

Reconnaissance des compétences développées par

L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

**DOCUMENT DE SOUTIEN À LA RÉFLEXION
DES ORDRES PROFESSIONNELS**

Par France Fontaine, Ph. D. Mesure et évaluation
avec la collaboration d'Huguette Bernard, Ph. D.
Mesure et évaluation

Février 2010

RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES DÉVELOPPÉES PAR L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

**Document de soutien à la réflexion
des ordres professionnels**

Par

France Fontaine, Ph. D. Mesure et évaluation
avec la collaboration d'Huguette Bernard, Ph. D. Mesure et évaluation

Février 2010

Groupe de travail sur l'évaluation des compétences
et des acquis expérientiels



Conseil interprofessionnel du Québec

Note

Ce document est un ouvrage de référence mis à la disposition des ordres professionnels. Son contenu est à titre indicatif et n'a aucune prétention normative pour les ordres professionnels, qui restent libres de s'en inspirer ou non.

Ce document a été réalisé grâce à l'aide
financière
du Fonds d'appui à la mobilité de la main-
d'œuvre (FAMMO)
Gouvernement du Québec

Québec 



www.professions-quebec.org

© Tous droits réservés – Conseil interprofessionnel du Québec, 2010
Aucune reproduction sans le consentement du Conseil interprofessionnel du Québec

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2010
Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2010

ISBN 978-2-920350-28-1

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	III
MEMBRES DU GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES ET DES ACQUIS EXPÉRIENTIELS.....	IV
INTRODUCTION	1

PREMIÈRE PARTIE

RECONNAÎTRE LES COMPÉTENCES : LES FONDEMENTS

1. CONTEXTE DE L'ADMISSION DES CANDIDATS FORMÉS À L'ÉTRANGER	7
1.1 Cibler la reconnaissance des compétences développées par l'expérience professionnelle	8
1.2 Principes en matière de reconnaissance d'une équivalence	9
1.3 Enjeux et défis	9
1.4 Nouvelles formes de permis et accélération de la mobilité.....	12
1.5 Arrangements de reconnaissance mutuelle (ARM)	13
2. CONCEPTS ET PROCESSUS.....	19
2.1 Terminologie diversifiée.....	19
2.2 Précision des concepts.....	19
2.3 Phases d'un processus général de reconnaissance.....	23
3. PRATIQUES AU QUÉBEC ET AILLEURS	29
3.1 Québec.....	29
3.2 Canada.....	33
3.3 France : le système de VAE (validation des acquis de l'expérience)..	36
3.4 Angleterre : le cadre national de qualification et la validation des acquis	39
4. CONSTATS.....	43
4.1 Importance de préciser les compétences	43
4.2 Processus de reconnaissance.....	44

DEUXIÈME PARTIE

ÉVALUER LES COMPÉTENCES DÉVELOPPÉES PAR L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

5. PRÉCISER LES COMPÉTENCES	51
5.1 Être « compétent »	51
5.2 Pourquoi préciser les compétences?	52
5.3 Exemples de compétences.....	54
5.4 Démarche pour élaborer un référentiel de compétences.....	56
5.5 Démarche concernant les composantes du domaine professionnel	59
5.6 Catégoriser les compétences	63
5.7 Valider les compétences.....	67
6. ÉVALUATION PAR UN JURY (ou comité d'examineurs).....	69
6.1 Portfolio et dossier de demande de reconnaissance	69
6.2 Étapes du processus de reconnaissance proposé	71
6.3 Planifier le processus de reconnaissance impliquant un jury.....	77
6.4 Choix à faire concernant l'offre de formation et d'autres moyens d'évaluation	87
6.5 Préciser les critères	90
6.6 Élaborer une grille d'analyse des dossiers	92
CONCLUSION	95
RÉFÉRENCES	99
ANNEXE 1 – ENTENTE QUÉBEC-FRANCE : PROCÉDURE COMMUNE DE RECONNAISSANCE	105
ANNEXE 2 – ENTENTE QUÉBEC-FRANCE : CONDITIONS DE RECONNAISSANCE DANS LE CAS DE DIFFÉRENCES SUBSTANTIELLES	106
ANNEXE 3 – TYPOLOGIE DES COMPÉTENCES	107

AVANT-PROPOS

En soutien à la Stratégie gouvernementale en matière de mobilité de la main-d'œuvre visant à créer un *nouvel espace économique* pour le Québec, le Conseil interprofessionnel du Québec (CIQ) et ses membres, les ordres professionnels, collaborent aux efforts visant à accélérer les mécanismes de reconnaissance des compétences professionnelles des personnes formées hors du Québec.

Cette collaboration a été inscrite dans une *Déclaration conjointe CIQ-Gouvernement du Québec* dont sont convenues les parties le 8 février 2008. Intitulée *Des professionnels pour demain*, cette déclaration annonce notamment l'engagement des ordres professionnels à accélérer la reconnaissance des compétences professionnelles. La Déclaration amorçait également les travaux en vue d'une entente de reconnaissance des qualifications professionnelles avec la France et le parachèvement de la mobilité à l'échelle pancanadienne.

La réflexion entreprise par les acteurs du système professionnel tient compte des dispositions de la directive européenne de 2005 qui favorise la reconnaissance de l'expérience professionnelle dans tous les métiers et professions réglementés des 27 États membres de l'Union européenne. Cette volonté de reconnaître les compétences développées par l'expérience professionnelle incite à explorer des pistes afin de développer des instruments et des outils crédibles et fiables qui favoriseront l'évaluation rigoureuse des personnes candidates au permis d'exercer une profession.

En 2008, un groupe de travail sur l'évaluation des compétences et des acquis expérimentiels a donc été mis sur pied par le CIQ, en collaboration avec l'Office des professions du Québec. Le présent document est le résultat des travaux menés par le groupe au cours de l'année 2008-2009. Ce document a été conçu et rédigé par France Fontaine avec la collaboration d'Huguette Bernard, deux personnes expertes en mesure et évaluation.

Ce document a été produit afin de soutenir les actions des ordres professionnels dans l'évaluation des compétences, dont celles qui sont issues de l'expérience professionnelle d'un candidat à l'exercice d'une profession. Le document pourra être particulièrement utile à la mise en œuvre, par les ordres, de l'Entente entre le Québec et la France en matière de reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles (l'Entente Québec-France).

Le CIQ remercie vivement de leur collaboration les membres du groupe de travail et tout particulièrement France Fontaine et Huguette Bernard.

Jean-François Thuot, Ph D., Adm. A.
Directeur général
Conseil interprofessionnel du Québec

MEMBRES DU GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES ET DES ACQUIS EXPÉRIENTIELS

Rachel Bélisle, C.O., professeure agrégée, Département d'orientation professionnelle,
Université de Sherbrooke

Huguette Bernard, professeure retraitée de la Faculté des sciences de l'éducation,
Université de Montréal

Marie-Ève Chouinard, conseillère, Office des professions du Québec

François Delorme, CRIA, consultant

France Fontaine, consultante en évaluation et programmes d'études

Guy Fortier, directeur général, Compétences Montréal

D^{re} Christiane Gagnon, M.V., vice-présidente, Office des professions du Québec

Martine Lacharité, C.O., directrice générale adjointe, Ordre des conseillers et conseillères
d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec

Suzanne Lefebvre, conseillère, Office des professions du Québec

Nathalie Roy, CRHA, Ordre des conseillers en ressources humaines agréés du
Québec

Hélène St-Amand, Pht., consultante auprès de l'Office des professions du Québec

Lise Tanguay, conseillère, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles
du Québec

Jean-François Thuot, Ph.D., Adm. A., directeur général, Conseil interprofessionnel du
Québec

INTRODUCTION

L'expérience professionnelle pouvant être une autre voie permettant d'acquérir certaines compétences, des processus et des outils doivent être développés pour reconnaître ces compétences. Les ordres professionnels sont confrontés au défi d'innover en ce domaine relativement nouveau.

Certains ordres professionnels ont déjà effectué des travaux importants en ce sens. Il reste cependant encore beaucoup à faire pour établir des processus de reconnaissance à la fois souples, rigoureux et performants qui favorisent l'intégration des candidats formés à l'étranger tout en assurant la protection du public dans le respect des principes d'égalité, d'équité et d'objectivité en matière de reconnaissance d'une équivalence de formation.

Le contexte actuel, dans lequel s'inscrivent la mise en œuvre de l'Entente Québec-France ainsi que d'autres ententes du même type, incite à explorer certaines pistes pour la reconnaissance des compétences développées par l'expérience professionnelle.

Perspective

Le présent document a été élaboré dans la perspective d'apporter un soutien aux ordres professionnels dans leur réflexion sur la reconnaissance des compétences.

Ce soutien passe d'abord par la clarification des concepts associés à ce domaine. Un examen de certains processus nationaux de reconnaissance permet ensuite de dégager des constats relatifs à l'importance de préciser les compétences et aux aspects à considérer pour élaborer un processus de reconnaissance des compétences développées par l'expérience professionnelle.

Sur la base de ces fondements, le document de soutien traite plus particulièrement de la précision des compétences. Un processus d'évaluation par un jury des dossiers de reconnaissance des compétences est ensuite proposé.

Plan du document

En conséquence, ce document comprend deux parties :

- La *partie 1* (sections 1 à 4) expose les fondements de cette réflexion en traitant du contexte de la reconnaissance, en précisant les concepts qui y sont associés, en examinant certains des processus nationaux de reconnaissance, puis en dégagant les constats qui s'imposent.

- La *partie 2* (sections 5 et 6) porte sur les deux composantes issues de ces constats, soit la précision des compétences et une proposition d'évaluation par un jury des dossiers de demande de reconnaissance des compétences.

Plus précisément, la section 1 traite du contexte de l'admission aux ordres professionnels des candidats formés à l'étranger.

La section 2 présente les concepts associés à la reconnaissance des acquis et des compétences ainsi que les diverses phases que comprend généralement un processus de reconnaissance des acquis et des compétences.

La section 3 permet d'examiner diverses pratiques en ce domaine. Celles du Québec, du Canada, de la France et de l'Angleterre ont été retenues.

La section 4 vient clore la première partie en présentant des constats tirés de l'examen de ces pratiques quant à l'importance de préciser les compétences, puis en ce qui a trait aux caractéristiques des processus de reconnaissance étudiés.

Les constats issus de la première partie du document servent de base aux sections 5 et 6 de la deuxième partie du document.

Ainsi, la section 5 présente les étapes pour énoncer, catégoriser et valider les compétences d'un référentiel.

La section 6 décrit ensuite un processus qui est proposé pour l'évaluation par un jury des dossiers de reconnaissance des compétences développées grâce à l'expérience professionnelle. On y traite en détail de la planification de ce processus.

Mise en parallèle de l'Entente Québec-France

Le texte aborde les divers aspects selon une vision large de reconnaissance des compétences développées par l'expérience et indique, dans des encadrés, les aspects plus spécifiques de la situation d'un ARM, c.-à-d. d'un arrangement de reconnaissance mutuelle découlant de l'Entente Québec-France.

Cette mise en parallèle de la situation plus large de reconnaissance des compétences par un ordre professionnel et de celle d'un ARM devrait permettre aux ordres d'examiner plus facilement les façons d'adapter les diverses modalités d'un processus de reconnaissance à diverses situations.

Limites du présent document

Il convient de souligner les limites de ce document. La proposition faite d'un processus d'évaluation par un jury n'a pas été soumise à l'expérimentation et divers choix devront être faits pour adapter ce processus au contexte particulier de l'ordre professionnel désireux de l'expérimenter. Ces expérimentations permettraient d'approfondir, de préciser et d'améliorer les pistes de réflexion, ce domaine exigeant encore beaucoup de développements et de recherches.

D'autre part, la rédaction de ce document se situe dans un contexte actuellement en grande mouvance en ce qui a trait tant aux travaux effectués par les ordres qu'aux systèmes nationaux de reconnaissance : l'information ayant servi à sa rédaction a donc évolué depuis.

Notons, par ailleurs, que ce document ne traite pas des autres mesures de compensation prévues dans le cadre de l'Entente Québec-France, soit le stage d'adaptation, les autres moyens d'évaluation (p. ex. observation d'une mise en situation réelle ou simulée, examen composé d'études de cas, etc.) et la planification d'une formation à compléter. Ces mesures, qui sont également possibles dans un contexte plus large de reconnaissance que celui de cette entente, pourront faire l'objet d'un autre document.

Mentionnons, en dernier lieu, que le document a été écrit dans un esprit de vulgarisation, mais que la complexité du domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences rend cette tâche parfois difficile.

Première partie

Reconnaître les compétences : les fondements

1. CONTEXTE DE L'ADMISSION DES CANDIDATS FORMÉS À L'ÉTRANGER

La pénurie de professionnels qualifiés dans certains secteurs est une situation partagée par de nombreux pays. Cette pénurie s'inscrit dans le contexte mondial actuel marqué par une économie du savoir et la mobilité des étudiants ainsi que des travailleurs.

Ce contexte a favorisé divers changements qui ont des répercussions sur l'admission des candidats formés à l'étranger. Parmi ceux-ci, notons des mesures prises par le gouvernement pour faciliter la sélection des personnes immigrantes et leur admission aux professions réglementées, la signature de divers accords entre les gouvernements en vue de favoriser la libre circulation des personnes et une augmentation du nombre de demandes pour la reconnaissance d'une équivalence de diplôme et de formation acquis hors Québec.

Continuité des travaux

Afin de guider les actions à prendre concernant la reconnaissance d'une équivalence, un document a établi les principes à considérer et a précisé les enjeux associés aux processus mis en place par les ordres pour la reconnaissance d'une équivalence :

- *Principes en matière de reconnaissance d'une équivalence de diplôme et de formation acquis hors Québec* (CIQ, 2006a; adopté par l'assemblée des membres, 10 février 2006).

Les ordres professionnels ont aussi tenu compte de ce contexte et plusieurs d'entre eux ont effectué des travaux de diverses natures afin de faciliter l'accès aux candidats qualifiés formés en dehors du Québec. Le document suivant fait référence à plusieurs de ces travaux :

- *Recension des bonnes pratiques en matière de reconnaissance d'une équivalence de diplôme et de formation acquis hors du Québec* (CIQ, 2006b; 10 février 2006).

Le présent document s'inscrit dans la continuité de ces travaux.

1.1 Cibler la reconnaissance des compétences développées par l'expérience professionnelle

Les ordres professionnels ont pour mandat de s'assurer de vérifier la compétence des personnes qui demandent un permis d'exercer et de délivrer le permis aux candidats qui satisfont aux normes et exigences.

En vertu du Code des professions, tout ordre professionnel doit avoir un règlement permettant la reconnaissance des équivalences de diplôme et de formation. Le texte CIQ (2006a) effectue un survol de la réglementation professionnelle en la matière. Ainsi, malgré les deux objets bien spécifiques du règlement, soit un diplôme délivré hors Québec et la formation d'une personne qui ne possède pas de diplôme, il est possible pour un ordre professionnel d'analyser une demande en combinant la reconnaissance basée sur une équivalence de diplôme et celle qui est basée sur une équivalence de formation afin de faire bénéficier le candidat de la reconnaissance la plus complète et la plus précise.

Défis particuliers posés par une équivalence de formation

L'équivalence de formation atteste que les connaissances et les habiletés acquises lors d'une formation ou d'une expérience de travail sont équivalentes à celles d'une personne titulaire d'un diplôme désigné comme donnant ouverture à un permis¹.

L'élaboration de normes en vue de l'équivalence de formation pose un défi différent comparativement au règlement d'équivalence de diplôme qui décrit les exigences requises quant aux matières et à la durée minimale. En effet, le règlement d'équivalence de formation vient décrire ce qui peut être considéré dans l'appréciation de la formation du candidat : dans son analyse, l'ordre pourra ainsi prendre en considération plusieurs facteurs, tel le fait que le candidat soit titulaire d'un ou de plusieurs diplômes ou qu'il ait une expérience de travail, ou encore, prendre en compte la nature et le contenu d'autres formations (cours ou stages) suivies.

Le présent document porte sur un de ces facteurs, soit les compétences développées par une expérience professionnelle.

¹ Il faut noter que la reconnaissance d'une équivalence ne dispense pas un candidat de répondre aux conditions particulières d'obtention d'un permis (stage, formation supplémentaire, examen professionnel).

1.2 Principes en matière de reconnaissance d'une équivalence

Rappelons brièvement les principes adoptés par les ordres professionnels en matière de reconnaissance d'une équivalence de diplôme et de formation acquis hors du Québec¹ :

- **Égalité** : agir en considérant que chaque candidat mérite le même traitement.
- **Équité** : agir de façon juste en tenant compte des différences et de la diversité des situations vécues par les personnes.
- **Objectivité** : agir sans préjugés, de manière impartiale et fidèle à la réalité.
- **Transparence** : communiquer clairement le sens de son action ainsi que les critères utilisés pour prendre une décision.
- **Ouverture** : collaborer avec d'autres organismes pour faciliter la reconnaissance des équivalences des personnes immigrantes.
- **Révision périodique** : révision du processus pour s'assurer que le processus satisfait aux principes et aux bonnes pratiques, pour éliminer une complexité indue et pour s'adapter à la réalité changeante de l'immigration.

1.3 Enjeux et défis

La mise en application de ces principes en matière de reconnaissance d'une équivalence de diplôme et de formation et leur actualisation dans un contexte changeant constituent des défis pour les ordres professionnels.

Les enjeux relatifs à la reconnaissance de la formation et plus spécifiquement des acquis et des compétences par les ordres professionnels se situent non seulement dans le contexte plus large de la mobilité de la main-d'œuvre, mais aussi de l'apprentissage tout au long de la vie (*lifelong learning*)².

L'apprentissage est alors conçu comme traversant les diverses sphères d'activités tout au long de la vie de l'individu afin de le rendre capable de s'adapter aux conditions changeantes de sa vie professionnelle et personnelle, et de faire face à l'accroissement rapide des connaissances.

¹ Le lecteur pourra se référer au document du CIQ (2006a) pour une présentation plus approfondie.

² Les termes sont issus du Rapport Delors, *L'éducation, un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, 1996.

L'expérience de travail est vue comme un des moyens d'apprentissage, elle est « un autre moyen d'acquérir des compétences, dont certaines connaissances et habiletés exigées en vue de la pratique professionnelle » (CIQ, 2006a).

Difficultés posées quant aux processus, outils et méthodes

Certains défis et enjeux associés à la reconnaissance des acquis et des compétences de candidats formés à l'étranger ont déjà été mentionnés dans le document traitant des principes à considérer (CIQ, 2006a), notamment :

- L'ordre professionnel examine l'expérience de travail d'un candidat dans la demande de reconnaissance, mais il appert que, sur cet aspect, les outils et les méthodes accessibles aux ordres ou développés par des intervenants spécialisés sont moins formalisés et moins bien adaptés que ceux qui ont trait à l'évaluation du dossier académique.
- On reproche aux processus de reconnaissance des acquis d'être longs et complexes.

Accords entre les gouvernements favorisant la libre circulation des personnes

Le contexte international a également un impact majeur sur l'admission des candidats formés à l'étranger. En effet, la problématique de l'admission des personnes immigrantes aux ordres professionnels est aujourd'hui étroitement liée aux pressions du marché du travail en faveur d'une plus grande mobilité de la main-d'œuvre.

Dans cette perspective, l'autorisation d'exercice est, depuis quelques années, balisée par différents accords entre les gouvernements visant à augmenter, dans la mesure du possible, la libre circulation des personnes (*Accord sur le commerce intérieur, Entente entre le Québec et la France en matière de reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles*).

Dans le même esprit, l'Organisation internationale de normalisation (ISO) a adopté en 2004 la norme ISO 17024 qui pose des exigences pour les organismes de certification des personnes en vue d'assurer un fonctionnement homogène, comparable et fiable des organismes concernés (CIQ, 2006a).

Hétérogénéité des situations des ordres professionnels

Cette norme d'exigence d'un fonctionnement homogène et comparable est rendue plus difficile compte tenu de l'hétérogénéité des situations des ordres professionnels :

- L'admission aux ordres professionnels québécois a un impact différent sur la possibilité de travailler dans le domaine selon que la profession est à titre réservé seulement (26 professions) ou à titre réservé et exercice exclusif (25 professions).
- Les exigences pour l'admission varient selon les ordres. Ainsi, au-delà des diplômes désignés comme donnant ouverture à un permis (ceux-ci peuvent être de niveau secondaire, collégial ou universitaire de 1^{er}, 2^e ou 3^e cycle), certains ordres exigent une ou des conditions supplémentaires particulières. Ces conditions peuvent être un stage, une formation à compléter ou la réussite d'un examen professionnel (ces conditions supplémentaires sont cependant les mêmes pour tous les candidats, que ceux-ci aient acquis leur diplôme ou leur formation au Québec ou à l'étranger¹).
- Suivant la réglementation de chaque profession, l'expérience de travail est prise en considération parfois comme exigence, parfois comme facteur d'appréciation de la formation du demandeur (CIQ, 2006a). En effet, certains ordres exigent de tous les candidats, formés au Québec ou à l'étranger, une expérience professionnelle d'une durée déterminée ou un stage en milieu de travail.

Compétences requises pour l'admission à un ordre

La situation des ordres est variable en ce qui a trait à la précision d'un référentiel ou d'un profil de compétences² requises pour l'admission à l'ordre.

- Certains ordres ont un tel référentiel (qui peut avoir été élaboré par un organisme pancanadien dans certains cas); d'autres ordres sont en train d'en élaborer un alors que de nombreux autres n'en ont pas.
- Les divers programmes de formation menant aux diplômes reconnus pour l'admission à un ordre peuvent, selon le cas, être basés sur un référentiel de compétences commun (p. ex. les programmes collégiaux) ou sur un référentiel de compétences élaboré par l'établissement d'enseignement (p. ex. certains programmes universitaires), ou encore être élaborés sur une autre base qu'un référentiel de compétences. Cette situation est en évolution : on voit davantage de programmes universitaires, plus particulièrement en santé, qui sont élaborés par compétences.

¹ Tous les candidats doivent posséder, en plus, une connaissance de la langue française appropriée à l'exercice de la profession.

² Nous préciserons ces termes à la section 5.

Liens avec les autres aspects du mandat des ordres professionnels

À ces enjeux, on pourrait ajouter l'importance, pour les ordres professionnels, de développer des approches et des outils communs, en totalité ou en partie, à la réalisation de certains de leurs mandats.

- Par exemple, la précision des compétences et la spécification du niveau de maîtrise requis peuvent servir de base à la fois pour l'évaluation des compétences développées par l'expérience professionnelle, la planification de la formation continue et l'inspection professionnelle des membres.

1.4 Nouvelles formes de permis et accélération de la mobilité

La situation de l'admission aux ordres professionnels a connu récemment certains changements. L'entrée en vigueur, en juin 2006, de modifications au Code des professions concernant la délivrance de permis, vise ainsi à accorder une certaine souplesse dans ce domaine. Ces modifications ont eu notamment pour but de faciliter l'intégration à chacun des ordres professionnels des personnes formées hors du Québec.

Les nouvelles formes de permis joueront un rôle crucial dans la mise en œuvre d'orientations gouvernementales en matière de mobilité. On parle ici du permis restrictif temporaire, du permis spécial et du « permis sur permis ».

- **PERMIS RESTRICTIF TEMPORAIRE**

Dans le cadre de sa démarche auprès de l'ordre professionnel et dans le cas où le profil de compétence d'un candidat ne correspond pas totalement aux exigences de délivrance d'un permis régulier ou spécial, la personne peut se voir délivrer un permis restrictif temporaire, le temps qu'elle complète son profil pour la délivrance du permis visé.

- **PERMIS SPÉCIAL**

Le permis spécial est délivré dans les seuls cas et aux conditions prévus par le règlement. Il s'adresse à un candidat qui possède un diplôme ou une formation qui n'est pas pleinement équivalent au diplôme désigné. Le diplôme ou la formation du candidat peut toutefois être suffisant pour exercer une partie des activités associées à la profession. Le permis spécial se présente comme un permis restrictif permanent qui confère à son détenteur, sur une base permanente, un droit d'exercice de la profession restreint à certaines activités.

- **« PERMIS SUR PERMIS »**

Une procédure accélérée de délivrance d'un permis, le « permis sur permis », a été introduite au Code des professions. Elle fait en sorte qu'un ordre peut délivrer un permis d'exercer la profession, avec le minimum de formalités ou encore sans imposer au candidat de passer par le processus d'équivalence, à une personne qui fait une demande alors qu'elle est déjà détentrice d'un permis d'exercer la profession hors du Québec et que l'ordre considère que ce sont les mêmes compétences qui sont requises au Québec.

Le « permis sur permis » exige, pour être mis en œuvre, l'adoption d'un règlement par l'ordre professionnel. Contrairement à la procédure d'équivalence conventionnelle, celle-ci permet de considérer globalement une cohorte de personnes plutôt que d'examiner les dossiers au cas par cas.

1.5 Arrangements de reconnaissance mutuelle (ARM)

Divers accords et ententes visent à favoriser une plus grande mobilité professionnelle. C'est le cas de l'Entente Québec-France, dont nous rappelons ici quelques aspects importants¹.

L'objectif principal de l'Entente Québec-France est d'établir une procédure commune aux fins de la reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles.

Les conditions de reconnaissance des qualifications professionnelles sont déterminées à la suite de l'évaluation commune par les autorités compétentes des champs de pratique et des titres de formation liés à l'autorisation d'exercer une profession visée.

On peut voir, à l'annexe 1, le schéma présentant cette procédure commune de reconnaissance².

L'Entente Québec-France prévoit que chaque ordre professionnel québécois doit, avec l'autorité française compétente, convenir d'arrangements de reconnaissance mutuelle (ARM). L'ARM est une entente entre une autorité compétente québécoise et une autorité compétente française qui consigne les conditions de reconnaissance des qualifications professionnelles.

¹ *Entente entre le Québec et la France en matière de reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles – Guide de référence à l'intention des ordres professionnels*, Ministère des Relations internationales et Office des professions, novembre 2008.

² Reproduction de l'annexe C du *Guide de référence à l'intention des ordres professionnels*.

Mise en œuvre d'un ARM

La mise en œuvre d'un ARM requiert l'adoption d'un règlement établi conformément aux nouvelles dispositions du Code des professions. À cet effet, un projet de loi permettant la mise en œuvre de l'Entente Québec-France a été adopté en juin 2009 et est entré en vigueur.

Les autorités compétentes peuvent conclure des arrangements en vue de la reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles (ARM) lorsque :

- la profession ou le métier est réglementé sur le territoire de la France et du Québec;
- le titre de formation a été obtenu d'une autorité reconnue de la France ou du Québec sur leurs territoires respectifs;
- l'aptitude légale d'exercer une profession ou un métier réglementé est en vigueur et a été obtenue sur le territoire de la France ou du Québec.

Principes directeurs

Les principes présidant à l'application de la procédure commune visée par un ARM sont les suivants :

- La protection du public, notamment la protection de la santé et de la sécurité du public;
- Le maintien de la qualité des services professionnels;
- Le respect des normes relatives à la langue française;
- L'équité, la transparence et la réciprocité;
- L'effectivité de la reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles.

Ces principes directeurs d'un ARM intègrent les attentes des ordres professionnels à l'égard de leur processus de reconnaissance en matière de protection du public, de maintien de la qualité des services professionnels et de respect des normes relatives à la langue française. Ils tiennent aussi compte des principes d'équité et de transparence adoptés par les ordres en matière de reconnaissance.

S'y ajoutent les principes propres à un tel type d'arrangement, soit la réciprocité et l'effectivité de la reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles.

Directive européenne

L'Entente Québec-France est inspirée d'une directive de la Communauté européenne (directive 2005/36/EC) concernant la reconnaissance mutuelle des qualifications pour les professions réglementées.

Selon cette directive, lorsque les autorités nationales reçoivent une demande de reconnaissance de qualification en vue d'exercer une profession réglementée, son examen se fait en fonction d'un système commun.

Pour les professions dont les conditions de formation ont été harmonisées (médecins, infirmières, sages-femmes, vétérinaires, dentistes, pharmaciens et architectes), la reconnaissance des qualifications est automatique.

Pour toutes les autres professions pour lesquelles les exigences de formation n'ont pas été harmonisées, la reconnaissance est en principe automatique; si toutefois des différences substantielles entre les formations sont constatées et si ces différences ne peuvent pas être compensées par l'expérience professionnelle, la formation continue, etc., des mesures compensatoires (épreuve ou stage) peuvent être imposées aux migrants.

Différences substantielles entre les titres de formation

Lorsque l'on a diagnostiqué une différence substantielle entre les titres de formation — et non entre les champs de pratique —, cela signifie :

- qu'il y a des différences importantes dans les matières couvertes par la formation sur le plan de la durée et/ou du contenu (cycles, grands axes de formation, matières et sujets dans leur ensemble).
 - Si la différence substantielle est associée à la durée, une différence d'au moins un an constitue une différence importante¹.
- que la connaissance de ces matières est essentielle à l'exercice de la profession.
 - Les grands axes de formation correspondent aux connaissances et habiletés qui doivent être maîtrisées à la sortie du programme donnant ouverture à l'obtention de l'aptitude légale d'exercer la profession².
 - Ces grands axes peuvent renvoyer à un seul ou plusieurs cours du programme d'études et ils forment de grandes rubriques regroupant ou chapeautant les contenus de formation³.

¹ *Guide de référence à l'intention des ordres professionnels*, annexe 1 de l'entente (article 3) et annexe E : Paramètres en vue de l'examen global des titres de formation (point 2.2).

² *Ibid.*, annexe E : Paramètres en vue de l'examen global des titres de formation (point 2.3).

³ *Ibid.*, l'annexe E présente en 2.3 l'exemple d'une profession de la santé et des relations humaines pour lequel les grands axes correspondent aux sciences biomédicales, aux sciences psychosociales, à la recherche, à la formation clinique, etc.

Compensation par l'expérience professionnelle

Dans ces cas, les autorités compétentes doivent d'abord évaluer si cette différence substantielle peut être compensée par l'expérience professionnelle du demandeur (voir le schéma de l'annexe 2). L'expérience professionnelle est définie, dans le cadre d'un ARM, comme étant l'exercice effectif et légal de la profession.

Autre mesure de compensation

Lorsque les autorités compétentes déterminent que la différence substantielle relative aux titres de formation ne peut être compensée par une expérience professionnelle, ces autorités peuvent exiger une autre mesure de compensation.

Elles peuvent aussi exiger une autre mesure de compensation dans le cas où il existe une différence substantielle relative aux champs de pratique visés, c'est-à-dire :

- lorsqu'une ou plusieurs des activités couvertes par la profession n'existent pas chez le vis-à-vis,
- et que cette différence est caractérisée par une formation spécifique portant sur des matières substantiellement différentes.

Dans ces cas, la mesure de compensation est constituée préférentiellement d'un stage d'adaptation ou, si requis, d'une épreuve d'aptitude¹. Une formation peut aussi être exigée dans la mesure où cela s'avère le seul moyen possible d'assurer la protection du public, notamment sur le plan de la santé et de la sécurité.

On note aussi que toute mesure de compensation doit être proportionnée, la moins contraignante possible, et tenir compte notamment de l'expérience professionnelle des demandeurs.

Le stage d'adaptation s'effectue en milieu de travail : il peut être accompagné, selon le cas, d'éléments de formation et il fait l'objet d'une évaluation.

¹ *Ibid.*, note 4, p. 9.

En résumé

Dans le cas où il y a des différences substantielles, l'Entente Québec-France prévoit que :

- si ces différences ont trait aux titres de formation,
 - il faut vérifier en premier lieu si une expérience professionnelle suffisante peut compenser cette différence de formation; dans un tel cas, il faut déterminer la nature de l'expérience et les modalités (p. ex. deux années d'expérience pertinente au cours des cinq dernières années);
 - lorsque l'expérience professionnelle ne peut compenser ces différences, on peut exiger une autre mesure de compensation, de préférence un stage d'adaptation (qui est évalué et peut inclure des éléments de formation) ou, si requis, une épreuve d'aptitude, ou encore, lorsque nécessaire, une formation d'appoint.
- si ces différences ont trait aux champs de pratique visés,
 - on peut exiger une autre mesure de compensation, de préférence un stage d'adaptation (qui est évalué et peut inclure des éléments de formation) ou, si requis, une épreuve d'aptitude, ou encore, lorsque nécessaire, une formation d'appoint.

Dans le cadre d'un ARM

Lorsque nous traitons d'un ARM dans la suite de ce document, nous nous référons à des situations où un diagnostic a été posé quant à des différences substantielles entre les titres de formation. En effet, ce n'est que dans ce cas qu'il peut y avoir reconnaissance des compétences développées grâce à l'expérience professionnelle, ce qui est le sujet de ce document.

2. CONCEPTS ET PROCESSUS

La reconnaissance des acquis et des compétences est un vaste domaine, car cette reconnaissance peut être associée à de multiples contextes. Elle peut notamment être effectuée en référence aux exigences de la certification professionnelle (comme mentionné dans *Developing benchmarks for prior learning assessment and recognition*. CAPLA, 2000).

C'est ce contexte particulier de reconnaissance par rapport aux normes d'une profession qui nous intéresse dans ce document.

2.1 Terminologie diversifiée

Mentionnons tout d'abord qu'il existe une grande diversité de termes et conséquemment d'acronymes pour désigner la reconnaissance des acquis et des compétences.

Le rapport sur la reconnaissance des acquis fait à l'OCDE par les ministres de l'Éducation du Canada indique qu'au Canada, l'expression la plus utilisée pour « reconnaissance de la formation non formelle et informelle » est « évaluation et reconnaissance des acquis » (ÉRA) – en anglais, *prior learning assessment and recognition (PLAR)*.

On trouve également, dans ce rapport, d'autres appellations qui ont commencé à être utilisées au Canada, telles que *recognition of prior learning (RPL)*. Lejeune (2008) indique les diverses appellations qui sont utilisées au Royaume-Uni, aux États-Unis et en France.

2.2 Précision des concepts

Nous allons proposer une définition du mot « acquis » et préciser ce qu'on entend par « reconnaissance des acquis »¹, des termes utilisés depuis plusieurs années à l'éducation aux adultes et à la formation continue.

Nous allons aussi proposer une définition du terme « compétences » afin de distinguer ce concept de celui d'« acquis », puis nous allons différencier l'approche par compétences de l'approche par objectifs.

¹ Bélisle (2004) mentionne qu'il est peu probable d'obtenir des définitions consensuelles en ce domaine.

Ces définitions visent à favoriser le partage d'un minimum de vocabulaire commun afin de soutenir la réflexion permettant de faire des choix cohérents et pertinents de pistes d'action en ce domaine.

Acquis

Le terme « acquis »¹ renvoie aux différents savoirs dont un individu a une maîtrise partielle ou totale qu'il s'est appropriée par apprentissage. L'apprentissage résulte de l'expérience, qu'elle soit scolaire, professionnelle, familiale, communautaire ou autre (Bélisle, 2004).

- Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2000) indique que la notion d'acquis peut être limitée à des habiletés, des capacités ou des compétences, c.-à-d. des éléments qui se traduisent directement en performances, mais, dans le milieu scolaire, la notion d'acquis est étendue pour inclure des connaissances et des attitudes.
- Le rapport sur la reconnaissance des acquis fait à l'OCDE par les ministres de l'Éducation du Canada définit les acquis comme étant les connaissances, compétences (et attitudes) acquises à l'extérieur d'un établissement d'enseignement.

Reconnaissance des acquis

Il faut **différencier la reconnaissance des acquis de la reconnaissance de l'expérience**, la reconnaissance des acquis étant la reconnaissance des apprentissages réalisés par le biais de l'expérience.

Il est aussi important de préciser qu'avec la notion d'acquis, « on met l'accent sur ce qui résulte d'un apprentissage plutôt que sur l'activité d'apprentissage elle-même » (CSE, 2000, en référence au lexique de Landry).

Compétence

La compétence peut être définie comme un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces de ressources internes ou externes à l'intérieur d'une famille de situations² (Tardif, 2006). Voici d'importantes remarques à ce sujet :

- Bien qu'il existe diverses définitions du concept de compétence, on peut noter une certaine convergence des définitions plus récentes vers des composantes semblables à celle qui est proposée.

¹ En anglais, on utilise le terme *learning*. L'équivalent français serait davantage le terme « apprentissage ».

² Cette définition est semblable à celle du MEQ (2001) qui définit la compétence comme étant un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation d'un ensemble de ressources.

- Chaque compétence ne se résume pas à des ressources (savoirs, savoir-être et savoir-faire¹), mais prend appui sur une multitude de ressources que la personne doit sélectionner, combiner et intégrer. La compétence « ne se réduit ni à un savoir, ni à un savoir-être, ni à un savoir-faire. **Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation.** Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent » (Le Boterf, cité par CSE, 2000).
- Chaque compétence est mise en œuvre dans des contextes qui orientent l'action (Tardif, 2006).
- Ces deux distinctions signifient que « la compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée » (Le Boterf, cité par CSE, 2000). Une approche par compétences considère que la connaissance se construit dans l'interaction entre l'individu et son environnement, se distinguant alors de la connaissance qui est indépendante du sujet connaissant (Louis, 1999; Joannert, 2002).
- Chaque compétence se développe tout au long de la vie et est conçue de manière à intégrer de nouvelles ressources et de nouvelles situations (Tardif, 2006). Le Boterf (2000) indique qu'il existe une gradation et présente divers niveaux de maîtrise d'une compétence. La précision du niveau attendu est importante, par exemple lorsqu'il s'agit d'une admission à un ordre professionnel².

En prenant en considération une famille de situations, cette définition du concept de compétence met en évidence **l'importance de la dimension contextuelle d'une compétence.**

Le choix de cette définition reflète le fait que « l'exercice d'une profession représente plus que l'utilisation de connaissances théoriques dans un cadre de performance donné. C'est aussi un acte traversé par des aspects culturels et qui s'inscrit dans les valeurs et les choix de la société environnante en matière de droits, de relation avec le client, d'organisation des services et de plateforme technologique » (CIQ, 2006a).

Cette distinction entre les savoirs et la compétence a un impact sur le processus de reconnaissance des compétences, la dimension contextuelle devant être prise en considération.

Approche par objectifs et approche par compétences

¹ On désigne souvent ces savoirs sous les vocables de « connaissances », « attitudes » et « habiletés ».

² L'Ordre professionnel de la physiothérapie y fait référence dans un dossier sur l'apport de l'expérience dans le maintien de la compétence professionnelle (*Physio-Québec*, vol. 32, n° 2). L'Ordre professionnel des inhalothérapeutes fait état des compétences attendues à l'entrée de la pratique.

Compte tenu de l'importance attribuée à l'approche par objectifs au cours des dernières décennies, nous allons aussi situer l'approche par objectifs par rapport à celle des compétences.

Les taxonomies associées aux objectifs du domaine cognitif, du domaine affectif et du domaine psychomoteur visent à cerner les divers types de savoirs. La définition de compétence que nous avons donnée permet de distinguer les savoirs eux-mêmes d'une compétence définie comme un savoir-agir qui prend appui sur ces savoirs, qui en exige un tri, un agencement, une intégration pour agir face à une famille de situations.

L'approche par objectifs se distingue de celle des compétences, car elle réfère directement aux savoirs, ceux-ci pouvant être fragmentés; lors de l'évaluation, ceci se traduit par des questions plus pointues que les tâches plus complexes qui sont requises par une approche par compétences.

Exemple

Nous allons illustrer ces différences par un exemple en urbanisme en nous référant à la taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine cognitif (Bloom *et al.*, 1956) qui a particulièrement marqué la formation au Québec.

Cette taxonomie propose une classification hiérarchisant en six niveaux l'acquisition des connaissances: la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation.

- Une des compétences en ce domaine pourrait être associée à la capacité de faire une analyse et une synthèse d'une problématique urbaine en vue de concevoir un projet d'aménagement. Cette compétence pourrait être vérifiée par l'élaboration d'un rapport faisant, pour une ville ou un quartier donné, une analyse et une synthèse cohérente des dimensions sociales, démographiques et économiques ainsi que des interrelations entre ces dimensions.
- Dans une approche par objectifs, le niveau d'analyse pourrait avoir une portée plus limitée et se référer, par exemple, à l'analyse d'une approche méthodologique donnée ou à l'analyse comparative de deux approches méthodologiques.
- Ainsi, même dans le cas d'un objectif associé à un niveau taxonomique élevé comme celui de l'analyse, l'individu pourrait n'avoir qu'à faire état de savoirs théoriques morcelés, alors qu'une compétence associée à l'analyse doit correspondre à un savoir-agir complexe qui requiert que la personne mobilise ses ressources (notamment, dans ce cas, ses connaissances de diverses approches d'analyse) et qu'elle les intègre pour réaliser cette étude complexe associée à une situation réelle.

Ces différences entre l'approche par objectifs et l'approche par compétences ont des conséquences sur les moyens d'évaluation. Ainsi, lorsqu'on évalue une compétence, on ne peut se contenter de questions de vérification des savoirs théoriques, que ces questions soient plus ou moins complexes.

2.3 Phases d'un processus général de reconnaissance

Comme nous pourrions le constater à la section 3 portant sur divers systèmes nationaux de reconnaissance des acquis et des compétences, les processus de reconnaissance des acquis et des compétences comprennent des étapes qui peuvent varier d'un processus à l'autre et ces étapes peuvent être agencées différemment.

Nous allons cependant présenter les grandes phases que comprend généralement un processus de reconnaissance des acquis et des compétences.

La compréhension de ces grandes phases permettra au lecteur de faire un examen plus éclairé et critique de la proposition présentée à la section 6 sur l'élaboration d'un processus d'évaluation par un jury des dossiers de demande de reconnaissance des compétences.

C'est à cette dernière section que l'on fera spécifiquement référence à la reconnaissance des compétences par les ordres professionnels et que seront mentionnées des références aux outils et aux processus développés par les ordres professionnels pour effectuer cette reconnaissance.

L'étude des différents systèmes nationaux et des approches structurées de reconnaissance faite par Bélisle (2006) lui a permis de repérer les phases d'identification, d'évaluation et de sanction auxquelles elle en a ajouté une d'information, cette phase pouvant précéder les autres phases ou s'y intercaler.

Ces grandes phases d'un processus de reconnaissance des acquis et des compétences sont donc :

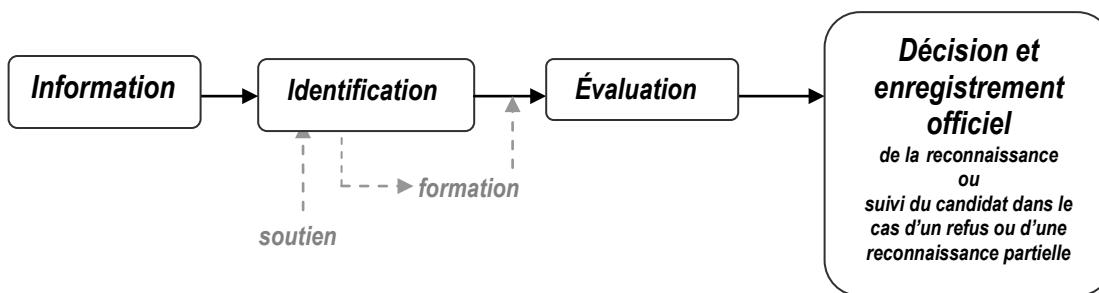
- **Information** sur les possibilités de reconnaissance des acquis et des compétences;
- **Identification** des apprentissages, des compétences, des expériences ou autres (un accompagnement peut être nécessaire);
- **Évaluation** des acquis ou des compétences;
- **Sanction** (reconnaissance ou non de manière concrète des acquis ou des compétences, tel l'enregistrement officiel de la reconnaissance).

Certains processus peuvent inclure au besoin une étape de formation offerte au candidat afin que celui-ci puisse acquérir des éléments considérés comme

manquants avant que n'ait lieu la phase d'évaluation proprement dite d'une compétence spécifique¹. Dans ce cas, le processus n'est pas linéaire.

Les grandes phases d'un processus général de reconnaissance des acquis et des compétences pourraient être présentées schématiquement en incluant également un soutien au candidat ainsi qu'une possibilité de formation pour combler ses lacunes, si nécessaire, avant l'étape d'évaluation.

SCHÉMA DES PHASES D'UN PROCESSUS GÉNÉRAL DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES



Donnons ici des précisions concernant chacune des phases d'un processus de reconnaissance des acquis et des compétences. Ces informations permettront de mieux situer par rapport à ce processus général les particularités des processus nationaux de reconnaissance qui sont présentés à la section 3.

Il sera aussi plus facile de cerner les caractéristiques de la proposition du processus présentée à la section 6 de même que les références qui y sont mentionnées aux travaux réalisés en ce domaine par les ordres professionnels.

Phase d'information

Cette phase est importante puisqu'il s'agit de permettre au futur candidat de connaître les exigences associées à la reconnaissance de ses acquis ou de ses compétences ainsi que les étapes du processus.

Cette information doit être accessible. Bélisle (2006, en se référant à Presse, 2004) mentionne que la question de l'information et de son accès paraît tout aussi importante que les autres phases, car c'est souvent à ce moment que s'opère le tri entre les personnes qui vont poursuivre la démarche et celles qui l'abandonnent.

¹ Cette étape vise à favoriser la réussite des candidats et ne distingue probablement pas, lors de l'évaluation, les acquis issus de l'expérience des acquis issus de cette formation. Il est à noter que cette étape n'est pas incluse dans les phases établies par Bélisle (2006).

En effet, cette phase permet généralement au candidat d'estimer ses chances de voir sa demande de reconnaissance acceptée ou non et ainsi, de décider d'y consacrer ou non les efforts requis : cette estimation de ses chances est parfois faite par le candidat lui-même à partir d'un outil rendu accessible par l'organisme responsable.

Phase d'identification

La phase d'identification est associée au repérage d'apprentissages, de compétences ou d'autres caractéristiques des candidats et au regroupement de preuves (Bélisle, 2006). L'identification peut prendre des formes bien diverses en fonction des référentiels utilisés.

Les opérations permettant à un individu d'effectuer une analyse et un bilan de ses acquis ou de ses compétences font partie de cette phase.

- **ANALYSE EN FONCTION D'UN RÉFÉRENTIEL**

Le candidat est invité à faire l'analyse de ses expériences. L'analyse s'effectue selon des modalités qui tiennent compte du but poursuivi et du contexte.

On procède fréquemment à une analyse en fonction d'un référentiel¹ tel qu'un référentiel de compétences (ou profil de compétences) : on constate qu'il existe, au Québec comme ailleurs, différents types de référentiels de compétences ainsi que des approches variées pour les développer. La section 5 de ce document portera sur la précision des compétences.

- **CONSIGNATION DANS UN DOSSIER** (p. ex. un portfolio)

Les données issues de cette analyse sont consignées par écrit dans un dossier (portfolio, portrait, profil, etc.).

Dans ce dossier, les candidats prennent soin d'inclure des documents témoins des expériences qui leur ont permis d'apprendre et de développer des compétences, des lettres de recommandation de personnes pouvant témoigner de ces apprentissages et de ces compétences en contexte, etc.

Le dossier du candidat permet à celui-ci de regrouper et d'organiser des documents (écrits, visuels et autres) afin de mettre en valeur ses connaissances, ses compétences et ses réalisations (Bélisle, 2004).

- **SOUTIEN POUR EFFECTUER L'ANALYSE ET LA CONSIGNATION AU DOSSIER**

Un soutien au candidat, grâce à un guide ou à un accompagnement par un professionnel, par exemple, permet d'aider celui-ci à faire une bonne analyse de ses compétences en fonction du référentiel (compréhension du

¹ Dans le domaine de l'enseignement, on utilise parfois un référentiel de formation (p. ex. une liste de contenus associés à un nombre d'heures de formation minimales).

référentiel, usage approprié des termes pour rendre compte de ses compétences en fonction du référentiel, mise en valeur de ses acquis et de ses compétences, choix des preuves appropriées, etc.).

Dans le cas d'un accompagnement, cette personne peut être un généraliste qui connaît le processus ou un spécialiste du contenu. Ce soutien couvre les diverses étapes du processus : la personne rencontrée lors de la phase d'identification conserve un lien avec le candidat tout au long de la démarche (Bélisle, 2006, citant Clot et Prot, 2003 ainsi que Mayen, 2004).

- **PRÉCISIONS QUANT AUX POSSIBILITÉS D'UNE FORMATION À COMPLÉTER**

Certains processus incluent une autre étape qui correspond à une offre de formation pour combler, s'il y a lieu, les lacunes avant l'évaluation. Cette étape peut être considérée comme une sortie temporaire du processus pour revenir à la phase d'évaluation après la formation.

Une telle approche peut être comprise dans une perspective de réussite¹ et la formation peut être offerte en milieu de travail. Selon les processus, la formation² portant sur les éléments considérés comme manquants ou lacunaires peut être offerte de manière obligatoire ou à titre de suggestion avant l'évaluation des acquis ou des compétences.

Phase d'évaluation

La phase d'évaluation réfère au jugement de valeur porté à partir des informations recueillies concernant les acquis ou les compétences en regard d'un référentiel et de critères en vue de prendre la décision de reconnaître ou non ces acquis ou ces compétences.

Comme on le verra à la section suivante traitant des pratiques en ce domaine, le jugement peut être effectué par un jury à partir du dossier ou portfolio du candidat et, assez fréquemment, d'une entrevue avec ce dernier.

On peut aussi recourir à d'autres moyens d'évaluation³ afin de réduire l'incertitude et de rendre un jugement le plus juste et le plus valable possible pour éclairer les décisions à prendre. Il peut s'agir, par exemple, dans un contexte de reconnaissance des acquis, d'une mise en situation réelle ou simulée, d'un examen ou de la réalisation d'une production spécifique (évaluation du résultat ou du processus selon la situation), etc.

¹ Comme nous le verrons dans le cas du processus de la RAC en formation professionnelle et technique au Québec (voir 3.1).

² La RAC désigne cette formation comme étant la formation manquante.

³ Louis (1999) mentionne qu'on a souvent recours à des instruments de mesure pour rendre un jugement plus juste et valable.

Phase de décision et d'enregistrement officiel

À la suite des recommandations issues de la phase d'évaluation, les autorités prennent la décision de reconnaître ou non les acquis ou les compétences, et la reconnaissance est sanctionnée par une action concrète telle que l'enregistrement officiel de la reconnaissance des acquis ou des compétences.

Selon le processus de reconnaissance, il peut y avoir reconnaissance totale ou partielle des acquis et des compétences, ou encore refus. S'il y a reconnaissance totale, il y a alors enregistrement officiel de la reconnaissance (selon la situation, sous forme de certificat, d'attestation, de diplôme, de reconnaissance de crédits d'un programme d'études, etc.).

- **SUIVI AUPRÈS DU CANDIDAT (s'il y a lieu)**

Dans le cas d'une reconnaissance partielle ou encore d'un refus de reconnaissance, divers processus prévoient un suivi auprès du candidat. Ce suivi peut prendre la forme, par exemple, d'une rétroaction détaillée fournie au candidat concernant les faiblesses qui ont justifié ce refus ou cette reconnaissance partielle.

Cette rétroaction est accompagnée d'une suggestion de plan de formation (selon la situation, un cours, un stage, etc.) lui permettant de développer les acquis ou les compétences qui n'ont pas été reconnus.

3. PRATIQUES AU QUÉBEC ET AILLEURS

Les pratiques en reconnaissance des acquis et des compétences sont diversifiées. Il serait vain d'essayer de faire ici une synthèse de l'ensemble de celles-ci : nous en ciblerons plutôt quelques-unes qui nous semblent plus susceptibles de nous éclairer, tout en rappelant que les exemples de pratiques ne peuvent être transférés à une autre situation sans adaptation.

La perspective d'apprentissage tout au long de la vie (*lifelong learning*) ainsi que la mobilité des étudiants et de la main-d'œuvre ont favorisé le développement de processus de reconnaissance des acquis et des compétences. Ces processus peuvent répondre à des buts différents : adaptation de la main-d'œuvre à l'évolution des techniques et des procédures, réduction des coûts et de la durée de la formation en fonction des compétences identifiées, pleine réalisation personnelle grâce à la formulation d'un projet d'avenir, formalisation de l'apprentissage par la mise en référence à des savoirs ou à des compétences¹.

Après avoir exposé les grandes lignes des systèmes de reconnaissance des acquis et des compétences utilisés au Québec puis au Canada, ce sont les approches utilisées en France et en Grande-Bretagne² qui sont présentées. En effet, ces deux derniers pays ont des processus qui peuvent nourrir notre réflexion : ils ont été considérés comme des pays phares en ce domaine (Dolbec et Lesemann, 2005) et leurs pratiques ont été explorées plus à fond (Lejeune, 2008).

3.1 Québec

Au Québec, en ce qui a trait à la reconnaissance des acquis, le gouvernement a choisi de conserver deux systèmes, celui du monde de l'éducation et celui du monde du travail.

Bélisle (2006) indique qu'un troisième système concerne l'accès aux ordres professionnels : ce système jumelle la reconnaissance des diplômes obtenus à l'étranger et la reconnaissance des compétences professionnelles.

Bien que le monde de l'éducation n'utilise pas un processus unique, notamment en ce qui a trait à la formation universitaire³, nous allons d'abord présenter le

¹ Bélisle (2006) réfère à quatre modèles associés à ces logiques d'action différentes selon Isabelle Cherqui Houot (2001).

² Pour des informations concernant les pratiques dans d'autres pays, le lecteur pourra se référer à Lejeune (2008), à Dolbec et Lesemann (2005) ainsi qu'à l'annexe 9 du rapport Besson (2008).

³ Le rapport de l'ACDEAULF (2006) sur la reconnaissance des acquis dans les universités québécoises indique qu'il existe une grande variété de modes de reconnaissance des acquis correspondant aux modes d'admission et aux programmes d'études variés. Lorsqu'un établissement d'enseignement s'est doté d'orientations à cet égard, on constate un manque de soutien pour leur application.

processus dénommé RAC, qui est utilisé en formation professionnelle et technique pour la reconnaissance des acquis.

Nous présenterons ensuite le processus associé au monde du travail, soit le Cadre de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre.

Formation professionnelle et technique

Le processus de reconnaissance des acquis, dont l'implantation est soutenue en formation professionnelle et technique, est connu sous la désignation de RAC. Ce processus est présenté dans l'organigramme ci-dessous tiré du site officiel du gouvernement du Québec. À la suite d'une évaluation, une personne peut ainsi faire reconnaître officiellement à des fins de formation et d'obtention d'un diplôme les connaissances et les savoir-faire qu'elle a développés à l'extérieur d'un contexte éducationnel formel.

En référence à un programme d'études

La RAC se fait en fonction d'un programme d'études¹. Au terme de la démarche, le candidat à qui on a reconnu les compétences reçoit un document officiel (bulletin, diplôme, etc.) attestant les compétences maîtrisées, comme s'il avait suivi la formation dans un des établissements.

Accueil

Ce processus prévoit un accueil effectué en personne ou grâce au site Internet; des responsables du service de reconnaissance des acquis et des compétences dans les établissements scolaires peuvent aider le candidat tout au long du processus.

Une fois que le candidat a préparé son dossier et qu'il l'a déposé à un organisme ou à un établissement scolaire de son choix, le processus prévoit également qu'il rencontre un conseiller responsable de la RAC pour échanger sur les objectifs qu'il poursuit, ainsi que sur la suite du processus et les coûts éventuels.

Particularité d'une entrevue de validation

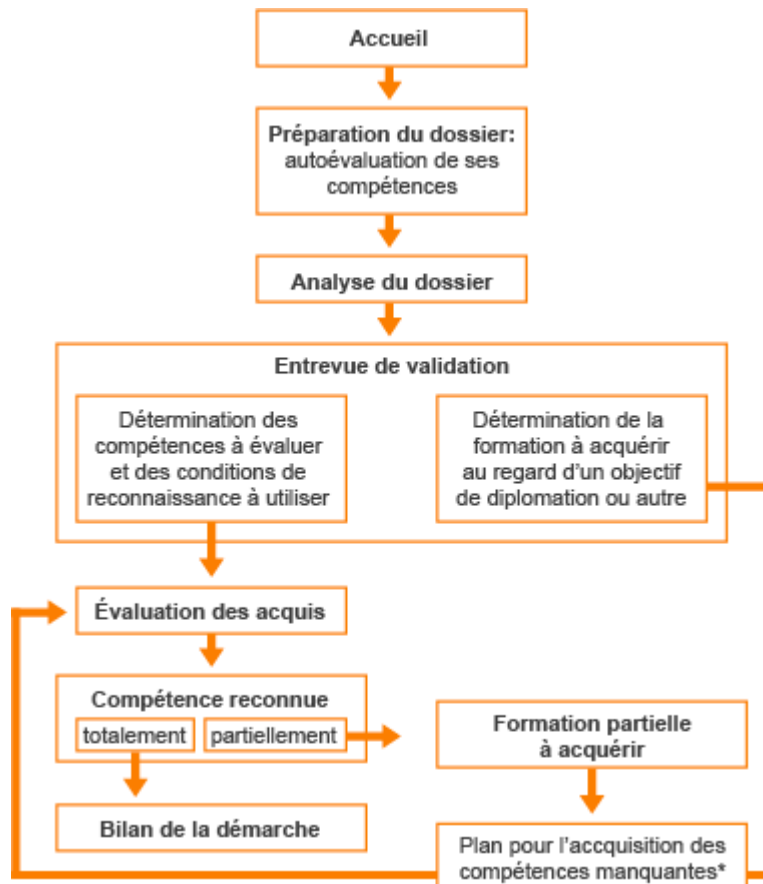
Une entrevue de validation avec des spécialistes du domaine est ensuite prévue afin de s'assurer que la présomption de compétence établie lors de l'analyse du dossier demeure justifiée : l'entrevue vise à permettre de préciser les compétences à évaluer et de choisir pour chacune de ces compétences, en

¹ Au collégial, une des difficultés mentionnées par des intervenants en reconnaissance des acquis est liée au fait que cette reconnaissance est effectuée en fonction des cours et non des compétences, bien que les programmes soient développés sur la base de compétences.

accord avec les spécialistes, la façon de procéder qui convient le mieux à la situation (travail pratique, réalisation d'une tâche en milieu de travail, etc.). Sinon, on peut recommander à la personne de s'inscrire directement en formation; dans le cas où seulement certains éléments de compétences s'avèrent manquants, une formation à compléter avant l'évaluation peut être proposée.

Dans ce processus, il n'y a donc pas d'échec en reconnaissance des acquis et des compétences, mais uniquement une reconnaissance totale ou partielle de la compétence évaluée (MEQ, 2005a). Au niveau collégial, la phase d'évaluation des acquis et des compétences est réalisée par les spécialistes de contenu qui sont très souvent des enseignants de la discipline.

FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE (QUÉBEC) ÉTAPES DE LA DÉMARCHE DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES



Monde du travail

Le Cadre de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, instauré récemment (2007), est un dispositif de qualification professionnelle volontaire des compétences en milieu de travail au Québec. Cette certification des compétences s'effectue en fonction des normes professionnelles établies sur une base sectorielle.

Ce dispositif indique aussi que toute démarche de formation doit se faire en prenant en compte les compétences déjà développées par la personne et, en corollaire, que toute démarche visant la reconnaissance des compétences développées en emploi doit permettre l'accès à des activités d'acquisition des compétences manquantes.

Ce cadre est partie constituante de la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre.

Responsabilités des comités sectoriels

Pour assurer que les stratégies de développement et de reconnaissance des compétences développées correspondent aux besoins du marché, le cadre confie aux comités sectoriels de main-d'œuvre la responsabilité de l'élaboration des normes professionnelles (compétences propres au métier ou à la profession) ainsi que des outils d'apprentissage et de reconnaissance des compétences.

Principales étapes

Les principales étapes de ce cadre sont les suivantes :

- Le travailleur doit effectuer le relevé des compétences qu'il pense maîtriser par rapport aux compétences décrites dans la norme professionnelle par une analyse exhaustive des postes occupés, des équipements utilisés, des formations suivies, etc.
- Vient ensuite la mesure ou l'évaluation des compétences liées à la demande de reconnaissance officielle, la mesure se faisant en fonction des conditions de reconnaissance établies pour chaque compétence dans le cadre des processus retenus pour la reconnaissance.
- Cette mesure des compétences maîtrisées conduit, le cas échéant, à une offre d'activités pour les parties de la compétence ou de la norme à acquérir, activités pouvant se réaliser sous diverses formes d'apprentissage de manière à assurer l'acquisition des éléments manquants.

- La dernière étape consiste dans la remise du certificat de qualification professionnelle ou des attestations de compétences correspondant à la norme concernée si la personne a démontré qu'elle possède les compétences pour lesquelles elle demande une reconnaissance.

Plusieurs méthodes

La Loi n'impose pas une méthode unique pour prendre en compte les acquis des personnes candidates à la reconnaissance des compétences.

Le Cadre mentionne que plusieurs méthodes ont vu le jour grâce à des expériences tentées au Québec ou ailleurs dans ce domaine. Il en énumère cinq qui sont plus communément utilisées et qui peuvent être complémentaires pour l'évaluation des compétences associées à une même norme :

- L'évaluation des compétences à partir de la constitution d'un dossier d'analyse des expériences de travail ou dossier professionnel;
- L'évaluation des compétences par la mise en situation professionnelle, réelle ou par simulation;
L'évaluation des compétences par la constitution d'un portefeuille démontrant les compétences;
- L'évaluation des compétences par la réalisation d'une production spécifique;
- L'évaluation des compétences par la mise en place d'un audit (ou entrevue structurée) de la candidate ou du candidat.

3.2 Canada

Pour cette section, nous référerons à divers rapports et enquêtes sur les pratiques en ce domaine au Canada ainsi qu'à CAPLA (Canadian Association for Prior Learning Assessment / Association canadienne pour la reconnaissance des acquis), un organisme canadien voué à la reconnaissance des acquis.

Cette dernière a développé des indicateurs de performance pour les praticiens de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis¹, notamment des indicateurs associés à l'aide au candidat pour identifier ses apprentissages pertinents ou pour préparer et présenter les preuves qui s'y rattachent.

¹ Day, Malcolm (2000), *Developing benchmarks for prior learning assessment and recognition*. Édité par R. E. Tucker.

Un rapport à l'OCDE sur les pratiques au Canada¹ (sauf au Québec) ayant trait à la reconnaissance de la formation non formelle et informelle (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2007) mentionne qu'il est possible de faire quelques généralisations sur les procédures d'évaluation au postsecondaire, bien que les procédures d'évaluation varient selon la province, l'établissement ou le regroupement professionnel (p. ex. les organismes de réglementation).

Notons cependant que ce rapport indique que, même si les collèges et les universités ont des politiques dans ce domaine, la plupart des évaluations pour la reconnaissance de la formation sont plutôt réalisées par les collèges.

Trois étapes

Ce rapport à l'OCDE indique que les procédures d'évaluation pour la reconnaissance de la formation comportent trois étapes :

- La préévaluation, qui consiste à fournir de l'information et des conseils aux apprenants;
- L'évaluation, qui correspond à la vérification des acquis par rapport aux normes et aux résultats d'apprentissage attendus;
- La postévaluation, qui consiste à fournir des commentaires aux apprenants qui peuvent, selon le cas, en appeler de la décision.

Évaluations associées à des cours en vue de reconnaître la formation

Ce même rapport à l'OCDE mentionne que les procédures d'évaluation sont assez semblables : la plupart des évaluations sont associées aux cours, et les personnes qui font les évaluations sont celles qui donnent les cours.

Il convient ici de rappeler que le rapport à l'OCDE a été rédigé par les ministres de l'Éducation du Canada. Ce rapport se réfère donc seulement à la reconnaissance de la formation par les systèmes d'éducation.

Outils et méthodes

Le rapport à l'OCDE mentionne que les outils d'évaluation sont parfois ceux qui servent dans les cours et parfois des outils créés particulièrement pour la reconnaissance de la formation.

Référant à des enquêtes pancanadiennes menées en 1999 et en 2003 sur l'évaluation et la reconnaissance des acquis, ce rapport indique que la méthode d'évaluation la plus courante est l'examen fondé sur l'expérience (54 % des cas)

¹ Les rapports à l'OCDE de la Colombie-Britannique, du Manitoba, du Nouveau-Brunswick et de la Saskatchewan contiennent de plus amples renseignements sur les pratiques propres aux provinces ou aux établissements.

et que l'évaluation du portfolio est aussi utilisée que les démonstrations (23 % des cas).

Le rapport mentionne aussi d'autres méthodes d'évaluation : les travaux écrits, les études de cas, les évaluations de produits, les dissertations, les examens à réponses courtes ou à choix multiples, les entrevues structurées, les examens oraux, etc.

Dans certains cas, le rapport déposé à l'OCDE fait état de l'administration d'un outil d'auto-évaluation comme moyen de présélection. On indique aussi qu'il est de plus en plus fréquent d'utiliser plusieurs méthodes d'évaluation avant d'attribuer des crédits d'études.

Dans le domaine des métiers spécialisés et de la formation d'apprentis, ce rapport mentionne que les évaluations sont généralement basées sur les compétences. On demande aux candidats de fournir des documents prouvant leur expérience de travail. Les entrevues ainsi que les examens écrits et pratiques sont d'autres méthodes utilisées.

Selon une autre enquête (Riffell, 2006), au moins 18 organisations ayant répondu indiquent qu'elles utilisent plus de cinq types de processus d'évaluation dans leurs systèmes de reconnaissance des acquis.

Les résultats de cette enquête révèlent que les combinaisons de méthodes et de processus d'évaluation utilisées le plus souvent sont la comparaison des titres de compétences étrangers, l'examen du portfolio ou des preuves documentaires, les entrevues, un examen écrit et les travaux de cours. D'autre part, les méthodes et les processus d'évaluation utilisés le moins souvent sont les démonstrations et les observations, l'évaluation fondée sur la pratique, sur un examen clinique ou sur une simulation et les examens oraux, la méthode la moins utilisée étant l'évaluation d'une dissertation ou d'un rapport.

Coûts

Le rapport à l'OCDE indique que, pour les établissements, le coût des évaluations dépend notamment des ressources humaines nécessaires pour concevoir, tester et réaliser les évaluations.

Les épreuves personnalisées coûtent plus cher; il en est de même pour les démonstrations qui nécessitent du matériel spécialisé ainsi que pour les tâches conçues spécialement pour l'évaluation, comme les examens cliniques objectifs structurés (ECOS).

Assurance qualité

Un guide a été élaboré afin de donner aux administrateurs et au corps professoral des établissements d'enseignement un éventail de mesures permettant d'élaborer les stratégies d'assurance de la qualité les plus appropriées en matière d'évaluation et de reconnaissance des acquis (Van Kleef *et al.*, 2007b).

3.3 France : le système de VAE (validation des acquis de l'expérience)

La France a mis en place un système de validation des acquis (VAE)¹ qui est une validation diplômante, c'est-à-dire que l'objectif est la délivrance partielle ou totale du diplôme². Le processus de reconnaissance permet de raccourcir le temps de formation.

Étapes

Le processus de VAE comprend :

- Une étape d'information et un soutien offert par des structures d'accueil et de conseil : une telle structure aide notamment le candidat à analyser la pertinence de présenter son dossier, à choisir la certification qui convient à sa situation et à se diriger vers un organisme de certification;
- Une étape de vérification de la recevabilité de la demande : le candidat doit montrer que sa demande répond aux critères de recevabilité, c.-à-d. qu'il doit justifier qu'il a un minimum de trois années d'expérience pertinentes par rapport au programme du diplôme visé par sa demande;
- Une étape de réalisation par le candidat de son dossier de présentation : le candidat ayant reçu une décision favorable quant à la recevabilité de sa demande peut poursuivre le processus;

Il doit réaliser son dossier en faisant état de ses compétences développées par l'expérience en fonction du référentiel d'un diplôme ou d'un titre en faisant l'inventaire des compétences, des capacités et des savoirs exigés pour l'obtention de ce diplôme ou titre;

- Une étape d'évaluation par un jury qui examine le dossier du candidat et qui procède à une entrevue avec lui (dans le cas du monde du travail, il s'agit d'une mise en situation); il est à noter que la Loi de modernisation sociale (2002) interdit l'utilisation de tests standards ou tests normalisés (Lejeune, 2008);

¹ On trouve les informations sur le portail gouvernemental www.vae.gouv.fr.

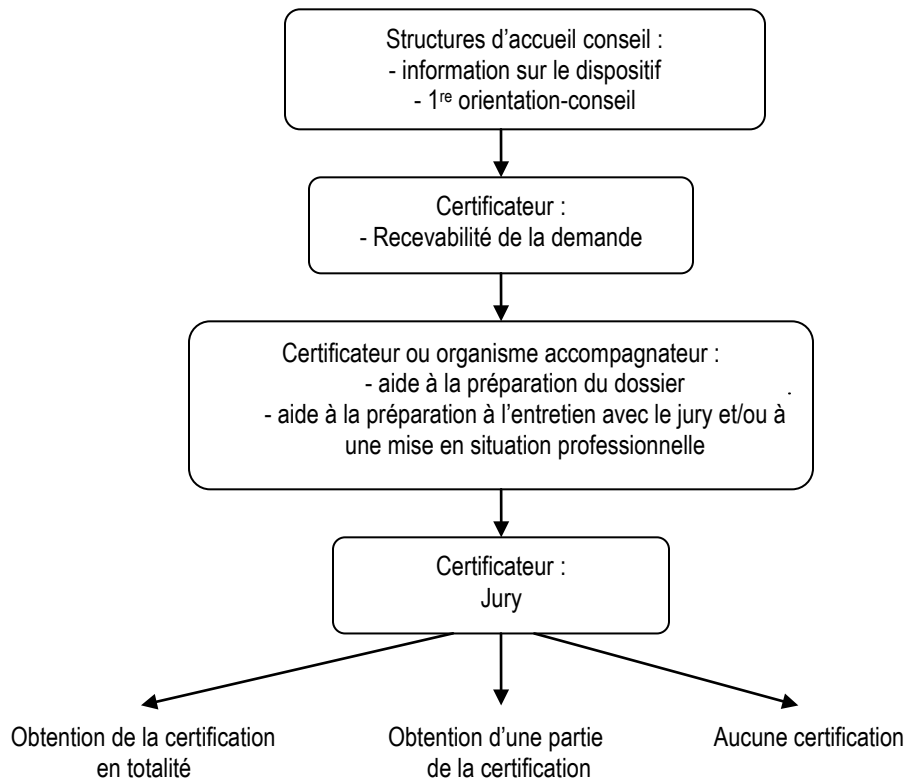
² Lejeune (2008) présente les différents types de certification en France : les diplômes, les titres et les certificats de qualification professionnelle (CQP).

- Enfin, une décision est prise en matière d'obtention par le candidat de la certification – obtention de la certification en totalité, obtention d'une partie de la certification ou, encore, aucune certification.

Un accompagnement méthodologique (mesure facultative) est proposé au candidat pour la constitution de son dossier ainsi que pour la préparation à l'entretien avec le jury et/ou à une mise en situation professionnelle (dans le cas d'un titre du ministère de l'Emploi).

Ces étapes sont présentées à la page suivante sous forme d'organigramme en fonction des divers rôles joués par les organismes de certification ou les organismes d'accompagnement du candidat.

PHASES DU PROCESSUS DE LA VAE ¹



¹ Adapté du schéma présenté sur le site officiel de la VAE (Charte des services de l'État pour l'accompagnement des candidats à une certification professionnelle par la voie de la validation des acquis de l'expérience – VAE).

Jurys

Pour l'enseignement supérieur, le jury qui effectue la validation n'est pas le même que le jury habituel du diplôme ou du titre. Il comprend des enseignants-chercheurs ainsi que des personnes ayant une activité principale autre que l'enseignement; les membres du jury ont les compétences requises pour apprécier la nature des acquis, notamment professionnels¹, dont la validation est sollicitée.

Le jury se prononce à la suite de l'examen du dossier du candidat et d'un entretien avec ce dernier. Une mise en situation réelle ou reconstituée peut être organisée, si l'établissement l'a prévue. Dans le cas d'une validation partielle, le jury précise ce qui doit faire l'objet d'un contrôle complémentaire et, éventuellement, les modalités d'acquisition : stage, expérience professionnelle ou formations complémentaires, rédaction d'un mémoire, etc.

Il est à noter que chaque établissement d'enseignement supérieur définit ses propres modalités d'application de la VAE, dans le respect de la réglementation.

Diplômes visés

En enseignement supérieur, les diplômes visés peuvent être les diplômes nationaux, les titres d'ingénieur, ceux des écoles de commerce, de gestion et de management; les diplômes dits d'université (DU) peuvent également être inscrits au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) si les établissements en font la demande et suivent la procédure d'inscription prévue au Répertoire.

Pour des raisons liées à la sécurité, à la défense nationale ou encore à la santé, le règlement d'obtention de certaines certifications peut interdire leur accès par la voie de la VAE. Le rapport Merle (2008) indique qu'un diplôme de médecine ou de sciences infirmières ne peut, par exemple, être obtenu par la VAE.

Ce dernier rapport mentionne qu'en revanche, certaines spécialisations (p. ex. puéricultrices DE, infirmières de bloc opératoire DE) peuvent être accessibles par la VAE pour un public disposant d'un diplôme infirmier de soins généraux.

Le rapport Merle indique que l'accessibilité par la VAE à ces diplômes se met progressivement en place et que la réingénierie de plusieurs diplômes concernant les professions de santé est d'ores et déjà engagée.

¹ Pour la VAE dans les autres secteurs d'enseignement, les jurys comprennent des représentants qualifiés des professions.

Soutien au candidat, formation des jurés et modularisation des formations

Le rapport Merle mentionne l'importance à accorder à certains aspects du processus tels que l'accompagnement du candidat dans sa démarche, la formation des jurés et l'offre de formations modulaires.

Importance de la précision des compétences

Ce même rapport indique que la logique des compétences gagne l'ensemble des certificateurs, contribuant ainsi au renversement de la perspective selon laquelle ce sont l'expérience et les compétences qui sont au centre du système et non plus les systèmes de formation.

3.4 Angleterre : le cadre national de qualification et la validation des acquis

Le système de l'Angleterre est un modèle de reconnaissance des acquis ou des compétences instauré par le gouvernement plutôt que par les partenaires sociaux comme en France (Lejeune, 2008). La qualification professionnelle y est centralisée et marquée par l'arrimage de l'éducation à l'industrie.

Normes de compétences nationales

Lejeune indique aussi que l'Angleterre a innové, durant les années 1980, avec son cadre national de qualification, les *National Vocational Qualifications* (NVQ), un système d'évaluation et de certification reposant sur des normes de compétence nationales. Les NVQ, à l'origine en lien avec le monde du travail, ont été progressivement associés à la formation professionnelle manquante offerte par les collèges.

Reconnaissance modulaire des compétences

Le rapport Besson (annexe 9) mentionne que le Royaume-Uni est le pays qui a poussé le plus loin la certification des compétences de type VAE, mais n'aboutissant pas uniquement à un diplôme pour favoriser l'identification des compétences développées dans certains emplois et la mobilité des salariés.

Ce rapport indique que, contrairement à la France, le Royaume-Uni a choisi de définir son système de certification des qualifications professionnelles (*accreditation of skills*) en référence à des « standards de résultats », sans que les connaissances et les savoirs formels mobilisés pour atteindre ces résultats soient explicités.

Le gouvernement britannique vient de décider de renforcer son dispositif de signalement des compétences en consolidant l'aspect modulaire des qualifications professionnelles par la création d'un nouveau *Qualification Credit*

Framework (mis en place en 2008 et qui remplacera à compter de 2010 le précédent système).

Le *Qualification Credit Framework* est un cadre complet qui vise à reconnaître tous les types de réussite, par tous les apprenants et à tous les niveaux. Chaque unité complétée mène à l'attribution de crédits enregistrés dans un « fichier des réussites des apprenants » (*Learner Achievement Records*). Les apprenants pourront accumuler des crédits menant à des qualifications définies comme des combinaisons de crédits.

En fonction des normes de compétences des NVQ, qui sont les compétences requises pour un domaine donné de travail, le *Qualification Credit Framework* permet de reconnaître et accréditer les qualifications en Angleterre. Ce système comprend divers niveaux de qualification, dont les derniers sont en lien avec le système d'enseignement supérieur. collèges.

Validation des acquis de l'expérience

En ce qui concerne plus spécifiquement la validation des acquis de l'expérience, désignée en anglais par *Accreditation for Prior Learning (APL)*, elle est apparue au début des années 1990 pour favoriser l'accès au système d'éducation. Elle vise une réduction du parcours de formation. Dans le milieu universitaire, Lejeune (2008) indique que :

- Chaque institution a sa manière de procéder au chapitre de la validation des acquis;
- Le principal instrument de la validation des acquis de l'expérience est le portfolio : celui-ci est de format variable selon les établissements et permet au candidat d'étayer ses expériences par domaine d'apprentissage;
- Le candidat est guidé dans la préparation de son dossier qui vise à faire concorder ses apprentissages avec des contenus de cours;
- Un jury examine l'authenticité, la pertinence, l'étendue et le caractère récent des preuves (évidences) contenues dans le portfolio;
- L'évaluation du contenu du portfolio est plutôt de forme académique et traditionnelle : les preuves directes (certificat, diplôme, attestation) et les preuves indirectes (références, résultats à des tests, projets réalisés);
- L'évaluation peut être complétée par une ou plusieurs entrevues structurées : ces entrevues permettent d'obtenir des informations sur la capacité à travailler en équipe, le développement personnel et la manière dont la personne a développé ses compétences; on peut parfois ajouter des critères d'évaluation liés par exemple à la maîtrise de la langue écrite.

On pourra également évaluer l'équivalence des preuves directes. L'évaluation se fera par des experts de l'établissement qui sont impliqués dans le processus d'apprentissage.

Lejeune mentionne également qu'il y a un arrimage de plus en plus étroit entre le système NVQ et la validation des acquis de l'expérience et que, bien que cette dernière se rattache à des apprentissages formels liés au contexte académique, les NVQ introduisent de nouveaux instruments de reconnaissance reposant sur l'observation en situation réelle ou simulée.

Contrôle de la qualité

La reconnaissance des acquis et des compétences issus de l'expérience est fortement marquée, au Royaume-Uni, par le contrôle de la qualité.

Ce contrôle est assuré par d'importants organismes de régulation. Lejeune (2008) détaille cette pratique qui caractérise également les États-Unis et qui repose sur de nombreux organismes nationaux et sectoriels.

Le contrôle de la qualité réfère à deux mécanismes de régulation, la régulation interne (sous la direction de l'établissement ou du centre lui-même) et la régulation externe (sous la direction d'un organisme externe qui édicte des normes, visite les établissements ou les centres, etc.).

4. CONSTATS

Les constats énoncés dans cette section font suite à l'examen des systèmes nationaux de reconnaissance présentés à la section précédente. Des informations tirées de divers rapports sur le sujet viendront appuyer ces constats.

Nous présenterons d'abord les constats concernant l'importance de préciser les compétences (section 4.1), puis ceux portant sur les caractéristiques des processus utilisés pour la reconnaissance des compétences (section 4.2).

4.1 Importance de préciser les compétences

L'examen des diverses pratiques de reconnaissance des acquis montre l'importance grandissante des compétences utilisées à titre de référentiel :

- Au Québec, l'enseignement collégial a retenu ce type de référentiel et le Cadre de développement et de reconnaissance des compétences de la main d'œuvre situe le processus par rapport aux compétences de la profession;
- En France, le rapport Merle (2008) indique l'importance grandissante accordée aux compétences dans le contexte de l'application de la VAE;
- En Angleterre, le système NVQ est basé sur les compétences requises par un milieu de travail donné et le nouveau cadre de qualification (*Qualification Credit Framework*) est axé sur les résultats d'apprentissage sans référence aux savoirs et aux modalités d'apprentissage.

Des études européennes vont également dans le sens de montrer l'importance de la précision des compétences. Nous présentons donc ci-dessous des informations relatives au projet TUNING, puis d'autres associées à une étude relative au transfert des crédits de formation (*ECVET CONNEXION*).

Projet TUNING

Le projet européen TUNING (*Tuning Educational Structures in Europe*)¹ visait à faciliter une comparaison des programmes² de formation en enseignement supérieur grâce à un langage commun. Ce sont les compétences qui servent de point de référence concernant ces profils de formation tant professionnels qu'académiques. Ce projet a impliqué 140 établissements de 25 pays membres.

¹ Ce projet a été conduit par le milieu universitaire et soutenu par l'Association européenne des universités (AEU) et la Commission européenne.

² Les comparaisons de programmes qui sont axées sur les contenus sont apparues trop complexes.

Il est à noter, cependant, que la description des compétences n'y est pas considérée comme un cadre rigide, cette description permettant une flexibilité et une autonomie dans l'établissement des programmes d'études, la diversité des formations étant vue comme un atout.

La diffusion des résultats de ce projet est en cours et s'ajoute aux autres démarches axées sur les compétences. Notamment, l'étude CoRe (Compétences en éducation et reconnaissance transfrontalière) a eu pour but principal d'évaluer si le projet TUNING a réalisé son ambition de faciliter la transparence et la reconnaissance internationale.

Cette étude présente des conclusions quant à :

- l'importance de la précision des compétences dans le cadre des ententes entre les États européens¹;
- l'ampleur du travail qui reste à accomplir pour que les référentiels de compétences aient les impacts attendus : on suggère notamment que des lignes directrices (*guidelines*) soient élaborées pour guider leur rédaction.

Transfert des crédits de formation

Une autre étude (*ECVET CONNEXION*), réalisée en 2007 pour la Commission européenne afin de favoriser l'implantation du dispositif ECVET (*European Credit Transfer in Vocational Education and Training*), fait ressortir la formation du type portefeuille de compétences comme étant celle qui répond le mieux aux conditions d'implantation du dispositif de transfert des crédits de formation.

Cette formation est centrée sur l'acquisition progressive et individuelle de la qualification. Elle est composée de modules autonomes qui peuvent être combinés opportunément afin de répondre aux exigences d'un emploi.

Le parcours de formation est jalonné par la validation successive des acquis qui enrichissent progressivement les compétences de l'apprenant, permettant ainsi la constitution d'un portefeuille de compétences.

4.2 Processus de reconnaissance

Les informations présentées précédemment (section 3) concernant les pratiques relatives à la reconnaissance des acquis et des compétences montrent que ces pratiques participent à un mouvement d'ensemble qui est en mouvance, le domaine de la reconnaissance requérant encore des développements et des recherches.

¹ Le rapport mentionne également que les référentiels de compétences doivent être mis en complémentarité avec les contenus pour une meilleure compréhension et comparaison des programmes.

Bien qu'on ne puisse pas exporter directement l'un ou l'autre processus, il est possible de tirer certains constats de ces informations. Ceux-ci serviront de base à l'élaboration d'un processus de reconnaissance des compétences qui sera proposé aux ordres professionnels à la section 6 de ce document.

Portée de la décision de reconnaissance

La plupart des processus étudiés visent une décision de reconnaître en tout ou en partie un diplôme, réduisant ainsi le temps de formation. Cependant, les processus issus du monde du travail, tels que le Cadre de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre au Québec et les NVQ en Angleterre, visent plutôt une reconnaissance de la qualification professionnelle (sous forme de certificat ou d'attestation).

Il est à noter qu'en Angleterre comme en France, on cherche à faire en sorte qu'un même processus fasse le pont entre le monde de l'éducation et celui du travail.

Référentiel

En lien avec les types de décisions visés, les référentiels sont davantage associés à la formation lorsqu'on désire prendre une décision de reconnaître des cours ou un diplôme. Cependant, les référentiels de formation sont de plus en plus exprimés sous forme de compétences.

Les référentiels associés au monde du travail sont pour leur part associés aux compétences précisées par le secteur professionnel (comme au Québec), de manière plus ou moins centralisée (normes nationales en Angleterre).

Vérification de la pertinence de la demande de reconnaissance

Certains processus prévoient une étape permettant de vérifier si un candidat a des chances de voir sa demande de reconnaissance acceptée.

Cette étape peut être franchie de manière informelle, par exemple lors d'une rencontre d'information du candidat ou par des outils d'auto-évaluation mis à la disposition des candidats (comme l'indique le rapport canadien à l'OCDE).

Cette étape peut aussi être réalisée formellement, comme c'est le cas dans le système français (VAE) qui comprend une étape de jugement de la recevabilité de la demande. C'est aussi le cas du système utilisé en formation technique et professionnelle au Québec (RAC) qui comprend une entrevue de validation avec des spécialistes.

Cependant, ces deux processus font intervenir cette étape à des moments différents dans le processus et la fondent sur des informations différentes :

- La VAE vérifie si le candidat a bien trois ans d'expérience (exigence pour présenter un dossier) avant que celui-ci prépare un dossier;
- La RAC fait intervenir cette phase après que le candidat ait préparé son dossier, l'entrevue de validation devant permettre de vérifier si la présomption de compétence établie lors de l'analyse du dossier est maintenue ainsi qu'à préciser les compétences à évaluer et les moyens pour les évaluer.

Préparation d'un dossier ou portfolio

Les processus au Québec, en France et en Angleterre comprennent la préparation d'un dossier par le candidat. La préparation de ce dossier requiert que le candidat fasse une analyse mettant en relation ses expériences de travail et les compétences demandées.

Soutien au candidat

Plusieurs processus prévoient un soutien au candidat pour la préparation de son dossier ou portfolio et, selon le cas, pour sa préparation à une entrevue (p. ex. RAC au Québec et VAE en France).

Évaluation

Dans les cas de reconnaissance de formation en lien avec des programmes de formation, les évaluations sont souvent effectuées par les enseignants des divers cours, les moyens pouvant être les mêmes que ceux qui sont utilisés dans les cours ou être adaptés à la reconnaissance des acquis (p. ex. Angleterre, Canada, RAC au Québec).

Dans le cas de la VAE en France, l'évaluation est faite par un jury formé à l'initiative de l'établissement et composé d'enseignants et de gens du milieu du travail. Ce jury porte son jugement sur la base de l'examen du dossier du candidat et d'une entrevue avec lui ou, selon le cas, d'une mise en situation professionnelle.

On peut noter les différences de moyens d'évaluation selon qu'il s'agit du monde de l'éducation ou du monde du travail : des mises en situation professionnelle (réelles ou simulées) sont plus fréquentes dans un contexte de reconnaissance par le monde du travail.

Le Cadre de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre au Québec réfère à divers moyens en indiquant que les plus courants sont des mises en situation et la réalisation de productions spécifiques en plus d'un dossier d'analyse des expériences professionnelles, d'un portefeuille démontrant les compétences et d'une entrevue avec le candidat.

En France, la VAE vise à faire le pont avec le monde du travail et propose désormais, en complémentarité de l'analyse du dossier, le choix d'une entrevue (moyen utilisé dans les établissements d'enseignement) et/ou la mise en situation professionnelle (moyen utilisé par les branches professionnelles).

L'Angleterre intègre de plus en plus, dans la validation des acquis de l'expérience, des moyens d'évaluation inspirés de l'application des normes de compétences nationales (NVQ) dans le monde du travail (p. ex. observations en situation réelle ou simulée).

Dans certains cas, on combine les données issues de diverses sources telles que l'analyse d'un portfolio et d'une entrevue, un test et l'observation d'une mise en situation. Lejeune (2008) réfère alors à une triangulation des données ou à une analyse plurimodale dans le cas de données issues de sources multiples (différentes mesures et/ou plusieurs experts ou observateurs) permettant de confronter les données. Il mentionne l'intérêt qui est porté à l'analyse plurimodale, notamment dans le cadre des systèmes de reconnaissance des acquis en France (VAE) et en Angleterre (NVQ).

Plus spécifiquement, le recours au tiers garant est un moyen d'obtenir une autre source d'information : une personne se porte alors garante des compétences du candidat en attestant que le candidat a exercé son métier ou profession avec satisfaction par rapport au référentiel de compétences. Le recours au tiers garant (ou témoin) serait rarement utilisé en France, mais fortement encouragé par les organismes de certification au Royaume-Uni (Lejeune, 2008).

Le rapport du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2007) à l'OCDE concernant la reconnaissance de la formation non formelle fait aussi état d'exemples où on a recours à divers moyens¹.

Formation d'appoint

Généralement, les processus en lien avec le monde de l'éducation présentent un plan de formation à ceux qui n'obtiennent pas la reconnaissance totale du diplôme ou des compétences faisant l'objet de leur demande de reconnaissance.

Le processus de reconnaissance de la formation professionnelle et technique au Québec (RAC) prévoit de plus une phase permettant au candidat de compléter, s'il y a lieu, certains éléments de formation considérés manquants avant même la phase d'évaluation de ses compétences.

Ces éléments de formation sont précisés à la suite d'un premier diagnostic porté par les spécialistes après l'analyse du dossier et une entrevue de validation avec le candidat.

¹ On mentionne que les radiologistes en Ontario combinent le portfolio, l'entrevue et un examen par études de cas.

Contrôle de la qualité

Plusieurs processus ont des normes de qualité à respecter et des mécanismes permettant d'en contrôler le respect¹. C'est une tendance mondiale qu'on ne peut ignorer; notons que l'on retrouve également ce souci en ce qui a trait aux programmes de formation offerts à l'enseignement supérieur.

¹ Lejeune (2008) traite de ces processus ainsi que le rapport de Van Kleef *et al.* (2007a) portant sur le contrôle de la qualité en ÉRA.

Deuxième partie

Évaluer les compétences développées par l'expérience professionnelle

5. PRÉCISER LES COMPÉTENCES

Cette section a pour but de fournir des informations de base relatives à la démarche de précision des compétences, les compétences étant la base d'une évaluation à des fins de reconnaissance. Cette section vise aussi à souligner l'importance de certains aspects lors de l'examen d'un référentiel de compétences particulier, par exemple dans le cadre de discussions avec des homologues pour conclure des ententes de réciprocité.

Cette section ne doit cependant pas être vue comme un guide permettant à un ordre professionnel d'élaborer un référentiel de compétences à partir de ces seules informations, un tel type de travail requérant une expertise en ce domaine et une adaptation au contexte particulier à cet ordre.

La situation particulière d'un ARM est également abordée.

5.1 Être « compétent »

Rappelons d'abord la définition choisie pour le terme « compétences » (section 2.1) :

- La compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces de ressources internes ou externes à l'intérieur d'une famille de situations (Tardif, 2006).

On peut dire autrement qu'être compétent :

- c'est savoir comment agir, en toute connaissance de cause, au bon moment, de la meilleure façon possible;
- c'est savoir mobiliser ses ressources personnelles et celles de son environnement dans une situation concrète problématique;
- c'est savoir combiner, de façon souvent innovatrice, ses savoirs, savoir-être et savoir-faire en regard d'une situation qui exige une solution;
- c'est aussi être en mesure d'expliquer ses actions; en effet, réussir une activité ne suffit pas à une personne compétente; elle se doit de comprendre pourquoi et comment elle a réussi (ou échoué); elle se doit d'être un praticien réflexif;
- c'est également être capable de transposer sa compétence dans d'autres contextes similaires dans son domaine.

On comprend qu'on ne peut réduire les compétences aux seules ressources que sont les connaissances, les attitudes, les capacités et les habiletés (ou savoirs, savoir-être et savoir-faire), mais que celles-ci sont à la base des compétences.

On ne peut tourner le dos aux connaissances (Perrenoud, 2001). Cependant, le savoir ne suffit pas pour agir de manière compétente. Face à une situation réelle donnée, la personne doit mobiliser ses ressources, c.-à-d. puiser dans ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes pour en faire un tri, une combinaison, une intégration, une adaptation qui soit pertinente dans cette situation. Il ne s'agit pas d'un simple transfert de connaissances d'une situation à une autre. Il faut donc souligner toute l'importance à accorder à la dimension contextuelle d'une compétence.

Notons que diverses expressions sont utilisées pour présenter l'ensemble des énoncés des compétences : référentiel de compétences, liste de compétences, profil de compétences, etc. Pour les besoins de rédaction de ce document, nous utiliserons généralement le terme « référentiel ».

5.2 Pourquoi préciser les compétences?

Le fait de préciser les compétences se justifie entre autres choses par :

- les distinctions faites précédemment entre les termes « acquis » et « compétences »;
- les études montrant le recours grandissant aux compétences;
- et surtout, la pertinence de cibler des compétences dans un contexte de reconnaissance professionnelle.

Dans le contexte professionnel, les savoirs ne peuvent suffire. En effet, la compétence en contexte de risque de préjudice comporte des dimensions particulières. Au-delà de l'acquisition des connaissances propres au domaine, le professionnel doit démontrer une capacité à intégrer et mettre en application les connaissances dans des situations diverses et complexes, au service d'un client ou employeur et en prévention des préjudices portés à celui-ci (CIQ, 2006a).

Importance de se référer à des compétences

Plusieurs ordres professionnels ont déjà élaboré un référentiel de compétences, et des travaux en ce sens sont en cours dans d'autres cas; la formation collégiale a adopté une formation par compétences et un certain nombre de programmes universitaires ont été élaborés selon une approche par compétences.

Le fait de traiter ici de la précision des compétences ne vise aucunement à rendre obligatoire l'élaboration d'un référentiel de compétences pour les ordres

professionnels qui n'en ont pas. Il s'agit plutôt de mieux outiller les ordres professionnels dans un contexte où il est important de préciser ce qui est attendu des professionnels, qu'il s'agisse de formation initiale, de formation continue ou d'inspection professionnelle, tout comme de vérifier les qualifications professionnelles à la suite d'une expérience professionnelle.

Utilité des compétences

La précision des compétences permet notamment :

- L'élaboration, par un candidat, de son dossier de reconnaissance des compétences développées par l'expérience professionnelle;
- La planification d'un stage (précision de la durée, choix des activités de stage et des lieux pertinents) et son évaluation;
- La planification d'une formation pour combler, s'il y a lieu, les lacunes (contenus, durée, activités d'apprentissage) et son évaluation;
- Le choix d'un moyen d'évaluation pertinent (grille d'observation d'une mise en situation, examen par étude de cas, etc.) et son élaboration.

Préciser les compétences ne doit cependant pas être vu comme une solution miracle, mais comme une étape requise servant de fondement sur lequel se justifient en premier lieu les choix opérés et l'élaboration des moyens mis en place. Ces justifications peuvent avoir une importance cruciale, par exemple lors de contestations.

Dans le cadre d'un ARM

La précision des compétences se justifie dans le cadre de l'Entente Québec-France, non pas par les termes de l'entente elle-même puisque celle-ci n'en fait pas une exigence, mais à la fois par le contexte dans lequel cette entente s'inscrit et par le souci de se donner des outils pour mieux évaluer à la fois l'expérience professionnelle et le stage d'adaptation ou encore pour élaborer une formation d'appoint ou un examen.

Les compétences visées sont le premier facteur à considérer pour le choix d'une mesure de compensation et les justifications pour le choix de l'une ou l'autre mesure de compensation devraient d'abord s'appuyer sur les compétences jugées lacunaires qui sont associées aux différences substantielles à combler.

De plus, les compétences servent de balises pour préciser les modalités de la mesure de compensation choisie : par exemple, dans le cas d'un stage, cela permettra de préciser ce qui est attendu de ce stage en matière de compétences visées, d'en préciser la durée, les besoins d'encadrement et les modalités d'évaluation.

5.3 Exemples de compétences

Bien qu'il soit difficile d'examiner des énoncés de compétence hors de leur contexte, présentons tout de même quelques exemples de compétences¹ afin d'illustrer cette définition :

- Intervenir en tenant compte des contextes et des particularités des clientèles, notamment des personnes en situation de crise ou de déséquilibre mental (conseillers et conseillères d'orientation);
- Préparer des états financiers à l'aide des règles comptables établies (comptables agréés);
- Effectuer des analyses hématologiques (technologistes médicaux);
- Informer les professionnels de la santé et le public sur les médicaments et les produits liés à la santé et leur utilisation (pharmaciens).

¹ Ces exemples ont été tirés de documents des ordres professionnels ou de programmes de formation.

Exigences découlant de la définition

Un énoncé, pour être considéré comme une compétence, doit satisfaire aux exigences qui découlent de la définition d'une compétence.

Illustrons, pour chaque exemple, la définition donnée :

- **Intervenir** est un savoir-agir complexe qui nécessite, pour être efficace, de mobiliser des ressources, dont des savoirs concernant le *counseling* individuel et de groupe, de l'animation, etc.; on spécifie à quelle famille de situations on se réfère en indiquant que l'on doit tenir compte des contextes et des particularités des clientèles, notamment des personnes en situation de crise ou de déséquilibre mental;
- **Préparer** des états financiers est aussi un savoir-agir complexe. Ce savoir-agir est fondé sur la connaissance de la structure et des composantes d'un état financier. Cette compétence s'applique sans doute, de manière implicite, à différentes formes d'entreprises : si on souhaite limiter cette compétence à un certain type d'entreprises, on devrait préciser la famille de situations à laquelle la compétence référerait;
- **Effectuer** des analyses hématologiques représente un savoir-agir complexe. Cette compétence s'applique sans doute implicitement aux divers types de situations (laboratoire, hôpital, etc.);
- **Inform**er les professionnels de la santé et le public est un autre exemple de savoir-agir complexe qui requiert notamment des connaissances approfondies concernant les médicaments et leur usage. Les contextes dans lesquels cette compétence doit pouvoir se manifester n'étant pas précisés, on peut sans doute en déduire qu'elle doit se manifester dans toutes les sortes de contexte (milieu hospitalier, milieu d'officine, etc.).

Verbe d'action : nécessaire mais non suffisant

Ces exemples illustrent le fait que les énoncés de compétences doivent comporter un verbe d'action précisant le savoir-agir.

On ne devrait donc pas trouver, dans une liste ou un référentiel de compétences, des énoncés de compétences comprenant des termes tels que « connaître » ou « comprendre » des contenus particuliers ou encore « maîtriser » ces contenus. Comme mentionné à la section 2.1, de tels énoncés feraient plutôt référence à des objectifs du domaine cognitif.

Les compétences sont des savoir-agir s'appuyant sur de multiples ressources (savoirs, savoir-être et savoir-faire), mais se distinguant de ces divers savoirs. Les compétences réfèrent à l'utilisation qui est faite de ces savoirs dans une situation donnée.

Cependant, le recours à un verbe d'action ne suffit pas à faire d'un énoncé une compétence. Par exemple, « consigner » est bien un verbe d'action utilisé dans l'énoncé « consigner les informations dans un dossier », mais cela ne suffit pas à faire de cet énoncé une compétence, car il ne s'agit pas d'un savoir-faire complexe, mais plutôt d'une tâche à accomplir.

Attention aux embûches de langage pour les candidats étrangers

Dans le cadre d'une reconnaissance des compétences pour des candidats formés à l'étranger, on devra porter particulièrement attention au choix des termes afin d'aider les candidats étrangers à comprendre ce qui est attendu, le langage utilisé pouvant constituer une première embûche.

5.4 Démarche pour élaborer un référentiel de compétences

Le processus utilisé pour décrire les compétences doit être adapté au but visé ainsi qu'au contexte particulier de la profession.

Dans ce domaine, il existe divers types de référentiels de compétences ainsi que diverses approches pour les développer¹.

Dans tous les cas, on doit cependant s'assurer que les compétences identifiées sont ancrées dans la réalité professionnelle. En effet, les compétences étant des savoir-agir dans des situations professionnelles réelles, l'élaboration d'un référentiel de compétences doit s'appuyer sur une connaissance des actes attendus d'un professionnel et de la situation de travail (types de lieux de pratique, types de clientèles, etc.).

Les étapes de la démarche d'élaboration d'un référentiel de compétences sont les suivantes.

Étape 1 : Identifier les champs de pratique

Il faut d'abord se demander si les professionnels œuvrent dans des champs de pratique ou des domaines d'intervention variés et, si tel est le cas, en fonction du but poursuivi, préciser si ce sont tous les champs de pratique qui sont visés par ce processus de précision de compétences ou seulement une partie de ceux-ci.

Si ces champs de pratique sont trop nombreux, on peut cibler les champs de pratique principaux, soit ceux dans lesquels œuvrent la majorité des professionnels, et garder à l'esprit la diversité de ces champs. Il faut éviter de biaiser le processus en faveur d'un seul champ de pratique ou de quelques-uns.

¹ Par exemple, par souci de concision, l'Ordre des technologistes médicaux a développé un référentiel plus spécifique que celui qui sert de base à la formation collégiale dans ce domaine.

Étape 2 : Cerner le contexte de travail et identifier les actes professionnels représentatifs

Il est nécessaire, pour préciser les compétences requises par l'exercice d'une profession, de bien connaître les exigences de l'exercice de la profession et les conditions dans lesquelles celle-ci s'exerce.

Il s'agit, à cette étape, de cerner le contexte de travail et de distinguer les grandes catégories d'actes professionnels en évitant de tomber dans des listes trop détaillées de tâches ou d'opérations. On vise à identifier les actes professionnels importants et significatifs : il s'agit d'actes représentatifs de l'exercice professionnel plutôt que d'actions associées à une situation d'exception.

Les actes professionnels identifiés doivent être indépendants les uns des autres afin d'éviter, autant que possible, les chevauchements entre les compétences qui en seront déduites.

Comme cette étape exige une réflexion à partir de la réalité professionnelle, les experts en élaboration de référentiels de compétences s'assurent que l'on fasse appel à des professionnels ayant une bonne connaissance de la pratique. Ainsi, dans le cas d'un ordre professionnel, le comité responsable de ce travail peut être formé de professionnels ayant une bonne connaissance du milieu de la pratique professionnelle et sa composition doit assurer une représentativité des champs de pratique visés ou, sinon, il faut recourir à des mécanismes de collecte d'information¹.

Il est important aussi de pouvoir situer l'évolution prévisible de la profession pour préciser les compétences liées non seulement à l'exercice de la profession actuelle, mais aussi à ce que celle-ci est appelée à devenir. Malgré les difficultés associées à une vision prospective de la profession et le fait qu'un référentiel de compétences doit se modifier dans le temps pour s'adapter aux changements de la pratique, il est important d'en tenir compte dans le processus.

Étape 3 : Énoncer les compétences

À partir de cette analyse de la situation de travail et de l'identification des actes professionnels, il faut déduire les compétences requises. Il s'agit d'une opération délicate qui requiert une expertise particulière.

Les énoncés précisés doivent répondre aux exigences de la définition d'une compétence. Ces énoncés doivent aussi permettre d'éviter des problèmes tels

¹ Dans les milieux de la formation collégiale et universitaire, les comités étant généralement formés en grande partie d'enseignants, on recueille l'information requise en faisant appel à des professionnels du milieu concerné pour cette étape d'analyse de leur situation de travail et des actes professionnels. Cela se fait habituellement sous forme de rencontres structurées.

que le morcellement en un trop grand nombre de compétences (voir 5.6) et chercher à répondre aux critères de clarté, de spécificité, de cohérence et d'exhaustivité qui leur seront appliqués lors de l'étape de validation (voir 5.7).

Lorsque les professionnels d'un ordre œuvrent dans divers champs de pratique, il faut identifier les compétences communes à ces divers champs de pratique ainsi que celles qui sont propres à un champ de pratique donné.

Étape 4 : Référer à une famille de situations

La définition d'une compétence réfère à une famille de situations en précisant les situations typiques dans lesquelles la compétence doit s'exercer. Les familles de situations permettent de « contextualiser » les compétences.

Selon le cas, ces situations peuvent être associées à des lieux ou à des types de problèmes, au fait de travailler individuellement ou en équipe, etc. : l'analyse de la situation de travail effectuée au début du processus sert de base à la précision des familles de situations¹.

Dans certains cas de reconnaissance des compétences, il est possible que la distinction entre une reconnaissance complète ou partielle soit faite sur la base des familles de situations. Par exemple, il n'y aurait qu'une reconnaissance partielle si la pratique du candidat formé à l'étranger est limitée à une clientèle adulte alors que les compétences devraient aussi être manifestées auprès des enfants.

Étape 5 : Préciser le niveau de maîtrise

Les énoncés de compétences et les familles de situations permettent de préciser le niveau de maîtrise de la compétence qu'il faut atteindre.

Il convient en effet de rappeler que le concept de compétence présente un caractère développemental : une compétence étant un savoir-agir complexe, son développement n'est jamais achevé (Tardif, 2006, p. 30). On peut considérer le développement d'une compétence sur un continuum où l'on peut distinguer le niveau de maîtrise attendu. Ce niveau de maîtrise est associé au niveau de complexité des situations dans lesquelles la compétence sera démontrée, au degré d'autonomie requis (sous supervision ou non), au fait de travailler en équipe, individuellement ou encore en situation d'urgence, etc.

Dans un contexte professionnel, on peut distinguer divers niveaux, dont le *niveau débutant* attendu à l'entrée de la profession, celui de *professionnel* confirmé, qu'on peut associer aussi à un perfectionnement professionnel, et celui d'*expert*

¹ Parfois, on présente un tableau permettant de croiser les énoncés de compétences avec les types de situations.

(Le Boterf, 2000). Il faudra donc s'assurer de viser le niveau de maîtrise adéquat pour une situation donnée.

Dans le cadre d'un ARM

Les particularités du cadre d'un ARM peuvent permettre d'explorer des pistes novatrices. Un ordre professionnel ne disposant pas d'un référentiel de compétences pourrait explorer la possibilité de se limiter aux différences substantielles identifiées pour ne préciser que les compétences ou les familles de situations qui sont associées à ces différences substantielles afin de procéder plus rapidement pour répondre aux conditions de l'ARM qu'il prévoit signer.

Une différence substantielle peut impliquer de préciser une ou des compétences. Pour une compétence, il pourra s'agir :

- D'atteindre un niveau supérieur de maîtrise (p. ex. une autonomie plus grande);
- De manifester cette compétence dans d'autres familles de situations (p. ex. une plus grande diversité de situations, une situation d'urgence, un autre type de milieu);
- D'élargir, pour une compétence donnée, les ressources prises en compte, c.-à-d. les savoirs, savoir-faire ou attitudes (p. ex. intégrer des connaissances supplémentaires à son analyse pour élargir celle-ci).

5.5 Démarche cernant les composantes du domaine professionnel

Avant de traiter des étapes de la catégorisation des compétences (5.6) et de la validation de celles-ci (5.7), nous allons présenter une démarche alternative cernant les diverses composantes du domaine professionnel afin de pouvoir énoncer les compétences à partir de ces composantes.

Exemple de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec

Comme les ordres professionnels doivent parfois agir rapidement (comme dans le cas de la signature d'un ARM dans le cadre de l'Entente Québec-France), il convient d'examiner les possibilités de pistes alternatives au processus, assez long, d'élaboration d'un référentiel de compétences.

Nous présentons donc ici les grandes lignes d'une approche élaborée par l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec. Cette démarche cerne les composantes du domaine professionnel desquelles découlent les compétences servant de base au processus mis en place, depuis quelques années, pour générer des épreuves constituées d'études de cas pour l'admission à l'Ordre de candidats formés à l'étranger dans le domaine de l'orthophonie.

Le comité de travail¹ regroupait des personnes ayant une bonne connaissance de la pratique professionnelle en orthophonie. Ce sont donc eux qui, directement, ont fourni les informations requises pour la connaissance de la réalité professionnelle. Des experts ont guidé le comité dans sa démarche.

La démarche a consisté à préciser les aspects suivants² pour cerner la situation de travail et les actes professionnels en orthophonie :

- les tâches à accomplir
- les problèmes les plus courants
- les dimensions de la communication
- les milieux de pratique
- les clientèles visées

Le processus suivi est présenté à la page suivante sous forme de questions dont les réponses sont illustrées par le cas de l'orthophonie.

¹ L'équipe de recherche comprenait six personnes. Le domaine de l'orthophonie était représenté par Louis Beaulieu, président de l'Ordre, Michèle Bergeron, professeure à l'Université de Montréal, et Carmen Phénix, orthophoniste et présidente du comité d'admission. La direction scientifique était assumée par Huguette Bernard, professeure agrégée, Sc. de l'éducation, Université de Montréal, accompagnée de deux étudiants au doctorat, Frédéric Lapointe et Joseph N'Kuba.

² La démarche a été présentée lors d'une journée de travail sur la reconnaissance des acquis organisée par le CIQ (18 février 2004).

**DÉMARCHE POUR PRÉCISER LE DOMAINE DE L'ORTHOPHONIE
EN VUE DE DÉGAGER LES COMPÉTENCES**

1. Quelles sont les **tâches ou activités** à réaliser ou encore les **actes professionnels** à accomplir les plus fréquents dans votre profession?
 - Collecte de données
 - Planification de l'évaluation
 - Conduite d'évaluation
 - Analyse et interprétation de données, informations, autres
 - Planification de l'intervention
 - Conduite de l'intervention
 - Évaluation de l'intervention

2. Quels sont les **problèmes** auxquels vous êtes le plus fréquemment confrontés?
 - Bégaiement
 - Dysphonie
 - Dysphagie
 - Dysarthrie
 - Aphasie

3. Quelles sont **les dimensions** de la communication?
 - Forme
 - Sémantique
 - Discursif
 - Pragmatique
 - Sociolinguistique

4. Quels sont vos différents **milieux de pratique**?
 - Privé
 - Scolaire
 - CLSC
 - CHSLD
 - CR
 - CHCD

5. Quelles sont les **clientèles** auprès desquelles vous devez intervenir?
 - Âge préscolaire
 - Âge scolaire
 - Adulte
 - Âgé – autonome ou pas

Ces questions ont servi à préciser les composantes de la profession relatives à la situation de travail et aux actes professionnels en orthophonie, desquelles on peut déduire les compétences en spécifiant les savoir-agir et les familles de situations ou contextes dans lesquels ces savoir-agir s'exercent.

En combinant ces différentes composantes, on peut préciser les compétences de la profession. Par exemple, on pourrait préciser les compétences suivantes :

- *Évaluer des enfants atteints de bégaiement*
- *Planifier une intervention auprès de ceux-ci en impliquant les parents*

En se référant à la définition d'une compétence, on peut vérifier qu'il s'agit bien d'énoncés de compétences.

Ainsi, évaluer et planifier une intervention sont des savoir-agir complexes. Dans les deux cas, le candidat devra mobiliser ses connaissances (pertinentes pour le diagnostic et les plans de traitement relatifs au bégaiement), mobiliser les attitudes appropriées pour communiquer avec les enfants ainsi qu'avec les parents, sans doute utiliser des tests (savoirs techniques), etc.

Dans les deux cas également, on précise la famille de situations en désignant les enfants atteints de bégaiement et en impliquant les parents. On a donc associé ici les actes professionnels – évaluer une intervention et planifier une intervention – au problème qu'est le bégaiement et à la clientèle des enfants. Cette approche permet également de préciser davantage les composantes retenues pour élaborer une épreuve constituée d'études de cas.

Dans le cadre d'un ARM

Il pourrait être pertinent, pour un ordre ne disposant pas d'un référentiel de compétences, d'examiner la possibilité de recourir à une telle approche dans le cadre d'un ARM afin de lui permettre de cibler plus rapidement les compétences associées aux différences substantielles.

On peut alors se demander si les différences ont trait aux actes professionnels, aux milieux de pratique, aux clientèles visées, etc. On pourrait donc énoncer plus rapidement les compétences associées à ces différences substantielles et, en fonction de ces compétences, faire un choix approprié des mesures de compensation (expérience professionnelle, stage, épreuve d'aptitude, formation à compléter) et des modalités de celles-ci.

5.6 Catégoriser les compétences

Une fois les compétences formulées, il faut les regrouper en catégories lorsque plusieurs compétences sont visées.

La présentation des compétences selon une structure claire par catégories permet une vue d'ensemble rapide, que ce soit pour planifier l'évaluation des compétences, donner une rétroaction (*feedback*) à la suite d'une évaluation, développer un plan de formation à compléter, etc. Les catégories sont souvent désignées comme étant des champs de compétences.

Exemple

Nous allons illustrer la catégorisation des compétences par un exemple. Le référentiel de compétences des thérapeutes conjugaux et familiaux comprend sept champs de compétences.

Les cinq premiers champs de compétences sont propres à l'exercice de la profession alors que le sixième est axé sur les responsabilités découlant du statut professionnel au Québec et que le septième traite des responsabilités envers la profession.

Pour chacun des sept champs, les compétences sont énoncées et viennent préciser ce champ. La page suivante en présente un extrait.

RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DES THÉRAPEUTES CONJUGAUX ET FAMILIAUX

Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec, septembre 2005

1- Établir les paramètres préalables à une psychothérapie

- 1.1 Procéder à la cueillette des données requises
 - 1.2 Déterminer si une thérapie appropriée peut être proposée à l'intérieur de son champ d'expertise et de pratique et, le cas échéant, du mandat de l'organisation
 - 1.3 Référer à un autre professionnel pour une évaluation ou des soins spécialisés
- Etc.

2- Procéder à une évaluation clinique

- 2.1 Procéder à une entrevue d'évaluation
 - 2.2 Utiliser des instruments d'évaluation, le cas échéant (p. ex. grilles, génogrammes, etc.)
 - 2.3 Analyser l'histoire et la dynamique familiales
- Etc.

3- Élaborer un plan thérapeutique

- 3.1 Établir, de concert avec le client, les objectifs et les résultats escomptés
 - 3.2 Déterminer les moyens requis
 - 3.3 Établir le cadre des séances de thérapie
- Etc.

4- Réaliser des interventions thérapeutiques

- 4.1 Adapter les modalités et les techniques de thérapie aux besoins, aux objectifs et aux valeurs du client
 - 4.2 Établir des alliances thérapeutiques
 - 4.3 Recadrer les problèmes et mettre en relief les modèles d'interaction
 - 4.4 Aider le client à élaborer des solutions et à les appliquer
- Etc.

5- Assurer un processus de partenariat et de collaboration

- 5.1 Aider le client à obtenir les services dont il a besoin
 - 5.2 Intervenir en cas de crise ou d'urgence
- Etc.

6- Respecter les dispositions légales, déontologiques, éthiques et normatives de la thérapie conjugale et familiale

- 6.1 Exercer dans le cadre du champ de pratique et de compétence établi
 - 6.2 Faire un choix éclairé sur toute question d'ordre professionnel, déontologique, éthique ou juridique
- Etc.

7- Contribuer à l'évolution de la pratique professionnelle

- 7.1 Saisir les possibilités de participer à la recherche clinique
 - 7.2 Enrichir / améliorer la pratique professionnelle en utilisant les données probantes de la recherche actuelle
 - 7.3 Participer à titre de clinicien à la validation d'une recherche
- Etc.

Structuration selon la séquence des étapes du processus professionnel

Plusieurs référentiels présentent les compétences propres à l'exercice de la profession selon la séquence des étapes de leur processus professionnel.

Ainsi, dans l'exemple des thérapeutes conjugaux et familiaux, les quatre premiers champs sont présentés en fonction d'une séquence allant des préalables à une psychothérapie jusqu'à la réalisation de celle-ci.

Pour donner une autre illustration, reliée à la santé, on pourrait regrouper les compétences professionnelles en fonction de champs de compétences présentés selon la séquence suivante :

- Recueillir l'information
- Poser le diagnostic
- Planifier le traitement
- Réaliser le traitement
- Faire le suivi du traitement

Bien que faisant partie d'une séquence, chacun de ces champs de compétences a son importance. Ainsi, le fait qu'un candidat ait bien acquis les compétences relatives à la réalisation d'un traitement ne permet pas de présumer de ses compétences relatives aux étapes précédentes. Il peut, par exemple, avoir des difficultés à interroger un patient et à adapter son niveau de langage à celui-ci pour bien faire le recueil de l'information.

Compétences génériques

On trouve assez souvent deux grands types de compétences dans les divers exemples de référentiels¹. Le premier est associé aux compétences propres à la profession. Le second est associé aux compétences génériques (p. ex. la communication, la capacité de travail en équipe), qui débordent des tâches professionnelles, mais contribuent à l'exercice de ces tâches.

Ainsi, le projet TUNING (voir 3.5.2) a identifié 30 compétences génériques réparties en trois catégories :

- Les compétences instrumentales (capacités d'organisation et de planification, communication orale et écrite dans la langue maternelle);
- Les compétences relationnelles (travail d'équipe, engagement éthique);

¹ Le projet CoRe, qui a identifié de nombreuses catégories de compétences, y fait référence.

- Les compétences systémiques (aptitude à la recherche, à s'adapter à de nouvelles situations).

Pour leur part, Prégent, Bernard et Kozanitis (2009) ont présenté les regroupements de compétences sous la forme d'une typologie distinguant les compétences disciplinaires et professionnelles des compétences organisationnelles, relationnelles, communicationnelles, réflexives, personnelles et humaines (voir l'annexe 3).

Il est important de rappeler que les compétences sont des savoir-agir en contexte : les compétences génériques doivent être mises en contexte et être intégrées à la réalité professionnelle. Il faut donc s'assurer d'une interface entre les compétences professionnelles et les compétences génériques¹, la dichotomie dans la présentation de ces types de compétences ne favorisant cependant pas toujours cette interface.

Regroupements trop englobants

Il est aussi à noter qu'on trouve certains référentiels qui regroupent dans une même catégorie ou un même champ de compétences ayant un titre englobant des compétences associées, par exemple à des aspects diversifiés tels que la communication, le respect des lois et du code de déontologie, l'organisation du travail, la mise à jour de ses connaissances et compétences ou encore la contribution à l'évolution de la profession.

Un regroupement de compétences diversifiées ne favorise pas une vision rapide et précise des compétences associées à un tel champ, pas plus qu'il ne facilite son utilisation pour l'évaluation des compétences.

Nombre de compétences

La notion de compétence est associée à une certaine complexité en ce qui concerne le savoir-agir, ce qui évite un morcellement en une très grande quantité d'énoncés.

La surabondance ou l'insuffisance d'énoncés de compétences² incite à nous demander si chacune des compétences correspond bien aux exigences de la définition d'une compétence. De plus, on peut douter de l'utilité d'un référentiel ayant un trop grand nombre ou un trop petit nombre de compétences.

¹ À cet égard, le référentiel de compétences de la profession d'infirmière et infirmier auxiliaires indique des liens à faire entre les compétences professionnelles et les compétences dites personnelles, dont celles qui sont associées à la communication.

² Le rapport CoRe portant sur l'évaluation du projet TUNING a constaté de grandes différences (entre 11 et 113 compétences dans les exemples de référentiels de compétences associés aux programmes de formation européens). Ce rapport propose d'établir des balises.

L'usage d'un tel référentiel pour l'évaluation des compétences ou pour leur reconnaissance risque d'être compromis : on risque la confusion par manque de vision d'ensemble (si trop grand nombre) ou le manque de précision (si trop petit nombre, tout étant dans tout), ceci pouvant alors se traduire par l'abandon du référentiel en raison de son manque de pertinence par rapport aux fins attendues.

Dans le cadre d'un ARM

Si on s'est limité à préciser les compétences associées aux différences substantielles, il est possible que ces compétences soient en nombre limité et qu'il soit peu pertinent alors de les catégoriser.

D'autre part, si les deux parties prenantes à la signature d'un ARM ont déjà un référentiel de compétences bien structuré, le travail d'identification des correspondances et des différences en sera facilité.

5.7 Valider les compétences

Les énoncés de compétences élaborés, sous forme de référentiel, de liste, de profil ou autre, doivent ensuite être validés.

On effectue leur validation auprès de personnes considérées comme possédant les compétences professionnelles qu'on a cherché à préciser. On doit choisir des personnes différentes de celles qui ont collaboré à l'élaboration des énoncés de compétences mais qui, elles aussi, connaissent bien le milieu professionnel¹.

S'il y a divers champs de pratique, on veillera à ce que ces personnes assurent une représentativité des divers champs de pratique visés et, selon le cas, on validera le référentiel des compétences communes et celles qui sont propres à chaque champ de pratique.

Pour valider le référentiel de compétences, on peut choisir parmi diverses approches en fonction du temps et des ressources dont on dispose. On peut choisir un questionnaire transmis aux professionnels du milieu pour valider les compétences énoncées dans le référentiel afin de permettre à un plus grand nombre de personnes de s'exprimer.

¹ Par exemple, dans le cas de l'orthophonie abordé précédemment, les cliniciens auxquels il est fait appel pour générer une nouvelle version d'épreuves constituées d'études de cas valident à nouveau les compétences.

On recourt fréquemment à une rencontre de validation avec des personnes de la pratique (ou des rencontres propres à chaque champ de pratique, s'il y a lieu) afin de recueillir les avis : l'échange entre les personnes permet de préciser les points de vue et de favoriser leur compréhension.

On peut aussi combiner ces deux moyens ou leurs variantes. Par exemple, on peut recourir à un questionnaire adressé à l'avance aux participants d'une rencontre de validation ou encore, ceux-ci peuvent répondre individuellement au questionnaire durant les premières minutes de la rencontre de validation, puis on peut poursuivre la rencontre en utilisant des techniques favorisant l'identification des consensus.

Les aspects à vérifier lors de la validation des compétences ont d'abord trait à la pertinence des énoncés, à leur degré de clarté et de spécificité, à leur cohérence et à leur exhaustivité ainsi qu'à leur différenciation (qui permet de s'assurer qu'une compétence n'en recoupe pas une autre). On s'assure aussi de l'adéquation du niveau de maîtrise requis.

Dans le cadre d'un ARM

Il convient de rappeler que, dans le cas où il y a des différences substantielles entre les titres de formation, les compétences associées à ces différences substantielles devraient servir de base au choix des conditions de reconnaissance pertinentes. Ces conditions peuvent être une expérience professionnelle suffisante, un stage d'adaptation, une épreuve d'aptitude ou, si nécessaire, une formation d'appoint.

Une fois fait ce premier choix des conditions de reconnaissance, les compétences serviront ensuite à planifier les modalités associées aux conditions de reconnaissance choisies. Par exemple, selon qu'il s'agit d'une expérience professionnelle, il faudra préciser sur quoi cette expérience doit porter, sa durée minimale pour qu'elle soit prise en compte, etc.

S'il s'agit d'un stage d'adaptation, il faudra prendre les compétences en compte pour préciser l'objet, la durée, le lieu et les modalités d'évaluation de ce stage.

6. ÉVALUATION PAR UN JURY (ou comité d'examineurs)

Cette section traite d'une proposition faite aux ordres professionnels d'élaborer un processus d'évaluation par un jury des dossiers de demande de reconnaissance des compétences développées par l'expérience professionnelle.

Pour la suite de notre exposé, « jury » sera synonyme de « comité d'examineurs ».

Cette proposition de processus requiert cependant des efforts en matière de développement et d'expérimentation, plus spécifiquement, pour tenir compte du contexte particulier des ordres professionnels.

L'exposé des diverses étapes du processus suggéré permettra, à l'occasion, de faire référence à des travaux ayant été réalisés par certains ordres professionnels en ce qui a trait à l'une ou l'autre des étapes de ce processus.

Le contexte propre à un ARM découlant de l'Entente Québec-France est traité dans des encadrés, car il peut permettre un processus plus léger puisque les candidats ont à la fois un diplôme et un permis d'exercer en France.

6.1 Portfolio et dossier de demande de reconnaissance

Il est fréquent qu'un processus pour la reconnaissance des acquis et des compétences implique la réalisation par le candidat d'un portfolio suivi d'une entrevue¹.

Types de portfolio

Il existe divers types de portfolio, en format papier ou numérique, qui correspondent à des buts différents. Dans un contexte de formation, certains visent l'apprentissage de l'individu en donnant un support à l'identification de ses progrès, d'autres visent à faire valoir ses meilleures réalisations pour un processus de sélection ou d'admission alors que d'autres permettent d'évaluer le niveau des compétences qu'il a développées².

Dans une perspective de formation tout au long de la vie (*lifelong learning*), le portfolio, en tant que moyen de reconnaissance des acquis et des compétences, est souvent vu comme un outil favorisant le développement personnel parce qu'il

¹ Riffell, M. (2006) : Selon cette enquête canadienne menée auprès de plus d'une cinquantaine d'organisations reconnues pour effectuer la reconnaissance des acquis des immigrants, 61,3 % d'entre elles avaient recours à la combinaison « portfolio/collecte de preuves/entrevue » pour évaluer les acquis).

² On trouve ces distinctions dans *Portfolio sur support numérique : document d'information*. MEQ (2002).

permet à l'individu de prendre conscience de ses forces et d'effectuer une réflexion sur ses choix d'orientation de formation, de profession ou de perfectionnement. Le portfolio est alors compris comme un dossier personnel (parfois sous forme numérique et appelé *e-portfolio*). La personne y présente ses acquis et ses compétences dans le but de les voir reconnaître par un organisme, un établissement d'enseignement ou un employeur. Ce type de dossier peut être conçu comme un portfolio évolutif qui suivra l'individu tout au long de sa vie.

Portfolio adapté à une demande auprès d'un ordre professionnel

Le portfolio faisant partie du processus de reconnaissance proposé est davantage ciblé en fonction du but poursuivi par les ordres professionnels que les types de portfolio plus personnels que nous venons d'évoquer.

Lorsqu'il s'agit, comme dans le cas qui nous intéresse, d'un candidat qui présente un dossier pour une demande de reconnaissance de compétences développées en milieu de travail professionnel, le dossier est alors centré sur les compétences développées grâce à l'expérience professionnelle. Il ne s'agit pas, dans un tel cas, d'effectuer un bilan complet des compétences développées dans d'autres situations que celles reliées à la profession.

Dans ce document, nous allons désigner ce type de portfolio attendu par un ordre professionnel sous le vocable de « dossier de demande de reconnaissance des compétences développées par l'expérience professionnelle ». Ceci permettra de mieux le distinguer des autres types de portfolio plus personnels et des autres dossiers de candidature.

Dossier de demande de reconnaissance des compétences

Compte tenu des distinctions qui ont été faites précédemment entre les termes « acquis » et « compétences » (section 2.1), le dossier proposé ciblera les compétences. Ce dossier ne vise donc pas à vérifier des acquis référant aux divers savoirs, dont les connaissances elles-mêmes; il s'agit plutôt de vérifier les compétences requises pour utiliser ces divers savoirs afin d'agir adéquatement face à des situations de la vie professionnelle.

Comme il existe divers niveaux de maîtrise des compétences puisque celles-ci se développent progressivement, au fur et à mesure de l'expérience, il faut préciser le niveau de compétence attendu : par exemple, on peut se référer aux distinctions mentionnées précédemment (section 5.4) entre le niveau débutant, le niveau professionnel confirmé et le niveau expert.

Les distinctions entre l'expérience et la reconnaissance des compétences font en sorte que le candidat devra faire l'analyse de ses expériences de travail en fonction des compétences attendues : comme on l'a vu précédemment, il ne

s'agit pas de reconnaître l'expérience, mais les compétences développées grâce à cette expérience professionnelle.

Dans le cadre d'un ARM

Il s'agit d'un contexte particulier où les candidats ont déjà un diplôme et un permis d'exercer leur profession en France. Dans le cas où il y a une différence substantielle entre les titres de formation, on examine les possibilités de combler cette différence par une reconnaissance de l'expérience professionnelle (voir 1.5).

Une analyse des compétences associées à cette différence substantielle sert de base, dans un premier temps, pour vérifier si l'expérience professionnelle est susceptible d'avoir permis le développement de ces compétences.

Dans le cas où il a été jugé qu'une expérience professionnelle peut compenser une différence substantielle entre les titres de formation, le candidat devra faire état dans sa demande de son expérience professionnelle en fonction des compétences associées à ces différences substantielles.

Le candidat pourra, selon les exigences de l'ordre professionnel, ne présenter qu'un seul dossier comprenant sa formation, son permis d'exercer en France, etc. Aux fins de la présente section, nous ne ciblons que les compétences associées aux différences substantielles pouvant être compensées par l'expérience professionnelle.

6.2 Étapes du processus de reconnaissance proposé

Le processus proposé pour la reconnaissance des compétences développées par l'expérience professionnelle est basé sur un examen du dossier du candidat par un jury.

Les étapes de ce processus devront être arrimées à la procédure existante de reconnaissance d'une équivalence de formation déterminée par règlement.

Ce processus devrait tenir compte des principes énoncés en matière de reconnaissance (CIQ, 2006a). Le processus doit donc faire preuve de transparence et assurer une évaluation juste et équitable des compétences des candidats formés hors du Québec.

L'expérimentation du processus pourra ensuite permettre de faire les ajustements requis. Il est à noter que certains ordres ont déjà développé des outils ou instruments pouvant être associés à l'une ou l'autre des étapes d'un tel processus.

Voici, succinctement décrites, les étapes du processus suggéré.

Étape 1 : Information et vérification de la recevabilité de la demande

Le candidat est informé du processus et de ses exigences, dont celles associées à la recevabilité d'une demande, en fonction du règlement existant sur la reconnaissance d'une équivalence de formation.

Afin de répondre au principe de transparence, le candidat doit avoir accès rapidement à l'information afin de connaître les étapes et les exigences du processus; il doit savoir ce que devrait contenir le dossier et la façon attendue par l'ordre de faire état dans son dossier de ses compétences en fonction du référentiel de compétences.

- La vérification de la recevabilité de la demande peut être faite par une personne de l'ordre professionnel qui est responsable de l'information aux candidats¹.
- Le candidat pourrait aussi être guidé pour procéder lui-même à la vérification du potentiel de recevabilité de sa demande en fonction des exigences précisées, par exemple l'indication d'une durée minimale d'expérience professionnelle pour que son dossier puisse être considéré sur la base de l'expérience professionnelle.
- Certains ordres professionnels² ont développé, sur leur site Internet, des outils pour informer et guider le candidat (souvent désignés comme étant des outils d'auto-évaluation). Ces outils sont importants pour renseigner les candidats et leur permettre de vérifier leur potentiel d'admission à l'ordre professionnel qui les intéresse (il est à noter que les outils que ces ordres ont développés portent généralement aussi sur la formation du candidat).

¹ D'autres processus, comme celui de la RAC et de la VAE, ont formalisé cette étape.

² Par exemple, les ordres des chimistes, des CMA, des CRHA/CRIA, des ergothérapeutes, des inhalothérapeutes, des techniciens dentaires, des technologistes médicaux, des technologues en imagerie médicale et en radio-oncologie proposent de tels outils sur leur site Internet.

Étape 2 : identification et analyse des compétences

Le candidat doit identifier les compétences qu'il considère avoir développées parmi les compétences attendues par l'ordre professionnel et faire l'analyse de ses expériences professionnelles pertinentes en fonction de ces compétences¹.

- Le candidat doit démontrer qu'il a développé ces compétences et il doit en présenter les preuves dans son dossier de demande de reconnaissance des compétences développées par l'expérience professionnelle, le type de preuves acceptables devant avoir été précisé par l'ordre professionnel (voir 6.3).
- Il est important que le candidat puisse bénéficier d'un soutien pour l'aider dans la réalisation de son dossier, l'ampleur de ce soutien pouvant varier selon la complexité du dossier à produire.
- Il s'agit de s'assurer que le candidat comprenne le référentiel de compétences, les problèmes associés à la langue pouvant constituer un obstacle.
- Il s'agit également d'aider le candidat à faire l'analyse de ses expériences en fonction de ce référentiel qui porte non seulement sur la capacité de poser les actes professionnels eux-mêmes, mais aussi sur le contexte de ces actes (p. ex. pratique autonome ou avec encadrement) et les types de situations visées puisque la compétence est un savoir-agir face à une famille de situations.
- Cette aide couvre également un soutien à l'identification des preuves pertinentes. Certains des ordres professionnels ont intégré à leur site un guide pour aider les candidats à présenter leur dossier² en matière d'expérience de travail.

Étape 3 : Évaluation

Le jury (ou comité d'examineurs) porte un jugement en termes de reconnaissance de l'équivalence ou non. Il émet une recommandation à cet effet à la suite de l'examen du dossier soumis par le candidat en fonction des exigences de l'ordre professionnel et des preuves au dossier.

¹ Certains ordres ont déjà précisé un référentiel de compétences et, dans certains cas, distingué le niveau de compétences attendues pour accéder à la profession d'un niveau de perfectionnement professionnel associé à la formation continue.

² Cependant, peu de ces types de dossiers portent sur l'analyse de l'expérience professionnelle en fonction d'un référentiel de compétences. Il s'agit plutôt d'un référentiel relatif à la description de l'expérience (durée, méthodes et techniques utilisées, etc.).

En ce qui a trait à la portion du dossier qui traite des compétences développées par l'expérience professionnelle :

- Une entrevue avec le candidat, par ce même jury, est recommandée de sorte que le jury puisse fonder sa recommandation sur le dossier du candidat ainsi que sur l'entrevue.
- Le jury pourrait avoir recours à un autre moyen d'évaluation pour vérifier les compétences développées grâce à l'expérience professionnelle (p. ex. observation en situation réelle ou simulée, examen formé d'études de cas). Le choix de cet autre moyen d'évaluation serait fondé sur les compétences à vérifier dans le but que les résultats obtenus par le candidat à la suite de l'utilisation de cet autre moyen permettent d'accroître la valeur du jugement porté par le jury.
- Dans le cas où une formation serait reconnue nécessaire pour tous les candidats (p. ex. pour les compétences associées au cadre législatif particulier au Québec), celle-ci pourrait être offerte avant de procéder à l'évaluation afin que la phase d'évaluation intègre la vérification des compétences visées par cette formation sur ces éléments considérés manquants.
- Les ordres professionnels ont généralement un comité d'admission : en tenant compte des mandats respectifs, le jury devant évaluer les demandes de reconnaissance pourrait faire rapport au comité d'admission de l'ordre.

Étape 4 : Décision et enregistrement

Faisant suite à la recommandation du jury, l'Ordre professionnel prend la décision de reconnaître ou non l'équivalence, en tenant compte des compétences pouvant avoir été développées par l'expérience professionnelle et procède à un enregistrement officiel dans les cas de reconnaissance.

- Dans le cas d'un refus ou d'une reconnaissance partielle, l'ordre professionnel pourrait fournir une rétroaction au candidat afin que celui-ci puisse identifier ses faiblesses.
- Comme le prévoit le règlement, la rétroaction au candidat peut comprendre une prescription de formation d'appoint. Dans de tels cas, des pistes d'action possibles devraient aussi être présentées au candidat.

Schéma du processus

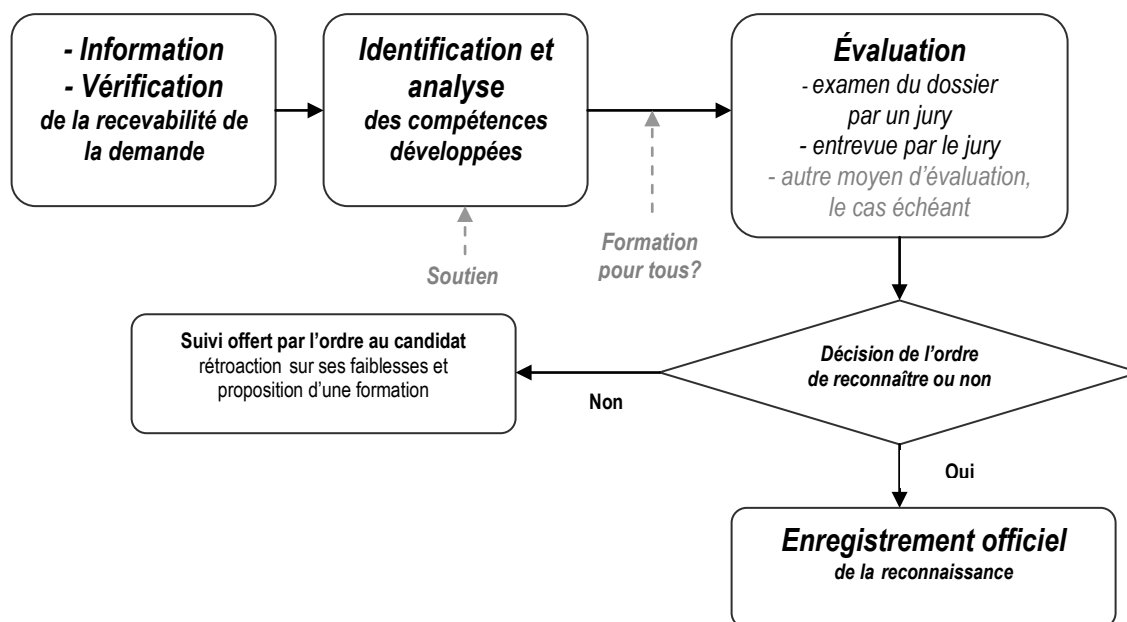
Les grandes étapes du processus proposé s'articulent selon le schéma qui suit. Ce schéma vise à rendre plus claires les options mises de l'avant dans le cadre

de cette proposition par rapport au processus général représenté schématiquement au point 2.3.

Notons, en particulier, les précisions ayant trait à la vérification de la recevabilité de la demande et aux moyens d'évaluation (examen du dossier par un jury, entrevue par le jury et possibilité d'un autre moyen d'évaluation).

Le processus proposé et sa représentation schématique sont une première tentative d'adaptation du processus général de reconnaissance à la situation particulière de reconnaissance par les ordres professionnels des compétences développées par l'expérience professionnelle.

SCHÉMA DU PROCESSUS PROPOSÉ POUR LA RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES



Sources d'inspiration du processus proposé

Ce processus s'inspire du monde du travail et de celui de l'éducation, car une reconnaissance d'équivalence de formation pour un ordre professionnel est à la fois basée sur les diplômes ou les autres formations et sur l'expérience de travail. Les constats présentés à la section 4 de même que des travaux effectués par certains ordres professionnels ont servi de base à cette proposition, notamment en ce qui a trait à l'étape de l'information et de la vérification de la pertinence de

faire une demande de reconnaissance, au soutien au candidat et à la possibilité d'offrir une formation si cela est nécessaire.

L'étape d'évaluation proprement dite dans cette proposition de processus de reconnaissance s'apparente davantage au processus français (VAE)¹ décrit à la section 3.3. L'évaluation des compétences développées grâce à l'expérience professionnelle pertinente du candidat réfère au jugement porté par un jury à la suite de l'examen du dossier de ce candidat et d'une entrevue avec lui.

Ce qui distingue le processus proposé

Le processus proposé ici vient préciser certaines phases du processus général de reconnaissance des acquis et des compétences qui a été présenté précédemment (voir 2.3). Il s'arrime également, tout en les approfondissant, aux caractéristiques contenues dans la réglementation des ordres en matière de reconnaissance d'une équivalence.

Ainsi, le processus proposé comprend : un dossier axé sur les compétences; une étape de vérification de la recevabilité de la demande; une évaluation par un jury sur la base d'un dossier et d'une entrevue; une possibilité d'inclure une formation pour tous les candidats si nécessaire; une possibilité de recourir à un autre moyen d'évaluation si cela est jugé pertinent; un suivi auprès du candidat dans le cas d'un refus ou d'une reconnaissance partielle.

Tout comme dans certains processus mis en place par des ordres professionnels, cette proposition de processus requiert aussi l'élaboration par le candidat d'un dossier (numérique ou papier). Cependant, le dossier demandé par ces ordres professionnels requiert habituellement la description, parfois très détaillée, de l'expérience professionnelle plutôt qu'une analyse des compétences développées grâce à cette expérience. L'étude du dossier par le comité d'admission de ces ordres vise généralement à vérifier si le candidat respecte les critères requis pour se présenter à une séance d'administration d'un instrument de mesure tel qu'un examen écrit ou oral ou encore, à décider si le candidat peut être admis à un stage. L'analyse du dossier sert, en quelque sorte dans ces cas, de filtre de sélection pour procéder ensuite à l'étape d'évaluation proprement dite.

Or, dans le processus proposé ici, la phase d'analyse du dossier vise plutôt à permettre à un jury (ou comité d'examineurs) de porter un jugement sur la base des informations recueillies.

Les étapes du processus proposé seront précisées davantage dans la section suivante, qui porte sur la planification de ce processus de reconnaissance des compétences.

¹ Cette similitude se réfère à la phase d'évaluation de la VAE seulement, la VAE étant par ailleurs différente en ce qui a trait au type de référentiel et au but visé puisqu'il s'agit dans ce cas de reconnaissance en tout ou en partie d'un diplôme, titre ou certificat.

Dans le cadre d'un ARM

Le contexte particulier d'un ARM offre certaines possibilités propices à l'examen de la pertinence de la proposition de ce processus plus direct, et donc allégé. Ces possibilités découlent de la connaissance du contexte de formation et éventuellement de la pratique professionnelle du candidat ainsi que de la crédibilité accordée à certains types de preuves pouvant être mises au dossier, comme un rapport d'inspection professionnel effectué par l'ordre correspondant en France.

Pour un candidat demandant une reconnaissance de ses compétences développées par l'expérience professionnelle dans le cadre d'un ARM, le dossier ciblerait les compétences associées à la différence substantielle des titres de formation qui ont été identifiés comme pouvant être développées par une expérience professionnelle.

6.3 Planifier le processus de reconnaissance impliquant un jury

Nous traitons ci-dessous divers aspects associés à la planification du processus proposé pour la reconnaissance des compétences développées par l'expérience professionnelle.

Les divers aspects de cette planification consistent à préciser s'il peut y avoir reconnaissance partielle des compétences; préciser les exigences requises pour l'examen du dossier; préciser les composantes du dossier et sa forme; préciser les modalités de soutien au candidat; prévoir les modalités associées au jury; préciser les modalités d'entrevue avec le candidat; préciser le suivi offert au candidat advenant une décision de non-reconnaissance; prévoir les modalités administratives du processus de reconnaissance des compétences. Il est à noter que l'ordre de présentation de ces aspects ne correspond pas nécessairement à l'ordre séquentiel de leur réalisation.

Deux autres aspects seront traités spécifiquement aux points suivants : les décisions à prendre concernant d'autres composantes possibles du processus, soit les possibilités d'offre d'une formation à tous les candidats et de recours à d'autres moyens d'évaluation (voir 6.4), ainsi que la précision des critères et l'élaboration d'une grille d'évaluation (voir 6.5).

Préciser s'il peut y avoir reconnaissance partielle des compétences

Il faut spécifier les types de décisions possibles au chapitre de la reconnaissance des compétences, c'est-à-dire qu'il faut préciser si les décisions concernent uniquement la reconnaissance ou la non-reconnaissance de l'ensemble des compétences visées par une demande ou s'il est possible d'effectuer une reconnaissance partielle des compétences.

Préciser les exigences pour examiner le dossier

Il faut préciser quelles sont les exigences requises par l'ordre pour qu'un dossier soit examiné. On mentionne généralement la durée minimale requise en matière d'expérience professionnelle pour qu'un candidat ait la possibilité de soumettre son dossier de demande de reconnaissance des compétences développées par l'expérience professionnelle.

Le contexte particulier d'un ordre professionnel doit être pris en compte, par exemple lorsqu'une expérience professionnelle fait partie des exigences d'admission pour tout candidat. On doit aussi se demander s'il y a d'autres exigences pour qu'un dossier soit considéré, par exemple la nature de l'expérience.

Dans le cadre d'un ARM

Les compétences associées à la différence substantielle des titres de formation qui ont été jugées par l'ordre professionnel comme pouvant être développées par une expérience professionnelle devraient servir de base pour décider des exigences requises.

Ainsi, on peut préciser le nombre minimal d'années d'expérience requis en estimant la durée d'une expérience professionnelle qui serait susceptible d'avoir permis le développement des compétences visées.

Ces compétences permettent aussi de préciser la nature de l'expérience requise et ses modalités.

Exemples

Dans le cas où la différence substantielle est reliée à une différence de la durée de la formation pratique ou clinique et que cette différence se traduit sur le plan de l'autonomie professionnelle, c.-à-d. du niveau de maîtrise des compétences, il faudra juger si une pratique professionnelle en France est susceptible de combler cette différence. Si oui, il faudra préciser les conditions requises (durée minimale, nature de cette expérience, modalités telles que le caractère récent).

Sinon, il faudra examiner les autres mesures de compensation. Selon le cadre de l'entente, si les conditions de l'exercice professionnel en France ne permettent pas de combler ces différences par rapport aux exigences requises, un stage d'adaptation est la mesure de compensation privilégiée : on doit se demander si un stage permettra de combler ces différences.

Là encore, il faudra préciser les modalités de ce stage (durée, nature, évaluation, etc.) en fonction des compétences associées à la différence substantielle.

Si le candidat ne répond pas aux exigences

Il serait aussi pertinent de préciser des conditions s'appliquant au cas d'un candidat qui n'aurait pas le nombre minimal d'années d'expérience professionnelle exigées pour que l'on examine son dossier dans le cadre du processus prévu par l'ARM découlant de l'Entente Québec-France.

Préciser les composantes du dossier et sa forme

La planification du processus comprend la précision des diverses composantes du dossier en lien avec l'expérience professionnelle. Ainsi le candidat serait amené, dans son dossier, à non seulement faire la description de ses expériences professionnelles mais aussi une analyse de celles-ci en regard des compétences attendues. L'ordre devra se pencher sur les types de preuves acceptables pour témoigner de ces compétences.

Certains ordres professionnels¹ ont développé, sur leur site Internet, des outils permettant au candidat d'indiquer le nom des organisations où il a exercé sa profession, la période couverte, la fonction occupée, le statut de cette expérience (à plein temps ou à temps partiel, le nombre d'heures/semaine), etc. Le candidat peut vérifier son potentiel d'admission à l'ordre professionnel; il est à noter que les outils développés comprennent aussi une description de la formation du candidat.

Détaillons ici certaines des précisions concernant le dossier.

- **DOSSIER BASÉ SUR LES COMPÉTENCES**

Le dossier préparé par le candidat serait élaboré sur la base des compétences requises par l'ordre professionnel. Ce dossier doit démontrer que les compétences requises ont été développées par le candidat grâce à ses expériences professionnelles.

La plupart des outils actuellement développés par les ordres professionnels pour guider le candidat dans l'élaboration de son dossier demandent au candidat, à partir d'une énumération, de fournir des informations relatives à la fréquence et à la durée d'actes professionnels, au recours à des méthodes et à des techniques instrumentales, au matériel utilisé, aux types de rapports à préparer, etc.

Cependant, peu de ces outils font le lien entre ces activités et les expériences professionnelles, d'une part, et les compétences requises² et, s'il y a lieu, les familles de situations, d'autre part³.

Il ne s'agirait donc pas, pour les ordres professionnels, de chercher à ce que le candidat fasse une description détaillée des divers lieux d'expérience professionnelle ainsi que des types d'emplois, des fonctions et des tâches ainsi que du nombre d'heures qui y ont été consacrées pour tenter ensuite

¹ Rappelons que certains ordres proposent de tels outils sur leur site Internet, dont les ordres des chimistes, des CMA, des CRHA/CRIA, des ergothérapeutes, des inhalothérapeutes, des techniciens dentaires, des technologistes médicaux et des technologues en imagerie médicale et en oncologie.

² Les outils des ergothérapeutes et des technologistes médicaux feraient ce lien avec leur référentiel de compétences.

³ L'outil des technologues médicaux demande de préciser si les compétences sont manifestées sous supervision immédiate, à distance ou de façon autonome.

d'en déduire si oui ou non ces expériences sont susceptibles d'avoir permis au candidat de développer les compétences requises.

Une description détaillée des différentes expériences professionnelles n'est pas suffisante, car le simple fait d'avoir une expérience professionnelle ne signifie pas automatiquement que la personne a appris de cette expérience et qu'elle maîtrise les compétences associées à ces tâches. Le candidat doit plutôt procéder à une analyse mettant en relation les compétences recherchées par l'ordre avec l'explicitation de ses expériences professionnelles et les compétences qui en ont découlé.

Cet aspect du processus doit particulièrement faire l'objet de développements et de recherches afin de favoriser l'analyse des expériences de travail en fonction des compétences visées. Il s'agirait alors moins d'une approche quantitative totalisant des heures allouées aux tâches et fonctions réalisées que d'une approche qualitative axée sur les compétences susceptibles d'avoir été développées grâce à l'expérience.

- **FAMILLES DE SITUATIONS**

Pour jouer pleinement leur rôle, les compétences auxquelles on se réfère pour une reconnaissance des compétences doivent être suffisamment précises pour qu'on sache à quel type de situations les exigences sont rattachées.

Rappelons, à cet effet, la dimension contextuelle de la définition de compétence, la compétence étant un savoir-agir face à une famille de situations. L'importance de cette mise en contexte a aussi été soulignée précédemment en référant à cet extrait : « l'exercice d'une profession [est] aussi un acte traversé par des aspects culturels et qui s'inscrit dans les valeurs et les choix de la société environnante en matière de droits, de relation avec le client, d'organisation des services et de plateforme technologique » (CIQ, 2006a).

Ainsi, lorsque les informations concernant le contexte ne sont pas comprises explicitement dans les énoncés de compétences ou dans la présentation du référentiel de compétences, il serait pertinent de jumeler les compétences aux familles de situations.

Selon le cas, il pourrait convenir de demander au candidat de décrire le contexte de ses expériences professionnelles. Il peut s'agir de préciser le cadre organisationnel et l'organigramme de l'organisation, la description de ses relations avec les collègues en fonction de leur degré d'expérience ou de ses relations avec d'autres unités de travail ou encore avec des partenaires externes¹.

¹ Corradi, C., Evans, N. et Valk, A. (2006).

Par exemple, le candidat doit-il :

- exercer ses compétences en toute autonomie ou sous supervision indirecte?
- faire face à des clientèles de tous types et de tous âges?

Les informations précisant le contexte de réalisation des compétences permettraient au candidat de présenter son dossier en fonction des exigences associées aux familles de situations et les membres du jury pourraient ensuite en tenir compte dans leur jugement.

• **CONTENUS**

Les compétences étant, par ailleurs, des savoir-agir requérant la mobilisation de divers savoirs (savoirs cognitifs, savoir-être et savoir-faire) pour faire face à une famille de situations, il peut être important de préciser, pour une compétence donnée, les contenus particuliers auxquels cette compétence réfère.

Par exemple, dans les cas où des différences de formation initiale portant sur des contenus particuliers sont susceptibles d'être compensées par une expérience pertinente ou par une activité de perfectionnement, il faudrait préciser ces contenus devant être pris en compte par le candidat dans l'exercice de la compétence visée (p. ex. des contenus sur lesquels baser son choix de plan de traitement).

Dans ce cas aussi, ces informations permettraient au candidat de mieux faire valoir les savoirs qu'il a acquis par l'expérience en fonction d'une compétence spécifique.

• **PREUVES REQUISES**

Le dossier présenté par le candidat comprend aussi la mise en preuve des compétences développées dans une présentation cohérente et rigoureuse¹.

L'ordre professionnel doit préciser ses exigences en indiquant les types de preuves requises au dossier en fonction des compétences pouvant être reconnues à la suite d'une expérience professionnelle. Par exemple, il peut s'agir :

- d'observations et d'évaluations en milieu de travail (rapports suivant une inspection professionnelle, rapports d'évaluation de rendement, etc.);

¹ St-Pierre, L. et al. (2007). *Reconnaissance d'acquis expérimentiels en enseignement au collégial*. Colloque *Reconnaissance des acquis et compétences*, MELS.

- de documents attestant les réalisations pertinentes par rapport aux compétences (selon le cas, vidéo d'une communication faite lors d'un colloque, rapport professionnel, article scientifique);
- de lettres de recommandation ou d'attestation;
- d'autres types de preuves.

L'ordre professionnel doit indiquer ses exigences quant aux preuves considérées crédibles en tenant compte de la réalité de la pratique professionnelle et des critères qu'il a précisés pour poser un jugement (voir 6.5). Si des réalisations sont mises au dossier, il faut s'assurer de leur authenticité, c'est-à-dire qu'il faut s'assurer que le candidat a bien réalisé les documents ou autres réalisations déposées au dossier; ceci doit particulièrement être pris en compte dans le cas d'un dossier numérique (Desai, 2006).

- **DOSSIER EN FORMAT PAPIER OU NUMÉRIQUE**

Il faut donc, bien entendu, décider du format du dossier. L'accessibilité de ce type d'outil sur Internet permet aux candidats, où qu'ils soient, de consulter l'information sur les exigences requises et de remplir en ligne le gabarit de dossier proposé. Certains ordres professionnels ont élaboré des outils sur Internet qui vont en ce sens.

Dans le cadre d'un ARM

Dans le cas d'un ARM, comme on l'a déjà mentionné, le dossier demandé au candidat peut se limiter aux compétences associées aux différences substantielles identifiées dans les titres de formation : par exemple, une ou des compétences précises ou des familles de situations spécifiques (p. ex. type particulier de patients, niveau de maîtrise plus élevé).

Compte tenu des échanges requis entre homologues d'une même profession pour la signature d'un ARM, le contexte de la pratique professionnelle et les mesures de contrôle de la qualité des actes professionnels en France sont alors susceptibles d'être suffisamment connus pour déterminer si les normes de qualité appliquées sont équivalentes à celles du Québec en ce qui concerne cette profession.

Si oui, on peut alors accorder une crédibilité aux preuves mises au dossier telles que des rapports d'inspection professionnelle ou des évaluations de rendement dans un système institutionnel.

Préciser les modalités de soutien au candidat

Bien que la responsabilité de faire valoir ses compétences incombe au candidat (Corradi *et al.*, 2006, p. 209), la pertinence d'offrir un soutien au candidat pour l'élaboration de son dossier est fréquemment mentionnée compte tenu des difficultés associées à l'élaboration d'un tel dossier.

- **GUIDE FOURNI AU CANDIDAT**

Ce soutien peut être fourni sous la forme d'un guide (papier ou en ligne). On doit indiquer au candidat les conditions d'admission; les informations relatives au processus de reconnaissance d'une équivalence doivent aussi être facilement accessibles et rédigées dans un langage simple et concis (CIQ, 2006a).

On doit préciser au candidat les compétences qui sont attendues par l'ordre, la façon de présenter son dossier, les modalités de l'entrevue ou autres modalités d'évaluation s'il y a lieu. Un tel guide devrait aussi comprendre des conseils et des exemples dont le candidat peut s'inspirer.

- **ACCOMPAGNEMENT DU CANDIDAT**

Ce soutien au candidat peut aussi prendre la forme d'un accompagnement qui lui est offert¹. L'accompagnateur aide le candidat à élaborer son dossier et, s'il y a lieu, à se préparer à l'entrevue.

Dans certains cas, l'accompagnateur aide le candidat à déterminer ses chances d'obtenir la reconnaissance de ses compétences et, ainsi, à juger si l'effort d'élaboration de son dossier en vaut la peine.

Un rapport sur la VAE (2004) mentionne qu'un certain consensus existe autour de l'idée que la constitution d'un tel type de dossier exige une capacité de verbalisation, de formalisation, d'analyse et de distanciation, que les candidats ne possèdent pas tous au même niveau. Le choix des informations utiles, notamment la sélection des situations de travail les plus pertinentes au regard des compétences visées et une mise en forme pour répondre aux attentes du jury, nécessite une certaine maîtrise du référentiel de compétences que le candidat peut difficilement acquérir seul. C'est en cela que l'accompagnement par un professionnel s'avère généralement décisif au chapitre de la qualité des dossiers.

Des expériences d'accompagnement de types différents pour le processus de VAE ont été effectuées : individuel/collectif, collectifs homogènes/collectifs hétérogènes, ateliers méthodologiques, tutorat à distance, etc. (Présentation VAE, 2004). Le rapport Merle sur la VAE (2008) mentionne à ce propos qu'il

¹ Il y a des organisations où l'accompagnement est fait par des spécialistes du processus et d'autres où il est fait par des spécialistes du contenu.

ne va pas de soi pour un candidat de revenir sur ses expériences passées et d'identifier a posteriori les moments et les situations qui ont été sources d'apprentissage et de développement d'aptitudes nouvelles.

Ce rôle d'accompagnement peut donc être plus important selon la complexité du type de dossier attendu.

Prévoir les modalités associées au jury

Les modalités à prévoir ont principalement trait au rôle du jury et à sa composition.

- **RÔLE, FORMATION ET RÉMUNÉRATION**

Le jury a pour rôle d'évaluer la demande de reconnaissance des compétences développées par l'expérience professionnelle. Il doit donc porter un jugement sur la base des informations recueillies à la suite de son examen du dossier du candidat et de l'entrevue avec celui-ci. La recommandation du jury est prise de manière collégiale et le jury documente ses recommandations en fonction des critères annoncés (voir 6.5).

On attend du jury qu'il remplisse son rôle en :

- agissant en fonction des principes adoptés en matière de reconnaissance d'une équivalence de diplôme et de formation (CIQ, 2006a);
- justifiant ses recommandations;
- indiquant au candidat ses lacunes précises et en lui proposant un cheminement pour les combler, advenant le cas d'une recommandation de non-reconnaissance des compétences.

Le rapport Merle sur la VAE (2008) propose une formation des jurés fondée sur une possibilité d'échanges sur leur pratique afin de mettre en place progressivement une déontologie professionnelle. Compte tenu de l'investissement de temps qui peut être important de la part des membres d'un jury si on désire une professionnalisation de ceux-ci, le rapport Merle recommande aussi non seulement que leurs frais soient convenablement remboursés, mais qu'ils soient rémunérés en fonction du temps qu'ils ont consacré à ces fonctions.

- **COMPOSITION DU JURY**

Il faut préciser les modalités relatives à la composition du jury, et donc déterminer le nombre et les caractéristiques de ses futurs membres.

Par exemple, on peut fixer le nombre d'années d'expérience professionnelle minimales pour être membre d'un jury et viser à ce que le choix des

membres assure une bonne représentativité des divers champs de la pratique professionnelle.

Les membres d'un jury ne doivent pas être les mêmes personnes que celles qui ont aidé le candidat à élaborer son dossier (Corradi *et al.*, 2006, p. 210). Il peut être utile de constituer une banque de personnes auxquelles on peut faire appel pour un jury.

Préciser les modalités de l'entrevue avec le candidat

Le processus proposé inclut une entrevue avec le candidat par le jury qui a étudié son dossier, les processus étudiés comprenant généralement une telle entrevue afin d'assurer un jugement qui soit plus fiable et mieux justifié.

Le recours à une entrevue vise à s'assurer que le candidat est bien l'auteur des activités et des réalisations mentionnées au dossier, à rechercher des informations complémentaires pour lever des incertitudes ou à donner des clarifications par rapport à des imprécisions ou à des lacunes repérées dans un dossier¹.

Il faut prévoir les modalités du déroulement des entrevues ainsi que les modalités des délibérations des jurys à la suite de l'examen du dossier du candidat et de l'entrevue avec le candidat. Un canevas d'entrevue devrait être élaboré pour structurer celle-ci. S'il est important que le candidat puisse démontrer une capacité de présentation claire et une bonne communication orale, ces aspects pourront faire l'objet d'observations lors de l'entrevue. Des outils pourraient être élaborés : par exemple, un guide à l'intention du candidat pour se préparer à l'entrevue et un guide à l'intention des membres du jury pour mener une entrevue.

Préciser le suivi offert au candidat advenant une décision de non-reconnaissance

Le processus prévoit que le jury fasse un suivi auprès du candidat dont on a refusé de reconnaître en tout ou en partie les compétences.

Ce suivi devrait comprendre une rétroaction au candidat lui permettant de cerner, s'il y a lieu, ses lacunes ainsi qu'une proposition de cheminement permettant de les combler. On devrait donc préciser les modalités de ce suivi telles que la forme de la rétroaction sur les lacunes d'un candidat et les divers types de cheminement de formation pouvant être offerts.

Ces aspects réfèrent au principe de transparence (CIQ, 2006a). Ainsi, le candidat est informé des motifs de la décision. Les lacunes du candidat au

¹ Tiré d'un guide pratique pour les membres des jurys de la VAE, 2006. Voir www.dafco.acnancymetz.fr/-dafco/daven/documents/PreconisationsInternet2006.pdf

regard du profil exigé sont identifiées et les moyens possibles de les combler par le biais de cours, de stages ou d'autres moyens pertinents lui sont suggérés.

Le rapport Merle (2008) évoque à ce propos l'importance de la modularisation des formations à offrir au candidat pour combler ses lacunes. Certains ordres professionnels ont mentionné la difficulté d'accès à des formations adaptées aux candidats étrangers qui n'ont besoin que d'une partie de certains cours existants au niveau collégial ou universitaire.

Prévoir les modalités administratives de reconnaissance des compétences

Il faut aussi préciser les diverses modalités administratives du processus et indiquer les consignes à suivre pour un processus transparent. Par exemple, il faut préciser la durée maximale qui est allouée pour chacune des diverses étapes du processus, le nombre de copies requises s'il s'agit d'un dossier papier et les autres exigences relatives aux preuves, etc.

Il convient de préciser les mécanismes et modalités de révision des décisions ainsi que l'information qui sera transmise au candidat à ce sujet.

- Le principe de transparence réfère au fait que le candidat reçoit de l'information et des conseils relativement aux mécanismes de révision de la décision.
- Des modifications récentes au Code des professions font en sorte que dorénavant, les personnes examinant une demande de révision ne soient pas les mêmes que celles qui ont rendu la décision initiale.
- Le résultat d'une évaluation est répertorié et conservé; il sert de référence lorsqu'un dossier similaire est présenté; les données relatives au processus de reconnaissance d'une équivalence (p. ex. statistiques sur les demandes et les décisions rendues) sont colligées et rendues publiques.

6.4 Choix à faire concernant l'offre de formation et d'autres moyens d'évaluation

L'ordre professionnel doit prendre des décisions concernant les possibilités d'une offre de formation à tous les candidats ainsi que d'un recours à des moyens d'évaluation complémentaires. Ces décisions permettront de préciser les composantes spécifiques de son processus de reconnaissance des compétences développées grâce à l'expérience professionnelle.

Offre, s'il y a lieu, d'une formation avant la phase d'évaluation

L'ordre professionnel pourrait s'interroger sur la pertinence d'offrir à tous les candidats une formation sur certains éléments considérés manquants, s'il y a lieu, avant de procéder à l'évaluation.

Ainsi, lorsqu'une lacune est prévisible chez tous les candidats (p. ex. connaissance des aspects législatifs de la profession au Québec; familiarisation avec une modalité d'évaluation particulière qui est utilisée pour l'admission), l'ordre peut décider d'inclure une formation pour tous dans le processus avant la phase d'évaluation afin de favoriser la réussite des candidats. Cela pourrait se faire selon des modalités adaptées à la situation : atelier de formation, modules d'auto-apprentissage, etc.

Autres moyens d'évaluation

L'ordre professionnel doit aussi décider si son processus de reconnaissance doit inclure le recours à des moyens d'évaluation complémentaires (p. ex. observation en situation réelle ou simulée, examen écrit ou oral proposant des études de cas), ces derniers étant choisis en fonction des compétences à évaluer.

- **CONFRONTATION DES DONNÉES**

Dans ces cas, les données issues des divers moyens d'évaluation doivent permettre de cerner divers aspects de l'expérience. Une telle confrontation des données vise une image plus complète et plus juste des compétences développées par un candidat grâce à son expérience professionnelle. Ceci permet alors de mieux justifier les décisions et, ainsi, de les rendre plus difficiles à contester juridiquement.

- **PERTINENCE D'UN AUTRE MOYEN D'ÉVALUATION**

Lorsque l'on examine la possibilité de recourir à un autre moyen d'évaluation, il faut donc d'abord se poser la question de sa pertinence en fonction des compétences visées par le processus de reconnaissance. Il faut s'interroger sur l'apport des données issues de cet autre moyen pour tracer un portrait plus complet des compétences développées par un candidat grâce à l'expérience professionnelle.

La « valeur d'une technique – pour observer l'expérience sous un autre angle – pourrait ne pas dépendre de son originalité ni de son efficacité technique (fidélité et validité). Elle pourrait résider dans sa pertinence en fonction de l'objet de mesure (le type d'expérience recherché) et de son contexte d'action (en situation réelle ou reconstituée) » (Lejeune, 2008 citant Liaroutzous).

- **PRISE EN COMPTE DES COÛTS ET DES DÉLAIS**

On doit aussi prendre en compte les coûts et les délais impliqués lorsqu'on examine la pertinence de recourir à l'utilisation d'un autre moyen d'évaluation. Il faut se demander s'il est vraiment complémentaire, c'est-à-dire s'il ajoute une information pertinente que l'on n'aurait pas autrement.

- **PRISE EN COMPTE DES PRINCIPES EN MATIÈRE DE RECONNAISSANCE DE FORMATION**

Ces choix des moyens d'évaluation doivent tenir compte des principes associés à la reconnaissance de formation (CIQ, 2006a). L'application de ces principes doit notamment s'incarner dans une évaluation correspondant aux critères imposés aux personnes formées et diplômées au Québec, le processus étant exempt de toute discrimination, tant personnelle que systémique.

- **DIFFÉRENCE PAR RAPPORT À LA SITUATION ACTUELLE**

Dans le cas où un autre moyen d'évaluation serait requis, il faudrait le considérer comme complémentaire à l'examen du dossier par un jury et à l'entrevue.

Cette situation serait en cela différente de la situation actuelle constatée chez divers ordres professionnels. Dans ces cas, le dossier du candidat est axé sur la description de son expérience plutôt que sur l'analyse des compétences développées par l'expérience. L'examen du dossier sert de filtre de sélection pour qu'un candidat puisse se présenter à une épreuve (examen, test) ou à un stage plutôt que de constituer une des sources d'information sur lesquelles se fonde le jugement de reconnaître ou non les compétences visées.

- **RECOURS AU TIERS GARANT (OU TÉMOIN)**

Le recours au tiers garant est particulièrement à considérer. On ajoute alors une source d'information grâce à l'avis d'une personne qui se porte garante des compétences du candidat en attestant que le candidat a exercé sa profession avec satisfaction par rapport au référentiel de compétences.

On pourrait sans doute rattacher à ce type de pratique des attestations de compétences d'un candidat qui seraient faites à la suite d'une inspection professionnelle ou l'équivalent, ou, dans certains cas, d'une évaluation de rendement par des tiers appartenant à des organisations crédibles.

Il serait pertinent d'examiner plus à fond le recours à un tiers garant, par exemple dans le cas d'un organisme dont les normes et les procédures seraient reconnues comme équivalentes à celles qui sont requises par l'exercice d'une profession au Québec. En effet, les principes d'égalité et d'équité se reflètent notamment dans le fait qu'un élément du profil d'un

candidat qui a été évalué et considéré comme acquis n'a pas à être évalué de nouveau ni à faire l'objet d'une nouvelle prescription d'apprentissage visant le même élément (CIQ, 2006a).

Dans le cadre d'un ARM

Tiers garant (témoin)

Il serait sans doute plus facile d'examiner la possibilité de recourir à un tiers garant (témoignant des compétences du candidat) dans le cadre d'une telle entente de réciprocité.

Les échanges avec les ordres homologues en France permettent de vérifier s'il est effectivement possible d'alléger le processus de reconnaissance des compétences développées grâce à l'expérience professionnelle en recourant à des preuves crédibles auprès de tiers garants (p. ex. comités d'inspection professionnelle des ordres; responsables d'évaluation du rendement d'organisations reconnues) lorsque les normes et procédures sont jugées équivalentes par les autorités responsables.

Cas d'une autre mesure de compensation

Rappelons, d'autre part, que le cadre de l'ARM mentionne que l'expérience professionnelle pertinente peut compenser une différence de formation et/ou qu'une autre mesure de compensation peut être exigée si cette expérience professionnelle ne peut suffire ou si les champs de pratique sont jugés substantiellement différents.

Les mesures de compensation sont préférablement un stage d'adaptation, sinon une épreuve d'aptitude si requis ou une formation d'appoint si nécessaire. Il faut donc prendre en compte l'ensemble de la situation pour décider s'il est pertinent de recourir alors à un autre moyen d'évaluation et faire le choix de cet autre moyen s'il y a lieu.

6.5 Préciser les critères

On doit préciser les critères qui serviront à poser un jugement par rapport à une demande de reconnaissance des compétences développées par l'expérience professionnelle.

Critères

Les énoncés des critères qui sont proposés sont inspirés d'une grille élaborée pour une reconnaissance de formation en sciences infirmières à l'Université de Montréal¹ et des critères cités par Lejeune (2008). Les critères pour cet examen du dossier pourraient être les suivants :

- Pertinence des compétences démontrées
- Qualité des compétences démontrées
- Authenticité du candidat
- Crédibilité des preuves
- Critères additionnels

Décrivons ce que l'on entend par ces critères.

Pertinence des compétences démontrées

L'analyse faite par le candidat de ses expériences professionnelles doit permettre de relier ses expériences aux compétences requises tant en matière de savoir-agir et de familles de situations que de niveau de maîtrise attendu.

Qualité des compétences démontrées

La qualité des compétences démontrées réfère aux aspects suivants :

- *caractère récent* : les compétences doivent correspondre aux standards actuels de la pratique;
- *représentativité* : les situations démontrant les compétences doivent être suffisamment nombreuses et variées pour assurer un degré adéquat de représentativité de la réalité professionnelle qui permette le transfert des compétences à d'autres situations professionnelles.

Authenticité du candidat

Il faut s'assurer qu'il y a bien correspondance entre le candidat et le dossier, c'est-à-dire que le candidat est incontestablement à l'origine des expériences professionnelles, des réalisations ou autres preuves mises au dossier.

¹ Faculté des sciences infirmières, Université de Montréal (2007). *Modalités de reconnaissance des acquis*.

Crédibilité des preuves

Les documents mis en annexe au dossier à titre de preuves des compétences développées par le candidat doivent témoigner de manière crédible du développement par le candidat des compétences attendues.

Il peut s'agir par exemple de la crédibilité accordée aux preuves fournies par un organisme ou une personne telles que des rapports d'inspection professionnelle ou l'équivalent, des rapports d'évaluation de rendement, des attestations ou des lettres de recommandation.

L'examen des preuves et de l'authenticité du candidat afin de détecter les fraudes pourrait tenir compte des développements effectués pour la reconnaissance de la formation. Des expérimentations du processus permettraient là aussi de mieux identifier les difficultés et de préciser ensuite les moyens d'y faire face.

Critères additionnels

Si le dossier exige un certain degré d'organisation de l'information et de qualité de la communication écrite et que, par ailleurs, ces compétences sont aussi visées, un ou des critères pourront être ajoutés pour en tenir compte (voir annexe 3, compétences génériques de type organisationnel, communicationnel, etc.).

De la même façon, des critères particuliers à l'entrevue avec le candidat pourront s'ajouter si ces compétences sont à considérer (p. ex. la capacité d'exprimer clairement et rigoureusement sa pensée lors de l'entrevue, la qualité de sa langue orale).

6.6 Élaborer une grille d'analyse des dossiers

Sur la base des critères précisés, il faudrait élaborer une grille d'analyse des dossiers. À titre d'amorce du sujet, nous présentons, à la page qui suit, un canevas pour une telle grille.

Ce canevas est inspiré de la grille élaborée par la Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal. Cependant, nous avons plutôt opté pour une présentation sous forme dichotomique (satisfaisant, insatisfaisant) compte tenu du type de décision à prendre (reconnaissance ou non).

Dans le cas où il est prévu de pouvoir effectuer une reconnaissance partielle des compétences, il faudrait alors élaborer une grille permettant d'en tenir compte et ainsi de distinguer les compétences qui auraient été reconnues de celles qui ne le seraient pas.

RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES DÉVELOPPÉES PAR L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE
CANEVAS DE GRILLE D'ANALYSE DE DOSSIER¹

	Satisfaisant	Insatisfaisant
Authenticité du candidat		
-correspondance entre le candidat et le dossier	Le candidat est bien le porteur du dossier et l'auteur des réalisations et activités au dossier.	Des doutes existent quant à l'authenticité ou une certitude existe quant au fait que le candidat n'est pas l'auteur des activités et réalisations au dossier.
Pertinence des compétences démontrées		
L'analyse faite relie ses expériences professionnelles aux compétences requises	L'analyse des expériences professionnelles permet de démontrer le développement de toutes les compétences requises.	L'analyse des expériences professionnelles ne permet pas de démontrer le développement des compétences ou permet de le démontrer pour une partie seulement des compétences.
Correspondance en matière de : - savoir- agir - familles de situation - niveau de maîtrise	Les compétences démontrées correspondent à toutes les compétences demandées en matière de savoir-agir et de familles de situation, et le niveau de maîtrise est égal ou supérieur à celui qui est demandé.	Les compétences démontrées correspondent en partie seulement ou pas du tout en matière de savoir-agir, de familles de situation, de niveau de maîtrise.
Qualité des compétences démontrées		
- caractère récent	Les compétences développées correspondent bien aux standards actuels de la profession.	Les compétences développées ne correspondent pas aux standards actuels de la profession
- représentativité	Les manifestations sont suffisantes pour assurer la représentativité et, en conséquence, le transfert à d'autres situations.	Les manifestations sont insuffisantes pour assurer la représentativité et donc, le transfert à d'autres situations.
Preuves documentaires mises en annexe		
-correspondance des preuves par rapport aux compétences demandées	Les preuves correspondent bien aux compétences demandées	Les preuves correspondent peu ou pas aux compétences demandées et/ou certaines preuves sont manquantes.
- crédibilité des preuves dans le cas de preuves liées au jugement d'un tiers (organisme ou personne)	Les preuves présentent un degré de crédibilité suffisant pour toutes les compétences demandées.	Certaines preuves ne présentent pas le degré de crédibilité requis.
Qualité de présentation du dossier²		
- organisation de l'information	Le dossier est bien structuré pour démontrer le développement des compétences à partir de l'expérience professionnelle.	La structure du dossier présente des lacunes concernant la démonstration de l'acquisition des compétences à partir de l'expérience professionnelle.
- communication écrite	La qualité de la langue écrite est adéquate.	La qualité de la langue écrite n'est pas adéquate.
Entrevue³		
- clarté et rigueur	Le candidat exprime sa pensée clairement et avec rigueur	Le candidat éprouve des difficultés à exprimer clairement et avec rigueur sa pensée.
- qualité de la langue	La qualité du langage est adéquate.	La qualité du langage du candidat présente des lacunes importantes.
Remarques ou commentaires		
Recommandations :		

¹ Canevas inspiré de la grille d'évaluation des acquis élaborée par la Faculté des sciences infirmières (Université de Montréal) et du document Cantin, S. (1989), *Guide d'élaboration d'épreuves locales pour les mesures des acquis extrascolaires au collégial*, FIRAC.

² Si ces compétences sont pertinentes pour la profession.

³ Si une entrevue est prévue au processus et si ces compétences sont pertinentes.

L'expérimentation dans le contexte spécifique d'un ordre professionnel donné permettait d'expliciter ce canevas en précisant davantage les critères en fonction de ce contexte.

En résumé

En s'appuyant sur les caractéristiques déjà comprises dans le règlement sur l'équivalence, les grandes caractéristiques du processus proposé, qui doit être soigneusement planifié, sont les suivantes :

- Le processus porte sur les compétences attendues;
- L'information sur les conditions d'admission et sur le processus de reconnaissance (composantes du dossier à élaborer, critères d'évaluation, types de preuves requises, etc.) est complète et compréhensible;
- Le processus comprend une étape de vérification de la recevabilité de la demande;
- Il propose qu'un soutien soit offert aux candidats sous la forme d'un guide ou d'un accompagnement;
- Il inclut la possibilité d'offrir une formation à tous les candidats sur des aspects qui auraient été jugés lacunaires par l'ordre, cette formation ayant lieu avant la phase d'évaluation;
- Il est basé sur une évaluation rigoureuse par un jury qui porte un jugement en fonction de critères précis et pertinents à partir du dossier du candidat et de son entrevue. La recommandation du jury de reconnaître ou non les compétences est prise de manière collégiale et le jury documente ses recommandations en fonction des critères, ce qui permettra de justifier les décisions prises par l'ordre;
- Il comprend aussi la possibilité, pour un ordre professionnel, de recourir à un moyen d'évaluation complémentaire dont, particulièrement, un tiers pouvant se porter garant des compétences du candidat;
- Il offre un suivi au candidat dont les compétences n'ont pas été reconnues en tout ou en partie (rétroaction sur ses lacunes et proposition d'un plan de formation pour y remédier).

CONCLUSION

Le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences est complexe. Il réfère à des situations fort variées et requiert des approches différentes de celles de la comparaison des programmes d'études et des diplômes. On ne peut pas importer directement un processus de reconnaissance et encore moins des instruments d'évaluation.

Le présent document a cherché à tenir compte du contexte général de la reconnaissance des qualifications professionnelles par les ordres professionnels. Les concepts rattachés à la reconnaissance des acquis et des compétences ont été précisés de même que les phases d'un processus général de reconnaissance. Puis les pratiques en ce domaine ont été examinées au Québec, au Canada, en France et en Angleterre.

Des constats ont été tirés de ces informations. D'abord, il est apparu qu'il est important de préciser les compétences devant faire l'objet d'une évaluation aux fins de reconnaissance. Ensuite, divers aspects dont on doit tenir compte dans un processus d'évaluation à des fins de reconnaissance ont été cernés.

Ces deux groupes de constats qui viennent clore la partie 1 du document ont servi de fondements aux sections composant la partie 2. On traite donc, dans cette dernière, de la précision des compétences, puis d'une proposition de processus d'évaluation par un jury (ou comité d'examineurs) des dossiers de demande de reconnaissance des compétences.

Évaluation basée sur les compétences

L'évaluation faite dans un but de reconnaissance est basée sur les compétences requises et non seulement sur la précision des expériences professionnelles ou des emplois. Il faut plutôt vérifier le développement des compétences recherchées grâce aux expériences de travail.

L'élaboration d'un référentiel de compétences n'est pas une fin en soi, mais le socle pouvant servir à élaborer les activités de formation et d'évaluation, ce référentiel devant être revu régulièrement pour tenir compte de l'évolution de la pratique professionnelle.

Il convient cependant de rappeler qu'il n'y a pas d'obligation pour les ordres professionnels d'élaborer un référentiel de compétences, bien que plusieurs ordres professionnels aient déjà un tel référentiel ou procèdent actuellement à son élaboration.

Établir un processus d'évaluation par un jury

Les caractéristiques du processus proposé pour la reconnaissance des compétences développées par l'expérience professionnelle sont notamment reliées au recours à un jury portant son jugement sur la base du dossier du candidat et d'une entrevue avec lui. Le dossier devant être élaboré par le candidat porte sur les compétences requises.

Le processus comprend une information et un soutien aux candidats, dont des précisions sur le dossier à élaborer et des indications quant aux types de preuves considérées recevables par l'ordre professionnel. Il comprend aussi une étape de vérification de la recevabilité de la demande ainsi que la possibilité d'inclure une formation pour tous les candidats si l'ordre professionnel le juge nécessaire.

Une autre des caractéristiques importante du processus tient à une évaluation rigoureuse par le jury basant son jugement sur des critères précis et pertinents; la recommandation du jury est prise de manière collégiale et le jury documente ses recommandations en fonction des critères, ce qui permettra de justifier les décisions prises par l'ordre.

Le processus permet aussi de recourir à un autre moyen d'évaluation dont, particulièrement, un tiers pouvant se porter garant des compétences du candidat. Le recours à un tiers garant, tel qu'un organisme dont les normes et les procédures seraient reconnues comme équivalentes à celles d'un ordre professionnel donné au Québec, ouvre certaines pistes à examiner plus à fond.

Le processus proposé inclut également un suivi auprès du candidat dans le cas d'un refus ou d'une reconnaissance partielle.

Un défi posé aux ordres pour adapter et innover

Le processus d'évaluation par un jury qui est proposé peut servir d'inspiration à la réflexion d'un ordre professionnel, mais ce dernier doit l'adapter à son contexte particulier. De plus, la proposition n'a fait que tracer les grandes lignes d'un processus qui requiert des précisions de même que des développements, des expérimentations et des recherches pour mieux définir ce processus.

Les ordres professionnels sont donc sollicités pour relever ce défi d'innovation : les travaux à effectuer doivent s'inscrire dans la poursuite des efforts qu'ils ont déjà consentis en ce domaine dans le respect des principes adoptés en matière de reconnaissance d'une équivalence des qualifications professionnelles.

Les travaux à réaliser devraient, par exemple, permettre d'en arriver à mieux préciser le niveau de maîtrise des compétences requis, les critères associés à la reconnaissance des compétences développées par l'expérience professionnelle ainsi que les complémentarités entre les divers moyens d'évaluation.

Il faut relever le défi d'élaborer des moyens correspondant aux compétences recherchées en évitant de se rabattre sur la vérification des savoirs parce qu'ils sont plus faciles à évaluer. Le fait d'avoir recours à des instruments et à des procédures valides permettra de justifier les décisions prises et de mieux faire face aux contestations, s'il y a lieu.

Les ordres professionnels doivent bénéficier d'un soutien de la part d'experts pour éclairer leurs travaux, éviter les embûches et tirer le maximum de bénéfices, dont les retombées pour d'autres de leurs mandats, telle l'inspection professionnelle.

Une certaine mise en commun de ces efforts devrait permettre aux ordres professionnels de faire face à ce défi plus rapidement. L'implantation par les ordres d'un processus de reconnaissance des compétences développées par l'expérience professionnelle qui serait adapté à leur contexte et en arrimage avec la réglementation actuelle en matière de reconnaissance d'une équivalence, devrait être suivie de la mise en place d'un système qui en assurerait la qualité.

RÉFÉRENCES

ACDEAULF (Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française). (2006). *La reconnaissance des acquis dans les universités québécoises : état de la situation*.

www.acdeaulf.ca/pdf/rapport_reconnaissance_acquis.pdf

Association canadienne pour la reconnaissance des acquis (CAPLA). (2000).

www.capla.ca/f_News.php

Bélisle, R. (2004). *Bilan des acquis d'adultes non diplômés : place pour l'innovation*. Rapport synthèse de la recherche documentaire. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA).

www.catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=18&record=19292203124910104859

Bélisle, R. (2006). *Relance de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : la place des conseillères et des conseillers d'orientation*. Rapport de recherche : avec la collaboration de D. Touchette; mené avec la participation de l'OCCOPPQ. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA).

www.erta.educ.usherbrooke.ca/documents/RACCO_final2.pdf

Besson, É. (2008). *Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif de VAE*. Rapport élaboré à la demande du gouvernement de la France.

www.lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/084000590/0000.pdf

Bloom, B. S. et al. (1956). *Taxonomie des objectifs pédagogiques : tome 1, domaine cognitif*. Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Cantin, S. (1989). *Guide d'élaboration d'épreuves locales pour les mesures des acquis extrascolaires au collégial*. FIRAC.

Commission des partenaires du marché du travail. *Implantation de la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre et de ses règlements : le Cadre de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*. (2007)

www.cpmpt.gouv.qc.ca/publications/pdf/Gabarit-Doc-K.pdf

Commission européenne. (2007). *Étude sur la faisabilité d'un système ECVET pour les apprentis (phase test)*. Réalisée par l'ANFA et le MENESR.

www.ecvetconnexion.com/doc/fr-ecvet-executive-summary.pdf

Commission européenne. Direction générale Marché intérieur et Services. (2008). *Directive 2005/36/CE sur la reconnaissance mutuelle des qualifications et le cadre européen des qualifications*.

www.ec.europa.eu/internal_market/qualifications/docs/future/framework_fr.pdf

Commission européenne. (2008). *TUNING – Convergence des structures éducatives en Europe*.

www.ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning_fr.html

www.tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_French_version_final.pdf

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2007). *Activité de l'OCDE : la reconnaissance de la formation non formelle et informelle. Rapport des activités provinciales et territoriales et vue d'ensemble pancanadienne*.

www.oecd.org/document/63/0,3343,en_2649_39263238_37141759_1_1_1_1,00.html

Conseil interprofessionnel du Québec (CIQ). (2006a). *Principes en matière de reconnaissance d'une équivalence de diplôme et de formation acquis hors Québec* (adopté par l'assemblée des membres, 10 février 2006).

Conseil interprofessionnel du Québec (CIQ). (2006b). *Recension des bonnes pratiques en matière de reconnaissance d'une équivalence de diplôme et de formation acquis hors du Québec*.

Conseil supérieur de l'éducation. (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale. Avis au ministère de l'Éducation*. (Rédaction : I. Gobeil). Québec : Les publications du Québec.

www.cse.gouv.qc.ca/FR/Download/index.html?id=acquis&cat=acquis

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

www.eullearn.net:8180/eullearn_dis/content/documents/293.pdf

Coulombe, G. (2007). L'apport de l'expérience dans le maintien de la compétence professionnelle des physiothérapeutes au Québec. *Physio-Québec*, 32(2), 5-21.

Day, M. (2000). *Developing benchmarks for prior learning assessment and recognition*. Édité par R. E. Tucker.

Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans : rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*.

Desai, R. (2006). *The review of innovative national vocational qualification (NVQ). Assessment techniques* (Rapport n° RS4006).

www.theresearchcentre.co.uk/files/docs/publications/rs4006.pdf

Dolbec, A. (dir.) et Lesemann, F. (dir.). (2005). *Inventaire des dispositifs nationaux de qualification professionnelle. Synthèse et analyse transversale des rapports de recherche*.

www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHES_T9_appels_Lesemann2005_synthese.pdf

www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHES_T9_appels_Analyse_transversale_Marcena.pdf

Faculté des sciences infirmières, Université de Montréal. (2007). *Modalités de reconnaissance des acquis*.

www.scinf.umontreal.ca/baccalaureat/reconn_acquis

France (gouvernement) : Sites portant sur la validation des acquis de l'expérience (VAE).

www.vae.gouv.fr

www.education.gouv.fr/cid4960/la-validation-des-acquis-dans-l-enseignement-superieur.html

www.travail-solidarite.gouv.fr/informations-pratiques/fiches-pratiques/formation-professionnelle/validation-acquis-experience-vae.html

Voir aussi : Présentation VAE (2004) : construire une professionnalisation durable. Pourquoi un rapport d'étape?

www.lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000137/0000.pdf

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles, Belgique : Éditions de Boeck Université.

Le Boterf, G. (2000). *L'ingénierie des compétences* (2^e éd. revue et augmentée). Paris, France : Éditions d'Organisation.

Lejeune, M. (2008). *Pertinence pour le Québec des instruments de reconnaissance des acquis de l'expérience en France, aux États-Unis et au Royaume-Uni*. Groupe de recherche Transpol sous la direction de F. Lesemann, professeur titulaire. INRS.

www.cpmnt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHE_Pertinence_pour_le_Qu%C3%A9bec_des_instruments.pdf

Louis, L. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique* (collaboration Huguette Bernard). Laval, Canada : Études Vivantes.

Merle V. (2008). Groupe de travail sur la validation des acquis de l'expérience.

www.minefe.gouv.fr/directions_services/sircom/emploi/090108rapport_validation_acquis_experience.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Portfolio sur support numérique. Document d'information. Enseignement primaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2005a). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique. Cadre général – Cadre technique. Document de référence*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

www3.mels.gouv.qc.ca/fpt/Bibliotheque/CadreFinalRACEbook.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2008). Site officiel : *Reconnaissance des acquis*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

www.reconnaissancedesacquis.ca/rac-en-bref/etapes-demarche

Ministère des Relations internationales du Québec et Office des professions du Québec. (2008, novembre). *Entente entre le Québec et la France en matière de reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles — Arrangements en vue de la reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles – Guide de référence à l'intention des ordres professionnels*.

Nuffic/UK NARIC. (2007). *Competences in education and cross-border recognition: Evaluation of the usefulness of learning outcomes and competences for international recognition* (Rapport final du projet CoRe).

www.coreproject.eu/Documents/CoRe%20Final%20Report%20+%20Annexes.pdf

Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Genève, Suisse : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html

Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche programme*. Montréal, Canada : Presses internationales Polytechnique.

Qualifications and Curriculum Authority. Site officiel. *Qualifications and credit framework (QCF)*.

www.qca.org.uk/qca_8150.aspx www.qca.org.uk/qca_6640.aspx

Relations internationales (Gouvernement du Québec), Office des professions. (2008, novembre). *Arrangements en vue de la reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles – Guide de référence à l'intention des ordres professionnels. Entente entre le Québec et la France en matière de reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles*.

Riffell, M. (2006, juin). *Reconnaître les acquis des immigrants au Canada : vers l'uniformité et l'excellence*. CAPLA.

www.capla.ca/f_immigrants_au_Canada.php

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

Van Kleef, J. et al. (2007a). *Contrôle de la qualité en ÉRA. Enjeux et stratégies pour les établissements d'enseignement postsecondaire*.

www.D98430825BF12D6/0/VanKleefFINALSummaryFR.pdf

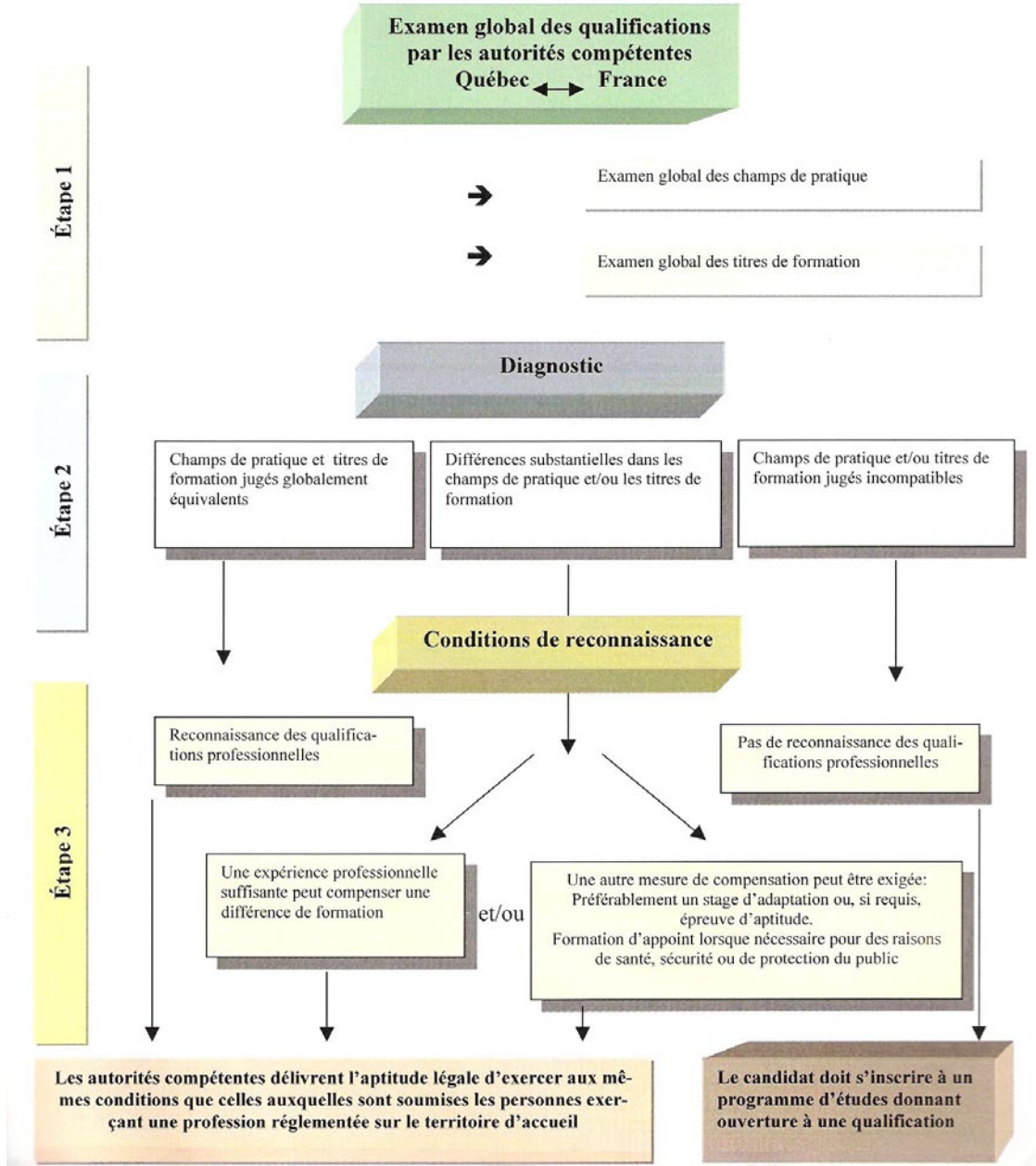
Van Kleef, J. et al. (2007b). *L'assurance de la qualité en ÉRA – Guide à l'intention des établissements d'enseignement*.

www.cirl.org/PLAR_guide_v2.pdf

ANNEXE 1 – ENTENTE QUÉBEC-FRANCE : PROCÉDURE COMMUNE DE RECONNAISSANCE

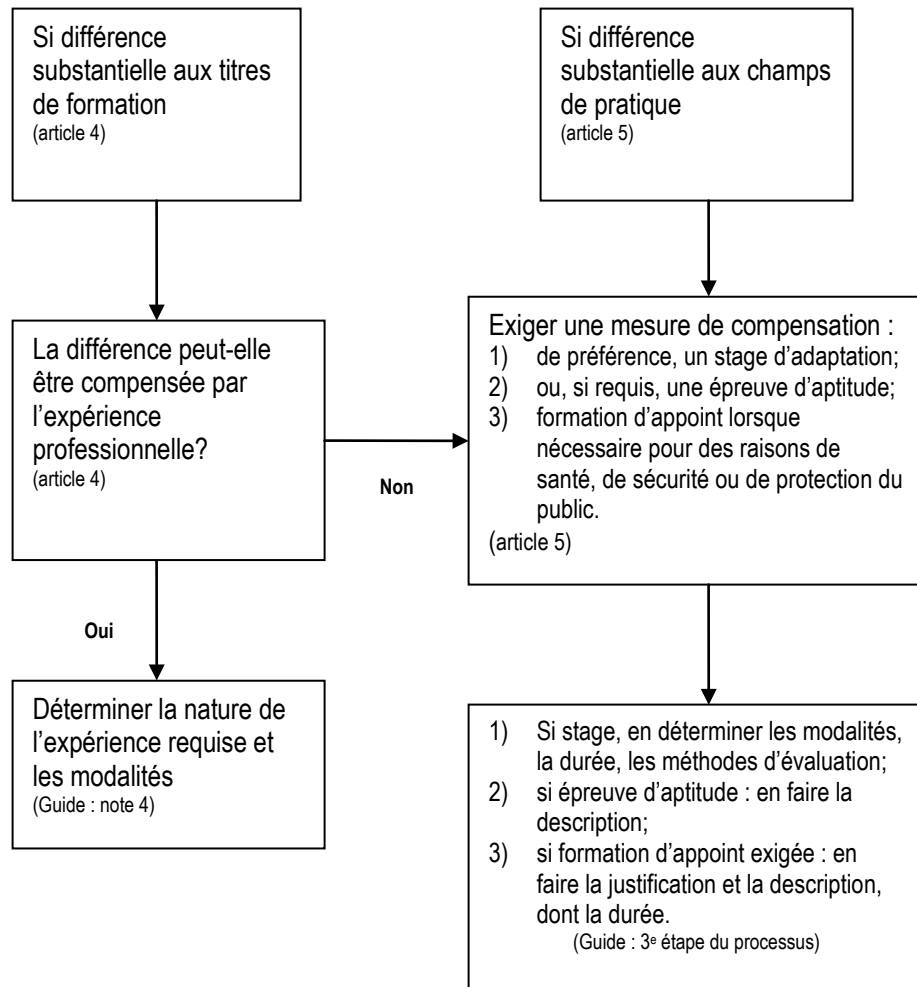
Entente entre le Québec et la France en matière de reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles

Procédure commune de reconnaissance



Extrait de :
Ministère des relations internationales du Québec et Office des professions du Québec (2008). *Arrangements en vue de la reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles : Guide de référence à l'intention des ordres professionnels* (Annexe C)

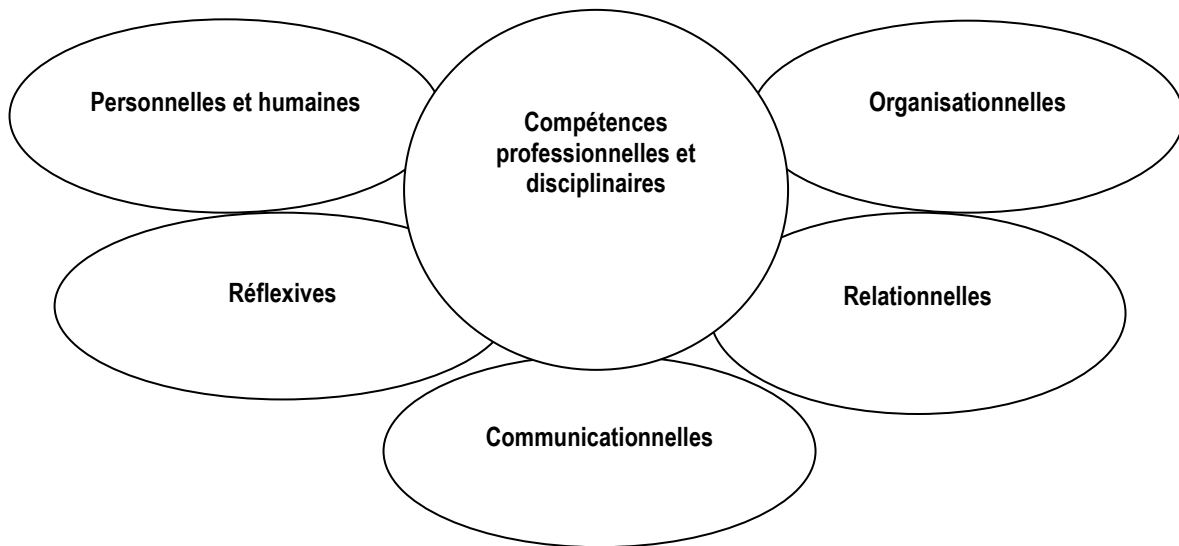
ANNEXE 2 – ENTENTE QUÉBEC-FRANCE :
CONDITIONS DE RECONNAISSANCE DANS LE CAS DE DIFFÉRENCES SUBSTANTIELLES
(ENTRE LES TITRES DE FORMATION OU LES CHAMPS DE PRATIQUE)



ANNEXE 3 – TYPOLOGIE DES COMPÉTENCES

Texte tiré de : Prigent, R.; Bernard H. et Kozanitis A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche programme* (chap. 2; pp. 45-50). Montréal, Canada : Presses internationales Polytechnique.

Les compétences englobent des contenus multidimensionnels et multidisciplinaires. En ce sens, on dira qu'il y a des compétences disciplinaires et professionnelles, en plus de *compétences organisationnelles, relationnelles, communicationnelles, réflexives, personnelles, humaines, etc.* Nous avons regroupé sous la forme d'une *typologie* cet ensemble de compétences que nous illustrons à la figure suivante.



Les compétences professionnelles et disciplinaires

Ce sont les savoir-agir propres à chacune des disciplines et des professions, et à chacun des métiers. Ce sont les savoir-agir qui feront que le professionnel d'un domaine donné saura comment agir, en toute connaissance de cause, au bon moment, de la meilleure façon possible, en recourant aux bonnes ressources, etc.

Voici d'autres exemples de compétences professionnelles et disciplinaires liées à différents domaines professionnels : évaluer un enfant atteint de bégaiement et planifier une intervention auprès de lui en impliquant les parents (orthophonie); analyser les états financiers d'une entreprise et proposer des améliorations (finance); élaborer un processus d'évaluation du personnel; mettre en place un

processus de gestion du rendement du personnel (gestion des ressources humaines).

Les compétences organisationnelles

(ou compétences méthodologiques)

Nous pourrions presque dire que ce sont les compétences du « savoir-penser » avant l'action. Les compétences organisationnelles font référence à la capacité de structuration interne des connaissances d'un individu. Cette capacité se démontre dans la planification d'un travail intellectuel ou pratique, l'organisation de son action en étapes logiques, l'utilisation de techniques éprouvées de recherche ou de collecte de données, l'emploi de techniques d'analyse de ces mêmes données, l'exercice répété de la synthèse de sa pensée ou l'argumentation concise et pertinente d'une solution ou d'un rapport proposés, etc.

Ces habiletés méthodologiques se manifestent par l'organisation intériorisée de ses connaissances en structures relationnelles aisément accessibles (tableaux, schémas, figures, programmes, cartes, représentations, etc.); des discussions obligeant réactivation, mobilisation et combinaison de ses connaissances dans une argumentation à propos, etc.

Si les contenus disciplinaires sont une chose, leur organisation interne (et l'ensemble des techniques et routines qui servent à cette organisation) en vue d'un éventuel usage opérationnel en est une autre. Selon la profession (comptable, traducteur, orthophoniste, avocat, etc.), les compétences organisationnelles sont sensiblement les mêmes, mais leur contextualisation varie grandement selon le champ disciplinaire en question.

Voici d'autres exemples de compétences organisationnelles disciplinaires : utiliser la méthode historico-critique pour interpréter des textes bibliques (théologie); dégager de la jurisprudence les articles pertinents pouvant s'appliquer à une cause (droit); résumer, dans le compte-rendu d'une réunion de travail, la discussion tenue et les décisions prises (toutes disciplines).

Les compétences relationnelles

Ici, on cherche à établir avec autrui des relations professionnelles saines et productives (personnes de la même profession ou d'autres champs disciplinaires). Que l'on pense simplement à l'acquisition du respect d'autrui, à la capacité de travailler en équipe selon les règles de l'art, à l'exercice éclairé de son leadership charismatique, organisationnel ou affectif.

Que l'on pense aussi au développement d'un esprit de collaboration plutôt que de compétition; évoquons aussi le développement de la capacité d'écoute, de la critique constructive, de l'acceptation inconditionnelle d'autrui quels que soient sa race, son âge, sa langue, sa religion, etc.

Voici des *exemples de compétences relationnelles* : conseiller un parent en vue d'améliorer l'aide qu'il peut apporter en lecture à son enfant (éducation); manifester son leadership au sein d'une équipe de travail peu productive (toutes disciplines); fournir une critique constructive à un collègue à la suite d'une performance (danse, théâtre).

Les compétences communicationnelles

Savoir s'exprimer spontanément lors d'une discussion professionnelle, de façon logique, organisée et respectueuse est une compétence communicationnelle. Savoir préparer et donner un exposé convaincant avec des illustrations sobres, concises et percutantes est une autre compétence communicationnelle. Rédiger dans une langue au moins correcte une simple lettre, un mémo, ou encore un rapport d'expertise plus volumineux et rigoureux, un article scientifique, etc. sont d'autres compétences communicationnelles nécessaires à maintes professions.

Voici d'autres exemples de compétences communicationnelles : rédiger une offre de service pour la construction d'une colonne de distillation, en réponse à la demande d'un client (génie); faire valoir son point de vue de spécialiste en toxicomanie dans une équipe multidisciplinaire qui doit prendre une décision difficile concernant un jeune récidiviste (toxicomanie); communiquer les informations essentielles préopératoires à un patient atteint d'un cancer (sciences infirmières), etc.

Les compétences réflexives

Être capable d'analyser de façon critique et souvent critériée l'efficacité relative de son action, analyser les conséquences environnementales ou sociales de ses réalisations, la qualité du travail en équipe, les limites des outils employés (processus, modèles, outils technologiques et informatiques, etc.), les avantages et désavantages de leur solution, etc. De telles habiletés métacognitives sont capitales si l'on désire que l'individu soit continuellement capable d'apprendre de ses réussites et de ses erreurs, capable de se perfectionner, capable de se dépasser.

Voici d'autres compétences réflexives génériques applicables à divers champs disciplinaires : analyser sa façon de présider une réunion de travail afin de la rendre plus efficace (toutes disciplines); dégager à partir d'un échec (ou d'une démarche infructueuse) les améliorations à apporter à une prochaine tentative (toutes disciplines).

Les compétences personnelles et humaines

Chez certains, c'est un sens pratique qui domine, alors que d'autres témoigneront d'un sens de l'abstraction développé. D'autres encore auront des

aptitudes pour l'innovation ou la création, alors que d'autres s'avéreront d'excellents maîtres dans la difficile tâche d'opérationnaliser des idées inventives et inédites. Certains sont caractérisés par une vision systémique dans l'étude de problèmes professionnels alors que d'autres excelleront par leur vision plus analytique. Tous ces traits de personnalité (et bien d'autres) sont des compétences personnelles à magnifier, car ils conféreront à leur propriétaire une unicité qui facilitera son insertion professionnelle.

Voici des exemples de compétences personnelles et humaines génériques que tout étudiant peut mettre à profit dans diverses situations professionnelles :

- affirmer son honnêteté professionnelle dans une situation pouvant impliquer un conflit d'intérêts (toutes disciplines);
- démontrer un sens de l'initiative dans un groupe de travail qui s'embourbe (toutes disciplines);
- faire preuve de rigueur professionnelle dans l'exercice de ses tâches, malgré un échéancier bousculant (toutes disciplines);
- faire preuve d'une capacité à « penser autrement » (*think out of the box*) pour trouver des solutions originales et avantageuses à des problèmes inédits (toutes disciplines).



Conseil interprofessionnel du Québec