Document généré le 13 oct. 2024 15:19

Revue hybride de l'éducation

Cadre de référence réflexif pour élaborer, implanter et évaluer un dispositif de reconnaissance d'acquis et de compétences : l'apport d'ordres professionnels québécois

Chantal Lepire

Volume 8, numéro 3, 2024

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

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1112687ar
DOI : https://doi.org/10.1522/rhe.v8i3.1491

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Lepire, C. (2024). Cadre de référence réflexif pour élaborer, implanter et évaluer un dispositif de reconnaissance d'acquis et de compétences : l'apport d'ordres professionnels québécois. *Revue hybride de l'éducation*, *8*(3), 1–22. https://doi.org/10.1522/rhe.v8i3.1491

Résumé de l'article

À l'ère d'une pénurie de main-d'œuvre dans le réseau de l'éducation québécois, l'insertion professionnelle des personnes enseignantes non légalement qualifiées (PENLQ), grandissant en nombre, préoccupe. Dans ce contexte, un projet a vu le jour, ciblant notamment le rehaussement des qualifications de l'effectif enseignant par l'élaboration d'un modèle de reconnaissance des expériences et des acquis destiné aux PENLQ. Cet article présentera les étapes d'une démarche documentaire et conceptuelle menant à l'aboutissement de la proposition générique d'un Cadre de référence réflexif pour élaborer, implanter et évaluer un dispositif de reconnaissance d'acquis et de compétences, phase préliminaire d'une éventuelle modélisation.

© Université du Québec à Chicoutimi, 2024

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Cadre de référence réflexif pour élaborer, implanter et évaluer un dispositif de reconnaissance d'acquis et de compétences : l'apport d'ordres professionnels québécois

Auteure

Chantal Lepire, Ph. D., c.o., professeure régulière en psychopédagogie de l'enseignement professionnel, Université du Québec à Rimouski, Canada
chantal_lepire@uqar.ca

Résumé

À l'ère d'une pénurie de main-d'œuvre dans le réseau de l'éducation québécois, l'insertion professionnelle des personnes enseignantes non légalement qualifiées (PENLQ), grandissant en nombre, préoccupe. Dans ce contexte, un projet a vu le jour, ciblant notamment le rehaussement des qualifications de l'effectif enseignant par l'élaboration d'un modèle de reconnaissance des expériences et des acquis destiné aux PENLQ. Cet article présentera les étapes d'une démarche documentaire et conceptuelle menant à l'aboutissement de la proposition générique d'un *Cadre de référence réflexif pour élaborer, implanter et évaluer un dispositif de reconnaissance d'acquis et de compétences*, phase préliminaire d'une éventuelle modélisation.

Mots-clés : reconnaissance ; compétences ; dispositif ; enseignement ; ordre professionnel

Problématique

La pénurie de main-d'œuvre touche plusieurs domaines professionnels et celui de l'éducation en est tout autant affecté, notamment en ce qui a trait à l'effectif enseignant (Homsy et al., 2019 ; ministère de l'Éducation, 2022). Dans l'objectif de combler le manque de main-d'œuvre du personnel enseignant, des stratégies gouvernementales sont mises de l'avant, notamment celle de faire appel aux personnes retraitées et qualifiées (Beaupré, 2022 ; Gouvernement du Québec, 2022a). Aussi, le gouvernement assouplit des règles de recrutement permettant aux établissements scolaires d'embaucher des personnes enseignantes qui sont non légalement qualifiées (PENLQ) (Legrand, 2022). Conséquemment, les PENLQ peuvent obtenir une « tolérance d'engagement » qui se veut « exceptionnelle et temporaire » (Gouvernement du Québec, 2022b, p. 4). Le nombre de tolérances d'engagement délivrées ne cesse d'augmenter, passant de 760 en 2016-2017 à 3 155 en 2020-2021 (Vérificateur général du Québec, 2023). Les PENLQ ont un profil diversifié et peuvent 1) étudier au baccalauréat de quatre ans en enseignement ; 2) cumuler de l'expérience d'enseignement acquise à l'étranger ou encore 3) détenir un baccalauréat dans une discipline enseignée au secondaire (p. ex. histoire) (Fortier, 2022).

Face à ce phénomène grandissant des PENLQ, certaines personnes soulèvent des préoccupations pour la qualité de l'enseignement (Cardichon et al., 2020), d'autres au sujet de leur insertion (Fortier, 2022) et certaines s'intéressent aux solutions (Sirois et Niyubahwe, 2022). À cet effet, le développement de programmes universitaires plus flexibles aux réalités des PENLQ, pouvant mener à une qualification, est prometteur et représente le rôle central des universités à ce chapitre (Sirois et Niyubahwe, 2022). Ainsi, les personnes qui détiennent des expériences en enseignement et des formations complétées hors Québec (acquis et compétences) pourraient entreprendre une démarche de qualification qui combine une démarche de reconnaissance officielle de leurs acquis et compétences (RAC).

Dans le système scolaire québécois, les démarches de RAC sont disponibles au niveau de scolarité secondaire, collégial et universitaire. Elles peuvent mener à l'admission d'un programme de formation et à la reconnaissance d'unités ou de crédits pour l'obtention d'un diplôme. Des démarches de RAC peuvent aussi être disponibles hors réseau scolaire, par exemple en entreprise ou encore dans le cadre des processus d'admission à l'un des 46 ordres professionnels (OP) intégrés au système professionnel québécois. Ainsi, il existe plusieurs démarches de RAC qui s'adaptent au contexte dans lequel elles s'inscrivent et à leurs finalités.

C'est dans ce contexte, caractérisé à la fois par une pénurie de main-d'œuvre, par la pertinence de faciliter la qualification des PENLQ et par l'existence de différents processus de RAC, qu'un projet d'envergure a vu le jour dans le cadre des mandats stratégiques du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement et du Sport (MÉES). La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) a été mandatée pour réaliser des projets contribuant d'une part à la valorisation de l'enseignement et d'autre part au rehaussement des qualifications (Boudreault, 2020). L'un de ces projets vise « l'élaboration d'un modèle de reconnaissance des expériences et des acquis destinés aux enseignants non légalement qualifiés » (Boudreault, 2020, p.1). Sous la direction du professeur Yves de Champlain de l'UQAM, des équipes ont contribué à différentes étapes du projet et l'une de ces équipes s'est intéressée à la contribution d'ordres professionnels québécois en matière de RAC.

Conséquemment, la démarche a été guidée par deux objectifs principaux. Le premier objectif, dans une perspective documentaire, consiste à décrire à grands traits le processus de RAC d'un certain nombre d'OP. Le second objectif, dans une perspective conceptuelle, consiste à proposer un premier cadre de référence réflexif ayant le potentiel de faciliter la démarche d'élaboration d'un dispositif de RAC destiné aux PENLQ et, plus largement, toute démarche d'élaboration, d'implantation et d'évaluation d'un dispositif de RAC.

Cadre conceptuel

Cette démarche, à la fois documentaire et conceptuelle, s'est dotée de jalons notionnels entourant la qualification des personnes enseignantes, la RAC, la RAC d'ordres professionnels, puis l'enseignement et le système professionnel.

Qualification des personnes enseignantes

Au Québec, la qualification des personnes enseignantes s'enracine dans la *Loi sur l'instruction publique* (chapitre I-13.3[1]) et est encadrée par un *Règlement sur les autorisations d'enseigner* (chapitre I-13.3, r. 2,01[2]). Il existe deux catégories de qualification, l'une temporaire

[1] https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3

[2] https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/I-13.3,%20r.%202.01

et l'autre permanente. Les autorisations temporaires (aussi appelées non permanentes) sont l'autorisation probatoire ou le permis probatoire. L'autorisation d'enseigner permanente s'obtient, pour sa part, avec la délivrance par le ministère de l'Éducation d'un brevet (Gouvernement du Québec, 2002a). Dans un parcours classique, détenir un baccalauréat cumulant 120 crédits en enseignement, qui équivaut à quatre années universitaires à temps plein, mène directement[3] à l'obtention du brevet. La personne non légalement qualifiée est celle qui n'a aucune autorisation d'enseigner ou qui a une tolérance d'engagement temporaire (Fédération des syndicats de l'enseignement, CSQ, 2022). Le gouvernement du Québec définit ainsi la tolérance d'engagement :

> Lorsqu'un employeur se trouve dans l'impossibilité de recruter une personne légalement qualifiée pour enseigner, le ministre peut, dans une situation exceptionnelle, aux conditions et pour la durée qu'il détermine, autoriser un centre de services scolaire, une commission scolaire ou un établissement d'enseignement privé à engager, pour dispenser le service de l'éducation préscolaire ou pour enseigner au primaire ou au secondaire, des personnes qui ne sont pas titulaires d'une autorisation d'enseigner (2022b, p. 4).

Ainsi, le projet de RAC relié au présent article vise les personnes qui ne détiennent pas une qualification légale d'enseigner et qui dans leurs parcours peuvent détenir des acquis et compétences pertinents à l'enseignement et dont la reconnaissance formelle au Québec est manquante.

Reconnaissance des acquis et des compétences

Tout individu se développe au fil d'expériences issues de son parcours de vie (Gherghel, 2013). Ces parcours sont autant d'« univers de formation » (Bélisle et Boutinet, 2009, p. 2). L'univers de la formation scolaire rend les apprentissages et les compétences qui en découlent plus visibles socialement, car reconnus et sanctionnés par la voie de diplômes et d'attestations répondant à une norme traduite dans des référentiels de formation et de compétences. Toutefois, les acquis et compétences de ces différents univers de formation ne sont pas tous visibles, car non systématiquement reconnus.

[3] À la condition d'avoir réussi le Test de certification en français écrit pour l'enseignement exigé par le ministère de l'Éducation (TECFÉE).

La perspective du développement tout au long de la vie (Baltes, 1987) et de justice sociale (Garon et Bélisle, 2009), permet une meilleure reconnaissance de ces acquis, en particulier dans la francophonie, par des dispositifs tels que la *Valorisation des acquis de l'expérience* (VAE) en Belgique, la *Validation des acquis de l'expérience* (VAE) en France et au Luxembourg et la *Reconnaissance des acquis et compétence* (RAC) au Québec (Houot, 2014). Cette dernière est définie par le Gouvernement québécois comme une « démarche qui permet à un adulte d'obtenir une reconnaissance officielle[4] de ses acquis et de ses compétences (provenant de formations diverses et d'expériences variées) par rapport à des normes socialement établies, notamment celles présentées dans les programmes d'études » (MEQ, MES, 2022, site Internet). Bien que les démarches puissent différer selon le contexte et l'organisation responsable, les principales étapes sont généralement 1) la rencontre d'information avec la personne candidate à la RAC, 2) le dépôt du dossier de candidature, 3) une autoévaluation et une entrevue de validation, si nécessaire, et 4) la formation manquante en prévision de la pleine reconnaissance (Qualifications Québec, 2022). Enfin, la RAC s'ancre dans une politique gouvernementale, « Apprendre tout au long de la vie », adoptée en 2002 (Gouvernement du Québec, 2002b). Depuis cette politique, la RAC intègre à la fois la reconnaissance des acquis et la reconnaissance des compétences, ce qui révèle pour Bélisle et Boutinet (2009) le « rapprochement » et « l'interrelation » (p. 2) entre le monde de l'éducation (reconnaissance des acquis) et le monde du travail (reconnaissance des compétences).

Ordres professionnels et RAC

Le monde du travail québécois a ses particularités, notamment celle de la présence du *Système professionnel*, et ce, depuis 1974. En 2022, ce système est constitué d'un ensemble d'institutions qui encadrent 55 professions et ses principes sont prescrits par le *Code des professions*. Le système professionnel est composé de l'Assemblée nationale, du gouvernement du Québec, de l'Office des professions du Québec, du Conseil interprofessionnel du Québec et de 46 ordres professionnels (OP) (Office des professions du Québec, 2021). Chaque

[4] La RAC est à différencier de l'*Évaluation comparative des études effectuées hors du Québec* dont la demande est faite auprès du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. Il s'agit de la « comparaison de deux systèmes éducatifs officiels de façon générale », qui « permet de mieux comprendre les diplômes obtenus à l'étranger » (Gouvernement du Québec, 2023). L'évaluation comparative est un document qui peut toutefois être demandée dans le cadre d'une RAC et ne constitue « pas un diplôme ni une équivalence de diplôme » (Gouvernement du Québec, 2023).

OP a la responsabilité de veiller à la protection du public et non à celle de ses membres, deux missions qui sont parfois confondues par la population (Bergeron-Boislard, 2020). Ainsi, le rôle et les responsabilités d'un OP se résument en six axes, soit 1) de contrôler la compétence et l'intégrité de ses membres, 2) de surveiller l'exercice de la profession, de règlementer l'exercice, 3) de gérer le processus disciplinaire, 4) de favoriser le développement de la profession, 5) de contrôler l'exercice illégal de la profession et l'usurpation de titre et 6) de produire un rapport annuel (Office des professions du Québec, 2021). L'accès à l'inscription au Tableau des membres d'un OP passe par une admission automatique ou par voie d'examens à la suite d'une diplomation reconnue pertinente au développement des compétences (Conseil interprofessionnel du Québec, 2006)[5]. Toutefois, certaines personnes candidates au titre professionnel n'ont pas le profil d'acquis typiquement reconnu par les OP. Les cas de figure prennent deux tangentes, soit celle d'un diplôme obtenu dans le champ disciplinaire, dont la formation a été complétée dans une autre province que le Québec ou dans un autre pays que le Canada, ou encore une combinaison de formations et d'expériences professionnelles pouvant être potentiellement reconnue comme l'équivalent des diplômes de référence. Pour les OP, il est plutôt question de la Reconnaissance d'une équivalence de diplôme et de formation (REDF), qui s'intègre dans la définition de la RAC précédemment présentée, dont la pierre angulaire est le *Règlement sur les normes d'équivalence de diplôme et de formation aux fins de la délivrance d'un permis,* adapté à chacun des OP. Les processus de REDF au sein des OP se greffent à leur responsabilité de contrôle de la compétence et de l'intégrité des membres.

Enseignement et système professionnel québécois

L'enseignement n'est pas intégré au système professionnel québécois bien qu'il soit « assimilable à une profession » (Office des professions du Québec, 2002, p. 61). En 2002, l'Office des professions du Québec, à la suite de demandes relatives à l'examen de la possibilité de créer un OP, n'a pas recommandé ladite création après une analyse de la profession enseignante au regard du système d'éducation québécois et du *Code des professions*. L'une des principales raisons est l'encadrement déjà en place de l'enseignement par le système d'éducation québécois (Office des professions du Québec, 2002). En effet, les personnes enseignantes œuvrent dans un système constitué de régimes pédagogiques (matières à enseigner, évaluation, sanction des études), de programmes

[5] Les deux voies d'accès exigent le paiement de la cotisation annuelle, sans quoi la personne n'est plus inscrite au Tableau des membres.

d'enseignement officiels et de matériel pédagogique approuvé par le ministère de l'Éducation, couplé au devoir du ministère de l'Éducation de surveiller « la qualité des services éducatifs » (Office des professions du Québec, 2002, p. 15). Enfin, l'État québécois s'occupe aussi de la qualification des personnes enseignantes (Loi sur l'instruction publique) et son contrôle passe notamment par 1) l'agrément des programmes de formation à l'enseignement, 2) l'autorisation requise pour enseigner et 3) des règles et procédures de recrutement et d'affectation (Office des professions du Québec, 2002). Ainsi, il existe des rapprochements entre le système professionnel et le système d'éducation québécois, entre l'enseignement et les « professions » au sens conféré par l'Office des professions du Québec.

En somme, les OP présentent un processus de REDF qui leur est propre, répondant à une règlementation précise et ils cumulent de l'expérience en matière d'opérationnalisation de leur dispositif. Bien que l'enseignement ne soit pas intégré au système professionnel québécois en raison des rapprochements évoqués précédemment, il est pertinent d'examiner les processus REDF des OP pour renseigner l'actuelle démarche constituée de quatre questions spécifiques : 1) Quelles sont les principales étapes du processus de REDF des ordres professionnels québécois ? 2) Quelles sont les pratiques jugées efficaces par certains ordres professionnels au sujet de leur processus de REDF ? 3) Quels défis certains ordres professionnels communiquent-ils au sujet de leur processus de REDF ? 4) Quel cadre de référence est-il possible de proposer pour faciliter l'élaboration, l'implantation et l'évaluation d'un dispositif de RAC destiné aux PENLQ et à tout autre groupe appartenant à une profession ou à un métier?

Méthodologie

La première étape de la démarche réside en une étude documentaire recueillant les « traces » (Berthier, 2016, p. 13) de processus de REDF d'OP à partir de leur site Internet (pages et documents), une source publique et facilement accessible. La sélection des OP a procédé par choix raisonné (Fortin et Gagnon, 2016) en ciblant des ordres dont la proximité (p. ex. relation d'aide, de soins) avec le public est centrale dans les activités professionnelles, évoquant ainsi la formulation de Mayen (2007), soit de travailler « pour et avec les autres ». D'autres OP dont la relation est moins proximale ont été sélectionnés afin d'accéder à une diversité de pratiques. Une analyse qualitative des contenus colligés est conduite selon le modèle fermé de L'Écuyer (1990) à partir de catégories préexistantes (étapes du processus, documents exigés, documents fournis).

La deuxième étape de la démarche est la méthode d'enquête par entretien (Berthier, 2016) téléphonique, outillée d'un canevas. Elle vise l'obtention d'informations qu'Internet ne fournit pas. L'enquête est transversale (Berthier, 2016) puisque le but est de décrire l'état actuel des défis rencontrés et des pratiques jugées efficaces par les OP en matière de REDF. Une lettre explicative a été envoyée par courriel aux 15 OP de l'étude documentaire, accompagnée du canevas d'entretien proposé. Ce dernier est composé de cinq volets, soit la validation du REDF (processus, étapes, outils, variation), les partenariats (processus, formation manquante), le fonctionnement positif de certaines pratiques, les défis rencontrés et les perspectives d'amélioration des pratiques de REDF. Les entretiens sont réalisés auprès d'OP qui répondent au courriel d'invitation. L'analyse des données suit le même plan que l'étude documentaire avec cette fois les catégories suivantes : défis, et pratiques jugées efficaces selon les OP en matière de REDF. La procédure d'analyse demeure la même, soit de repérer et de placer les contenus pertinents dans l'une ou l'autre des catégories préexistantes suivant leur appartenance respective.

Une dernière analyse est conduite, cette fois selon le modèle ouvert de l'Écuyer (1990), sans catégorie préexistante, tout en étant guidée par l'objectif d'élaborer la première version du cadre de référence réflexif. Cette analyse est conduite à partir des résultats d'analyse de contenu de l'étude documentaire et de la méthode d'enquête, suivant les étapes proposées par L'Écuyer (1990) : « l'organisation des premiers regroupements en catégories préliminaires; la réduction à des catégories distinctives par élimination des catégories redondantes; l'identification définitive et la définition des catégories constituant la grille finale d'analyse; la classification finale de tous les énoncés à partir de la grille d'analyse » (p. 66).

Résultats

La démarche documentaire s'est attardée à 15 OP et l'enquête par entretien a pu recueillir des données auprès de sept d'entre eux. Six entretiens téléphoniques ont été réalisés auprès de personnes représentant leur OP et une seule personne a répondu aux questions directement dans le canevas, et ce, sans participer à l'entretien. Tous les membres d'OP reliés aux entretiens sont en relation proximale avec les bénéficiaires de leurs services.

Les résultats sont présentés suivant chacune des questions spécifiques de la démarche. Le choix de ne pas identifier directement les OP dans la présentation des résultats s'explique par la volonté de présenter globalement ce qui est pertinent pour la conceptualisation du

cadre de référence réflexif et moins de procéder à une comparaison des données.

Quelles sont les principales étapes du processus de REDF d'ordres professionnels québécois ?

Le processus de REDF se présente en six étapes, soit 1) la préparation d'une demande, 2) le dépôt du dossier complet, 3) l'évaluation de la demande, 4) la prise de décision, 5) la révision de la décision et 6) la délivrance du permis.

La première étape n'est pas toujours repérable[6] dans la documentation consultée, tandis que les autres le sont toutes. De plus, la cinquième étape n'est pas systématiquement engagée et le sera dans la mesure où la personne candidate à la REDF en fait la demande.

La première étape consiste, pour la personne candidate, à assister à une séance d'information, à discuter avec une personne responsable des équivalences à l'OP, ou encore à compléter des documents préalables au dépôt du dossier. Cette étape se veut une manière d'aider la personne candidate à mieux saisir le processus dans lequel elle anticipe s'engager.

La deuxième étape, sous la responsabilité principale de la personne candidate, consiste à rassembler l'ensemble des documents exigés et de les déposer sur une plateforme Web destinée à la demande ou par une autre modalité exigée par l'OP. Durant cette étape, la personne candidate peut contacter l'OP si elle a des questions.

La troisième étape est entièrement sous la responsabilité de l'OP et de son comité d'évaluation. Le dossier est analysé et plusieurs étapes peuvent ponctuer le processus (préanalyse, grille d'analyse, entrevue, examen, situation clinique). Ces étapes ne sont pas nécessairement toutes les mêmes. Toutefois, l'analyse du dossier reçu demeure présente chez tous les OP. La personne candidate peut aussi participer activement à certaines étapes de l'évaluation, par exemple lors d'un entretien en personne avec le comité.

La quatrième étape est la prise de décision par le comité d'évaluation et la communication de celle-ci. Ces décisions peuvent généralement être de trois catégories : 1) Équivalence acceptée ; 2)

[6] Il importe de ne pas présumer que si l'étape n'est pas repérable, c'est qu'elle n'existe pas.

Admission partielle ; 3) Refus. Selon la catégorie, le comité informe la personne candidate de la suite du processus. Pour la première catégorie, le permis est délivré, pour la deuxième catégorie, les formations complémentaires\stages exigés sont proposés et pour la troisième catégorie, une demande de formation complète est exigée et des institutions de formation proposées. Selon la décision prise par la personne candidate, l'OP doit faire les suivis qui s'imposent afin de mener à la délivrance du permis.

La cinquième étape peut se révéler pertinente si la personne candidate qui reçoit une décision dans la 2e ou la 3e catégorie souhaite profiter de son droit de faire appel à cette décision. Le cas échéant, un comité est formé et une nouvelle évaluation est engagée, puis une décision rendue.

La sixième étape est la délivrance du permis de pratique et le paiement des frais de cotisation à l'OP. La personne candidate est reconnue professionnelle au sens conféré par l'Office des professions du Québec et est inscrite au Tableau des membres.

Tel qu'anticipé, le principal ancrage de ce processus est intimement relié au *Règlement sur les normes d'équivalence de diplôme et de la formation aux fins de la délivrance d'un permis* qui s'applique aux OP du système professionnel québécois. Le processus s'accompagne de l'obligation, pour la personne candidate, de fournir une multitude de documents, dont les principaux sont les suivants : copie du ou des diplômes; dossiers universitaires; évaluations comparatives des études effectuées hors Québec; curriculum vitae; permis; attestation; description des expériences de travail ou de toute formation additionnelle qui peut être pertinente; et la traduction de documents lorsque demandée. Le processus s'accompagne aussi de documentations à la disposition de la personne candidate, tels 1) un guide d'information; 2) un cahier d'autoévaluation\appréciation des compétences; 3) un référentiel de compétences\d'activités professionnelles; 4) une liste de contrôle pour les documents à soumettre et 5) des documents de préparation pour examen, étude de cas, épreuve clinique, le cas échéant.

Quelles sont les pratiques jugées efficaces par certains ordres professionnels au sujet de leur processus de REDF ?

Une somme de sept pratiques jugées efficaces par les OP est présentée en deux volets, soit des pratiques communes (PC) (comité d'évaluation, approche personnalisée) et des pratiques distinctives (PD) (partenariat universitaire, processus hybride d'évaluation, guide d'autoévaluation, changement de paradigme, simplification de

formulaires). Une pratique est catégorisée commune lorsqu'elle a été évoquée par l'ensemble des personnes répondantes et catégorisée distinctive lorsqu'elle a été évoquée par une ou deux personnes répondantes[7].

En ce qui a trait aux PC, la première est l'intégration d'un comité d'évaluation des dossiers et de prise de décision, dimension centrale et fonctionnelle du dispositif. Ainsi, des dossiers sont montés, souvent préanalysés à l'aide de grilles, puis les éléments du dossier sont discutés au sein d'un comité formé de plusieurs personnes reconnues compétentes et complémentaires. Le comité observe une systématisation du processus d'évaluation des dossiers et mobilise « un cheminement critique » inhérent à l'analyse des dossiers permettant d'aborder l'ensemble des demandes. La seconde PC réside en l'approche personnalisée auprès de la personne candidate, bien que les stratégies mises en place puissent ne pas être toutes partagées par les OP. À ce titre, trois stratégies sont répertoriées. La première est de discuter avec la personne candidate avant qu'elle ne s'engage complètement dans le processus afin de fournir diverses explications (démarche, pertinence des documents, droits, fonctionnement du comité, système professionnel québécois). La deuxième est d'intégrer des entrevues avec les personnes candidates une fois que celles-ci ont rempli le questionnaire d'autoévaluation. Ce contact permet au comité de valider des informations essentielles à la reconnaissance qui ne sont pas communiquées suffisamment dans les réponses fournies dans le questionnaire initial et permet aussi à la personne candidate d'exprimer l'ampleur de ses expériences professionnelles et de formation. La troisième stratégie est d'intégrer une discussion avec les personnes candidates au sujet de leurs intentions professionnelles, car dans certains domaines les voies de développement peuvent être diverses et la formation proposée pour combler les écarts peut tenir compte de ces intentions.

En ce qui a trait aux PD, cinq ont été répertoriées. Une première PD est un partenariat avec une université au sujet de l'offre de formation d'appoint pour les personnes candidates qui n'obtiennent pas la pleine reconnaissance de leur équivalence. Ce partenariat permet de rendre accessible un cheminement comblant les écarts de compétences et de réduire les défis de trouver des formations offertes par diverses organisations et de s'y inscrire. Une deuxième PD est une évaluation qualifiée d'hybride qui combine des sources d'information quantitatives et

[7] Il importe de préciser qu'une pratique distinctive ne signifie pas qu'elle n'est pas présente chez les autres OP, seulement qu'elle n'a pas été rapportée lors de l'entretien.

qualitatives afin de capter les nuances et de combiner les éléments d'expérience et de formation qui peuvent être liés à la démonstration de l'atteinte d'une compétence. Une troisième PD est le guide d'autoévaluation, permettant aux personnes candidates de repérer les compétences qui pourraient être non atteintes, les rendant ainsi mieux préparées pour l'évaluation par le comité. Ce guide serait particulièrement aidant pour les personnes issues de l'immigration. Une quatrième PD est le « changement de paradigme engagé » dans l'évaluation du dossier de la personne candidate. Ce changement s'exprime par la décision de partir de la personne candidate plutôt que des normes, et ce, pour certains aspects de l'évaluation. L'exemple communiqué est d'utiliser des images, qui seront montrées à la personne candidate pour avoir un accès plus libre à la conceptualisation de sa pratique. Le comité fait ensuite des liens avec les normes de la pratique québécoise. L'effet souhaité est de réduire les écarts culturels dans l'évaluation. Enfin, une cinquième et dernière PD est de simplifier les formulaires exigés aux personnes candidates pour plutôt mettre l'accent sur les entrevues, puisque dans ce cadre, des discussions approfondies sont possibles.

Quels défis certains ordres professionnels communiquent-ils au sujet de leur processus de REDF ?

Un total de 10 défis, qui sont caractérisés par la variété, ont été répertoriés. Tous sont présentés, car jugés importants, puisqu'ils renseignent une expérience qui pourrait être vécue dans un tout autre contexte de RAC. Un premier (1) défi est de transiter vers une logique d'approche par compétences, lorsque celle-ci est initialement absente du REDF, afin de reconnaitre l'expérience professionnelle pertinente. La difficulté provient du fait que certains OP n'ont pas de référentiel de compétences ou encore elle réside dans la conciliation du *Règlement sur les normes d'équivalence de diplôme et de la formation aux fins de la délivrance d'un permis* avec le référentiel de compétences. Aussi, les référentiels de compétences sont perçus complexes et pas toujours faciles d'utilisation. Un deuxième (2) défi, surtout pour les ordres ayant moins d'expérience en matière de traitement des dossiers, est de construire pas à pas, avec l'expérience, l'alignement de leur prise de décision dans chacun des dossiers. Un troisième (3) défi est de composer avec l'exigence du travail administratif relié au dispositif et au besoin inhérent de ressources supplémentaires afin de mieux répondre aux demandes dans un délai plus court. Un quatrième (4) défi est d'intégrer les technologies au processus pour ainsi éliminer les dossiers papier et faciliter le traitement des demandes, et ce, pour les OP qui n'ont pas de plateforme numérique consacrée au processus. Un cinquième (5) défi est d'avoir une offre de formations plus contrôlée par l'OP et accessible pour

les personnes candidates, notamment au sein des OP qui n'ont pas d'entente particulière avec une ou des universités. Un sixième (6) défi est d'implanter des mesures incitatives pour que les personnes candidates complètent leur formation manquante dans le délai exigé. Un septième (7) défi est de composer avec l'interprétation des règlements inhérents au dispositif. Des personnes-ressources sont alors nécessaires, comme une personne conseillère juridique, pour faciliter la tâche d'interprétation. Un huitième (8) défi réside dans l'ajustement constant du dispositif découlant de l'évolution des pratiques requérant temps et ressources. Un neuvième (9) défi est relié au développement d'outils d'évaluation valides (p. ex. entrevue, examen, questionnaire, simulation) exigeant beaucoup d'investissement. Un dixième (10) et dernier défi est de faciliter la tâche des personnes candidates dans leur parcours, du début jusqu'à la fin.

Quel cadre de référence est-il possible de proposer pour faciliter l'élaboration, l'implantation et l'évaluation d'un dispositif de RAC destiné aux PENLQ et à tout autre groupe d'une profession ou d'un métier ?

Le cadre de référence proposé est constitué de six dimensions (Normes, Identité, Finances, Évaluation, Accompagnement, Formation) et de questions dirigées pour susciter des réflexions facilitant l'élaboration, l'implantation et l'évaluation d'un dispositif de RAC. Puisque le *Cadre de référence réflexif* n'a pas été formellement utilisé jusqu'à maintenant pour les PENLQ, la présentation est davantage conceptuelle.

Les **normes**, première dimension, renvoient aux politiques, aux lois et aux règlements reliés au contexte dans lequel la RAC s'inscrit ainsi qu'aux référentiels de formation et de compétences pertinents. Trois questions sont proposées :

1. Quelles sont les normes obligatoires (règlements) à considérer ?
2. Quelle est la nature de la relation entre ces normes (tension ou accord) ?
3. Comment ces normes déterminent la structure du dispositif de RAC ?

L'**identité**, deuxième dimension, renvoie à la culture (valeurs, croyances, représentations) du contexte et aux groupes d'individus reliés, dans lequel la RAC s'inscrit. Quatre questions sont proposées :

1. Quelles sont les principales valeurs qui émanent du contexte et des individus reliés au dispositif ?
2. Quelles sont les croyances et représentations sous-jacentes à ces valeurs ?

3. Quel est le degré de valorisation qui émane du contexte et des individus reliés à la RAC ?
4. À quel point ces valeurs, représentations et degrés de valorisation facilitent-ils ou entravent-ils l'élaboration, l'implantation et le fonctionnement global du dispositif au regard des normes ?

Les **finances**, troisième dimension, renvoient à l'accessibilité à des ressources financières pour le développement et l'opérationnalisation du dispositif. Quatre questions sont proposées :

1. Quelles ressources financières doivent être injectées pour le développement et l'opérationnalisation du dispositif ?
2. Quelles ressources sont présentes et manquantes ?
3. Quelles sources de financement sont possibles ?
4. Quel impact un sous-financement a-t-il sur les autres dimensions, précisément l'Évaluation, l'Accompagnement et la Formation ?

L'**évaluation,** quatrième dimension, renvoie au processus d'évaluation, à ses étapes, à ses balises, à ses outils, et aux personnes responsables du processus du début jusqu'à la fin. Sept questions sont proposées :

1. Quels sont les objets d'évaluation (diplômes, formations, expériences professionnelles, compétences) ?
2. Quel est le point de départ de l'évaluation (normes prescrites, expériences professionnelles, combinaison d'éléments) ?
3. Quelles sont les sources et modalités reliées aux objets d'évaluation ?
4. Quelles étapes ponctuent le processus ?
5. Qui sont les personnes responsables de l'évaluation et quelles sont leurs compétences ?
6. Quelles sont les modalités de surveillance et d'évaluation du processus d'évaluation ?
7. Quel budget est attribué pour cette dimension ?

L'**accompagnement**, cinquième dimension, renvoie aux ressources humaines et matérielles qui s'intègrent au dispositif pour accompagner la personne candidate dès le début de la prise de contact avec le dispositif, jusqu'au terme du processus. Trois questions sont proposées :

1. Quelles sont les ressources humaines nécessaires et leur rôle respectif, afin d'accompagner la personne candidate avant le

dépôt du dossier, pendant l'étude du dossier et après l'étude du dossier ?
2. Quel est le matériel essentiel à développer, à améliorer et à rendre disponible pour la personne candidate, et ce, lors de toutes les étapes du processus ?
3. Ces besoins en ressources sont-ils cohérents avec les ressources financières et l'Évaluation mise en place ?

La **formation**, sixième dimension, renvoie à l'accessibilité de la formation manquante une fois l'évaluation complétée afin que la personne candidate puisse combler les écarts évalués. L'accessibilité, pour la personne candidate, réfère aux dates de délivrance de la formation, au temps requis pour réaliser celle-ci, à son cout ou à la flexibilité des modalités. L'accessibilité, pour l'organisation responsable du dispositif, réfère aux possibilités de fournir les formations ou encore d'établir des partenariats. Trois questions sont proposées :

1. Quels partenaires sont pertinents afin de proposer une offre de formation ?
2. Quel est le degré d'ouverture et de flexibilité sur le plan de l'intégration des personnes candidates à ces formations ?
3. Quel est le potentiel d'autogestion de la formation manquante de l'organisation responsable ?

Discussion

Le portrait global des processus de RAC, exposé par cette démarche, rend compte de similitudes avec le portrait d'autres processus de RAC. Le processus de RAC d'OP est toutefois ancré dans une règlementation qui leur est propre et qui peut poser des défis. Ces derniers sont liés à l'évaluation du profil d'acquis et de compétences d'une personne candidate à la profession et à la justesse du jugement posé. De plus, le référentiel de compétences est tantôt apprécié, tantôt complexe et parfois difficile à relier aux *Règlements sur les normes d'équivalence de diplôme et de formation*. Le référentiel sert notamment lorsque l'expérience professionnelle est considérée dans le processus ou lors de modalités plus expérientielles d'évaluation. Il semble donc y avoir une possible tension entre ces deux outils centraux (règlement et référentiel), le premier ayant prédisposition sur l'autre. Dans une optique d'élaboration d'un dispositif pour les PENLQ, il appert pertinent de s'interroger sur l'ensemble des règlements et des référentiels entourant l'enseignement, de les mettre en relation selon leurs caractéristiques et d'en révéler les possibles tensions et les accords. Ces aspects révélés

sont directement reliés à la dimension *Normes* du *Cadre de référence réflexif* en plus de la dimension *Évaluation*, puisqu'il semble pertinent que les outils d'évaluation soient en cohérence avec le normatif, tout en étant valides. Un rapprochement est aussi à faire avec la dimension *Accompagnement*, car la personne candidate se doit d'être informée des ancrages de la démarche afin de bien les comprendre et de savoir ce sur quoi va porter l'évaluation.

Si les règlements et les référentiels jouent un rôle central dans la structure du dispositif, les défis répertoriés mettent en exergue le rôle déterminant des ressources pour le développement, le maintien et la mise à jour du dispositif. Plusieurs de ces ressources sont internes aux OP et d'autres sont externes pour venir complémenter leur champ d'expertise. Dans une optique d'élaboration d'un dispositif pour les PENLQ, il semble essentiel de répertorier les ressources en place et d'évaluer celles exigées pour ensuite faire l'examen des possibilités à court, moyen et long terme. Il en va de la qualité et de la crédibilité dudit dispositif. Ce rôle déterminant des ressources est directement relié à la dimension *Finances* du *Cadre de référence réflexif* et par extension aux dimensions *Évaluation*, *Accompagnement* et *Formation*. Ainsi, les sources financières déterminent le nombre de personnes pouvant être embauchées à l'interne comme à l'externe, ce qui a un impact sur l'opérationnel (accueil, traitement et suivi des dossiers) et le développement d'outils d'évaluation plus appropriés et performants, en plus de l'amélioration continue du dispositif.

Une dernière dimension importante des résultats, d'emblée moins apparente, se révèle grâce à deux pratiques répertoriées et jugées efficaces par certains OP. Celles-ci sont l'approche hybride (quantitatif, qualitatif) d'évaluation et le changement de paradigme (partir de la personne candidate), deux positionnements qui suspendent temporairement le rôle prépondérant de la norme pour laisser une place importante dans le dispositif aux représentations de la personne candidate et à sa pratique telle que construite dans différents lieux d'expérience et de formation. L'angle d'approche est différent, car la personne évaluatrice se met en posture de réception et d'exploration du cadre de l'autre pour ultérieurement faire des liens avec le cadre normatif et non l'inverse. Cette posture exige une prise de recul sur la norme et une discussion sur ce que l'OP valorise afin d'en arriver à un arrimage cohérent des exigences normatives et de l'identité de l'OP. Dans une optique d'élaboration d'un dispositif pour les PENLQ, il appert pertinent de révéler les principales valeurs, représentations et croyances des personnes responsables du projet, celles qui découlent du contexte d'élaboration, du contexte d'implantation et de l'ensemble des actrices et acteurs internes et externes qui sont susceptibles d'exercer une influence sur les prises de décision. Ces aspects révélés sont directement reliés à

la dimension *Identité* du *Cadre de référence réflexif*, celle-ci intentionnellement présentée après la dimension *Normes* afin de représenter la proximité entre elles et leur possible tension ou accord. La dimension *Identité* est aussi à proximité de la dimension *Finances*, car certaines décisions guidées par des valeurs pourraient exiger un réaménagement budgétaire et des ressources (p. ex. temps passé en entrevue, développement de méthodes d'évaluation plus qualitatives).

En conclusion, le portrait global des volets documentaire et conceptuel de la REDF d'OP permet de valider que la RAC s'opérationnalise par des étapes générales et communes à plusieurs démarches de ce type. Toutefois, les dispositifs de RAC prennent une forme unique et complexe considérant leur contexte d'implantation, leur finalité et leurs principales dimensions, ces dernières représentées par le *Cadre de référence réflexif* proposé dans cet article. Il offre un point de départ pertinent de réflexion et de travail collectif pour l'élaboration, l'implantation et l'évaluation d'un dispositif de RAC destiné aux PENLQ ou pour tout autre profession ou métier en raison de son caractère générique.

La présente démarche comporte ses limites, puisqu'un nombre plus grand d'OP aurait pu venir solidifier et nuancer chacune des dimensions. De plus, le *Cadre de référence réflexif* ne peut prétendre à une modélisation finalisée (Mbengue et al., 2014). Conséquemment, il se veut descriptif en proposant certaines relations envisagées entre ses dimensions qui découlent d'une partie de la réalité des REDF d'OP québécois. Ainsi, différents contextes n'ont pas été pris en considération, limitant la profondeur et l'étendue de l'analyse menant à une éventuelle modélisation. Il importe aussi de rappeler que le *Cadre de référence réflexif* n'a pas été concrètement utilisé pour la RAC des PENLQ, ce qui explique notamment l'absence d'une démonstration de son opérationnalisation dans le cadre de cet article.

Afin de répondre à ces limites, de futures recherches, en collaboration avec différents milieux, pourraient permettre une modélisation des dimensions, en plus de distinguer le générique du spécifique ayant trait aux professions et métiers concernés par la RAC. Ces recherches pourront autant s'intéresser à des contextes d'élaboration, d'implantation et d'évaluation de dispositifs de RAC pour renseigner les différents usages.

Références

Baltes, P.B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology : on the dynamics between growth and decline.

Developmental Psychology, *23*, 611-626. https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.5.611

Beaupré, É. (2022). *Pénurie de main-d'œuvre dans le domaine de l'éducation – Québec lance une nouvelle offensive de recrutement en enseignement*. Consulté le 6 juin 2023 sur https://vingt55.ca/penurie-de-main-doeuvre-dans-le-domaine-de-leducation-quebec-lance-une-nouvelle-offensive-de-recrutement-en-enseignement/

Bélisle, R. et Boutinet, J.-P. (2009). Établir des passerelles entre formations expérientielles et formation diplômantes, comment et à quelle fin ? Dans R. Bélisle & J.-P. Boutinet (dirs). *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour quoi ? Pour quoi ?* (pp.1-13). Les Presses de l'Université Laval.

Bergeron-Boislard, A. (2020). *Ordres professionnels québécois : Quelle est la contribution des équipes de communication au mandat de protection du public ?* [Mémoire, Université du Québec à Montréal]. https://archipel.uqam.ca/14034/1/M16769.pdf

Berthier, N. (2016). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés*. Armand Colin.

Boudreault, H. (2020). *Demande d'information à l'égard de la reconnaissance des expériences et des acquis* [Document non publié]. Université du Québec à Montréal.

Cardichon, J., Darling-Hammond, L., Yang, M., Scott, C., Shields, P.M., et Burns, D. (2020). *Inequitable Opportunity to Learn. Student Access to Certified and Experienced Teachers*. Palo Alto, CA : Learning Policy Institute.

Conseil interprofessionnel du Québec (2006). *Principes en matière de reconnaissance d'une équivalence de diplôme et de formation acquis hors du Québec*. Récupéré de https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Commissaire/autre/CIQ_PrincipReconnEquiv2006_vf.pdf

Fédération des syndicats de l'enseignement, CSQ, (2022). *Le baccalauréat en formation professionnelle et l'autorisation d'enseigner*. https://segp.ca/wp-content/uploads/sites/45/2021/05/FicheFP4-Baccalaureat-Web.pdf

Fortier, M. (2022). Le défi d'intégrer les enseignants « non légalement qualifiés ». Le Devoir. Consulté le 6 juin 2023 sur https://www.ledevoir.com/societe/education/699261/education-le-defi-d-integrer-les-enseignants-non-legalement-qualifies

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e édition). Chenelière éducation.

Garon, S. et Bélisle. R. (2009). La valorisation des acquis d'adultes sans diplôme du secondaire : entre proposition de reconnaissance et risque de mépris. Dans R. Bélisle et J.-P. Boutinet (dirs). *Demande de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui ? Pour quoi ?* (p. 103-126). Les Presses de l'Université Laval.

Gherghel, A. (2013). *La théorie du parcours de vie (life course). Une approche interdisciplinaire dans l'étude des familles*. Les Presses de l'Université Laval.

Gouvernement du Québec (2023). *À propos de l'évaluation comparative*. Faire reconnaître ses compétences acquis à l'étranger. Consulté le 6 juin 2023 sur https://www.quebec.ca/immigration/travailler-quebec/faire-reconnaitre-competences-acquises-etranger/obtenir-evaluation-comparative/comprendre

Gouvernement du Québec (2022a). *Retour à l'emploi des retraités du réseau de l'éducation*. Enseignant à la formation générale des jeunes, à la formation professionnelle et à l'éducation aux adultes. Consulté le 5 octobre 2022 sur https://www.quebec.ca/emploi/metiers-professions/decouvrir-metiers-professions/enseignant-formation-generale-jeunes-professionnelle-adultes/retour-emploi-enseignants-retraites

Gouvernement du Québec (2022b). *Conditions et modalités pour la délivrance d'une tolérance d'engagement. Guide pour les centres de services scolaires, les commissions scolaires et les établissements d'enseignement privés du Québec*. Conditions et modalités pour la délivrance d'une tolérance d'engagement : guide pour les commissions scolaires et les établissements d'enseignement privés au Québec / coordination et rédaction, Service de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, Direction générale des relations du travail, Secteur des politiques et des relations du travail dans les réseaux, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur | BAnQ numérique

Gouvernement du Québec (2002a). *Types d'autorisation d'enseigner*. Enseignant à la formation générale des jeunes, à la formation professionnelle et à l'éducation aux adultes. Consulté le 15 septembre 2022 sur https://www.quebec.ca/gouvernement/travailler-gouvernement/metiers-education/enseignant-formation-generale-jeunes-professionnelle-adultes/autorisation-enseigner/types-autorisation-enseigner

Gouvernement du Québec (2002b). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Gouvernement du Québec. https://www.mtess.gouv.qc.ca/publications/pdf/SR_politique_gouv_education_adultes.pdf

Homsy, M., Lussier, J. et Savard, S. (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : l'État doit miser sur l'essentiel*. Institut du Québec. https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/09/201909-IDQ-PENURIEENSEIGNANTS.pdf

Houot, I. (2014). Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Dans A. Jorro (dir.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 277-281). De Boeck.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.

Legrand, J. (2022). La pénurie du personnel enseignant au Québec vue sous l'angle de la planification stratégique des ressources humaines en enseignement : un projet de recherche. *Formation et profession*, *30*(2), 1-5. http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a258

Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherche en éducation*, *4*, 51-64. https://doi.org/10.4000/ree.3923

Mbengue, A., Vandangeon, I. et Garreau, L. (2014). Construire un modèle. Dans Thiétart, R.-A, *Méthodes de recherche en management* (p. 334-387). Dunod.

Ministère de l'Éducation (2022). *Résultats de la collecte sur les postes à pourvoir à temps plein du personnel enseignant*. Consulté le 5

octobre 2022 sur http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/Collecte_resultats-poste-pourvoir-enseignant-19_oct.pdf

Office des professions du Québec (2021). *Le système professionnel.* Office des professions du Québec. Consulté le 31 octobre 2021 sur https://www.opq.gouv.qc.ca/systeme-professionnel.

Office des professions du Québec (2021). *Ordres professionnels*. Office des professions du Québec. Consulté le 5 octobre 2022 sur https://www.opq.gouv.qc.ca/ordres-professionnels.

Office des professions du Québec (2002). *Avis de l'Office des professions du Québec sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignantes*. Office des professions du Québec. https://www.opq.gouv.qc.ca//fileadmin/documents/Publications/Avis/Avis-enseignants.pdf

Qualifications Québec (2022). *Comprendre la reconnaissance des compétences*. Qualifications Québec. Consulté le 10 octobre 2022 sur https://qualificationsquebec.com/travailleur/comprendre-la-reconnaissance-de-competences/

Sirois, G. et Niyubahwe, A. (2022). *Enseignants non légalement qualifiés dans nos écoles : au-delà des inquiétudes, quelles solutions ?* The Conversation. Consulté le 10 octobre 2022 sur https://theconversation.com/enseignants-non-legalement-qualifies-dans-nos-ecoles-au-dela-des-inquietudes-quelles-solutions-172591

Vérificateur général du Québec (2023). *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2022-2023*. https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/203/03_vgq_ch3_mai2023_web_vf.pdf

REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Texte sur les retombées pratiques de la recherche

Cadre de référence réflexif pour élaborer, implanter et évaluer un dispositif de reconnaissance d'acquis et de compétences

Auteure

Chantal Lepire, Ph. D., c.o., professeure régulière en psychopédagogie de l'enseignement professionnel, Université du Québec à Rimouski, Canada
chantal_lepire@uqar.ca

Du moment où une organisation, une association ou une institution croient pertinent l'acte de reconnaitre formellement le développement personnel, scolaire et professionnel d'individus tout au long de leur vie, un monde de complexité s'ouvre pas à pas : Qu'est-ce qui est reconnu ? Comment reconnaitre ? Quels sont les modèles actuels de reconnaissance ? Quels éléments considérer ? Par où commencer ? Beaucoup de questions surviennent, plusieurs pistes de réponses apparaissent et de nombreuses possibilités de naviguer à l'aveugle émergent. Les activités d'élaboration, d'implantation et d'évaluation d'un dispositif de reconnaissance d'acquis et de compétences (RAC) peuvent être guidées par un cadre de référence réflexif dans le but de soutenir les intentions de différentes organisations.

Le *Cadre de référence réflexif pour élaborer, implanter et évaluer un dispositif de reconnaissance d'acquis et de compétences* est issu d'une démarche documentaire et d'enquête par entretiens portant sur des processus, des défis rencontrés et des pratiques jugées efficaces selon la perspective des ordres professionnels québécois. Il se présente telle une première proposition qui sera appelée à se transformer. Conséquemment, il est évolutif et ne prétend pas décrire les réalités, mais plutôt certaines facettes de celles-ci. Il se veut générique, ayant ainsi le potentiel de s'adapter à différents contextes où un dispositif est à élaborer, à implanter ou à évaluer. Sa fonction principale est de servir de guide en proposant six dimensions (*Norme*, *Identité*, *Finances*, *Évaluation*, *Accompagnement*, *Formation*) pour lesquelles sont suggérées des questions spécifiques. Ces dernières ont pour finalité de susciter des réflexions. Bien qu'au départ ce cadre découle du contexte de qualification de l'effectif enseignant non légalement qualifié, il est anticipé qu'il soit aussi pertinent pour d'autres disciplines puisqu'un total de 15 professions sont liées à la démarche documentaire et sept à celle de l'enquête. Une diversité de contextes et de pratiques est donc inhérente à la démarche.

Précédemment dans le texte, il a été précisé que six dimensions (Figure 1) constituaient le *Cadre de référence réflexif* et puisqu'elles en sont le cœur, elles sont présentées dans les prochains paragraphes.

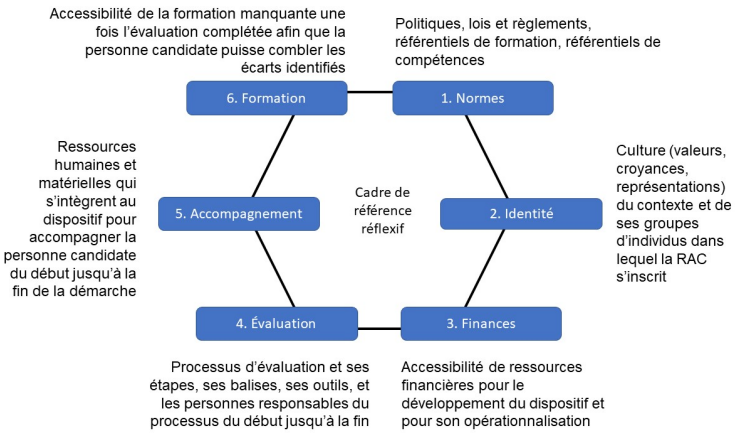

Figure 1 : Six dimensions du cadre de référence réflexif pour élaborer, implanter et évaluer un dispositif de RAC

Les normes, première dimension, renvoient aux politiques, aux lois et aux règlements reliés au contexte dans lequel la RAC s'inscrit ainsi qu'aux référentiels de formation et de compétences pertinents. Trois questions sont proposées :

1. Quelles sont les normes obligatoires (règlements) à considérer ?
2. Quelle est la nature de la relation entre ces normes (tension ou accord) ?
3. Comment ces normes déterminent la structure du dispositif de RAC ?

L'identité, deuxième dimension, renvoie à la culture (valeurs, croyances, représentations) du contexte et aux groupes d'individus reliés, dans lequel la RAC s'inscrit. Quatre questions sont proposées :

1. Quelles sont les principales valeurs qui émanent du contexte et des individus reliés au dispositif ?
2. Quelles sont les croyances et représentations sous-jacentes à ces valeurs ?
3. Quel est le degré de valorisation qui émane du contexte et des individus reliés à la RAC ?
4. À quel point ces valeurs, représentations et degrés de valorisation facilitent-ils ou entravent-ils l'élaboration,

l'implantation et le fonctionnement global du dispositif au regard des normes ?

Les finances, troisième dimension, renvoient à l'accessibilité à des ressources financières pour le développement et l'opérationnalisation du dispositif. Quatre questions sont proposées :

1. Quelles ressources financières sont à injecter pour le développement et l'opérationnalisation du dispositif ?
2. Quelles ressources sont présentes et manquantes ?
3. Quelles sources de financement sont possibles ?
4. Quel impact un sous-financement a-t-il sur les autres dimensions, précisément l'Évaluation, l'Accompagnement et la Formation ?

L'évaluation, quatrième dimension, renvoie au processus d'évaluation, à ses étapes, à ses balises, à ses outils, et aux personnes responsables du processus du début jusqu'à la fin. Sept questions sont proposées :

1. Quels sont les objets d'évaluation (diplômes, formations, expériences professionnelles, compétences) ?
2. Quel est le point de départ de l'évaluation (normes prescrites, expériences professionnelles, combinaison d'éléments) ?
3. Quelles sont les sources et modalités reliées aux objets d'évaluation ?
4. Quelles étapes ponctuent le processus ?
5. Qui sont les personnes responsables de l'évaluation et quelles sont leurs compétences ?
6. Quelles sont les modalités de surveillance et d'évaluation du processus d'évaluation ?
7. Quel budget est attribué pour cette dimension ?

L'accompagnement, cinquième dimension, renvoie aux ressources humaines et matérielles qui s'intègrent au dispositif pour accompagner la personne candidate dès le début de la prise de contact avec le dispositif, jusqu'au terme du processus. Trois questions sont proposées :

1. Quelles sont les ressources humaines nécessaires et leur rôle respectif, afin d'accompagner la personne candidate

avant le dépôt du dossier, pendant l'étude du dossier et après l'étude du dossier ?
2. Quel est le matériel essentiel à développer, à améliorer et à rendre disponible pour la personne candidate, et ce, lors de toutes les étapes du processus ?
3. Ces besoins en ressources sont-ils cohérents avec les ressources financières et l'Évaluation mise en place ?

La formation, sixième dimension, renvoie à l'accessibilité de la formation manquante une fois l'évaluation complétée afin que la personne candidate puisse combler les écarts évalués. L'accessibilité, pour la personne candidate, réfère aux dates de délivrance de la formation, au temps requis pour réaliser celle-ci, à son cout et à la flexibilité des modalités. L'accessibilité, pour l'organisation responsable du dispositif réfère aux possibilités de fournir les formations ou encore d'établir des partenariats. Trois questions sont proposées :

1. Quels partenaires sont pertinents afin de proposer une offre de formation ?
2. Quel est le degré d'ouverture et de flexibilité sur le plan de l'intégration des personnes candidates à ces formations ?
3. Quel est le potentiel d'autogestion de la formation manquante de l'organisation responsable ?

En somme, ce *Cadre de référence réflexif* offre des balises de réflexion et de dialogue à tous groupes ou organisations qui souhaitent élaborer, implanter ou évaluer un dispositif de RAC, et ce, peu importe le contexte et la discipline. Il ne prétend pas à la complétude, ainsi, les personnes qui l'utilisent sont invitées à le bonifier de dimensions et à se laisser guider par des questions inspirantes adaptées à leur contexte. De plus, il est essentiel de rappeler que ce *Cadre de référence réflexif* est une première proposition. Ainsi, les milieux sont invités à communiquer avec l'autrice de cet article pour l'informer de leur intérêt à participer à un éventuel projet réunissant autant les dispositifs de RAC en élaboration, en implantation ou encore qui seraient rendus à une phase d'évaluation. L'objectif de ce projet sera de franchir les étapes de modélisation, contribuant au passage d'un cadre de référence à un modèle empirique issu d'une approche collaborative entre milieux de pratique et de recherche.