

BALLEUX André, TARDIF Marc (7290)
Université de Sherbrooke

**Dispositif de reconnaissance des compétences de métier
dans le cadre de la formation à l'enseignement professionnel au Québec.**

Au Québec, c'est au cours d'une vie professionnelle déjà bien entamée que les enseignants de formation professionnelle impriment un virage radical à leur carrière en quittant l'exercice de leur métier pour se tourner vers l'enseignement. Et parallèlement, ce n'est qu'après une période plus ou moins longue en enseignement qu'ils entreprennent une formation universitaire en pédagogie (MEQ, 1998). Dans son nouveau plan de formation à l'enseignement professionnel, le ministère de l'Éducation du Québec demande aux universités québécoises de développer un dispositif très particulier de reconnaissance. Celui-ci doit permettre la reconnaissance par équivalence des compétences maîtrisées dans l'exercice du métier et peut correspondre au quart du nouveau Baccalauréat en enseignement professionnel. Au cours de l'année 2003, dans le cadre d'une recherche-action, une première expérimentation de reconnaissance de ces compétences a été mise en place dans trois universités québécoises. Dans le cas de l'Université de Sherbrooke, le modèle retenu possède une dynamique et des caractéristiques qui laissent toute la place au métier. À partir des outils pédagogiques bien connus des enseignants en formation dont le référentiel de métier appelé la matrice des objets de formation du programme, ce modèle invite à prendre en considération le chemin parcouru comme un ensemble de compétences à valeur ajoutée acquises depuis l'obtention lointaine du diplôme professionnel.

Nous avons donc travaillé avec le concept de compétence au sens des compétences de métier dans le but d'être en mesure de les évaluer. Les auteurs comme Barbier (1996), Barkatoolah (2000), Le Boterf (2000, 2001) ainsi que Massot et Feisthammel (2001) et nos propres travaux, nous ont guidé vers une définition de la compétence comme « la maîtrise à mettre en oeuvre ses propres ressources et celles de son environnement dans l'exercice réel d'une tâche, d'un métier, d'une profession » (Balleux et Tardif, 2002). Or, puisque la compétence dépasse l'exercice unique du métier, la seule analyse des tâches ne permet pas de rendre compte de cette compétence dans toute son ampleur. C'est pourquoi sa présentation en six dimensions permet d'aller chercher des niveaux de pratique complémentaires plus diversifiés. Les six dimensions de la compétence, opérationnelle, fonctionnelle, relationnelle, structurelle, culturelle et hiérarchique (Massot et Feisthammel, 2001), témoignent d'une progression dans la saisie, la compréhension et la maîtrise de son métier. Cette notion de gradation est aussi présente chez Barkatoolah (2000), entre le niveau d'imitation et celui d'expertise ou chez Le Boterf (2001), par la position adoptée par un « curseur » entre l'exécution d'une tâche et la gestion de situations complexes. Cette gradation est traduite dans notre référentiel en niveaux de développement spécifiques à chaque dimension de la compétence.

Tableau 1

Les dimensions de la compétence à partir de trois niveaux et de trois indicateurs

Dimension opérationnelle : C'est la partie des pratiques et des conduites de l'acteur, liée à l'acte professionnel lui-même.	
Maîtrise	Exercer les principales tâches du métier avec autonomie, transfert et maîtrise des situations de travail
Expertise	Exercer l'ensemble des tâches du métier avec autonomie, transfert et maîtrise des situations variées de travail
Excellence	Innover, améliorer les situations de travail, faire évoluer les pratiques courantes du métier
Dimension fonctionnelle : C'est la partie des pratiques et des conduites qui s'exerce autour de l'activité et de sa technique, dans la zone non-opérationnelle mais indispensable à l'activité.	
Maîtrise	Assurer la régularité de la qualité et de la conformité dans l'exercice de ses tâches habituelles
Expertise	Assurer la régularité de la qualité et de la conformité dans la complexité globale de son environnement de travail
Excellence	Assurer la régularité de la qualité et de la conformité dans la planification et la gestion de son environnement de travail
Dimension relationnelle : C'est la partie des pratiques et des conduites qui s'exerce dans les relations interindividuelles. Il s'agit des comportements de communication, des modes de transaction personnels.	
Maîtrise	Coopérer avec un nombre restreint de partenaires dans les situations courantes du métier
Expertise	Coopérer avec un nombre étendu de partenaires dans le cadre de projets et/ou de réalisations professionnelles limitées
Excellence	Coopérer avec de nombreux partenaires dans le cadre de projets et/ou de réalisations professionnelles d'envergure
Dimension structurelle : C'est la partie des pratiques et des conduites vis-à-vis de l'entreprise, des autres services et structures internes, des statuts, de la carrière, de la rémunération, des formes d'organisation.	
Maîtrise	Exercer un rôle de responsabilité en contrôle ou en gestion avec ses partenaires habituels de travail
Expertise	Exercer un rôle de responsabilité en contrôle ou en gestion avec les partenaires internes (CSST, comité de formation, syndicat, qualité)
Excellence	Exercer un rôle de responsabilité en contrôle ou en gestion avec les partenaires externes (fournisseurs, organisation professionnelle)
Dimension culturelle : C'est la partie des pratiques et des conduites d'adhésion ou de distanciation, d'appartenance, d'intégration, d'identification... avec les valeurs, les principes, l'histoire, les croyances et/ou les habitudes de l'entreprise .	
Maîtrise	Valoriser l'exercice de son métier dans des réalisations reconnues par les pairs
Expertise	Analyser sa situation de travail en vue de la communiquer dans des manuels de procédures, de formation...
Excellence	Agir à titre d'expert dans des activités de rayonnement de sa profession ou de son secteur d'activités
Dimension hiérarchique : Ce sont les pratiques et conduites liées au management, au positionnement dans le système d'autorité. Il s'agit de « l'être managé », du comportement dans les relations sur et sous l'autorité.	
Maîtrise	Exercer un rôle d'autorité sur un ensemble restreint de travailleurs
Expertise	Exercer un rôle de direction, de conseil et d'évaluation avec d'autres travailleurs en situation d'entreprise
Excellence	Exercer une fonction dans la hiérarchie de sa profession ou de son secteur d'activités professionnelles

Pour les besoins du travail de reconnaissance des compétences développées par les étudiants en formation à l'enseignement professionnel, les six dimensions de la compétence sont divisées en deux catégories. La première, la catégorie des dimensions liées au travail, est composée des dimensions opérationnelle et fonctionnelle, et la

seconde, celle des dimensions liées au métier ou au secteur, comporte les dimensions relationnelle, structurelle, culturelle et hiérarchique.

La première catégorie comporte les dimensions (opérationnelle et fonctionnelle) qui sont reconnues comme les plus proches des compétences disciplinaires, donc de l'exercice même du métier, et c'est pourquoi on leur accorde un maximum de 18 crédits. Ces 18 crédits sont répartis entre les modules-clés et les modules périphériques du DEP ciblé. Les modules-clés, au nombre de cinq ou six, sont déterminés par des experts de métier et sont considérés comme incontournables afin de qualifier un expert du métier. À ce titre, on peut leur accorder jusqu'à 12 crédits. Dans cette même catégorie, il y a la possibilité de faire valoir des compétences dans d'autres modules du même programme d'études ciblé, considérées comme périphériques et pour lesquelles on peut reconnaître jusqu'à 6 crédits. Pour l'ensemble de cette première catégorie, c'est-à-dire pour les modules-clés et périphériques, un maximum de 3 crédits peut être accordé par module identifié.

La seconde catégorie, celle des dimensions liées au métier ou au secteur, comporte les quatre dernières dimensions (relationnelle, structurelle, culturelle et hiérarchique) qui sont considérées comme les plus distancées de la pratique du métier proprement dite et on leur accorde au maximum 9 crédits. Les compétences associées à cette catégorie ne sont pas nécessairement directement liées aux modules du programme d'études ciblé.

Tableau 2
Articulation des modules et des dimensions

	Les dimensions liées au travail (opérationnelle et fonctionnelle)	Dimensions liées au métier ou secteur (relationnelle, structurelle, culturelle et hiérarchique)
Modules-clés	12 crédits	9 crédits
Modules périphériques	6 crédits	

La démarche de reconnaissance

Largement reconnu dans le passé comme l'outil par excellence de reconnaissance des acquis, le portfolio permet à l'étudiant de structurer sa propre démarche. Ce support a l'avantage de permettre une construction progressive des différentes parties qui le compose, au fur et à mesure que l'étudiant dresse le portrait de ses acquis. Mais il trouve aussi tout son sens dans le cours de la formation de l'enseignant puisqu'il se place à une étape charnière de son baccalauréat qui jette à la fois ce regard vers le passé mais qui permet aussi de poser les jalons de sa propre formation disciplinaire.

L'ensemble de cette démarche structurée s'insère globalement dans quatre ordres de questionnement qui en déterminent les étapes.

Tableau 3

La démarche proposée

La démarche du portfolio	<i>La question posée</i>
1. Démarche d'identification des compétences disciplinaires à faire reconnaître	<i>Quelles sont les compétences maîtrisées ?</i>
2. Démarche d'identification des dimensions liées au travail ou liées au métier ou au secteur	<i>Quelles dimensions illustrent le mieux les compétences que je maîtrise ?</i>
3. Démarche de mise en valeur des compétences	<i>De quoi sont faites mes compétences ?</i>
4. Démarche de mise en preuve des compétences	<i>Comment prouver ce que j'avance ?</i>

Le jury et les juges

Même s'il est demandé explicitement à l'Université de reconnaître les acquis disciplinaires développés dans l'exercice du métier, il est bien entendu qu'elle ne possède pas la compétence nécessaire pour le faire. Elle doit donc retenir la collaboration des personnes reconnues comme expertes dans leurs domaines d'exercice et comme expertes dans les démarches de reconnaissance des acquis en formation professionnelle. C'est donc un jury composé de trois personnes (représentant universitaire, expert de la discipline, spécialiste des processus de reconnaissance des acquis) qui assurera, en collégialité, la rigueur de la démarche dans un esprit d'ouverture et d'équité.

Références bibliographiques

- Balleux, A. et Tardif, M. (2002). *Formateurs en milieu de travail et enseignants en formation professionnelle en milieu scolaire : le choc des compétences*, 70^e Congrès de l'ACFAS, Université Laval, Québec.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barkatoolah, A. (2000). *Valider les acquis et les compétences en entreprise*. Paris : INSEP Consulting Éditions.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Massot, P. et Feisthammel, D. (2001). *Pilotage des compétences et de la formation : des méthodes et outils inédits*. Paris : AFNOR.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement professionnel - Les orientations - Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2002). *La formation professionnelle et technique au Québec. Un système intégrant l'ingénierie de gestion et l'ingénierie de formation*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.