstration des compétences	Le candidat démontre concrètement ce qu'il a appris.	Démonstration claire du niveau de compétence et de la capacité à résoudre des problèmes dans des contextes pertinents. Excellent pour mesurer le degré d'application et de synthèse de la taxonomie.	Peut être coûteux et chronophage.
Jeu de rôles	Des acteurs ou des pairs jouent des rôles visant à simuler un problème.	Pratique – reproduit les compétences « réelles » autant que faire se peut.	Le travail en groupe peut ne pas témoigner justement des aptitudes individuelles. Peut susciter un stress non lié aux compétences évaluées.
Observation	Un observateur évalue le comportement dans un cadre naturel. Les critères d'évaluation sont prédéfinis.	Fournit l'occasion d'observer les pratiques réelles en contexte. Souvent moins stressant pour les candidats que les	Complexe à organiser. Peut être coûteux et chronophage. Une grille de notation est essentielle pour écartier les conditions

		simulations. Permet une collaboration avec les employés.	de test non équitables. Peut comporter des événements non planifiés et incontrôlables.
--	--	---	---

MÉTHODE D'ÉVALUATION	DESCRIPTION	AVANTAGES	DÉSAVANTAGES
IV. ÉVALUATIONS DE PRODUITS			
Échantillon de travail	Un échantillon de travail est fourni par le candidat.	Offre un contexte réel. Direct, pratique et centré sur l'apprenant. Utile lorsque les connaissances et les compétences sont difficiles à observer durant la création de produits.	Une grille de notation est essentielle pour écarter les conditions de test non équitables. Ne permet pas l'observation du processus.
Portfolio ou recueil de preuves	Collection organisée de documents qui présentent et confirment les connaissances et les compétences expérientielles acquises.	Permet une réflexion sur l'apprentissage. Peut révéler des connaissances et des compétences transversales.	Peut exiger des entrevues complémentaires. Exige des services de consultation. Peut favoriser les candidats aux capacités d'écriture élevées. Exige de former les évaluateurs.
Auto-évaluation	Les apprenants répondent par écrit aux critères établis pour évaluer leur apprentissage.	Fait appel à la réflexion critique. Peut être utilisée en conjonction avec d'autres méthodes. Congruent avec la philosophie d'éducation des adultes.	Peut ne pas être appropriée comme seule méthode d'évaluation. Peut favoriser les candidats aux capacités d'écriture élevées.
Examen des programmes de formation externes	Évaluation des programmes de formation professionnelle et en milieu de travail quant aux équivalences et aux crédits de scolarité.	Élimine l'évaluation des réalisations individuelles fondées sur les programmes achevés avec succès. Correspond essentiellement à un transfert de crédits.	Peut être coûteux. Les programmes de formation ne sont souvent pas suffisamment structurés pour justifier des crédits de scolarité.

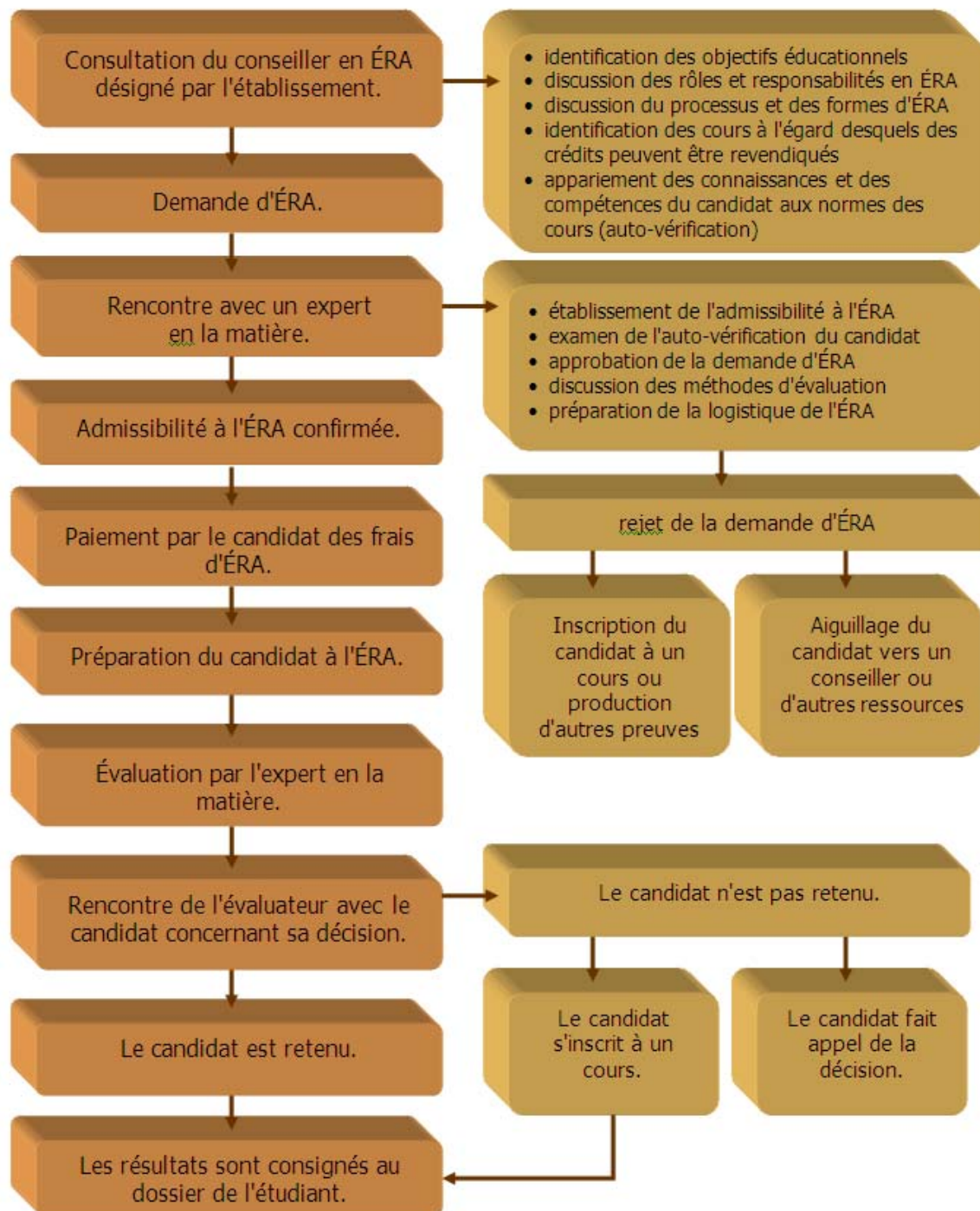
Section 4 – ÉRA : processus, rôles et responsabilités

I. Introduction

L'organigramme qui suit illustre un processus d'ÉRA commençant par une consultation initiale apprenant-conseiller et finissant par la consignation des résultats d'évaluation dans le dossier de l'étudiant. Chaque établissement d'enseignement postsecondaire devra ajuster ce processus en fonction de sa propre infrastructure, de son corps enseignant et de ses apprenants. L'établissement d'un organigramme favorise l'assurance de la qualité en ce qu'il s'agit d'une ressource qui assure la transparence et favorise l'équité.

À la suite de l'organigramme, une série de stratégies sont présentées aux évaluateurs et aux conseillers pour les aider à promouvoir l'assurance de la qualité dans leur pratique professionnelle. Les stratégies formulées à l'intention des évaluateurs et des conseillers sont présentées sous forme de liste de contrôle pour faciliter l'identification des secteurs pouvant nécessiter un perfectionnement professionnel.

Figure 1 – Exemple d'organigramme de cheminement d'un candidat en ÉRA



II. Stratégies pour les conseillers

Les conseillers sont d'importants participants au processus d'ÉRA. Ils aident les candidats à envisager l'évaluation de leurs acquis dans le contexte d'un plan d'études, de carrière et d'emploi plus large. De plus, le déroulement en douceur du processus et le succès du candidat dépendent en grande partie des étapes de consultation initiales.

Les candidats se présentent souvent à la première rencontre avec des questions sur l'ÉRA. Beaucoup de candidats ont une idée claire de leurs acquis, mais sans savoir comment ils s'appliquent à leur champ d'étude. Ils sont souvent hésitants et craintifs à l'idée de ne pas se voir offrir l'occasion de démontrer leurs connaissances, leurs compétences, leurs aptitudes et leurs attitudes d'une façon significative pour eux.

Les candidats veulent également savoir :

- quelles sont les étapes du processus;
- quels documents ils doivent fournir et remplir;
- quelles sont les attentes de l'établissement à leur endroit;
- les coûts à prévoir;
- comment les résultats seront consignés;
- comment le processus d'ÉRA les aidera à atteindre leurs objectifs d'études et de carrière.

Les conseillers doivent donc répondre à ces questions des candidats en leur fournissant de l'information claire et juste dans un climat chaleureux, ouvert et invitant.

La liste de contrôle qui suit énumère les pratiques des conseillers exemplaires. Les conseillers en ÉRA peuvent s'en servir pour examiner leur pratique professionnelle et pour planifier leur perfectionnement professionnel.

Tableau 4 – Stratégies pour les conseillers en ÉRA

Stratégies	Oui	Non
I. Stratégies générales pour les conseillers en ÉRA		
• Promouvoir l'ÉRA		
• Faire preuve d'ouverture à l'égard des solutions de rechange à l'évaluation conventionnelle fondée sur le behaviorisme.		
• Promouvoir les options d'évaluation et les exigences en ÉRA auprès des secteurs de programme et du corps enseignant par voie de collaboration.		
• Communiquer au corps enseignant les principes et les pratiques d'ÉRA et lui donner la capacité de répondre aux besoins des apprenants adultes.		
II. Stratégies de consultation		
• Veiller à ce que l'évaluation du candidat s'inscrive dans un plan d'études, de carrière et d'emploi.		
• Aider les demandeurs d'ÉRA à définir leurs objectifs d'éducation et de carrière.		
• Veiller à ce que l'information sur l'ÉRA soit claire et exacte, et à ce que le processus soit transparent.		
• Communiquer clairement les attentes liées à l'ÉRA et offrir un environnement rassurant.		
• Aider les candidats à identifier leurs connaissances et leurs compétences expérientielles.		
• Fournir aux candidats des directives écrites claires et cohérentes sur les demandes d'ÉRA et les procédures d'évaluation.		
• Interviewer et encadrer les intéressés, et leur fournir une rétroaction.		
• Promouvoir l'indépendance individuelle tout au long du processus d'ÉRA.		
• Aiguiller les intéressés vers les ressources appropriées (p. ex., ateliers d'élaboration de portfolio).		
• Discuter des considérations liées aux prêts étudiants et d'autres options de financement des études.		
• Expliquer le processus post-évaluation aux candidats non retenus.		
• Aiguiller les candidats vers des conseillers d'expérience en ÉRA.		

III. Stratégies pour les évaluateurs

Les qualifications des évaluateurs sont au fondement même de la qualité de l'ÉRA. La qualité des résultats de l'évaluation repose en grande partie sur la capacité à choisir et à développer des outils d'évaluation appropriés et à poser des jugements raisonnables à l'égard des preuves présentées.

De plus, les praticiens en ÉRA doivent examiner et comprendre leurs propres perspectives théoriques et attitudes à l'égard de l'éducation des adultes et des formes contemporaines et conventionnelles d'évaluation et d'ÉRA. Pour procéder à l'ÉRA, ils doivent tenir compte des arguments contemporains voulant que l'apprentissage repose sur la construction active de sens – à savoir que le sens est influencé par le contexte, modulé par la société et ancré dans l'univers de l'apprenant (Chappell, 2002). Ils doivent trouver des façons de cerner l'étendue, la portée, l'actualité, la suffisance et l'authenticité des acquis des candidats sans connaissance préalable du contexte dans lequel ils ont été obtenus.

Les stratégies présentées dans la liste de contrôle qui suit reflètent les connaissances et les pratiques des évaluateurs exemplaires en ÉRA. Les membres des corps enseignants et les autres évaluateurs peuvent s'en servir pour planifier et élaborer leurs évaluations de même que pour identifier des secteurs de perfectionnement professionnel.

Tableau 5 – Stratégies pour les évaluateurs en ÉRA

Stratégies générales pour les évaluateurs en ÉRA	Oui	Non
I. Connaissances et attitudes de l'évaluateur		
• Être bien informé des principes de l'éducation des adultes et de l'ÉRA.		
• Avoir une connaissance suffisante du domaine évalué.		
• Faire preuve d'ouverture à l'égard des solutions de rechange à l'évaluation conventionnelle fondée sur le behaviorisme.		
• Veiller à ce qu'il n'y ait aucun conflit d'intérêts et à ce qu'aucun intérêt personnel ne se reflète dans l'issue de l'évaluation.		
II. Avant une évaluation		
• Fonder l'évaluation et la reconnaissance de l'apprentissage sur les connaissances et les compétences plutôt que sur l'expérience.		
• Veiller à communiquer clairement les normes d'apprentissage selon lesquelles les acquis seront		

Stratégies générales pour les évaluateurs en ÉRA	Oui	Non
évalués (p. ex., résultats d'apprentissage, déclarations de compétence).		
• Faire appel à l'expérience et à l'expertise de l'établissement ou de ses collègues pour évaluer les acquis.		
• Veiller à ce que les outils d'évaluation soient « conformes au besoin ».		
• Établir des procédures d'évaluation des acquis fondés sur le travail en équipe.		
• Identifier des méthodes propres à mesurer l'application des connaissances et la pensée critique.		
• Examiner des rapports d'évaluations antérieures pour y puiser des idées.		
• Concevoir des outils propres à évaluer l'équilibre entre les apprentissages théoriques et appliqués.		
• Éviter de recourir à un jargon particulier et à des questions toute faites au moment d'élaborer une évaluation.		
• Établir les critères d'évaluation des preuves de tierces parties et le poids qui doit leur être accordé dans l'évaluation d'un portfolio.		
• Établir les instruments de mesure à utiliser pour guider les prises de décisions (c.-à-d. rubriques).		
• Observer les politiques et les normes de l'établissement concernant les pratiques d'évaluation.		
• Veiller à ce que les outils d'évaluation soient culturellement inclusifs et à ce qu'ils reflètent un niveau de langage et de littératie approprié.		
• Tester, dans la mesure du possible, les nouveaux outils d'évaluation avant de les utiliser.		
III. Travail auprès des candidats		
• Faire appel aux principes de l'éducation des adultes.		
• Énoncer clairement l'objet de l'évaluation (p. ex., admission, crédits de scolarité, placement).		
• Communiquer aux candidats des directives écrites claires et cohérentes quant à la production de preuves.		
• Rester en liaison avec le conseiller en ÉRA afin de soutenir le processus et de régler tout problème.		
• Permettre aux candidats de donner leur avis sur les méthodes d'évaluation possibles.		

Stratégies générales pour les évaluateurs en ÉRA	Oui	Non
<ul style="list-style-type: none"> • Recourir à de multiples modes d'évaluation et d'exécution de tâches. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Fonder le jugement des acquis, notamment en qui a trait à leur pertinence, à leur étendue, à leur portée, à leur actualité, à leur suffisance et à leur authenticité, sur les principes d'évaluation établis. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Présenter aux apprenants les critères décisionnels liés à l'évaluation. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Procéder à l'évaluation et poser des jugements sur la base de preuves d'apprentissage pertinentes aux résultats attendus. 		
IV. Après l'évaluation		
<ul style="list-style-type: none"> • Fournir aux candidats un rapport de décision écrit sur les résultats de l'évaluation. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Donner aux candidats l'occasion de discuter des résultats de l'évaluation et d'en appeler. 		

Section 5 – Contrôle et évaluation

Les processus de contrôle et d'évaluation servent à rehausser et à renforcer la crédibilité du processus d'ÉRA.

Dans notre rapport, *Quality Assurance in PLAR : Issues and Strategies for Post-secondary Institutions*, nous concluons que :

- l'ÉRA n'est pas convenablement intégrée aux mécanismes d'assurance de la qualité des établissements d'enseignement;
- les stratégies d'assurance de la qualité en place se sont pas adéquates ou suffisamment explicites.

Les stratégies qui suivent peuvent servir à formaliser les processus d'ÉRA des établissements – dont le contrôle et l'évaluation – et à rendre l'assurance de la qualité plus explicite. Ces stratégies découlent de nos recherches sur les pratiques administratives en ÉRA au Canada et dans d'autres pays.

- **Établir un processus de contrôle interne de la qualité** – Par exemple, mettre en place un processus de modération de la qualité permettant aux évaluateurs de se rencontrer régulièrement pour comparer et évaluer leurs outils, méthodes, procédures et résultats d'ÉRA. La modération s'avère un mécanisme de soutien efficace en ce qui a trait au jugement professionnel, et elle peut être utilisée de concert avec un processus d'échantillonnage (p. ex., un échantillon d'évaluations couvrant un éventail de candidats et d'évaluateurs).
- **Élaborer des listes de contrôle** – De telles listes visent à assurer que les outils et méthodes d'évaluation sont adaptés à l'évaluation des acquis (p. ex., listes de contrôle conçues pour aider les évaluateurs à concevoir des outils et des stratégies d'évaluation).
- **Établir des ressources de référence** – Les domaines visés peuvent inclure l'assurance de la qualité de l'ÉRA, des exemples de tâches d'évaluation pré-évaluées (afin d'assurer la justesse de l'évaluation par rapport aux critères de rendement; instructions non équivoques aux candidats et aux évaluateurs; acceptées comme modèles par les évaluateurs), des instruments éprouvés et des réponses d'apprenants susceptibles d'être partagées entre évaluateurs.

- **Établir un protocole de sélection et de développement d'outils d'évaluation** – Devrait faire appel à au moins deux experts : un dans le domaine d'étude et un en ÉRA.
- **Procéder à des vérifications périodiques de la qualité** – Recourir aux procédures de l'établissement et à des indicateurs combinant certains des éléments qui suivent :
 - sondages sur la satisfaction (dans le cadre du contrôle et de l'évaluation périodique de l'établissement);
 - comités consultatifs;
 - entrevues particulières avec des apprenants en ÉRA;
 - groupes de discussion;
 - étude formelle des évaluations;
 - analyse des dossiers scolaires;
 - systèmes d'information;
 - évaluateurs externes.
- Tenir des activités de vérification :
 - procéder à de doubles évaluations;
 - faire assister des experts aux évaluations;
 - revoir les évaluations passées;
 - examiner les évaluations avec le personnel de supervision avant les prises de décisions finales.
- Assurer le suivi des réussites ultérieures des candidats afin de déterminer l'incidence de l'ÉRA.
- Contrôler l'attribution des crédits et les entrées aux dossiers scolaires afin d'éviter que des crédits ne soient accordés en double pour un même apprentissage.
- Produire une publication annuelle visant à documenter les pratiques et les processus de l'établissement en matière d'assurance de la qualité de l'ÉRA, de même que les outils et méthodes d'évaluation d'après les résultats des auto-vérifications.
- Contrôler l'application des politiques et procédures par le biais des comités en place de l'établissement et évaluer les tendances liées aux répercussions systémiques.

- Recenser toutes les personnes-ressources en ÉRA, y compris celles qui ne font que recueillir de l'information. Recenser les candidats qui s'engagent dans un processus d'ÉRA et qui le mènent à terme ou non.
- Contrôler et évaluer les appels d'apprenants qui ont des répercussions systémiques.
- Mener des études longitudinales sur la réussite scolaire des candidats à l'ÉRA.
- Évaluer les procédures d'établissement de partis pris eu égard à l'ethnie, au sexe, à l'âge, à l'invalidité, à la classe sociale et à la race.

Section 6 – Perfectionnement professionnel

Il importe pour les évaluateurs et les conseillers en ÉRA de poursuivre leur perfectionnement professionnel. Les membres des corps enseignants au niveau postsecondaire sont des experts dans leur domaine, mais n'ont pas toujours un diplôme en enseignement ou des compétences formelles en évaluation de l'apprentissage. Le perfectionnement professionnel se veut donc un élément clé de la qualité de l'ÉRA. Les conseillers doivent parfaitement comprendre le processus d'ÉRA et les notions sous-jacentes liées à l'éducation des adultes. Les stratégies qui suivent sont destinées aux établissements qui souhaitent rehausser les connaissances et les compétences des évaluateurs et des conseillers.

- Financer des activités de perfectionnement professionnel propres à rehausser la capacité de l'établissement à fournir des services d'ÉRA.
- Élaborer et fournir du matériel de formation incluant des directives sur le choix des outils et méthodes d'évaluation.
- Fournir aux évaluateurs, aux conseillers et aux autres intervenants en éducation des guides harmonisés aux politiques en vigueur à l'échelle des établissements (veuillez vous reporter à la section 1).
- Offrir des ateliers sur les normes de sélection des méthodes d'évaluation, les conditions de reconnaissance des acquis ainsi que les procédures d'évaluation et administratives.
- Exiger des nouveaux membres du corps enseignant qu'ils poursuivent un perfectionnement professionnel en enseignement et en apprentissage. Inclure l'ÉRA dans ce programme.
- Intégrer l'orientation relative au processus d'ÉRA aux orientations fournies aux membres du corps enseignant et aux conseillers.
- Fournir une formation maison sur des sujets tels que :
 - les politiques et procédures d'ÉRA;
 - le recours à des programmes d'études axés sur les résultats;
 - la prestation d'ateliers sur l'élaboration d'un portfolio;
 - l'élaboration et la mise en œuvre de pratiques d'évaluation authentiques;
 - les taxonomies d'apprentissage;
 - les théories constructivistes d'apprentissage;
 - les consultations post-évaluation.

- Fournir un ensemble exhaustif d'outils axés sur l'assurance de la qualité, entre autres :
 - des politiques écrites et à jour;
 - des procédures et formulaires détaillés;
 - des directives en matière de sélection d'outils et de méthodes d'évaluation;
 - des normes d'évaluation techniques;
 - des modèles de guides à l'intention des candidats et de procédures d'évaluation authentiques;
 - des ressources de référence;
 - la tenue d'évaluations;
 - la notation et la consignation d'outils d'évaluation.

- Fournir des occasions de développement de bonnes pratiques d'ÉRA par le biais d'activités telles que la coordination de projets de recherche et de conférences.

Section 7 – Glossaire

Acquis expérientiels – Connaissances et compétences acquises par l'expérience.

Assurance de la qualité – La mise en place et l'observance de politiques, de processus et de pratiques d'évaluation visant à faire en sorte que les connaissances et les compétences des apprenants soient reconnues, de manière à leur permettre de s'engager avec succès dans des études d'une nature et d'un niveau qui contribuent de façon valable à la poursuite de leurs objectifs d'apprentissage et d'emploi.

Conformité au besoin – Sélection d'une méthode d'évaluation fondée sur ce que l'évaluation est censée mesurer.

Conseiller – Personne qui conseille les étudiants sur les politiques et procédures d'ÉRA, la planification des études et la détermination des acquis.

Droit d'appel – Droit d'exiger l'examen formel d'une décision.

Études postsecondaires – Éducation formelle offerte dans les collèges publics, les collèges universitaires, les universités et les instituts.

Évaluateur – Expert dans le domaine à évaluer responsable de l'évaluation des acquis d'un candidat.

Évaluation authentique – Mesure de la capacité d'une personne à utiliser ses acquis pour accomplir des tâches ou résoudre des problèmes en démontrant une application significative des connaissances et compétences essentielles en situation réelle (Mueller, 2005).

Fiabilité – Cohérence des résultats dans le temps.

Modération – Processus de contrôle des activités internes par le biais d'une intervention en groupe.

Plan stratégique – Plan coordonné et intégré visant à réaliser des objectifs organisationnels à long terme.

Résultats d'apprentissage – Énoncé de ce qu'une personne devrait savoir et pouvoir faire compte tenu d'une expérience d'apprentissage.

Transparence – Politiques, procédures et pratiques d'ÉRA entièrement divulguées, assorties d'un droit de regard et publiquement accessibles. Les candidats ont accès aux motifs des décisions d'ÉRA.

Section 8 – Ressources et références

Alberta Council on Admissions and Transfer (2007). Principes, politiques et procédures du Conseil. [En ligne]. Consulté le 1^{er} mai 2007 dans : <http://www.acat.gov.ab.ca/pdfs/PPP.pdf>

Association des universités et collèges du Canada (2005). *Principes d'assurance de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur du Canada*. Ottawa : Auteur.

Australian Qualifications Advisory Board Secretariat (2004). *National principles and operational guidelines for recognition of prior learning (RPL)*. Sydney : Australian Qualifications Framework Advisory Board.

Baartman, L., Bastiaens, T. et Kirschner, P. (2004). *Requirements for competency assessment programmes*. Communication présentée à l'Onderwijs Research Dagen. Utrecht : Université des Pays-Bas.

Barrington Research Group (2005). *Best practices in prior learning assessment and recognition (PLAR): Final report*. Edmonton, Alberta : Alberta Council on Admissions and Transfer.

Blower, D. (2005). *PLAR strategic and operational plan*. Winnipeg : Red River College of Applied Science and Technology.

Brennan, L. et Dobbyn, K. (2000). *Future challenges: Moving APEL forward*. Dans S. Bailie et C. O'Hagan (Éd.) *APEL and Lifelong Learning*. Belfast : Université de l'Ulster.

Centre for Adult Education (1996). « *Principles of moderation* ». Tiré de J. Kindler, *Moderation : What it is and why we have it. A discussion paper*. Melbourne : Centre for Adult Education.

Chapman, A. (2006). *Benjamin Bloom's taxonomy of learning domains – cognitive, affective, psychomotor domains – design and evaluation toolkit for training and learning*. [En ligne]. Consulté le 17 janvier 2006 dans : <http://www.businessballs.com/bloomstaxonomyoflearningdomains.htm>

Chappell, C., Soloman, N., Tennant, M. et Yates, L. (2002). *Researching the pedagogies of the new vocationalism*. Document de travail 02-113. Sydney, Australie : University of Technology Research Centre Vocational Education and Training.

Čiháková, H., Konrad, J., Kril, G., Nagyová, L. et Stretti, M. (2007). *Guidelines, examples of good practice and recognition procedures*. Bruxelles : Commission européenne. Consulté le 28 avril 2007 dans : www.epanil.net.

Comité consultatif mixte (1993). *Principles for fair student assessment practices for education in Canada*. Edmonton, Alberta : Auteur.

Commission de l'enseignement supérieur des provinces Maritimes (2005). *Politique sur l'assurance de la qualité*. Fredericton : Auteur.

Commission de l'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire de l'Ontario (2006). *Quality assessment panel report guidelines and workbook: Bachelor general degree program*. Toronto : Auteur.

Commission européenne (2004). *European Principles for the accreditation of non-formal and informal learning*. Bruxelles : Auteur.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2007). *Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada*. Toronto : Auteur.

Conseil des universités de l'Ontario (2006). *Quality assurance, undergraduate program review and audits*. Toronto : Auteur.

Corradi, C., Evans, N. et Valk, A. (2006). *Recognizing experiential learning: Practices in European universities*. Tartu : Tartu University Press.

Cranton, P. et Carusetta, E. (2004). « Perspectives on authenticity ». *Adult Education Quarterly*. 55(1). Londres : Sage Publications. pp. 5-22.

Davies, P. (2006). *REFINE : Recognizing formal, informal and non-formal education. Final project report and VALIDPASS proposal*. Bruxelles, Belgique : Commission européenne.

Day, M. (2000). *Developing benchmarks for prior learning assessment and recognition: Practitioner perspectives*. Belleville, ON : Association canadienne pour la reconnaissance des acquis.

Dunlop, C., Ebner, C., Gomes, M., McRae, R. et Promnitz, J. (1998). *Quality assurance kit for the practice of prior learning assessment in public post-secondary education in British Columbia*. Victoria, C.-B. : Ministry of Advanced Education, Training and Technology.

European University Continuing Education Network (2003). *TRANSFINE: Transfer between formal, informal, and non-formal education – A joint action project*. Bruxelles : Commission européenne.

Euroguideval (2006). *A framework for defining the competencies required for the successful guidance and support of persons seeking to identify and gain recognition for their prior non-formal and informal learning*. [En ligne]. Consulté le 18 mai 2007 dans : http://www.euroguideval.org/IMG/pdf/P10_APEL_competencies.pdf?PHPSESSID=c5537d5fc14331b9f51537faa9257fe4

Evans, N. (2006). *Criteria and approaches to assessment of experiential learning*. Dans C. Corradi, N. Evans et A. Valk (Éd.) *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities*. Tartu : Université de Tartu.

Fiddler, M., Marienau, C. et Whitaker, U. (2006). *Assessing learning: Standards, principles, & procedures*. Chicago : Council for Adult and Experiential Learning.

Harlen, W. (1994). *Concepts of quality in student assessment*. Communication présentée à l'assemblée annuelle de l'AERA, Nouvelle-Orléans.

Harris, J. (2000). *Re-visioning the boundaries of learning theory in the assessment of prior experiential learning (APEL)*. Communication présentée à la 30^e Conférence annuelle de la Standing Conference on University Teaching and Research on the Education of Adults (SCUTREA). 3-5 juillet 2000. Université de Nottingham, R.-U.

Harvey, L. et Green, D. (1993). « Defining quality ». *Assessment & evaluation in higher education*, 18(1), pp. 9-34.

Heidegger, G. et Petersen, W. (2006). *Common competencies required for all APEL professionals*. Tartu : Euroguideval.

Heyns, R. (2004). *Recognition of prior learning : In search of a valid and sustainable system for South Africa*. (Mémoire de maîtrise non publié).

Higher Education and Training Awards Council (2001). *HETAC policy document: Prior experiential learning*. Dublin : Auteur.

Institut canadien de reconnaissance de l'apprentissage (2006). *Principes d'ÉRA*. Toronto : Auteur.

Johnson, B. (2002). *Models of APEL and quality assurance*. Brentwood, Angleterre : Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer.

Johnson, B. (2005). *General principles for the quality assurance of the recognition of formal, informal and non-formal learning: REFINE project – England, Wales and Northern Ireland*. Londres : European Universities Continuing Education Network.

Johnson, B. et Walsh, A. (2005). *SEEC companion to the QAA guidelines on the accreditation of prior learning*. Londres : Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer.

Keeton, M. (1980). « Defining and assuring quality: A framework of questions ». Dans M. T. Keeton (Éd.) *Defining and assuring quality in experiential learning. New Directions for Experiential Learning*, n° 9, pp. 1-10. San Francisco : Jossey-Bass.

Knowledge Centre APL (2007). *The covenant : A quality code for APEL*. Amsterdam : Auteur.

Linn, R. L., Baker, E. L. et Dunbar, S. B. (1991). *Complex, performance-based assessment: Expectations and validation criteria* (SCE Report 331). Los Angeles, CA : National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).

Messick, S. (1994). « The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments ». *Educational Researcher*, 23(2), pp. 13-23.

Mueller, J. (2005). « The authentic assessment toolbox: Enhancing student learning through on-line faculty development ». *Journal of Online Learning and Teaching*, 1(1).

National Qualifications Authority of Ireland (2006). *Principles and operational guidelines for the recognition of prior learning in further and higher education and training*. Dublin : Auteur.

Norwegian Institute for Adult Education (2002). *Validation of non-formal and informal learning in Norway: The realkompetanse project*. 1999-2002. Oslo : VOX.

Pellegrino, J. (2003). *The evolution of educational assessment: Considering the past and imagining the future*. William H. Angoff Memorial Lecture. Princeton, NJ : Educational Testing Service.

Potter, J. et Carkner, M. (2005). *Review of prior learning assessment at University of New Brunswick from 1998-2002*. Fredericton : Université du Nouveau-Brunswick.

Quality Assurance Agency for Higher Education (2000). *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education*. Gloucester, Angleterre : Auteur.

Quality Assurance Agency for Higher Education (2004). *Guidelines on the accreditation of prior learning*. Gloucester, Angleterre : Auteur.

Quality Assurance Agency for Higher Education (2005). *Reflections on assessment: Volume II*. Gloucester, Angleterre : Auteur.

Red River College of Applied Science and Technology (2002). *Policies and procedures: Prior learning assessment and recognition (PLAR)*. Winnipeg : Auteur.

Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology Prior Learning Assessment and Recognition Committee (2000). *Guide to prior learning assessment and recognition at SIAST*. Regina : Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology.

Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology (2004). *SIAST PLAR policy and procedure statement*. Saskatoon : Auteur.

Scottish Qualifications Authority (2004). *SCQF Handbook : volume 2*. Glasgow : Auteur.

Scottish Qualifications Authority (2005). *Guidelines for the recognition of prior informal learning (RPL)*. Glasgow : Auteur.

Scottish Qualifications Authority (2007). *SCQF Update : avril 2007*. Glasgow : Auteur.

Simosko, S. (1991). *APL: A practical guide for professionals*. Londres : Kogan Page.

South African Qualifications Authority (2002). *Quality assurance in South Africa: National initiatives concerning prior learning*. Pretoria : Auteur

South African Qualifications Authority (2004). *Criteria and guidelines for the implementation of the recognition of prior learning*. Pretoria : Auteur

Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer (2003). *Revised SEEC code of practice for the assessment of prior (experiential) learning*. Londres, Angleterre : Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer.

Storan, J. (1996). « Assessment of prior (experiential) learning: A quality code for AP(E)L issues for managers and practitioners ». Dans P. Alheit et D. Piening (Éd.), *Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning: Evaluating European practices*. Communication présentée à la Conférence européenne. Bremen, Allemagne. 5-6 juin 1998.

Storan, J. (2005). *General principles for the recognition/validation/accreditation of informal and non-formal learning*. REFINE Project: England, Wales and Northern Ireland Country Report. Londres : University of East London.

Tam, M. (2001). « Measuring quality and performance in higher education ». Dans *Quality in Higher Education*. 7(1), pp. 47-54.

Ungerleider, C. (2006). « Reflections on the use of large-scale student assessment for improving student success ». *Revue canadienne de l'éducation*, 29(3).

Université de la Saskatchewan (2002). *Challenge for credit policy*. Saskatoon : Auteur.

Van Kleef, J. (2007). « Strengthening PLAR through theory: Integrating theory and practice in post-secondary education ». *Journal of Applied Research on Learning*, 1(2), Article 5, pp. 1-22.

Wheeler, L. (2003). *A report on recognition of prior learning (RPL) policy and practice in Australia in 2002, including National Principles and Operational Guidelines for RPL in post-compulsory education and training: Final report*. Southern Cross University. Lismore, Australie.

Wihak, C. (2005). *State of the field review: Prior learning assessment and recognition (PLAR)*. Ottawa : Conseil canadien sur l'apprentissage.

Wihak, C. (2007). « Prior learning assessment & recognition in Canadian universities: View from the Web ». *Canadian Journal of Higher Education*, 37, pp. 95-112.

Wong, A. (1996). *Prior learning assessment: A guide for university faculty and administrators*. Saskatoon : University Extension Press. Université de la Saskatchewan.

Les dix normes d'évaluation de l'apprentissage du Council for Adult and Experiential Learning

- I. Un crédit ou son équivalent ne doit être accordé qu'à l'égard de l'apprentissage, et non de l'expérience.
- II. L'évaluation doit se fonder sur des normes et des critères convenus et publiquement connus en ce qui a trait aux niveaux acceptables d'apprentissage.
- III. L'évaluation doit être considérée comme faisant partie intégrante de l'apprentissage – et non comme étant séparée de lui –, et elle doit reposer sur la connaissance des processus d'apprentissage.
- IV. La détermination des crédits à accorder et des niveaux de compétence doit relever d'experts universitaires en la matière ou d'experts en délivrance de titres et certificats.
- V. L'octroi de crédits ou la délivrance de titres et certificats doit être adapté au contexte dans lequel ces formes de reconnaissance sont accordées et reçues.
- VI. Lorsqu'il s'agit d'octroi de crédits, les dossiers d'étudiant doivent clairement faire état de l'apprentissage reconnu, et ils doivent être contrôlés de manière à éviter que des crédits soient accordés deux fois à l'égard d'un même apprentissage.
- VII. Les politiques, procédures et critères appliqués à l'évaluation, y compris les dispositions relatives aux appels, doivent être entièrement divulgués et ouvertement accessibles à toutes les parties prenantes au processus d'évaluation.
- VIII. Les frais d'évaluation exigibles doivent être fonction des services fournis, et non du nombre de crédits accordés.
- IX. Tout le personnel appelé à prendre part à l'évaluation de l'apprentissage doit suivre une formation adéquate et poursuivre un perfectionnement professionnel continu à l'égard des fonctions à remplir.
- X. Les programmes d'évaluation doivent régulièrement être contrôlés, revus et évalués, et au besoin révisés en fonction des changements relatifs aux besoins à combler, aux objectifs à atteindre et à l'état des connaissances en matière d'évaluation.

Fiddler, M., Marienau, C., Whitaker, U. (2006). *Assessing learning: Standards, principles, & procedures*. Chicago : Council for Adult and Experiential Learning. p. xi.