

GUIDE D'ÉLABORATION DE L'INSTRUMENTATION dans le cadre de l'approche harmonisée en reconnaissance des acquis et des compétences



Guide d'élaboration de l'instrumentation dans le cadre de l'approche harmonisée en reconnaissance des acquis et des compétences

**Ministère de l'Éducation,
du Loisir et du Sport**

**Ministère de l'Enseignement supérieur,
de la Recherche, de la Science
et de la Technologie**

Le contenu de la présente publication a été établi par la Direction de la formation professionnelle.

- Responsabilité et coordination : *Sonia Fradette*
Coordonnatrice en reconnaissance des acquis et des compétences
Direction de la formation professionnelle
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- Conception et rédaction : *Sonia Fradette*
Coordonnatrice en reconnaissance des acquis et des compétences
Direction de la formation professionnelle
- Jean-François Pouliot*
Consultant en matière éducative
- Gilles Tremblay*
Consultant en matière éducative
- Collaboration spéciale : *Karel Dufour*
Responsable en reconnaissance des acquis et des compétences
Direction des programmes techniques et de la formation continue
Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie
- Collaboration : *Chantal Fontaine*
Commission scolaire de Saint-Hyacinthe
- Andrée Langevin*
Cégep Marie-Victorin
- Hélène Lebreux*
Cégep de la Gaspésie et des Îles
- Ronald Morel*
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles
- Diane Pepin*
Cégep régional de Lanaudière
- Mise en page et édition : *Sara-Ève Giroux Beaumont*
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- Manon Claude*
Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie
- Secrétariat : *Maureen Whalen*
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- Révision linguistique : Sous la responsabilité de la Direction des communications du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

La présente publication a été élaborée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, avant la création du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie en septembre 2012. Son contenu relevant des deux ministères, sa diffusion est faite en collaboration.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
FONDEMENTS ET ÉTAPES DU PROCESSUS D'ÉLABORATION DE L'INSTRUMENTATION EN RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES	3
PREMIÈRE ÉTAPE : DÉTERMINATION DU CŒUR DE CHACUNE DES COMPÉTENCES DU PROGRAMME D'ÉTUDES	17
1.1 Analyse du programme d'études	18
1.2 Rédaction d'un abrégé des composantes essentielles de chaque compétence ou <i>information sur la compétence</i>	20
1.2.1 Rédaction de l'information sur la compétence pour une compétence traduite en comportement ou en objectifs et standards.....	21
1.2.2 Rédaction de l'information sur la compétence pour une compétence traduite en situation	26
DEUXIÈME ÉTAPE : CONCEPTION ET PRODUCTION DES FICHES DESCRIPTIVES	29
2.1 Nature et caractéristiques de la fiche descriptive	29
2.2 Formulation des énoncés descriptifs correspondant aux éléments essentiels à la mise en œuvre de chaque compétence	30
2.2.1 Démarche à suivre en ce qui concerne les compétences traduites en comportement et en objectifs et standards	31
2.2.2 Démarche à suivre en ce qui concerne les compétences traduites en situation.....	41
2.3 Analyse critique des fiches descriptives.....	43
TROISIÈME ÉTAPE : DÉTERMINATION DES CONDITIONS DE RECONNAISSANCE	45
3.1 Définition, caractéristiques et exigences des conditions de reconnaissance	45
3.2 Modes de détermination des conditions de reconnaissance	47
3.3 Présentation des conditions de reconnaissance.....	49
3.4 Rédaction des explications accompagnant les conditions de reconnaissance	50
3.5 Analyse critique des conditions de reconnaissance	53
QUATRIÈME ÉTAPE : CONCEPTION ET PRODUCTION DES FICHES D'ÉVALUATION	55
4.1 Définition, caractéristiques et rôle des fiches d'évaluation	55
4.2 Rappel des qualités d'une évaluation en reconnaissance des acquis et des compétences	56
4.3 Rappel des caractéristiques de l'évaluation en reconnaissance des acquis et des compétences.....	56
4.4 Préalables à l'élaboration des fiches d'évaluation	57
4.5 Formulation de scénarios d'évaluation.....	58
4.6 Consignes de rédaction des fiches d'évaluation	59

4.7	Présentation du contenu des fiches d'évaluation.....	59
4.7.1	Renseignements généraux.....	60
4.7.2	Déroulement de l'évaluation.....	60
4.7.3	Matériel nécessaire.....	61
4.7.4	Éléments à évaluer et critères d'évaluation.....	61
4.7.5	Résultat et bilan de l'évaluation.....	64
4.7.6	Recommandations de formation pour les éléments non maîtrisés.....	64
4.8	Analyse critique des fiches d'évaluation.....	65
CINQUIÈME ÉTAPE : PRODUCTION DU GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT.....		67
5.1	Rôle et fonctions du guide d'accompagnement.....	67
5.2	Contenu du guide d'accompagnement et information à inscrire.....	67
5.2.1	Présentation.....	68
5.2.2	Renseignements généraux.....	68
5.2.3	Référentiel et faits saillants du processus de détermination du cœur des compétences.....	68
5.2.4	Conditions de reconnaissance.....	69
5.2.5	Organisation de l'évaluation.....	71
5.2.6	Annexes du guide d'accompagnement.....	74
CONCLUSION.....		75
ANNEXE I Évolution des concepts en formation professionnelle.....		77
ANNEXE II Version habituelle de la compétence Se situer au regard du métier et de la démarche de formation.....		79
ANNEXE III Version habituelle de la compétence <i>Analyser la fonction de travail</i>		81
ANNEXE IV Fiche descriptive.....		83
ANNEXE V Schéma illustrant la différence de perspective entre la formation professionnelle et technique en milieu scolaire et la reconnaissance des acquis et des compétences.....		85
BIBLIOGRAPHIE.....		87

INTRODUCTION

Ce guide s'adresse à toutes les personnes du réseau de l'éducation appelées à contribuer à l'élaboration de l'instrumentation nécessaire à la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC)¹ au regard d'un programme d'études. Il peut servir à l'élaboration d'une instrumentation locale ou ministérielle. Dans ce dernier cas, le Ministère a pour rôle, tout au long du processus comme à son terme, d'assurer le contrôle de qualité des productions réalisées. Il lui revient également de rechercher l'avis des partenaires sur certains éléments du matériel de reconnaissance des acquis et des compétences et aussi de procéder à l'implantation et à l'expérimentation de ce matériel, s'il y a lieu, dans le réseau de la formation professionnelle et technique.

Le processus d'élaboration présenté ici s'inscrit dans le cadre de l'approche harmonisée mise en place en formation professionnelle et technique à la suite des orientations de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue² visant notamment la relance de la reconnaissance des acquis et des compétences. À cet égard, on rappelle ci-après les fondements du processus d'élaboration ainsi que les bases et les caractéristiques de l'approche harmonisée³. On examine une autre notion importante sur laquelle s'appuie tout le processus en question, à savoir la notion de *cœur de la compétence*. On aborde également les notions d'intégration et d'inclusion des compétences en raison des conséquences qu'elles peuvent entraîner sur l'élaboration du matériel de reconnaissance. Finalement, on examine les qualités d'une évaluation appropriée à la reconnaissance des acquis et des compétences, puis on présente les étapes du processus d'élaboration et le rôle des membres de l'équipe de production.

Les cinq parties de ce guide sont consacrées à la présentation détaillée de chacune des cinq étapes du processus d'élaboration, soit :

- la détermination du cœur de chacune des compétences du programme d'études;
- la conception et la production des fiches descriptives;
- la détermination des conditions de reconnaissance;
- la conception et la production des fiches d'évaluation;
- la production du guide d'accompagnement.

Dans ces parties, on trouvera une présentation des différentes tâches et activités nécessaires à la réalisation des instruments concernés, des exemples pour illustrer les différentes étapes de travail mentionnées ainsi que des listes de vérification. Enfin, des modèles de présentation et autres outils de référence sont présentés en annexe.

Mentionnons enfin que ce guide s'inspire des projets réalisés en collaboration avec différents établissements, tant en formation professionnelle qu'en formation technique, qui ont accepté de contribuer à l'élaboration d'une instrumentation ministérielle en reconnaissance des acquis et des compétences. Plusieurs exemples cités dans ce guide proviennent de ces diverses réalisations. De plus, plusieurs représentants locaux ayant travaillé à ces projets ont accepté de participer à des séances de consultation qui ont permis la production, après quelques versions de travail, de la présente version officielle de ce guide.

1 Le sigle RAC est parfois utilisé dans ce document pour alléger le texte.

2 Ministère de l'Éducation (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, 43 p.

3 L'approche harmonisée a fait l'objet d'une présentation détaillée dans le document de base suivant : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique. Cadre général – Cadre technique*, Québec, 21 p.

Fondements et étapes du processus d'élaboration de l'instrumentation en reconnaissance des acquis et des compétences

Le processus d'élaboration présenté dans ce guide s'appuie directement sur les grands principes qui définissent la reconnaissance des acquis et des compétences, dont les enjeux et les priorités ont été largement présentés dans le *Cadre général – Cadre technique*⁴. Par-delà ce lien essentiel, quatre autres lignes directrices servent de base au modèle préconisé.

- La première ligne directrice fait référence aux grandes caractéristiques de l'approche harmonisée mise en place en formation professionnelle et technique pour respecter les orientations de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue relatives à la valorisation des acquis et des compétences. Chacune de ces caractéristiques a une portée et une signification bien précises qui ont déjà été expliquées dans le Cadre général, mais qu'il importe de rappeler ici.
- La deuxième ligne directrice gravite autour de la notion de cœur de la compétence et fait référence aux exigences particulières de la reconnaissance des acquis et des compétences par rapport au processus d'élaboration d'instruments d'évaluation lui-même.
- La troisième ligne directrice a trait à certains modes d'articulation des compétences à l'intérieur d'un programme d'études dont il importe de tenir compte dans un contexte de reconnaissance des acquis; il s'agit de l'intégration et de l'inclusion des compétences.
- La quatrième ligne directrice concerne les qualités d'une démarche d'évaluation appropriée à la reconnaissance des acquis et des compétences.

Caractéristiques de l'approche harmonisée

L'approche harmonisée s'articule autour de trois axes prioritaires clairement définis dans le *Cadre général*⁵, à savoir :

Développer une approche personnalisée et accessible

En fonction de cette priorité, l'approche se veut d'abord centrée sur les besoins de la personne. Elle est destinée à lui faciliter l'accès à la reconnaissance des acquis⁶ dans tous les établissements d'enseignement. Sur la base de l'affirmation du droit de la personne à la reconnaissance de ses acquis, l'adulte ne doit pas avoir à s'adapter d'abord à l'organisation, ni à sa culture, ni à son système afin de pouvoir ensuite bénéficier d'un service. C'est l'inverse qu'on doit pouvoir observer. L'approche souhaitée doit se caractériser à la fois par sa souplesse et sa simplicité, sans pour autant y perdre en rigueur ou en efficacité. Par ailleurs, il importe que cette approche personnalisée soit accessible en milieu scolaire, quels que soient le lieu de résidence, le niveau de scolarité et l'intention de poursuivre ou non des études qui aura pu être exprimée par la personne.

4 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique. Cadre général – Cadre technique*, Québec, 21 p.
(Pour faire référence à ce document dans le guide, on aura parfois recours à une seule des deux mentions, soit le *Cadre général* ou le *Cadre technique*.)

5 Ibid., p. 7-8.

6 L'expression *reconnaissance des acquis*, parfois utilisée dans le texte, est considérée comme équivalente à l'expression officielle *reconnaissance des acquis et des compétences*.

Mettre en place une approche harmonisée et intégrée

L'harmonisation comme l'intégration, auxquelles il est fait référence ici, doivent s'entendre de diverses manières et à plusieurs niveaux. D'abord, l'expression *approche harmonisée* renvoie à la nécessité de recourir à une approche prévoyant, pour la personne, une démarche sinon identique, du moins semblable d'un ordre d'enseignement à un autre. De plus, un même type d'instrumentation doit pouvoir être mis à profit dans l'ensemble du réseau. À cet effet, le fait de disposer de programmes élaborés par compétences dans les deux ordres d'enseignement est de nature à favoriser cette forme d'harmonisation *interordres*. Mais il faut également prévoir le recours à des mécanismes de collaboration permettant de satisfaire certaines demandes de reconnaissance scolaire et professionnelle en provenance des industries et de la main-d'œuvre. En ce sens, l'harmonisation de l'approche signifie que, dans une perspective de formation continue et d'apprentissage tout au long de la vie, on doit pouvoir recourir à un mécanisme conjoint école-industrie permettant de répondre de façon efficiente à des besoins de reconnaissance des acquis et des compétences, ainsi qu'au perfectionnement et à la formation manquante de groupes de personnes occupant des fonctions de travail analogues. En un mot, cette priorité accordée à l'harmonisation s'applique à plusieurs niveaux : *harmonisation entre les ordres d'enseignement en ce qui a trait aux modalités, aux services et aux reconnaissances accordés, harmonisation entre les différents dispositifs de reconnaissance de façon à favoriser la réciprocité entre le marché du travail et les établissements d'enseignement*⁷.

Quant à l'expression *approche intégrée*, elle veut rappeler qu'il importe, en reconnaissance des acquis, d'englober toutes les facettes d'une demande de reconnaissance, y compris le besoin de formation manquante et les perspectives de développement personnel et professionnel associées au contexte de formation continue et d'apprentissage tout au long de la vie. En ce domaine, on doit pouvoir innover de manière à offrir aux adultes effectuant une telle démarche, des formules adaptées à leur situation, à leur style d'apprentissage et au type de perfectionnement à acquérir. Les dispositifs de formation à distance, le recours aux technologies de l'information et de la communication, l'auto-apprentissage, la formation à temps partiel sont des formules à privilégier. Ce qui importe, c'est de pouvoir ajuster la recommandation de formation pour les éléments non maîtrisés (ou formation manquante) au contexte de la démarche effectuée par la personne en mettant en application les exigences d'un suivi adapté à la nature extrascolaire et au caractère généralement expérientiel des apprentissages réalisés antérieurement par la personne.

Recourir à une approche globale et décloisonnée

L'expression *approche globale et décloisonnée* sert à qualifier la démarche proposée aux personnes qui veulent faire reconnaître leurs acquis. Cette approche doit permettre de prendre en considération l'ensemble des besoins de reconnaissance répertoriés chez une personne, et ce, quelle que soit leur diversité (besoin de reconnaissance d'acquis liés à plusieurs programmes relevant d'un même ordre d'enseignement ou non; possibilité de reconnaissance partielle ou complète des acquis au regard d'une ou de plusieurs compétences d'un même programme ou de programmes différents, etc.). La globalité recherchée ici veut traduire la préoccupation éducative de répondre au besoin de reconnaissance de la personne, et ce, par-delà les contraintes organisationnelles et administratives et par-delà les différences institutionnelles. L'expression réfère aussi à la nécessité, en contexte scolaire, de ne pas limiter l'offre de reconnaissance aux personnes intéressées à poursuivre un cursus scolaire et d'obtenir un diplôme. Ici encore, le besoin, le projet personnel et professionnel doit être privilégié. C'est ainsi qu'une personne peut souhaiter simplement disposer d'un bilan lui permettant de se situer par rapport à son niveau de formation. Mais il est possible aussi qu'une personne souhaite pouvoir se situer par rapport aux exigences d'exercice d'une fonction de travail ou encore faire le point au regard de ses acquis et de ses compétences.

7 Ministère de l'Éducation (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, p. 25.

Définition de la notion de cœur de la compétence

L'élaboration de l'instrumentation requise en reconnaissance des acquis et des compétences s'effectue toujours à partir d'un même outil de référence, à savoir le programme d'études en vigueur dans le secteur de formation concerné. Cependant, comme il s'agit d'élaborer une instrumentation adaptée au contexte particulier de la reconnaissance des acquis et des compétences, laquelle fait appel essentiellement à des pratiques d'évaluation, il faut nécessairement libérer le matériel d'évaluation requis à cette fin des contraintes et des particularités propres au programme d'études.

En effet, la finalité de la reconnaissance des acquis et des compétences place cette dernière à la charnière de deux univers ayant chacun leur système de reconnaissance : l'univers du travail et des entreprises, d'une part, et celui de l'éducation et des établissements scolaires, d'autre part. Dans chacun de ces univers, la mise en perspective des compétences relève d'une logique bien différente. En un mot, on pourrait dire que, dans le monde de l'éducation, les compétences sont conçues et définies d'abord à partir d'une *logique de développement* tandis que, dans le monde du travail, la façon d'appréhender les compétences relèverait surtout d'une *logique de mobilisation*. Ces affirmations mériteraient sans doute d'être nuancées, car aucun de ces univers ne définit les compétences d'une façon exclusive. Il n'en demeure pas moins que la première responsabilité sociale du monde de l'éducation est d'assurer le développement des compétences des personnes tandis que celle du monde du travail est d'utiliser au mieux les ressources et les compétences disponibles.

Par rapport à la façon d'analyser les paramètres essentiels des compétences inscrites à un programme d'études, les deux logiques qui viennent d'être évoquées, la logique du développement des compétences et la logique de la mobilisation des compétences, peuvent aider à comprendre ce qui différencie la façon d'appréhender les compétences du programme lorsqu'on se place du point de vue de la reconnaissance des acquis et qu'on tente de répondre aux exigences de cette dernière ou lorsqu'on adopte le point de vue de la formation et sa façon particulière de décrire les programmes et d'y inscrire les compétences. Du point de vue de la formation, ce qui prévaut, comme on l'a déjà dit, c'est la logique du développement des compétences. C'est pourquoi, dans les programmes d'études, on parle surtout des compétences en termes d'objectifs et de standards, on précise les diverses composantes de la compétence pouvant guider un éventuel processus d'apprentissage et soutenir, par des critères de performance appropriés, une démarche d'évaluation adaptée, voire intégrée au processus d'apprentissage⁸. En reconnaissance des acquis et des compétences, par contre, on doit mettre l'accent sur les résultats attendus de la formation plutôt que sur le processus d'apprentissage et on doit aussi se concentrer sur les éléments essentiels et les plus significatifs des compétences, puisqu'on doit adopter un point de vue où prévaut la logique de la mobilisation des compétences.

Sur la base des commentaires qui précèdent, on peut donc définir ainsi la notion de cœur de la compétence :

Le cœur de la compétence est un concept opérationnel ayant pour principale fonction de guider et d'encadrer tout le processus d'élaboration d'une instrumentation en reconnaissance des acquis et des compétences afin que seuls les éléments des programmes d'études dont la maîtrise paraît essentielle à la mise en œuvre de la compétence telle que ciblée par le référentiel soient retenus comme cadre de référence.

En somme, cette notion de cœur de la compétence s'avère utile, voire nécessaire, puisqu'en reconnaissance des acquis et des compétences, on doit procéder à la détermination, à l'évaluation et à la sanction des compétences d'une personne indépendamment des circonstances (lieux, temps et modes d'apprentissage) dans lesquelles cette personne a acquis ces compétences. Or, ces circonstances

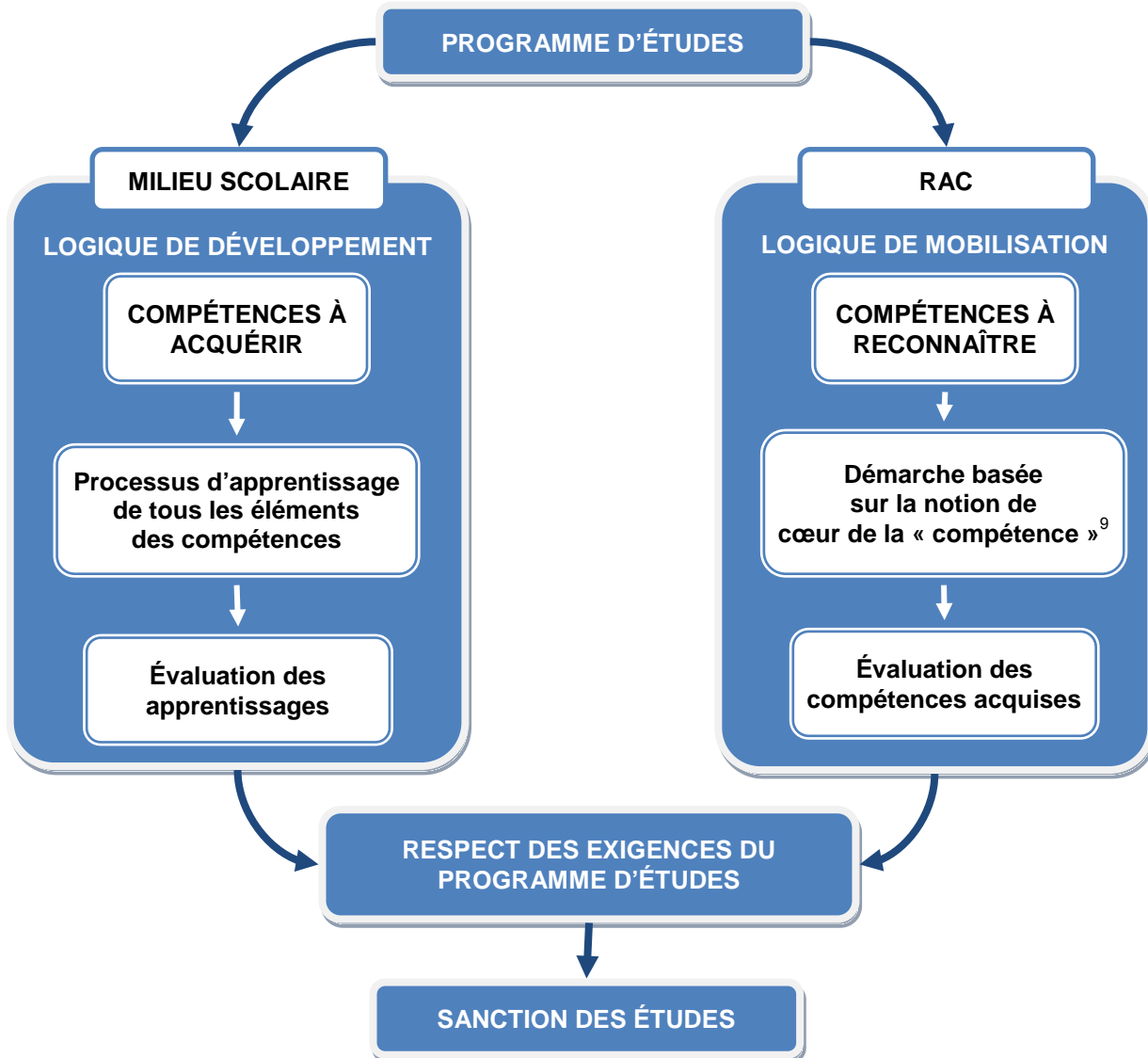
8 Le Ministère définit comme suit son processus d'élaboration d'un projet de formation : « L'approche par compétences, utilisée en formation professionnelle et technique, consiste essentiellement à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier et à les formuler en objectifs dans le cadre d'un programme d'études ». Source : Ministère de l'Éducation (2004). *Élaboration des programmes d'études professionnelles : Guide de conception et de production d'un programme*, Québec, p. 5.

peuvent être variées et très éloignées du mode scolaire traditionnel. C'est pourquoi les éléments de la compétence déterminés dans le programme d'études, au regard de chacune des compétences qui le composent, présentent assez souvent un écart entre les modes d'apprentissage scolaire et extrascolaire. Dans le premier cas, les indicateurs et les critères sont retenus sur la base d'une analyse globale du programme d'études et de l'assurance que l'ensemble des éléments de la compétence ont été enseignés. Dans le second cas, il s'agit de s'assurer, avec équité, que les éléments essentiels à la mise en œuvre d'une compétence ont été acquis et sont maîtrisés, d'où l'importance d'avoir recours à la notion de cœur de la compétence.

C'est pour toutes ces raisons que, dès le début de l'élaboration de l'instrumentation en reconnaissance des acquis et des compétences, il faut s'assurer que les éléments de la compétence fournis par le programme d'études, au regard de chacune des compétences qui le composent, ne comportent pas d'indications directement liées au contexte d'apprentissage scolaire. En effet, rappelons-le une dernière fois, c'est justement parce que les programmes d'études sont élaborés afin de favoriser une intégration des apprentissages ou qu'ils sont construits de façon à permettre une acquisition des compétences selon un ordre croissant de complexité que le recours au concept de cœur de la compétence s'avère nécessaire en reconnaissance des acquis et des compétences.

On trouvera ci-après un schéma illustrant cette différence de perspective entre l'univers scolaire et celui de la reconnaissance des acquis et des compétences.

Schéma illustrant la différence de perspective entre la formation professionnelle et technique en milieu scolaire et la reconnaissance des acquis et des compétences



9 La notion de cœur de la compétence est un concept opérationnel ayant pour fonction spécifique de guider et d'encadrer tout le processus d'élaboration d'une instrumentation en reconnaissance des acquis et des compétences afin de s'assurer que seuls les éléments des programmes d'études dont la maîtrise paraît essentielle à la mise en œuvre de la compétence telle que ciblée par le référentiel (programme d'études du Ministère) sont retenus à titre de cadre de référence.

À propos des notions d'intégration et d'inclusion des compétences

Dans le cadre de l'élaboration de l'instrumentation en reconnaissance des acquis, il faut également prêter attention à la façon dont un programme, ou une partie de programme, par compétences peut être structuré. En effet, l'analyse doit permettre de tenir compte de la possibilité d'intégration ou d'inclusion de certaines compétences les unes par rapport aux autres; ce qui pourrait entraîner, le cas échéant, des conséquences pratiques importantes aux différentes étapes du processus d'élaboration et d'organisation de la démarche de reconnaissance.

Examinons d'abord ce que recouvrent les notions d'intégration et d'inclusion en commençant par définir le terme *intégration des compétences*.

Dans les dictionnaires généraux ou spécialisés, on trouve plusieurs définitions du terme *intégration*, certaines d'ordre général, d'autres très techniques et associées à des disciplines, à des domaines d'activité professionnelle ou à des champs d'intervention sur le plan social. Dans la troisième édition de son *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2005), Renald Legendre consacre plus d'une dizaine d'entrées au thème de l'intégration, y traitant notamment de l'intégration des apprentissages, de l'intégration des enseignements et de l'intégration des matières. Il en ressort que l'on peut envisager l'intégration du point de vue du sujet qui apprend et du point de vue de l'organisation du curriculum et des stratégies pédagogiques utilisées.

Il est clair que le concept d'intégration des compétences fait référence à ce dernier point de vue, c'est-à-dire à la façon dont un programme par compétences est structuré ainsi qu'au mode d'organisation et d'articulation de ses composantes. Remarquons que l'intégration des compétences ne doit pas être confondue avec l'intégration des savoirs ou des apprentissages.

Cela dit, examinons maintenant ce que signifie exactement l'expression *intégration des compétences*. Au sens général, le terme *intégration* se définit comme suit :

Action de faire interagir divers éléments en vue d'en constituer un tout harmonieux et de niveau supérieur. Intégrer signifie rassembler des parties de telle sorte que la résultante surpasse la somme de ces parties¹⁰.

Dans un sens plus spécialisé, le terme *intégration* signifie :

Fait d'incorporer dans un ensemble un nouvel élément qui s'insère harmonieusement dans le tout; résultante du processus précédent¹¹.

On peut donc conclure de tout ce qui précède que l'intégration des compétences est une expression qui devrait être réservée pour désigner **la façon particulière** dont un programme, ou une partie de programme, par compétences peut être **structuré**. En effet, l'expression désigne un mode d'articulation précis en fonction duquel certains éléments d'une ou de plusieurs compétences d'un programme sont incorporés dans une autre ou plusieurs autres compétences de manière à former un tout harmonieux dont la résultante surpasse la somme des parties.

Dans ce contexte, on pourra donc utiliser l'expression *compétence intégrative* pour désigner une compétence qui regroupe d'autres compétences en incorporant un certain nombre des éléments de ces dernières de telle sorte que son atteinte ou sa maîtrise implique nécessairement de nouveaux apprentissages. Autrement dit, l'atteinte d'une compétence intégrative surpasse la somme des éléments ou des parties qu'elle intègre.

10 Gibbons, J. A. dans Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin, p. 784.

11 Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin, p. 784.

À cet égard, l'expression *compétence synthèse* apparaît comme synonyme de l'expression *compétence intégrative*. De fait, les dictionnaires généraux ou spécialisés définissent la synthèse comme une « réunion d'éléments psychiques en un tout structuré, présentant des qualités ou des valeurs nouvelles par rapport aux éléments¹² ».

En philosophie dialectique, le terme synthèse est défini comme une « opération mentale qui produit une entité nouvelle, en établissant l'accord entre la thèse et l'antithèse, et en les dépassant¹³ ».

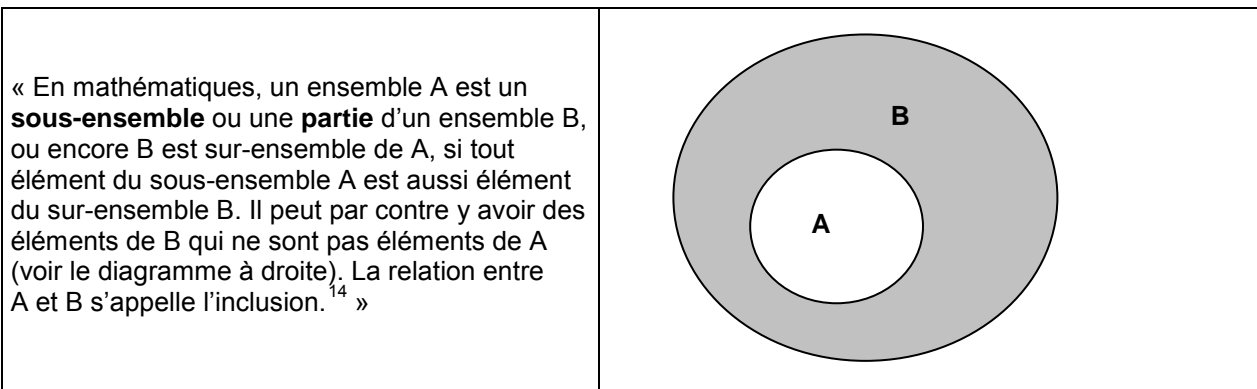
En somme, lorsqu'on examine les différents modes d'articulation des composantes d'un programme par compétences, le mode de l'intégration peut très bien être décrit en ayant recours à l'expression *compétence synthèse* pour désigner la compétence intégrative, c'est-à-dire celle qui incorpore harmonieusement un certain nombre des éléments d'autres compétences, dites *compétences intégrées*, en les surpassant même, puisqu'elle comporte de nouveaux apprentissages par rapport à la somme des éléments intégrés. Ainsi, en *Techniques de l'informatique (420.A0)*, la compétence *Implanter un réseau informatique (0186)* intègre un bon nombre d'éléments de compétence dans une perspective de longue durée. Or, ces éléments de compétence sont intégrés selon les caractéristiques propres au projet d'implantation, et c'est justement la capacité de mobiliser ou non ces éléments qui constitue le nouvel apprentissage dans le programme d'études.

Cependant, l'analyse d'un programme permet d'observer d'autres façons d'articuler les compétences entre elles. À titre d'exemple, examinons le cas où il y aurait inclusion des compétences. Que signifie exactement le terme *inclusion* et en quoi l'inclusion diffère-t-elle de l'intégration?

Le dictionnaire Robert définit l'inclusion ainsi « Relation entre deux classes, entre deux ensembles, dont l'un est inclus dans l'autre ». Il propose également l'adjectif dérivé *inclusif, ive*, qui signifie « Qui renferme (qqch.) en soi ».

L'intérêt de cette définition réside dans le fait qu'elle nous permet de proposer un type d'articulation différent de celui de l'intégration. Ainsi, l'inclusion désignerait le fait qu'une compétence peut en contenir une autre ou plusieurs autres sans que ce type de regroupement ne comporte de nouvel apprentissage par rapport à la ou aux compétences ainsi regroupées.

Le recours au concept d'inclusion en mathématiques permet d'illustrer parfaitement ce type d'articulation.



12 *Le Nouveau Petit Robert* (1993), p. 2193.

13 Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin, p. 1286.

14 *Wikipédia*, réf. du 22 novembre 2012, <http://fr.wikipedia.org/wiki/Sous-ensemble>

Pour décrire le processus d'inclusion, on disposerait donc du terme *compétence inclusive* pour désigner la compétence qui regroupe d'autres compétences d'une façon cumulative, c'est-à-dire sans qu'un apprentissage ou des acquis ne doivent être ajoutés aux compétences ainsi regroupées. La ou les compétences regroupées dans la compétence inclusive seraient simplement désignées par le terme *compétences incluses* et devraient être considérées un peu comme des poupées russes qui s'emboîtent les unes dans les autres. Par exemple, en *Soudage-montage (5195)*, les compétences *Réaliser des assemblages de base*, *Réaliser des assemblages simples*, *Réaliser des assemblages de complexité moyenne* sont incluses dans la compétence *Réaliser des assemblages complexes* qui, elle, est inclusive.

L'inclusion ne devrait pas être traduite en termes de degré d'intégration, car elle exprime une réalité **structurellement différente** de ce à quoi fait référence la question de l'intégration.

En retenant ces deux modes d'articulation que sont l'intégration et l'inclusion des compétences à l'intérieur d'un programme, nous disposons de deux notions qui s'avèreront fort utiles à différentes étapes du processus d'élaboration qui va suivre.

Les qualités d'une évaluation appropriée à la reconnaissance des acquis et des compétences

Dans le cadre de la RAC, la démarche d'évaluation doit reposer sur les mêmes valeurs fondamentales que celles préconisées pour l'évaluation des apprentissages scolaires. À cet égard, le Ministère a énoncé dans la Politique d'évaluation des apprentissages¹⁵ certains principes d'ordre général qui doivent s'appliquer dans toute situation de reconnaissance des acquis et des compétences :

- « L'approche de RAC repose sur les valeurs que sont la justice, l'égalité et l'équité, et les mécanismes utilisés sont fiables, valides et rigoureux. »
- « La reconnaissance des acquis se fait généralement au regard des exigences des différents programmes d'études ou de formation. »
- « Le recours à la reconnaissance des acquis ne peut signifier en aucun cas un abaissement des exigences. Le Ministère entend préserver la qualité et la valeur des titres officiels. »
- « Afin de tenir compte du contexte particulier de la reconnaissance des acquis et des compétences, des adaptations aux conditions et aux modalités d'évaluation sont possibles et souhaitables. »

Avant d'examiner ces adaptations liées au contexte particulier de la reconnaissance des acquis, il est important de rappeler les qualités essentielles que doit posséder tout instrument d'évaluation des apprentissages, que ceux-ci soient scolaires ou extrascolaires.

Les qualités de tout instrument d'évaluation des apprentissages

La crédibilité d'un instrument d'évaluation résulte des trois qualités qu'il doit posséder : sa **validité**, sa **fidélité** et sa **faisabilité**. Il s'agit de trois qualités essentielles, différentes et complémentaires, dont la présence permet de garantir que les décisions prises à partir de cet instrument sont des décisions éclairées. Voici donc quelques définitions destinées à clarifier le sens de chacun de ces termes.

15 Ministère de l'Éducation (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages, Formation générale des jeunes, Formation générale des adultes, Formation professionnelle*, Québec, p. 27.

- **Validité**

Dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation*¹⁶, Renald Legendre propose une définition générale de la validité qui semble faire l'unanimité des spécialistes de l'évaluation :

Capacité d'un instrument à mesurer réellement ce qu'il doit mesurer, selon l'utilisation que l'on veut en faire. Qualité qu'a un examen ou un test de mesurer ce qu'il prétend mesurer.

Gilbert De Landsheere, dans son *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*¹⁷, corrobore cette définition en précisant que le verbe *valider* signifie :

Apporter la preuve qu'un test et, plus généralement, tout examen fournit une évaluation correcte de ce qu'il prétend mesurer ou prédire.

- **Fidélité**

Voici comment le même spécialiste, Gilbert De Landsheere, définit la fidélité :

*Les mesures répétées d'un objet, réalisées dans les mêmes conditions avec un même instrument, doivent être fidèles, c'est-à-dire fournir le même résultat. Si les résultats varient de façon importante, classant, par exemple, un travail <excellent> un jour et <faible> le lendemain, l'instrument manque non seulement de fidélité, mais aussi de validité. Toutefois, à elle seule, la fidélité ne garantit pas la validité : bien utilisé un récipient censé contenir un litre, mais en contenant réellement un litre et demi, donnera des mesures fidèles, mais sans validité métrique.*¹⁸

Ce que Renald Legendre résume parfaitement en précisant :

*La fidélité est donc la qualité qu'a un instrument de mesurer avec la même exactitude chaque fois qu'il est administré à des sujets équivalents placés dans des conditions similaires*¹⁹.

- **Faisabilité**

Quant à la faisabilité, les deux auteurs cités précédemment s'entendent pour la définir comme suit :

*Caractère de ce qui est réalisable, compte tenu des ressources humaines, matérielles, pédagogiques, techniques, etc.*²⁰.

16 Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin, p. 1436.

17 De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, 2^e éd., Paris, PUF, p. 322.

18 *Ibid.*, p. 137.

19 Legendre, R. *op. cit.*, p. 669.

20 Legendre, R. et De Landsheere, G. *ibid.*, p. 666, *op. cit.*, p. 237.

Application des qualités d'un instrument d'évaluation dans le contexte de la RAC

Les trois qualités précisées dans la partie précédente sont, rappelons-le, essentielles si l'on veut que les décisions prises à partir de nos instruments d'évaluation soient des décisions éclairées. Il est donc important de vérifier comment ces qualités s'appliquent dans le contexte de la reconnaissance des acquis et des compétences car, comme nous le rappelle si bien Solange Cantin :

Dans le contexte de la reconnaissance des acquis extrascolaires, étant donné que l'infrastructure scolaire n'est pas là pour garantir une certaine crédibilité à l'évaluation, celle-ci reposera en grande partie sur la valeur de la procédure utilisée et des instruments eux-mêmes²¹.

Voici donc quelques observations inspirées directement du *Guide pour l'évaluation des compétences et l'élaboration des épreuves aux fins de la sanction - Formation professionnelle*²². Elles ont été quelque peu adaptées au contexte de la RAC et sont destinées à démontrer comment chacune de ces trois qualités essentielles s'appliquent en RAC.

• À propos de la validité appliquée en RAC

Un instrument d'évaluation est valide s'il sert à évaluer ce qu'il doit évaluer, tout ce qu'il doit évaluer et seulement ce qu'il doit évaluer. Pour ce faire :

- la ou les stratégies d'évaluation retenues reflètent la meilleure prise d'information possible au regard des indicateurs et des critères d'évaluation;
- la situation choisie correspond aux exigences de la compétence (contexte de réalisation, éléments de la compétence et critères de performance ou de participation).

Si l'évaluation réalisée aux fins de la reconnaissance des acquis et des compétences ne permet pas de rendre un verdict sur la compétence reconnue ou non et si, dans le cas d'une compétence non reconnue, l'évaluation ne permet pas de formuler un diagnostic quant aux éléments manquants au regard de la maîtrise de cette compétence, la validité des données recueillies et celle de l'instrumentation doivent être remises en question.

• À propos de la fidélité appliquée en RAC

La fidélité vise la constance des résultats. Cela suppose que les résultats obtenus seraient les mêmes si l'évaluation se passait à un autre moment ou dans un autre lieu ou encore si quelqu'un d'autre jouait le rôle d'évaluateur. À cet égard, les consignes qui balisent la situation d'évaluation et son encadrement doivent être claires et précises.

En tout temps, la situation d'évaluation doit prendre en compte le contexte de réalisation des compétences et le niveau d'exigences qui sont formulés dans les critères d'évaluation.

Enfin, pour mettre en place des conditions d'évaluation comparables, les tâches ou les activités prévues doivent être du même niveau de difficulté et de complexité que celui qui est exigé au terme d'une démarche d'apprentissage scolaire.

21 Cantin, S. (1989). *Guide d'élaboration d'épreuves locales pour la mesure des acquis extrascolaires au collégial*, Montréal, Fédération des cégeps, p. 12.

22 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Guide pour l'évaluation des compétences et l'élaboration des épreuves aux fins de la sanction - Formation professionnelle*, Document de travail, Version du 3 novembre 2008, p. 8-9.

- **À propos de la faisabilité appliquée en RAC**

La faisabilité requiert que le choix et la mise en application des moyens proposés à la personne pour faire la preuve de ses acquis fassent appel à des ressources suffisantes et disponibles : durée réaliste, conditions reproductibles, disponibilité des ressources humaines et matérielles, exigences réalistes quant aux déplacements des personnes évaluées et de celles qui évaluent, etc. La faisabilité implique aussi que les contraintes de sécurité et de confidentialité liées aux milieux de travail soient respectées.

Les caractéristiques de l'évaluation en reconnaissance des acquis et des compétences

Toute démarche d'évaluation des apprentissages doit reposer sur les principes d'ordre général que nous venons d'énoncer. Cependant, certaines adaptations s'imposent en ce qui concerne les caractéristiques de l'évaluation qui doivent tenir compte du contexte particulier de la reconnaissance des acquis et des compétences.

Comme l'évaluation des apprentissages scolaires, l'évaluation aux fins de la RAC doit tenir compte des caractéristiques qui découlent du fait que son référentiel est constitué à partir des programmes d'études élaborés par compétences. Néanmoins, certaines adaptations s'imposent. Ainsi, dans le contexte de la RAC, l'évaluation est basée sur les caractéristiques suivantes :

- l'évaluation est multidimensionnelle;
- l'interprétation est critérielle;
- la notation varie en fonction des règles d'évaluation inscrites au régime pédagogique dans le système de sanction en vigueur;
- le verdict de l'évaluation n'entraîne aucun échec;
- la compétence est reconnue ou non; dans le cas d'une compétence non reconnue, le bilan de l'évaluation doit préciser les faiblesses ou les lacunes de la personne évaluée afin qu'un plan pour l'acquisition des éléments manquants puisse lui être proposé.

**Caractéristiques de l'évaluation
en reconnaissance des acquis et des compétences**

Caractéristiques	Description
<p align="center">Évaluation multidimensionnelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation est multidimensionnelle parce que la compétence l'est par définition. Elle fait appel à un ensemble intégré de ressources et a pour assises des connaissances, des habiletés, des attitudes, des stratégies, des perceptions, etc. Lors de l'évaluation, c'est précisément la conjugaison de ces diverses ressources, leur mobilisation de façon fonctionnelle et opératoire qu'il faut pouvoir observer. En reconnaissance des acquis et des compétences, la vérification de cette conjugaison dynamique se trouve facilitée car, en vertu du processus d'élaboration de l'instrumentation, seules les dimensions essentielles pour la démonstration de la compétence sont retenues et intégrées à l'agir. • Lors de l'élaboration des scénarios d'évaluation ou du choix des conditions de reconnaissance, on doit recourir à des situations de performance faisant appel à des tâches multidimensionnelles (tâches complètes et d'un niveau de complexité adéquat). Les situations d'évaluation retenues doivent aussi faire appel à des activités réalistes et signifiantes, en lien étroit avec le contexte professionnel concerné.
<p align="center">Interprétation critérielle</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'interprétation des résultats s'appuie sur les critères d'évaluation associés aux éléments à évaluer. • Le niveau visé pour la détermination des critères d'évaluation et la maîtrise d'une compétence est le niveau ciblé par le référentiel (programme d'études du Ministère). • L'évaluation doit porter sur tous les éléments jugés essentiels à la mise en œuvre d'une compétence. En conséquence, ces éléments doivent tous être maîtrisés pour que la reconnaissance de ladite compétence soit obtenue.
<p align="center">Notation adaptée en fonction des règles inscrites dans le système de sanction</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Si la personne démontre la maîtrise d'une compétence, celle-ci lui sera reconnue officiellement sous forme de note, de pourcentage, de verdict de succès ou sous toute autre forme, en conformité avec les règles d'évaluation des apprentissages inscrites au régime pédagogique dans le système de sanction en vigueur.
<p align="center">Résultat de l'évaluation : compétence reconnue ou recommandation de formation pour les éléments non maîtrisés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation aux fins de la reconnaissance des acquis et des compétences n'entraîne jamais un échec. Cela se justifie du fait de la fonction attribuée à l'entrevue de validation qui a lieu avant l'évaluation proprement dite et qui est décrite comme suit dans le <i>Cadre général et technique de la RAC</i> : « Un jury composé de spécialistes de contenu fait passer une entrevue à la personne afin de s'assurer que la présomption de compétence établie lors de l'analyse de son dossier demeure justifiée. Sinon, le jury peut recommander à la personne de s'inscrire directement en formation. Dans le cas où seulement certains éléments de compétence s'avèrent manquants, le jury peut proposer une formation d'appoint préalable à l'évaluation. C'est pourquoi il ne peut y avoir d'échec en reconnaissance des acquis et des compétences mais uniquement une reconnaissance totale ou partielle de la compétence évaluée²³. » • L'évaluation, dans un tel contexte, doit servir à apprécier le degré de maîtrise démontré, à enregistrer une réussite totale ou partielle et, dans ce dernier cas, à diagnostiquer les faiblesses ou les lacunes pour lesquelles on doit être en mesure de proposer un plan pour l'acquisition des éléments manquants. • Cette dimension du diagnostic est incluse à l'intérieur du scénario d'évaluation, car chacun des éléments à vérifier de même que les critères d'évaluation permettent de cibler de façon précise les éléments de compétence à acquérir.

23 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique. Cadre général – Cadre technique*, Québec, p. 16.

Étapes du processus d'élaboration et rôles des membres de l'équipe de production

Comme le précisait le *Cadre technique*²⁴, l'instrumentation à élaborer dans le cadre de l'approche harmonisée comprend quatre outils essentiels :

- la fiche descriptive;
- les conditions de reconnaissance;
- la fiche d'évaluation;
- le guide d'accompagnement.

C'est pourquoi l'ensemble du processus d'élaboration est destiné à permettre la production de chacun de ces instruments. Le processus d'élaboration comprend les cinq étapes suivantes :

- première étape : détermination du cœur de chacune des compétences du programme d'études;
- deuxième étape : conception et production des fiches descriptives;
- troisième étape : détermination des conditions de reconnaissance;
- quatrième étape : conception et production des fiches d'évaluation;
- cinquième étape : production du guide d'accompagnement.

Droits d'auteur

Il faut rappeler que le Ministère est responsable de l'élaboration de l'instrumentation dans le cadre de l'approche harmonisée en reconnaissance des acquis et des compétences. À ce titre, le gouvernement du Québec est le seul titulaire des droits d'auteur sur tout document élaboré dans le cadre d'ententes d'élaboration d'instrumentation. C'est pourquoi on doit utiliser les différents gabarits et respecter les règles d'enregistrement et de dénomination des fichiers pour toutes ses productions.

Rôles des membres de l'équipe de production

Le processus d'élaboration suppose la collaboration de différents spécialistes appelés à jouer plusieurs rôles. Selon l'ampleur et la nature du projet et selon l'expertise et la disponibilité des personnes qui y sont affectées, ces rôles peuvent être variés et d'autres personnes-ressources peuvent être mises à contribution. Dans la plupart des cas, l'équipe de base est composée des personnes suivantes :

- une ou un responsable du projet (à l'emploi du Ministère);
- une experte ou un expert en méthodologie en élaboration d'instrumentation en RAC;
- une conseillère ou un conseiller au projet;
- deux spécialistes de contenu.

Responsable du projet au Ministère

La personne responsable du projet au Ministère veille à la planification, à la conduite générale et à la réalisation du projet. Elle prépare une entente incluant le devis de production, assure le respect des spécifications qui y sont énoncées et, le cas échéant, précise les modifications nécessaires. Elle assure également le suivi des travaux. Pour ce faire, elle peut désigner une personne ayant une expertise en élaboration d'instrumentation en reconnaissance des acquis et des compétences appelée experte ou expert en méthodologie.

Experte ou expert en méthodologie

La personne experte en méthodologie a pour rôle de contribuer à la formation des membres de l'équipe de production, de les conseiller et de leur apporter du soutien tout au long des travaux.

24 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique. Cadre général – Cadre technique*, Québec, p. 11.

Conseillère ou conseiller au projet

L'établissement mandataire est responsable de la réalisation des travaux requis selon les spécifications inscrites dans une entente. À cette fin, il désigne une personne pour le représenter à titre de conseillère ou conseiller au projet. Cette personne est chargée de la mise en œuvre de l'entente et de la coordination des travaux de l'équipe de production.

Spécialistes de contenu

Deux spécialistes de la profession, issus de l'établissement mandataire, ont pour rôle de contribuer à l'élaboration des différents outils de l'instrumentation pour un programme d'études donné.

En ce qui concerne la désignation des spécialistes de contenu par l'établissement mandataire, il est important, d'une part, que les personnes désignées aient un intérêt évident pour la reconnaissance des acquis et des compétences ou, idéalement, qu'elles possèdent une expertise dans ce domaine et, d'autre part, qu'elles aient une expertise de formation et d'évaluation pour plusieurs compétences en lien avec le programme d'études.

Quelques éléments importants à retenir

La définition de la notion de cœur de la compétence
Le cœur de la compétence est un concept opérationnel ayant pour principale fonction de guider et d'encadrer tout le processus d'élaboration d'une instrumentation en reconnaissance des acquis et des compétences afin que seuls les éléments des programmes d'études dont la maîtrise apparaît essentielle à la mise en œuvre de la compétence telle que ciblée par le référentiel (programme d'études) soient retenus à titre de cadre de référence.
L'articulation de certaines compétences à l'intérieur d'un programme est basée sur deux notions distinctes
<ul style="list-style-type: none">• L'intégration des compétences qui s'applique lorsque celles-ci forment un ensemble harmonieux dont la résultante (<i>compétence intégrative</i>) surpasse la somme des éléments ou des parties des compétences ainsi intégrées.• L'inclusion des compétences qui désigne le fait qu'une compétence (dite <i>inclusive</i>) peut en contenir une ou plusieurs autres (dites <i>incluses</i>) sans que ce regroupement ne comporte de nouvel apprentissage.
Les caractéristiques de l'évaluation en reconnaissance des acquis et des compétences
Dans le contexte de la RAC, l'évaluation est basée sur les caractéristiques suivantes : <ul style="list-style-type: none">• l'évaluation est multidimensionnelle;• l'interprétation est critérielle;• la notation varie en fonction des règles d'évaluation inscrites au régime pédagogique dans le système de sanction en vigueur;• le verdict de l'évaluation n'entraîne aucun échec;• la compétence est reconnue ou non; dans le cas d'une compétence non reconnue, le bilan de l'évaluation doit préciser les faiblesses ou les lacunes de la personne évaluée afin qu'un plan pour l'acquisition des éléments manquants puisse lui être proposé.

1

Première étape : Détermination du cœur de chacune des compétences du programme d'études

Avant d'aborder la première étape du processus d'élaboration, il est important de préciser qu'il s'agit ici de mettre en place un **processus dynamique** en fonction duquel l'équipe de production devra effectuer des allers et retours entre chacune des étapes du processus. En aucun cas, il ne faut considérer ces étapes comme faisant partie d'une séquence linéaire où les décisions prises à un moment donné doivent être définitives, sans retour en arrière possible. Au contraire, ces allers et retours doivent permettre une ouverture au questionnement et la remise en cause de certaines décisions prises aux étapes précédentes, pour autant qu'ils contribuent à accroître la cohérence et la congruence du projet.

Tenant compte des particularités d'un programme d'études, une adaptation du processus proposé peut favoriser la cohérence de l'instrumentation à développer et accroître la rapidité des travaux. Par exemple, après avoir déterminé le cœur de chacune des compétences, l'équipe pourrait choisir de développer les fiches descriptives, les conditions de reconnaissance et les fiches d'évaluation pour les compétences liées à un même champ d'application.

Comme il a déjà été mentionné, en reconnaissance des acquis et des compétences, le programme d'études constitue le référentiel pour le développement de l'instrumentation.

La première étape vise précisément à permettre aux membres de l'équipe de production de faire consensus sur leur vision du programme d'études et sur ses principales articulations de même que sur leur compréhension des compétences qui le composent. On aura compris qu'il s'agit ici, pour les membres de l'équipe de production, de s'approprier ensemble le programme pour en faire le référentiel qui servira de base à la planification et à l'élaboration des instruments nécessaires à la reconnaissance des acquis et des compétences.

Cette étape comporte deux activités :

- les membres de l'équipe procèdent d'abord à l'analyse proprement dite du programme d'études en ayant à l'esprit la notion de cœur de la compétence;
- pour traduire concrètement leur vision commune du programme d'études, les membres de l'équipe rédigent ensuite un abrégé des composantes essentielles de chaque compétence qui deviendra l'*information sur la compétence* (voir la partie 1.2. ci-après).

Avant de présenter ces deux activités, il y a lieu ici de rappeler qu'en **formation professionnelle**, les programmes d'études sont de différentes générations et qu'ils comportent des spécificités qui sont caractéristiques de l'évolution de l'approche par compétences au Québec. Ainsi, certains concepts sont récents (contexte de réalisation, éléments de compétence, savoirs liés, balises, etc.), tandis que d'autres ont disparu du vocabulaire et ne subsistent que dans les anciennes versions de programmes. Aussi, un tableau comparatif entre les concepts d'avant juin 2003 et ceux d'aujourd'hui est fort utile pour mesurer l'ampleur de ces changements (voir l'annexe I).

Les générations de programmes n'existent pas en **formation technique**, puisqu'il y a eu peu de changements conceptuels depuis l'implantation de l'approche par compétences à l'enseignement collégial. Rappelons simplement que les programmes techniques sont élaborés par compétences et qu'ils sont formulés en objectifs et standards. Après approbation ministérielle, il revient aux collèges de déterminer les activités d'apprentissage visant l'atteinte des objectifs et des standards, c'est-à-dire de définir les cours en associant à chacun d'entre eux la discipline d'enseignement, le contenu, la pondération et le type d'activité de formation (laboratoires, ateliers, stages, etc.).

Dans le contexte de la présentation de l'instrumentation en reconnaissance des acquis et des compétences en **formation professionnelle**, on utilisera les termes et les concepts en vigueur au moment de la production de ce guide. Ces termes et concepts (énoncé de compétence, éléments de compétence, contexte de réalisation, critères de performance) sont identiques pour les deux ordres d'enseignement. Les équipes de production qui auront à travailler sur les versions plus anciennes de programmes de formation professionnelle devront toutefois s'assurer de bien comprendre les changements qui ont été apportés depuis en faisant les adaptations requises.

Précisons pour terminer que, d'un point de vue conceptuel, il n'existe pas de différence entre une compétence traduite en comportement en formation professionnelle et en objectifs et standards en formation technique. C'est au niveau de l'organisation de l'enseignement qu'il y en a une, puisque, au secondaire, la compétence correspond à un module de formation, alors qu'au collégial, les objectifs et les standards ne correspondent pas nécessairement à un « cours ». Cette situation peut causer une difficulté supplémentaire au moment de l'analyse d'un programme d'études collégial ministériel, car certains spécialistes de contenu ayant une expérience d'enseignement pourraient se référer uniquement à leur cours pour analyser une compétence.

1.1 Analyse du programme d'études

Pour l'équipe de production, la première tâche consiste donc à se donner une vision commune du programme d'études. Pour y parvenir, il est important que chaque membre procède d'abord à une lecture systématique du programme en se mettant dans la perspective des exigences propres à la reconnaissance des acquis et des compétences. Les différentes parties du programme d'études (buts du programme, intentions éducatives, liste des compétences, matrice des compétences) ainsi que les différentes rubriques présentant chacune des compétences (énoncé de la compétence, éléments de compétence, contexte de réalisation et critères de performance) doivent faire l'objet d'une analyse approfondie dans l'optique de la reconnaissance des acquis et des compétences. De plus, la consultation d'une source d'information, telle que l'*Analyse de profession (AP)*, peut s'avérer utile, puisque cette source offre une vision synthétique des tâches et des activités des membres de la profession. S'il y a lieu, on devra vérifier si, dans le contexte de la situation de travail, on doit accorder une attention particulière à certaines règles jugées essentielles étant donné le niveau de risque auquel elles sont liées, telles que les règles de santé et sécurité, celles relatives à l'intégrité physique, à l'hygiène, à la salubrité.

Cette façon de faire doit permettre à chacun de s'approprier le programme de manière à pouvoir ensuite établir un premier consensus avec les autres membres de l'équipe de production sur leur vision du programme et de ses composantes essentielles que sont les compétences.

Le résultat de ce travail sera déterminant pour la suite des opérations. La réalisation de la tâche suivante, qui consiste à rédiger un abrégé des composantes essentielles pour chaque compétence, permettra d'apprécier la valeur du consensus obtenu. Néanmoins, avant de s'y attaquer, les membres doivent procéder à une recherche commune des éléments essentiels à la maîtrise de chaque compétence en s'inspirant de la notion de cœur de la compétence définie plus haut. Ils réalisent ainsi un premier déblayage par rapport aux exigences du travail à venir. En effet, le recours à cette notion de cœur de la compétence est décisif, car il permet aux membres de s'entendre sur une vision et une façon commune d'**interpréter** le programme qui répondent aux exigences particulières de la reconnaissance des acquis et des compétences.

Mais qui dit interprétation ne dit pas modification ou révision de programme! Le travail d'interprétation dont il est question ici consiste essentiellement à différencier, parmi les différents renseignements fournis par le programme, ceux qui paraissent essentiels à la mise en œuvre des compétences ciblées par le référentiel (programme d'études du Ministère) de ceux qui sont d'ordre pédagogique ou qui sont liés au contexte d'apprentissage scolaire. Au collégial, il est essentiel de se libérer de toute vision ou conception locale du programme, c'est pourquoi le recours aux plans cadres de cours – lesquels sont élaborés localement – doit être évité, car il fausse l'analyse du programme d'études.

À première vue, cette façon d'insister sur les exigences particulières de la reconnaissance des acquis pourrait en surprendre plus d'un et peut-être même paraître une sorte d'aberration pour d'autres. On pourrait, en effet, avoir l'impression qu'on affirme ici simultanément deux principes contradictoires :

- le premier rappelant que l'élaboration des instruments nécessaires à la reconnaissance des acquis et des compétences s'effectue toujours à partir d'un même outil de référence, à savoir le **programme d'études**;
- le second s'inspirant de l'un des principes énoncé clairement dans le *Cadre général de la RAC* et précisant que le matériel d'évaluation requis pour la reconnaissance des acquis et des compétences doit absolument être adapté à la nature extrascolaire et au caractère généralement expérientiel²⁵ des apprentissages réalisés par la personne, c'est-à-dire être libéré des contraintes et des particularités propres au matériel utilisé pour la formation.

Cette apparente contradiction recèle une part importante de vérité qu'il importe de bien comprendre si l'on veut saisir ce qui distingue l'évaluation pour la reconnaissance des acquis de l'évaluation pour la sanction des apprentissages scolaires.

Ainsi, dans les programmes d'études, on retrouve souvent un **réinvestissement** d'une compétence à une autre aux fins de développement des différents savoirs, et ce, dans la perspective de la maîtrise de compétences ciblées par le référentiel. Ces phénomènes s'observent, notons-le, aussi bien dans les programmes d'études professionnelles que dans ceux de la formation technique.

C'est précisément parce qu'il faut libérer le matériel requis en reconnaissance des acquis et des compétences de telles contraintes et particularités propres à l'univers scolaire qu'il y a lieu de recourir à la notion de cœur de la compétence. Elle s'avère nécessaire puisque, dans le contexte de la reconnaissance des acquis, nous devons procéder à la détermination, à l'évaluation et à la sanction des compétences d'une personne indépendamment des circonstances (où, quand et comment) dans lesquelles cette personne a fait ses apprentissages. Or, ces circonstances et, parmi celles-ci, les modes d'apprentissage en particulier, sont variées et différent du mode scolaire traditionnel.

Rappelons-le, du point de vue de la formation, ce qui prévaut, c'est la **logique du développement** des compétences. C'est pourquoi, dans les programmes d'études, certains éléments de la compétence peuvent être de l'ordre d'un processus d'apprentissage tandis que certains critères de performance peuvent être définis aux fins d'intégration d'apprentissage.

En reconnaissance des acquis et des compétences, par contre, on doit mettre l'accent sur les **résultats** attendus de la formation plutôt que sur la logique de développement et on doit se concentrer sur les **éléments essentiels et les plus significatifs** des compétences selon un point de vue où prévaut la **logique de la mobilisation** des compétences.

25 Pour la définition des termes *extrascolaire* et *expérientiel*, on devra se référer à l'annexe 1 de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) déjà cité et intitulé *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*. Pour la question du vocabulaire en usage en reconnaissance des acquis, le CSE renvoie d'ailleurs le lecteur à l'ouvrage de Francine Landry (1987). *Vocabulaire de la connaissance des acquis*, Montréal, Fédération des cégeps. L'auteure y précise qu'*extrascolaire* et *expérientiel* ne qualifient pas les mêmes phénomènes. *Extrascolaire* situe le lieu ou le cadre de l'apprentissage en mettant en évidence le fait qu'un apprentissage s'est développé en dehors du cadre scolaire. Par contre, *expérientiel* met l'accent sur un mode d'apprentissage dans lequel le contact direct joue un rôle important.

Voici deux exemples qui illustrent cette différence entre les deux approches et qui mettent en évidence le genre de choix qui s'impose pour accéder au cœur de la compétence.

Exemple 1 : Fonderie (5203) <i>Interpréter des plans</i>	300433
La compétence comprend trois éléments de compétence qui sont :	
<ul style="list-style-type: none">• Appliquer les règles de base du dessin technique.• Distinguer certains éléments de construction.• Interpréter le plan d'ensemble :<ul style="list-style-type: none">- d'un procédé de moulage;- d'un procédé de fusion.	
Lors du développement de l'instrumentation, l'équipe de production n'a pas retenu le premier élément pour constituer le cœur de la compétence, car elle a estimé qu'il n'est pas nécessaire d'être dessinateur pour savoir interpréter un plan. Elle a donc jugé que la compétence était construite selon une logique de développement et que le premier élément était d'ordre pédagogique.	

Exemple 2 : Soins préhospitaliers d'urgence (181.A0) <i>Utiliser des méthodes d'appréciation de la condition clinique</i>	052E
La compétence comporte quatre éléments de compétence qui sont :	
<ul style="list-style-type: none">• Effectuer les étapes préparatoires à l'examen primaire.• Procéder à un examen primaire.• Procéder à un examen secondaire.• Apprécier l'autonomie fonctionnelle d'une personne.	
Le quatrième élément de compétence n'a pas été retenu, car il ne fait pas partie des méthodes d'appréciation de la condition clinique habituellement utilisées en soins préhospitaliers. Cet élément s'inscrit comme une valeur ajoutée à la capacité d'observation du praticien sans expérience.	

1.2 Rédaction d'un abrégé des composantes essentielles de chaque compétence ou information sur la compétence

Comme nous l'avons indiqué précédemment, les résultats du travail d'analyse du programme d'études peuvent servir à concevoir et à rédiger un abrégé des composantes essentielles de chaque compétence, appelé *information sur la compétence*. Il s'agit d'un court texte rédigé par l'équipe de production, destiné en tout premier lieu aux personnes désireuses d'entreprendre une démarche de reconnaissance des acquis et qui leur permettra de bien saisir la nature de la compétence et d'avoir une idée assez précise des exigences que celle-ci comporte.

L'information sur la compétence s'impose dans le contexte présent du fait que l'énoncé de compétence n'est pas toujours explicite sur les composantes essentielles de la compétence et que sa formulation n'est pas toujours accessible. C'est pourquoi l'équipe de production doit formuler, à l'intention de la clientèle visée, une version abrégée des composantes qui caractérisent le mieux la compétence. Elle doit également tenir compte, dans certains cas, de la terminologie en vigueur sur le marché du travail.

Pour l'équipe de production, cet exercice de conception et de rédaction constitue une occasion privilégiée de se donner une compréhension univoque de chaque compétence à partir du consensus établi précédemment sur la vision globale du programme. À ce stade, des allers et retours entre les résultats de

l'analyse du programme et la rédaction des informations sur chaque compétence s'imposent. On doit également comprendre que, par ce travail, on amorce toute la recherche et la réflexion qu'exige la notion de cœur de la compétence.

La formulation de l'information sur la compétence doit être adaptée aux caractéristiques de la clientèle à qui elle s'adresse et répondre aux exigences suivantes :

- elle respecte la compétence dans ses composantes essentielles;
- elle est épurée de la logique de développement d'une compétence;
- elle utilise un vocabulaire clair, accessible et représentatif de la profession et inclut, au besoin, des termes usuels propres au métier ou à la profession;
- elle est écrite avec des verbes d'action et évite le plus possible l'utilisation d'adverbes;
- elle comporte habituellement une seule phrase de 20 à 30 mots, rarement plus de 50.

Enfin, la formulation de l'information sur la compétence est différente lorsqu'il s'agit d'une compétence traduite en comportement ou en objectifs et standards et lorsqu'il s'agit d'une compétence traduite en situation.

1.2.1 Rédaction de l'information sur la compétence pour une compétence traduite en comportement ou en objectifs et standards

Pour rédiger l'information sur la compétence dans le cas d'une compétence traduite en comportement ou en objectifs et standards, l'équipe de production doit être en mesure de bien décoder l'écriture du programme et de reformuler l'information qu'il contient dans la perspective de la reconnaissance des acquis et des compétences. Rappelons que l'on doit mettre l'accent sur les **résultats attendus** et que l'on doit se concentrer sur les **éléments essentiels** et **les plus significatifs** des compétences. Pour y parvenir, il faut tenir compte de plusieurs caractéristiques dont, notamment, la formulation de l'énoncé (clarté et ampleur), l'importance de certains éléments de compétence, les précisions apportées par le contexte de réalisation, l'importance des différents savoirs qui composent la compétence (appelée *compétence à prédominance cognitive*), de même que les types de liens plus particuliers que certaines compétences peuvent entretenir les unes avec les autres (appelées *compétence intégrative* et *compétence inclusive*). Un grand nombre de cas de figure sont donc possibles et nous allons tenter de présenter des exemples significatifs.

Pour que ces exemples soient faciles à lire et à comprendre, on trouvera, en introduction pour chacun d'eux, un texte qui décrit les caractéristiques de la compétence et présente la question qu'elle soulève au regard des exigences de rédaction de l'information sur la compétence. On a également souligné la solution retenue.

Onze exemples ont été choisis pour illustrer les défis que pose la rédaction de l'information sur la compétence selon les différentes caractéristiques que celle-ci présente.

Exemples d'information sur la compétence :

Exemple 1 : Briquetage-maçonnerie (5303) <i>Construire et réparer des ouvrages en éléments préfabriqués</i> 278793	
En ce qui a trait à la formulation de l'énoncé et à sa clarté, il arrive parfois que le texte soit insuffisant et que l'on doive y ajouter une <u>information additionnelle</u> pour le rendre plus explicite. Ainsi, pour la compétence <i>Construire et réparer des ouvrages en éléments préfabriqués (278793)</i> :	
Information sur la compétence	Construire et réparer des ouvrages comportant des éléments préfabriqués (<u>blocs de verre, pierres sciées, etc.</u>) de formes et de dimensions différentes.
Exemple 2 : Techniques de l'informatique (420.A0) <i>Effectuer la recherche d'information</i> 016U	
Pour ce qui touche à l'ampleur de la compétence, on constate, à l'occasion, que l'énoncé ne contient pas toute l'information permettant de cerner l'importance des actions que la compétence exige. On peut alors mentionner à <u>quoi ces actions doivent aboutir</u> . Ainsi, pour la compétence <i>Effectuer la recherche d'information (016U)</i> :	
Information sur la compétence	Effectuer la recherche d'information pertinente au domaine de l'informatique <u>et en diffuser les résultats</u> .
Exemple 3 : Charpenterie-menuiserie (5319) <i>Utiliser des outils manuels et des outils portatifs électriques pour effectuer des assemblages</i> 261665	
Dans d'autres cas, l'énoncé précise deux visées de formation. Ainsi, pour la compétence <i>Utiliser des outils manuels et des outils portatifs électriques pour effectuer des assemblages (261665)</i> , c'est après l'analyse que l'on constate que l'objet principal de la compétence est bien plus l' <u>utilisation des outils</u> que la réalisation d'un assemblage. Par conséquent, l'information devait être rédigée comme suit :	
Information sur la compétence	<u>Tracer, couper et assembler</u> des pièces de bois <u>avec différents outils</u> pour des travaux de menuiserie.
Exemple 4 : Techniques de l'informatique (420.A0) <i>Assurer la qualité d'une application</i> 0177	
On peut également indiquer l' <u>outil</u> ou le <u>moyen</u> qui doit être utilisé, tout en précisant davantage le résultat du travail. Ainsi, pour la compétence <i>Assurer la qualité d'une application (0177)</i> :	
Information sur la compétence	Valider, <u>à l'aide de jeux d'essais, la qualité</u> d'une application.

Exemple 5 : Gestion de commerces (410.D0)*Vendre des produits et des services par voie de représentation*

01UA

Quelquefois, l'énoncé est tellement englobant que c'est en décrivant une séquence d'actions que l'on peut illustrer les éléments essentiels de la compétence. Ainsi, pour la compétence *Vendre des produits et des services par voie de représentation (01UA)*, on a repris de façon quasi intégrale les éléments de la compétence :

Éléments de la compétence

- Planifier les activités de représentation.
- Solliciter les clientes et les clients potentiels.
- Présenter et proposer des produits et des services.
- Conclure la vente.
- Assurer le service après-vente.
- Produire des rapports.
- Suivre l'évolution du marché.

Information sur la compétence

Planifier les activités de représentation, solliciter les clients potentiels, leur proposer des produits ou services, conclure la vente, assurer le service après-vente et produire des rapports de vente.

Exemple 6 : Mécanique industrielle de construction et d'entretien (5260)*Exécuter des travaux sur des tubes, des tuyaux et des boyaux*

398303

On peut aussi décrire la séquence d'actions tout en mentionnant le résultat attendu du travail (on notera également, dans cet exemple, l'utilisation d'un vocabulaire accessible et représentatif de la profession).

Information sur la compétence

Sélectionner et préparer (mesurer, couper, évaser, etc.) des conduits (« pipe », « hose »), des raccords, des fixations et des matériaux de scellement afin de raccorder et de monter des circuits fonctionnels.

Exemple 7 : Charpenterie-menuiserie (5319)*Construire des escaliers de bois*

261818

Dans un autre ordre d'idées, l'information sur la compétence peut reprendre des renseignements présents dans le contexte de réalisation et qui précisent le résultat attendu du travail.

Contexte de réalisation (extrait)

Escalier droit, à palier, à marches d'angle.

Information sur la compétence

Construire un escalier de bois à palier qui comporte deux volées (série de marches, avec palier, reliant un étage à un autre).

Exemple 8 : Gestion de commerces (410.D0)		01UF
<i>Rechercher les occasions de commercer avec l'étranger</i>		
On peut également donner de l'information sur les <u>données initiales</u> mentionnées dans le contexte de réalisation, ce qui permet de préciser où commence la séquence d'actions.		
Contexte de réalisation (extraits)		
À l'aide de l'étude de marché appropriée.		
En s'appuyant sur la réglementation régissant le commerce international et les manuels de référence pertinents en français et en anglais.		
Information sur la compétence	Préparer une stratégie de commercialisation avec l'étranger en s'appuyant sur des études de marché et sur la <u>réglementation régissant le commerce international</u> .	

Exemples 9 et 10 : Gestion de commerces (410.D0) et Soudage-montage (5195)		
Il y a aussi le cas des compétences à prédominance cognitive dont les énoncés, bien que comportant des verbes d'un niveau taxonomique adéquat, donnent peu d'indications sur le résultat attendu du travail. Dans ce cas, on doit tenter de décrire une ou des activités dans lesquelles les connaissances sont utilisées. Ainsi, pour la compétence <i>Utiliser des sources de droit s'appliquant aux activités commerciales</i> :		
<i>Utiliser des sources de droit s'appliquant aux activités commerciales</i>		01TY
Information sur la compétence	Reconnaître les situations de travail engageant la <u>responsabilité de l'entreprise</u> et consulter les sources appropriées <u>pour préciser les règles de droit et les conséquences de leur non-respect</u> .	
Un autre exemple de compétence à prédominance cognitive provient de la compétence <i>Appliquer des notions de métallurgie</i> du programme d'études <i>Soudage-montage</i> . Ici, on a indiqué les connaissances requises ainsi que leur utilité dans l'exercice de la profession.		
<i>Appliquer des notions de métallurgie</i>		301743
Information sur la compétence	Reconnaître les métaux et les alliages. Décrire les <u>effets de la chaleur</u> (ex. : dilatation et contraction) sur les métaux ainsi que les différents <u>traitements thermiques</u> utilisés en industrie.	

Exemple 11 : Soudage-montage (5195)

Il y a également le cas de la **compétence inclusive**, c'est-à-dire de la compétence qui regroupe d'autres compétences du programme d'études et qui ne comporte pas, du point de vue de la logique de la mobilisation des compétences, l'utilisation de ressources nouvelles.

Dans un tel cas et pour des raisons d'équité, l'information sur la compétence doit traduire cette inclusion. En *Soudage-montage (5195)*, cette question s'est posée de façon particulière pour les quatre compétences d'assemblage. En effet, ces compétences sont indiquées dans un ordre de complexité croissant : *assemblages de base, assemblages simples, assemblages de complexité moyenne et assemblages complexes*.

En se référant aux exigences du programme d'études et à cet ordre de complexité, l'équipe de production a donc formulé quatre textes différents qui donnent des balises claires sur le nombre de pièces à assembler, leur façonnage, le type d'assemblage à réaliser, les références à utiliser et le gabarit de montage.

Réaliser des assemblages de base

301844

Information sur la compétence

À partir de plans et de devis d'assemblage comportant de cinq à six composants, assembler (positionner, assembler par points de soudure [*tacker*] et souder) des plaques d'acier doux selon la procédure de soudage indiquée et en respectant la séquence d'assemblage.

Réaliser des assemblages simples

301884

Information sur la compétence

À partir de plans et de devis d'assemblage comportant de sept à huit composants (types HSS et L), assembler (positionner, assembler par points de soudure [*tacker*] et souder) des pièces préparées (coupées en lignes droites et en angles, pliées et percées) selon la procédure de soudage indiquée et en respectant la séquence d'assemblage.

Réaliser des assemblages de complexité moyenne

301935

Information sur la compétence

À partir de plans et de devis d'assemblage comportant de dix à quinze composants (types HSS, W, C et S), assembler (positionner, assembler par points de soudure [*tacker*] et souder) des pièces préparées (boulonnées, coupées en lignes droites et en angles, pliées et percées) selon les procédures de soudage indiquées et en respectant la séquence d'assemblage.

Réaliser des assemblages complexes

301958

Information sur la compétence

À partir de plans et de devis d'assemblage comportant de quinze à vingt composants (types HSS, W, C et S), fabriquer un gabarit de montage et assembler (positionner, assembler par points de soudure [*tacker*] et souder) des pièces préparées (coupées en lignes courbes et en angles, cintrées, filetées et trouées) selon les procédures de soudage indiquées et en respectant la séquence d'assemblage.

Exemple 12 : Techniques de l'informatique (420.A0)*Implanter un réseau informatique*

0186

Enfin, il y a le cas difficile de la **compétence intégrative**, c'est-à-dire de la compétence qui est la fusion de certains éléments de compétence du programme d'études et qui comporte, du point de vue de la logique de la mobilisation des compétences, l'utilisation de ressources nouvelles. La compétence *Implanter un réseau informatique (0186)* en *Techniques de l'informatique (420.A0)* en constitue un exemple. Cette compétence se situe en fin de programme et intègre un bon nombre d'éléments de compétence dans la perspective d'un projet d'implantation s'étalant sur une longue durée. Or, c'est justement la capacité de mobiliser ou non ces éléments de compétence au regard des exigences liées à la réalisation du projet qui constitue le nouvel apprentissage dans le programme d'études. Pour rédiger l'information sur la compétence, l'équipe de production a donc décidé de formuler un texte qui illustre, dans le temps, l'ampleur de la compétence.

Information sur la compétence

Implanter un réseau informatique à partir du scénario d'implantation jusqu'à la vérification de son bon fonctionnement.

1.2.2 Rédaction de l'information sur la compétence pour une compétence traduite en situation

Les compétences *Se situer au regard du métier et de la démarche de formation*, *Utiliser des moyens de recherche d'emploi* et *S'intégrer au milieu du travail* sont accompagnées de conditions particulières de reconnaissance précisées dans le *Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles : Formation générale des jeunes; Formation générales des adultes, Formation professionnelle* (règles de sanction); elles doivent donc être considérées séparément. Les compétences traduites en situation (en formation professionnelle seulement) doivent donner lieu à une information sur la compétence qui respecte la philosophie associée à ce type de compétence.

En effet, une compétence traduite en situation « favorise particulièrement l'acquisition de compétences qui présentent une forte composante socioaffective, telle que la communication interpersonnelle et le souci de l'éthique professionnelle. L'objectif contribue davantage au développement personnel des individus et permet de mieux prendre en considération des dimensions profondes de leur personnalité²⁶ ».

Exemple 1 : Secrétariat (5212)*Se situer au regard de l'approche qualité*

460091

Cette dimension du développement personnel a été prise en compte dans le choix du verbe pour rédiger l'information.

Information sur la compétence

Réfléchir sur sa façon d'assurer la qualité du travail dans un bureau.

26 Ministère de l'Éducation (2004). *Élaboration des programmes d'études professionnelles, Guide de conception et de production d'un programme*, p. 37.

RAPPEL IMPORTANT

Le processus d'élaboration mis de l'avant dans ce guide doit être **dynamique**. Tenant compte des particularités d'un programme d'études, une adaptation du processus proposé peut favoriser la cohérence et accroître la rapidité des travaux. Toutefois, on doit prévoir des allers et retours entre chaque étape afin qu'une constante ouverture au questionnement soit possible et que certaines décisions prises aux étapes précédentes puissent être remises en cause. Le but recherché est d'accroître la cohérence et la congruence du projet.

Pour déterminer le cœur de la compétence, on doit d'abord :

- se référer à l'énoncé de la compétence inscrit au programme d'études;
- se référer aux éléments de compétence et aux critères de performance;
- tenir compte des conditions initiales qui figurent dans le contexte de réalisation;
- examiner l'importance à accorder à certaines règles jugées essentielles étant donné le niveau de risque qu'elles représentent, comme les règles de santé et sécurité, celles relatives à l'intégrité physique, à l'hygiène, à la salubrité.

Au regard de ces éléments, on doit :

- déterminer quels éléments de compétence sont à caractère scolaire;
- ne retenir que les éléments jugés essentiels à la maîtrise de la compétence;
- tenir compte des aspects importants révélés par les critères de performance.

Quelques conseils pratiques avant d'aborder la prochaine étape

À la fin de la première étape, il paraît utile de tirer profit du travail accompli au cours de celle-ci pour planifier l'étape suivante. C'est, en effet, au cours de la deuxième étape que l'équipe de production sera appelée à produire des fiches descriptives pour chacune des compétences du programme. Dès lors, il est important de déterminer au début de cette étape l'ordre dans lequel on veut aborder les différentes compétences. Pour ce faire, on a intérêt à tenir compte de différents facteurs ayant pu être observés lors des échanges qui ont conduit à la rédaction de l'information sur les compétences. Par exemple :

- Lors de ces échanges, il est probable **qu'un consensus a pu être obtenu plus facilement lors de l'analyse de certaines compétences**. Il devient alors important de commencer le travail de production des fiches descriptives en abordant, en priorité, ces mêmes compétences.
- Pour les autres compétences, le fait que **certaines d'entre elles puissent être associées parce qu'elles relèvent d'une même thématique** peut permettre de les regrouper de façon à faciliter les échanges et à garantir la cohérence du travail.
- Il est également intéressant, pour les mêmes raisons, d'associer entre elles les compétences dont les éléments sont construits sur un modèle identique (ce sont souvent les compétences particulières qui sont construites de cette façon).

La deuxième étape du processus consiste à concevoir et à produire des fiches descriptives. Il importe d'abord de se rappeler quelle est la nature exacte de la fiche descriptive, quelles sont ses caractéristiques essentielles, ses composantes et son rôle.

2.1 Nature et caractéristiques de la fiche descriptive

Le *Cadre technique*²⁷ donne les précisions suivantes sur la fiche descriptive :

La fiche descriptive se présente comme un outil d'autoévaluation permettant à la personne désireuse d'entreprendre une démarche de reconnaissance de faire l'inventaire de ses acquis au regard d'une compétence donnée. Ainsi, en parcourant les diverses fiches descriptives élaborées pour les compétences d'un ou de plusieurs programmes d'études relevant d'un même ordre d'enseignement ou non, cette personne aura la possibilité de choisir les compétences qu'elle veut se faire reconnaître. Cette dernière possibilité illustre l'un des avantages qu'offre le recours à une approche harmonisée prévoyant un même type d'instrumentation pour l'ensemble du réseau de l'éducation.

Caractéristiques essentielles des fiches descriptives

Les fiches descriptives sont :

- élaborées à partir des compétences telles que définies par le Ministère dans ses programmes d'études;
- composées d'énoncés représentant tous les éléments essentiels à la mise en œuvre d'une compétence;
- rédigées par des conseillères ou des conseillers spécialistes de la reconnaissance des acquis et des compétences ou leur équivalent et par des spécialistes de contenu;
- validées par des personnes exerçant la profession provenant du marché du travail ainsi que du milieu de l'éducation.

Composantes de la fiche descriptive

Chaque fiche descriptive comprend :

- le code et l'énoncé de la compétence selon le programme d'études;
- la description, sous forme d'énoncés, des éléments essentiels qui composent cette compétence;
- un espace réservé pour permettre à la personne d'inscrire le résultat de son autoévaluation;
- la liste des conditions de reconnaissance prévues permettant à la personne de démontrer ses acquis au regard de cette compétence;
- l'information de base relative aux différentes conditions de reconnaissance;
- un espace permettant à la personne d'indiquer la condition de reconnaissance qui lui semble être la plus appropriée à sa situation.

27 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique. Cadre général – Cadre technique*, Québec, p. 11-12.

Rôle de la fiche descriptive

La fiche descriptive permet à la personne :

- de s'autoévaluer en fonction des éléments essentiels de la mise en œuvre d'une compétence;
- d'avoir de l'information sur les aspects qui seront évalués pour attester de l'acquisition de la compétence;
- de se situer par rapport aux exigences de la compétence et de pouvoir se préparer à l'évaluation;
- de reconnaître les éléments manquants jugés essentiels pour l'atteinte de la compétence;
- de se préparer à l'entrevue de validation.

De plus, elle permet à la personne responsable du service de la reconnaissance des acquis et aux personnes responsables de l'évaluation de préparer l'entrevue de validation prévue dans la démarche de reconnaissance.

2.2 Formulation des énoncés descriptifs correspondant aux éléments essentiels à la mise en œuvre de chaque compétence

Sur la base de ces clarifications concernant la nature et les caractéristiques essentielles de la fiche descriptive, les équipes peuvent maintenant travailler à la production des fiches descriptives.

En se référant à l'information sur la compétence, il faut procéder à la formulation des énoncés descriptifs correspondant aux éléments essentiels de chaque compétence. Cette opération exige, comme le demande la notion de cœur de la compétence, de déterminer si les précisions fournies dans le programme au regard de chacune des compétences (éléments de compétence, contexte de réalisation, critères de performance) répondent bien aux fins de la reconnaissance des acquis extrascolaires plutôt qu'à des impératifs résultant uniquement d'un processus de formation scolaire. Il ne faut retenir que les formulations qui paraissent essentielles à l'évaluation des acquis extrascolaires. Pour y parvenir, on doit :

- se référer à la réflexion amorcée précédemment, lors de la rédaction de l'information sur la compétence, et aux choix que comportait cette opération quant aux caractéristiques essentielles de chaque compétence;
- se rappeler qu'on est en contexte d'évaluation et qu'on doit tenir compte, à cet égard, des informations éventuellement fournies à cette fin par le programme d'études lui-même (contexte de réalisation et critères de performance);
- noter que la démarche à suivre pour la formulation des énoncés descriptifs correspondant aux éléments essentiels est différente lorsqu'il s'agit d'une compétence traduite en comportement, ou en objectifs et standards, et lorsqu'il s'agit d'une compétence traduite en situation.

Rappelons qu'en **formation professionnelle**, on élabore une fiche descriptive pour chaque compétence du programme d'études, sauf pour les compétences *Se situer au regard du métier et de la démarche de formation*, *Utiliser des moyens de recherche d'emploi* et *S'intégrer au milieu du travail* qui sont associées à des conditions particulières de reconnaissance précisées dans le *Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles : Formation générale des jeunes; Formation générale des adultes, Formation professionnelle* (règles de sanction).

Toutefois, les équipes de production devront prendre soin de vérifier si la compétence *Se situer au regard du métier et de la démarche de formation* comporte des ajouts par rapport à la version habituelle et, le cas échéant, elles devront rédiger une fiche descriptive portant uniquement sur la partie ajoutée (voir l'annexe II pour la présentation de la version habituelle de cette compétence).

Précisons également qu'en **formation technique**, on élabore une fiche descriptive pour chaque compétence de la composante de formation spécifique du programme d'études, sauf pour la compétence *Analyser la fonction de travail*. Cette compétence est présente dans tous les programmes d'études et sa formulation y est pratiquement partout la même. (voir l'annexe III pour la présentation de la version habituelle de cette compétence). C'est pourquoi il est recommandé d'utiliser, pour cette compétence, le

modèle de fiche descriptive que l'on trouve à l'annexe IV et de procéder à sa reconnaissance à la lumière des conclusions de l'entrevue de validation en utilisant une fiche d'évaluation.

Par contre, si cette compétence a fait l'objet d'un ajout par rapport à la version habituelle, les équipes de production devront, à partir du modèle de la fiche descriptive, compléter le cœur de la compétence en rédigeant la « partie supplémentaire ». Dans ce cas, la fiche d'évaluation devra être modifiée en conséquence.

2.2.1 Démarche à suivre en ce qui concerne les compétences traduites en comportement et en objectifs et standards

Voici les principaux principes et les règles à observer lors de la rédaction des énoncés de la fiche descriptive d'une compétence traduite en comportement ou en objectifs et standards :

- Recourir au nombre d'énoncés nécessaire à la description complète de la compétence en réfléchissant constamment aux éléments essentiels qui la composent. Il n'y a pas vraiment de règle précise quant au nombre d'énoncés à formuler. Ce qui importe, c'est que chaque fiche descriptive joue bien son rôle en permettant à la personne de s'autoévaluer, de déterminer les ressources à mobiliser pour la mise en œuvre de la compétence, de déceler ses lacunes éventuelles et de pouvoir se préparer, si elle le souhaite, à l'évaluation.
- Choisir un verbe au bon niveau taxonomique, car il permet à la personne de se situer en fonction du niveau de difficulté. Le choix du verbe varie selon qu'il s'agit de la mobilisation de savoirs (éléments théoriques), de savoir-faire (éléments pratiques) ou de savoir-être (attitudes et comportements). Dans le cas des éléments théoriques, on doit formuler l'énoncé en précisant bien le niveau de conceptualisation attendu et en se référant à des taxonomies reconnues du domaine cognitif. Pour les éléments pratiques, il est important de formuler l'énoncé en termes d'actions à mener ou encore de gestes à poser. Quant aux éléments de savoir-être, les niveaux taxonomiques sont plus difficiles à circonscrire. Pour cette raison, on prendra soin d'y adjoindre un complément direct ou indirect qui précise bien l'attitude ou le comportement à démontrer. À titre de suggestions, voici des exemples de verbes à utiliser, pour **la mobilisation** :
 - **des éléments théoriques** (connaissances) : analyser, préciser, indiquer, distinguer, définir, déterminer, relever, évaluer, repérer, reconnaître, expliquer, décrire, choisir, associer, diagnostiquer, etc.;
 - **des éléments pratiques** (savoir-faire) : appliquer, utiliser, effectuer, tracer, dessiner, calculer, régler, couper, plier, percer, souder, préparer, pointer, assembler, corriger, classer, confectionner, réparer, entretenir, remplacer, démonter, etc.;
 - **des éléments propres aux attitudes et aux comportements** (savoir-être) : se questionner, manifester, motiver, soutenir, s'engager, partager, adopter, faire preuve.
- Utiliser un seul verbe à l'infinitif par énoncé, en prenant soin de décrire ensuite le résultat visé par la compétence. En effet, la plupart du temps, l'utilisation de deux verbes ne rend pas univoque l'évaluation. Par exemple, *Rédiger une lettre d'affaires* est univoque tandis que *Rédiger et mettre en pages une lettre d'affaires* ne l'est pas.
- Rédiger les fiches selon la logique de mobilisation des ressources et des résultats attendus. Ainsi, si les résultats attendus procèdent d'une même action, les énoncés doivent distinguer ces résultats.

Exemple :

1. Transmettre de l'information à l'aide d'un courrier électronique :
 - avec des pièces jointes;
 - à plusieurs destinataires en se servant d'un carnet d'adresses.

À l'inverse, si les actions visent un même résultat, on doit distinguer les actions :

2. Pour le suivi d'un budget :
 - calculer des écarts entre le budget et les données réelles;
 - relever les écarts significatifs.

Voici huit exemples de formulations d'énoncés de fiche descriptive dans le cas d'une compétence traduite en comportement, ou en objectifs et standards. Les exemples sont présentés sur deux colonnes : à gauche, la compétence telle qu'on la trouve dans le programme d'études et à droite, la fiche descriptive avec ses énoncés. Comme dans la partie précédente, on trouvera aussi une introduction qui décrit quelques-unes des solutions retenues pour la formulation des énoncés. Rappelons que le texte a été souligné pour faciliter le repérage des solutions proposées.

Exemple 1 : Briquetage-maçonnerie (5303)		278712
<i>Préparer et étendre des mortiers</i>		
<p>Dans cet exemple de fiche descriptive, on remarquera, entre autres :</p> <ul style="list-style-type: none"> • que l'on a formulé le premier énoncé de la fiche descriptive en tenant compte de la dernière indication du contexte de réalisation et du premier critère de performance du premier élément afin qu'il soit bien clair que le dosage et le mélange s'appliquent à tous les types de mortier; • que les techniques manuelle et mécanique ont été différenciées au deuxième énoncé de la fiche descriptive afin que la formation manquante soit facilement repérée; • que le troisième énoncé de la fiche descriptive illustre bien la réflexion et les efforts de vulgarisation de l'équipe de production sur le sens et la portée à donner à l'adjectif <i>fonctionnel</i>; • que les règles de santé et de sécurité au travail ont fait l'objet d'un énoncé de la fiche descriptive, puisqu'elles s'appliquent à l'ensemble de la compétence. 		
Objectif du programme		Fiche descriptive en RAC
Énoncé de la compétence	Contexte de réalisation	<i>Préparer et étendre des mortiers.</i>
<i>Préparer et étendre des mortiers.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • À partir d'une commande. • À l'aide d'un malaxeur. • Pour des briques et des blocs. • À partir des instructions des fabricants. • <u>Pour tous les mortiers et liants</u> à l'exception des mortiers et liants réfractaires. 	
Éléments de la compétence	Critères de performance	Description de la compétence
1 <i>Gâcher le mortier.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Quantité d'eau</u> permettant le gâchage optimal. • Respect des normes en vigueur. • Respect de la technique de gâchage (<u>manuelle ou mécanique</u>). 	1 <u>Doser les ingrédients selon les types de mortier</u> 2 Mélanger les ingrédients pour obtenir la consistance appropriée (ouvrabilité) au type de matériaux à poser (bloc, brique, pierre, etc.) : <ul style="list-style-type: none"> • <u>manuellement</u> • <u>mécaniquement</u>
2 <i>Étendre le mortier.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Disposition <u>fonctionnelle</u> de l'aire de travail. • Respect de la technique (<u>blocs et briques</u>). • Fluidité et précision dans le maniement de la truelle. 	3 Aménager l'aire de travail <u>de manière à faciliter l'étendage</u> 4 Étendre du mortier : <ul style="list-style-type: none"> • <u>sur des blocs</u> • <u>sur des briques</u>
3 <i>Nettoyer l'outillage et l'équipement.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ordre et propreté du poste de travail. <p>Et pour l'ensemble de la compétence :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilisation appropriée de l'outillage et de l'équipement. • <u>Respect des règles de santé et de sécurité.</u> • Souci d'économie des matériaux. 	5 Nettoyer l'outillage et l'équipement 6 Appliquer les règles de santé et de sécurité pour l'ensemble des opérations.

Exemple 2 : Coiffure (5245)*Faire une mise en plis*

418073

Dans cet exemple de fiche descriptive, on remarquera, entre autres :

- que les précisions « A » « D » et « F » n'ont pas été retenues dans la formulation des énoncés de la fiche descriptive, car elles formaient le cœur d'autres compétences du programme ou parce qu'elles n'étaient pas essentielles;
- que l'on a simplifié le vocabulaire du premier énoncé de la fiche descriptive par rapport à celui du troisième critère de performance de la précision « B »;
- que l'on a écrit les deux derniers énoncés de la fiche descriptive pour que les deux dernières précisions soient plus explicites.

Objectif du programme		Fiche descriptive en RAC
Énoncé de la compétence Faire une mise en plis		Faire une mise en plis
Critères généraux de performance		
<ul style="list-style-type: none"> • Respect des règles d'hygiène, de santé et de sécurité. • Manifestation d'attitudes et de comportements professionnels. • Respect de la technique de mise en plis. • Respect de la durée d'exécution pour accomplir la tâche. • Préoccupation manifeste du bien-être de la cliente. 		
Précisions	Critères de performance	Description de la compétence
A. <i>Installer la cliente.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Préparation préalable du poste de travail. • Installation confortable de la cliente. 	
B. <i>Choisir le style de mise en plis.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Précision juste des attentes de la cliente. • Suggestions pertinentes. • Choix d'un style approprié <u>à la morphologie et à la physiologie</u> de la cliente. 	1. Choisir le style de mise en plis approprié <u>à la forme de visage</u> .
C. <i>Choisir le type de rouleaux et les produits.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Choix judicieux du type et de la grosseur des rouleaux. • Choix des produits appropriés au type de rouleaux. • Explication claire des choix. 	2. Choisir les types de rouleaux et les produits coiffants
D. <i>Préparer la chevelure.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Degré d'assèchement de la chevelure correspondant au résultat attendu. • Application d'une quantité suffisante de produits. • Répartition uniforme des produits. • Mouvement directionnel de la chevelure. 	
E. <i>Poser les rouleaux.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Choix judicieux de la largeur et de l'épaisseur des mèches. • Pose des rouleaux appropriée au style choisi. 	3. Poser les rouleaux selon l'effet désiré.
F. <i>Sécher les cheveux.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en marche préalable du séchoir. • Installation confortable de la cliente. • Séchage complet des cheveux. 	
G. <i>Coiffer les cheveux.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Retrait des rouleaux conforme au style de la mise en plis. • Choix et application d'une technique de coiffage appropriée au style. 	4. Appliquer les produits coiffants. 5. Mettre en place la chevelure en adaptant les volumes et les mouvements de finition.
H. <i>Terminer la mise en plis.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Vérification globale des volumes. • Application, au besoin, d'un fixatif. • Préoccupation manifeste de la satisfaction de la cliente. 	

Exemple 3 : Techniques d'usinage (5223)*Prévenir les risques d'atteinte à la santé et à la sécurité au travail*

372041

Cette fiche descriptive illustre bien le travail de réflexion sur le cœur de la compétence. Ainsi :

- le premier élément de la compétence n'a pas donné lieu à la formulation d'un énoncé dans la fiche descriptive, et ce, même si les connaissances qui le composent ne sont pas présentes ailleurs dans le programme;
- les deux premiers énoncés de la fiche descriptive reproduisent deux critères de performance appartenant au deuxième élément de compétence et les deux autres critères associés à ce deuxième élément n'ont pas été retenus;
- les troisième et quatrième énoncés de la fiche descriptive reproduisent en les reformulant quelque peu les critères de performance du troisième élément de compétence;
- un seul critère de performance du dernier élément a été retenu dans la fiche.

Objectif du programme		Fiche descriptive en RAC
Énoncé de la compétence	Contexte de réalisation	Prévenir les risques d'atteinte à la santé et à la sécurité au travail
Prévenir les risques d'atteinte à la santé et à la sécurité au travail.	<ul style="list-style-type: none"> • Pour le travail dans un atelier de fabrication mécanique. • À partir de situations de travail présentant des risques pour la santé et la sécurité. • À l'aide de la documentation pertinente. 	
Éléments de la compétence	Critères de performance	Description de la compétence
<p>1. <i>Distinguer les aspects des lois et règlements concernant la santé et la sécurité qui s'appliquent au travail dans les ateliers de fabrication mécanique.</i></p> <p>2. <i>Reconnaître les risques présents dans un atelier d'usinage et leurs effets sur la santé et la sécurité.</i></p> <p>3. <i>Déterminer des moyens de prévenir les accidents.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Repérage approprié de l'information. • Pertinence des correspondances établies entre les articles de loi et règlements et les activités exercées en milieu de travail. • Reconnaissance des droits et des obligations des parties. • Reconnaissance des principaux agresseurs. • <u>Reconnaissance des risques inhérents à la pratique de la profession.</u> • <u>Interprétation juste des fiches signalétiques du SIMDUT.</u> • Désignation juste des effets sur la santé et la sécurité de chacun des agresseurs et des risques. • Sélection de mesures pertinentes relatives : <ul style="list-style-type: none"> - à l'aménagement de l'atelier et du poste de travail; - <u>à l'exécution d'opérations propres au métier;</u> - <u>à la manutention des charges;</u> - <u>à l'utilisation de produits dangereux.</u> • <u>Choix pertinent de l'équipement de protection individuelle.</u> 	<p>1. <u>Reconnaître les risques liés à la pratique du métier.</u></p> <p>2. <u>Reconnaître les symboles du SIMDUT.</u></p> <p>3. <u>Déterminer des mesures sécuritaires pour :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • l'utilisation de l'équipement; • l'exécution des opérations courantes; • la manipulation des charges; • l'utilisation de produits dangereux. <p>4. <u>Choisir l'équipement de protection individuelle approprié à la tâche à exécuter.</u></p>

Éléments de la compétence	Critères de performance	Description de la compétence
4. Choisir des moyens d'intervention dans une situation d'urgence.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Choix d'une stratégie adaptée à la situation.</u> • Reconnaissance de la gravité de la situation en fonction de signes et de symptômes. • Jugement de la pertinence d'intervenir ou de demander de l'aide. • Détermination juste des soins élémentaires à prodiguer. 	5. <u>Choisir des moyens d'intervention selon la gravité de la situation.</u>
5. Transmettre aux collègues de l'information concernant la santé et la sécurité.	<ul style="list-style-type: none"> • Sélection d'une information adaptée au contexte. • Choix pertinent des moyens de communiquer l'information. • Clarté et cohérence de l'information transmise. • Message persuasif. 	

Exemple 4 : Gestion de commerces (410.D0)

Utiliser des logiciels d'application courante à des fins de gestion commerciale 01TU

Le quatrième exemple illustre les difficultés qui peuvent surgir lorsque la compétence est rédigée en composantes²⁸. Le troisième élément de la compétence tiré du programme ne donne aucune précision sur le type de documents à produire, et ce sont les critères de performance qui ont permis de formuler les énoncés de la fiche descriptive. L'exemple présente uniquement les énoncés de la fiche descriptive en lien avec le troisième élément de la compétence.

Objectif du programme		Fiche descriptive en RAC
Éléments de la compétence	Critères de performance	Description de la compétence
2. [...]		1 [...]
3. <i>Produire des documents.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Définition claire du résultat attendu. • Planification de l'organisation des données appropriée au type de support et aux utilisatrices et utilisateurs. • Mise en forme de <u>textes</u> et de documents à caractère administratif, conformément aux normes de présentation établies. • Mise en forme de <u>tableaux contenant du texte, des données numériques et des formules de calcul</u>, conformément aux règles de présentation établies. • Utilisation efficace des possibilités d'une <u>base de données</u>. • Mise en forme d'une <u>présentation multimédia</u>, conformément aux règles établies. • Vérification méthodique des résultats. • Application correcte des mesures de sécurité informatique. 	<p>2. Effectuer la saisie d'un document administratif (exemple : lettre, mémo, procédure) en utilisant un logiciel de <u>traitement de texte</u>.</p> <p>3. Produire un tableau en utilisant un <u>tableur</u> (chiffrier électronique) en incluant des formules de calcul (exemple : statistiques de vente).</p> <p>4. Produire un document électronique simple en utilisant un <u>logiciel de présentation</u> (exemple : présentation d'un nouveau produit).</p> <p>5. Modifier les données d'une <u>base de données</u> informatisée existante (exemple : base de données de fournisseurs).</p>
4. [...]		6. [...]

28 Pour la notion de composante, voir : *Élaboration des programmes d'études professionnelles, Guide de conception et de production d'un programme*, p. 32 et. *Élaboration des programmes d'études techniques, Guide de conception et de production d'un programme. Partie ministérielle de la composante de formation spécifique*, p. 33.

Exemple 5 : Techniques d'éducation à l'enfance (322.A0)*Situer les besoins d'un ou d'une enfant au regard de son développement global 0192*

L'exemple qui suit est caractéristique des compétences qui comportent des éléments à prédominance cognitive. Dans cet exemple, la compétence *Situer les besoins d'un ou d'une enfant au regard de son développement global (0192)*, on remarquera que l'énoncé de la fiche descriptive a repris les résultats de l'action tels qu'ils étaient indiqués par les critères de performance du premier élément. On a utilisé des verbes d'action pour présenter ces critères dans les énoncés de la fiche. On a également tenu compte de la première indication du contexte de réalisation. Enfin, on a pris soin de fournir, pour chacun des aspects du développement de l'enfant, des exemples de comportements ou d'habiletés qui illustrent bien le sens attribué à chacun de ces aspects.

Objectif du programme		Fiche descriptive en RAC
Énoncé de la compétence	Contexte de réalisation	
<i>Situer les besoins d'un ou d'une enfant au regard de son développement global.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • À partir de situations de travail variées mettant en cause des enfants de groupes d'âge différents : poupons, trottineurs et enfants d'âge <u>préscolaire et scolaire</u>. • [...] 	<i>Situer les besoins d'un ou d'une enfant au regard de son développement global</i>
Éléments de la compétence	Critères de performance	Description de la compétence
1. Observer les comportements de l'enfant sur le plan de son développement global.	<ul style="list-style-type: none"> • Relevé de ses comportements sur le plan du développement <u>psychomoteur et sensoriel</u>. • Relevé de ses manifestations sur le plan <u>affectif</u>. • Relevé de ses <u>habiletés sociales</u>. • Relevé de ses <u>habiletés langagières</u>. • Relevé de ses comportements sur le plan <u>intellectuel</u> et de ses attitudes du point de vue du jugement <u>moral</u>. • Relevé de ses comportements sur le plan de la <u>sexualité</u>. • Pertinence des observations notées. • Manifestation d'objectivité dans ses observations. 	Relever les comportements ou habiletés observables chez l'enfant au regard du développement : <ul style="list-style-type: none"> • <u>physique et moteur</u> (schéma corporel, latéralité, motricité fine, motricité globale, etc.); Préscolaire Scolaire • <u>intellectuel</u> (créativité, connaissances, stades du développement cognitif, etc.); Préscolaire Scolaire • <u>langagier</u> (forme, contenu, utilisation, compréhension, expression, etc.); Préscolaire Scolaire • <u>socioaffectif</u> (relation avec les pairs et les adultes, attachement, confiance, autonomie, etc.); • <u>moral</u> (raisonnement, intégration des règles, autoévaluation, etc.); Préscolaire Scolaire • <u>sexuel</u> (questionnements, désirs, impulsions, identité, etc.).

Exemple 6 : Charpenterie-menuiserie (5319)*Effectuer des calculs relatifs à la planification*

261683

Dans cet autre exemple de compétence à prédominance cognitive, *Effectuer des calculs relatifs à la planification* (261683, on remarquera que l'information du contexte de réalisation a servi pour créer l'introduction de la description de la compétence. En effet, celle-ci donne les consignes et précise les données particulières, les outils et les documents de référence à utiliser. De plus, de l'information additionnelle a été fournie entre parenthèses pour mieux contextualiser les opérations de calcul.

Objectif du programme		Fiche descriptive en RAC
Énoncé de la compétence	Contexte de réalisation	
Effectuer des calculs relatifs à la planification.	<ul style="list-style-type: none"> À partir de données concrètes. À partir de <u>plans et de devis</u>. À l'aide de la <u>calculatrice</u>. À l'aide d'une <u>table de conversion</u>. 	Effectuer des calculs relatifs à la planification.
Éléments de la compétence	Critères de performance	Description de la compétence
<ol style="list-style-type: none"> Effectuer des opérations de base. Effectuer des calculs de rapports et de proportions. Calculer des périmètres, des angles, des volumes, des surfaces et des diagonales. Calculer les quantités de matériaux nécessaires à la réalisation d'un ouvrage. Dimensionner des matériaux pour un ouvrage de construction. 	<ul style="list-style-type: none"> Utilisation et conversion juste des unités de mesure relatives aux systèmes impérial et international. Précision des calculs et des conversions. Raisonnement logique. Bon choix de la variable à isoler. Utilisation appropriée de la règle de trois. Calcul juste des pourcentages. Choix approprié de la méthode de calcul. Utilisation juste de l'unité de mesure. Interprétation juste des données du plan. Justesse du raisonnement. Exactitude des quantités. Analyse juste des besoins. Calcul précis des données. <p>Et pour l'ensemble de la compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> Choix approprié des opérations. Exactitude des calculs effectués. Logique de la démarche. Planification juste. 	<p>En se reportant à un cahier de plans de construction résidentielle et à une liste de spécifications, et à l'aide d'une calculatrice et d'une table de conversion :</p> <ol style="list-style-type: none"> <u>Convertir des mesures</u> : <ul style="list-style-type: none"> du système impérial ou anglais (pied, pouce) au système métrique (mètre, millimètre); du système métrique (mètre, millimètre) au système impérial ou anglais (pied, pouce). <u>Calculer l'équerrage (diagonale, trait carré) d'un ouvrage.</u> <u>En vue de la planification d'un ouvrage, calculer</u> : <ul style="list-style-type: none"> des surfaces (ex. : <u>planchers, murs</u>); des volumes (ex. : <u>béton, terre</u>); des angles (ex. : <u>toiture, murs</u>); des périmètres (ex. : <u>rectangle, cercle, triangle</u>); des quantités de matériaux; des pourcentages de perte.

Exemple 7 : Soudage-montage (5195)	
<i>Réaliser des assemblages de complexité moyenne</i>	301935
<i>Réaliser des assemblages complexes</i>	301958

Les fiches descriptives des compétences inclusives et incluses doivent montrer que la compétence incluse est dans la compétence inclusive. Les quatre compétences d'assemblage qui s'emboîtent les unes dans les autres selon un ordre de complexité croissant portant sur le nombre de pièces à assembler, leur façonnage, le type d'assemblage à réaliser, les références à utiliser et le gabarit d'assemblage ont donné lieu à la formulation de fiches descriptives qui illustrent cette complexité. Nous présentons ici, en exemple, les deux dernières fiches descriptives de ces compétences; on constatera que la complexité se manifeste par la création ou non de gabarits de montage.

<i>Réaliser des assemblages de complexité moyenne (301935)</i>	<i>Réaliser des assemblages complexes (301958)</i>
Description de la compétence	Description de la compétence
Positionner les pièces selon les plans.	Fabriquer un gabarit de montage.
Utiliser des gabarits de montage.	Positionner les pièces selon les plans.
Assembler les pièces par points de soudure (tacker) en respectant la séquence.	Assembler les pièces par points de soudure (tacker) en respectant la séquence.
Vérifier la conformité de l'assemblage.	Vérifier la conformité de l'assemblage.
Souder les pièces en suivant la procédure indiquée.	Souder les pièces en suivant la procédure indiquée.
Vérifier la qualité d'un assemblage.	Vérifier la qualité d'un assemblage.
Appliquer les règles de sécurité pour les opérations d'assemblage par points et de soudage.	Appliquer les règles de sécurité pour les opérations d'assemblage par points et de soudage.

Exemple 8 : Assistance à la personne à domicile (5317),	
<i>Dispenser des soins et des services d'assistance pour le maintien des personnes à domicile</i>	251698

Dans cet exemple, la compétence intègre les apprentissages d'un bon nombre de compétences générales du programme :

- Considérer les besoins des clientèles dans une approche globale de la personne.
- Prévenir les infections et la contamination.
- Adopter des comportements professionnels conformes au décorum et à l'éthique des métiers.
- Établir une relation aidante.
- Interagir au sein d'une équipe.
- Considérer les manifestations de maladies et d'incapacités physiques ainsi que les besoins particuliers des personnes atteintes.
- Adopter des approches relationnelles avec des personnes présentant des problèmes de santé mentale, des déficits cognitifs ou des incapacités intellectuelles.
- Appliquer des procédés de soins d'assistance.

Ces compétences générales sont mobilisées en fonction de la situation (essentiellement les besoins de la personne et les objectifs du plan d'intervention) et le résultat attendu de la compétence varie en conséquence. Or, c'est justement la capacité d'adaptation à la diversité des situations qui constitue le cœur de la compétence et qui donne à cette compétence son caractère intégrateur.

On remarquera également, dans cet exemple, la synthèse qui a été faite par l'équipe de production pour déterminer le cœur de la compétence et pour présenter simplement la description de cette dernière.

Objectif du programme		Fiche descriptive en RAC
Énoncé de la compétence	Contexte de réalisation	
<i>Dispenser des soins et des services d'assistance pour le maintien des personnes à domicile.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • À des clientèles des différents milieux de vie et du soutien à domicile. • À partir du plan d'intervention et de consignes. • À l'aide du matériel et de l'équipement disponibles. 	<i>Dispenser des soins et des services d'assistance pour le maintien des personnes à domicile.</i>
Éléments de la compétence	Critères de performance	Description de la compétence
<p>1. <i>Prendre connaissance des données du plan d'intervention.</i></p> <p>2. <i>Planifier les interventions à effectuer.</i></p> <p>3. <i>Entrer en relation avec la clientèle.</i></p> <p>4. <i>Dispenser des soins d'assistance en relation avec les activités de la vie quotidienne et domestique.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recours approprié aux sources d'information. • Pertinence de l'information recueillie sur l'état de santé de la personne et les services offerts. • Clarification des interventions à effectuer. • Prise de notes complètes et pertinentes. • Prise en considération des données du plan d'intervention et des consignes relatives au travail à accomplir. • Établissement judicieux des priorités selon l'horaire établi. • Choix judicieux et préparation adéquate du matériel, de l'équipement et de l'espace de travail. • Présentation rassurante. • Écoute attentive. • Intérêt marqué à connaître la clientèle. • Utilisation de moyens pertinents visant l'établissement d'une relation aidante. • Respect du plan d'intervention et des consignes reçues. • Utilisation appropriée du matériel et de l'équipement. • Prise en considération du niveau d'assistance requis par la clientèle. • Prise en considération de l'état physique et émotif de la clientèle. • Respect des goûts et des habitudes de la clientèle ainsi que de son intimité. • Choix judicieux de moyens destinés à favoriser ou à maintenir l'autonomie de la clientèle. • Respect des principes de déplacement sécuritaire des bénéficiaires. • Respect des règles d'hygiène et d'asepsie. • Application correcte de soins et de services d'assistance. • Gestion efficace du temps. • Utilisation adéquate d'approches relationnelles facilitant la prestation des soins et des services. 	<p>En adoptant un comportement professionnel avec la clientèle et l'équipe de travail :</p> <p>Planifier les interventions à effectuer <u>selon le plan d'intervention.</u></p> <p>Utiliser, <u>selon la situation</u>, une approche pour entrer en relation avec la personne.</p> <p>Pour les soins d'assistance :</p> <ul style="list-style-type: none"> • appliquer, <u>selon la situation</u>, les soins et les services d'assistance selon le plan d'intervention et les procédures; • utiliser les principes de déplacement sécuritaire de la personne; • respecter les règles d'hygiène et d'asepsie; • respecter les règles de santé et sécurité au travail.

<p>5 <i>Observer la clientèle, son environnement et ses habitudes de vie.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestation discrète de vigilance, d'attention et de perspicacité. • Pertinence et véracité des observations faites. • Rapport précis et objectif des observations faites aux personnes concernées, et ce, au moment opportun. 	<p>Pour la communication avec l'équipe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • participer aux discussions de l'équipe; • proposer des moyens pour améliorer les situations problématiques.
<p>6 <i>Entretien et ranger le matériel, l'équipement et l'espace de travail utilisés.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Respect des règles d'hygiène et d'asepsie. • Rangement respectant les habitudes et la sécurité de la clientèle. 	
<p>7 <i>Faire part de ses observations au cours de discussions de cas.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prise en considération des objectifs du plan d'intervention. • Prise en considération de l'état de santé, des habitudes de vie et des ressources de la clientèle. • Préparation rigoureuse de sa présentation. • Clarté et pertinence des renseignements fournis. • Pertinence des questionnements et des commentaires au sujet de la clientèle. • Affirmation claire et respectueuse de son point de vue. 	
<p>8 <i>Suggérer des modifications susceptibles d'améliorer la situation de la clientèle.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propositions pertinentes en relation avec les besoins de la clientèle. • Propositions réalistes considérant les capacités de la clientèle, ses goûts et ses habitudes de vie. 	
<p>Et pour l'ensemble de la compétence :</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Prise en considération de la personne dans sa globalité. • Respect des règles de santé et de sécurité au travail ainsi que du décorum. • Adoption d'attitudes et de comportements en accord avec les valeurs professionnelles et les documents de l'établissement traitant de l'éthique. • Prise en considération de la réalité familiale et sociale de la clientèle. • Adoption d'attitudes propices au travail d'équipe. • Manifestation de réceptivité des commentaires. • Reconnaissance de ses limites sur les plans personnel et professionnel. • Respect des politiques, des directives et des modes de fonctionnement en vigueur dans l'établissement. 		

2.2.2 Démarche à suivre en ce qui concerne les compétences traduites en situation

Les compétences traduites en situation sont propres aux programmes d'études en formation professionnelle. Pour certaines d'entre elles, des conditions particulières de reconnaissance sont établies. Pour les compétences pour lesquelles des conditions particulières de reconnaissance ne sont **pas** établies, la fiche descriptive devra proposer une démarche équivalant à celle qui est prévue en formation initiale pour le développement ou l'acquisition de la compétence visée.

Les énoncés de la fiche descriptive doivent permettre à la personne de s'autoévaluer au regard d'une démarche personnelle et non en fonction de la maîtrise d'une tâche. Il importe de se souvenir que la formulation des énoncés de la fiche descriptive pour une compétence traduite en situation doit respecter la philosophie de ce type de compétence et que c'est souvent dans le plan de mise en situation que l'on trouve les renseignements nécessaires à la formulation des énoncés.

Voici les principaux principes et les règles à respecter lors de la rédaction des énoncés de la fiche descriptive d'une compétence traduite en situation :

- Recourir au nombre d'énoncés nécessaires à la description complète de la compétence en réfléchissant constamment aux éléments essentiels qui la composent. Tout comme pour une compétence traduite en comportement, il n'y a pas vraiment de règle précise quant au nombre d'énoncés à formuler.
- Éviter les formulations qui conduisent à une évaluation de résultats attendus qui seraient identiques pour toutes les personnes. En fait, dans le cas d'une compétence traduite en situation, les énoncés de la fiche descriptive doivent porter sur une démarche (souvent une démarche de réflexion) et non sur des résultats attendus.
- Utiliser un seul verbe par énoncé. Le choix du verbe doit traduire une **ouverture** par rapport au résultat attendu et non exprimer une tâche dont le résultat attendu se mesure par une performance. Dans cette optique, on aura recours à des verbes comme réfléchir, considérer, expliquer, explorer, proposer, discuter, communiquer.
- Utiliser des adjectifs possessifs pour rendre visible la démarche de réflexion.
- Ne pas inclure de critères d'évaluation dans les énoncés.

Voici trois exemples de formulations d'énoncés descriptifs en lien avec une compétence traduite en situation :

Exemple 1 : Secrétariat (5212)

Communiquer dans un contexte de travail de bureau

460112

La compétence vise à sensibiliser la personne au processus de la communication, aux avantages liés à une bonne communication, à l'importance de la résolution de problèmes dans le fonctionnement d'une équipe de travail ou avec une clientèle. La compétence ne sert pas à évaluer sa capacité de communiquer au niveau linguistique, relationnel, etc. En conséquence, les verbes utilisés pour la rédaction des énoncés de même que l'utilisation de déterminants (adjectifs) possessifs traduisent une réflexion ou une recherche personnelle :

- Déterminer ses forces ou ses points à améliorer dans sa façon de communiquer.
- Proposer des moyens à prendre pour améliorer la qualité de sa communication.
- Expliquer les effets d'une bonne ou mauvaise communication sur le travail d'équipe.
- Expliquer comment une bonne communication permet la résolution de problèmes (par exemple : travail d'équipe, service à la clientèle, etc.).

Exemple 2 : Comptabilité (5231)

Interagir dans des situations professionnelles variées

461102

Cette fiche descriptive est un autre exemple qui illustre bien la prise en compte de la démarche personnelle propre à une compétence traduite en situation. On remarquera la formulation du texte à la première personne du singulier et la conjugaison du verbe *prendre*, qui personnalisent encore davantage la démarche de réflexion.

- Reconnaître mes points forts et mes points faibles en matière de communication dans des situations de vie professionnelle.
- Identifier les moyens que je prends pour améliorer ma façon de communiquer avec mes collègues de travail et la clientèle.
- Évaluer mes attitudes et mes comportements au sein d'une équipe de travail.
- Identifier les moyens que je prends pour résoudre des problèmes dans des situations de travail tendues.

Exemple 3 : Briquetage-maçonnerie (5303)

Se situer au regard du travail et des techniques liées au réfractaire

278821

Cette compétence vise à faire connaître les caractéristiques du marché du travail dans le domaine du réfractaire ainsi que les principales techniques de pose des divers éléments ou produits réfractaires. Elle ne vise pas des apprentissages de techniques de pose particulières à ce matériau. Comme on le voit, la formulation des énoncés de la fiche descriptive tient compte de cet aspect :

- Décrire la réalité du marché du travail en ce qui concerne les activités reliées au réfractaire.
- Expliquer les principales techniques de pose des produits réfractaires.

2.3 Analyse critique des fiches descriptives

La liste qui suit propose un certain nombre d'affirmations qui peuvent aider les équipes de production à porter un regard critique sur leur travail.

Liste de vérification des fiches descriptives

Aspects généraux

- L'énoncé et le code de compétence sont reproduits fidèlement.
- La présentation de la fiche descriptive est conforme au gabarit en vigueur.

Dimensions particulières

- L'abrégé des caractéristiques essentielles de la compétence (*information sur la compétence*) respecte le sens et la portée attribués à cette compétence dans le programme d'études.
- Le choix des énoncés correspond bien aux éléments jugés essentiels à la mise en œuvre de la compétence.
- Chaque énoncé :
 - est composé d'un seul verbe à l'infinitif;
 - respecte le niveau taxonomique;
 - est exempt de critères d'évaluation.
- Les différents énoncés permettent à la clientèle :
 - de se situer par rapport aux exigences de la compétence;
 - de pouvoir se préparer aux étapes subséquentes de la démarche;
 - de déceler facilement un besoin éventuel d'acquisition d'un ou de plusieurs éléments de compétence manquants.

Vocabulaire et formulation

- Le vocabulaire utilisé est accessible à la clientèle visée.
- La formulation des énoncés est claire, significative et permet à la personne qui le désire de prendre une décision éclairée quant à la poursuite ou non de sa démarche en reconnaissance des acquis et des compétences.
- La formulation des énoncés – et notamment le choix des verbes utilisés – traduit bien le niveau de difficulté et de complexité exigé par la compétence.

Après la conception et la production des fiches descriptives, la troisième étape du processus d'élaboration consiste à déterminer les conditions de reconnaissance. Il importe de rappeler en premier lieu en quoi consistent les conditions de reconnaissance et quelles sont leurs principales caractéristiques.

3.1 Définition, caractéristiques et exigences des conditions de reconnaissance

Le *Cadre technique*²⁹ définit les conditions de reconnaissance comme suit :

Les conditions de reconnaissance correspondent à différents moyens (ou différentes façons de procéder) qui sont proposés à la personne pour qu'elle puisse faire la preuve de ses acquis au regard d'une compétence donnée. Autrement dit, comme le terme *condition de reconnaissance* l'indique, si la personne peut satisfaire à l'une ou l'autre des conditions qui lui sont proposées, elle pourra obtenir une reconnaissance pour cette compétence.

En raison de la diversité des expériences permettant l'acquisition d'une compétence, le *Cadre technique*³⁰ précise aussi les caractéristiques et les exigences des conditions de reconnaissance. Celles-ci doivent être :

- variées, afin de tenir compte de la diversité des expériences;
- souples, afin de tenir compte des contraintes de nature organisationnelle lors de l'évaluation;
- fiables, afin de conserver la crédibilité des diplômes et de respecter les exigences d'équité.

C'est pourquoi un choix d'**au moins deux** conditions de reconnaissance par compétence est proposé à la candidate ou au candidat.

L'une de ces deux conditions devra obligatoirement s'appliquer à toutes les compétences, à savoir la présentation d'une pièce justificative attestant une formation scolaire pertinente et réussie. On aura compris que cette façon de procéder découle du troisième principe de la reconnaissance des acquis et des compétences selon lequel « une personne doit être exemptée d'avoir à faire reconnaître à nouveau des compétences ou des acquis qui ont été évalués avec rigueur et sanctionnés par un système officiel³¹ ».

Conditions de reconnaissance types

Il existe **huit** conditions de reconnaissance types dont sept concernent les acquis expérimentiels. Ces huit conditions sont :

- Preuve d'une formation scolaire reconnue et réussie
- Certification délivrée par un ministère ou un organisme reconnu
- Document émis par un employeur
- Production personnelle
- Entretien
- Tâche en milieu de travail en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur

29 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique. Cadre général – Cadre technique*, Québec, p. 12.

30 *Ibid.*, p. 13.

31 *Ibid.*, p. 5.

- Tâche en établissement de formation en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur
- Tâche enregistrée sur vidéo

Chaque condition de reconnaissance type comporte des caractéristiques et des exigences. Avant de présenter celles-ci, il importe de mentionner ce qui suit :

- une condition de reconnaissance peut être composée d'une condition de reconnaissance type, par exemple, *Tâche en milieu de travail en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur*;
- souvent, on doit recourir à une combinaison de deux conditions types, par exemple, *Tâche en établissement de formation en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur* et *Entretien*;
- dans certains cas, il peut arriver que trois conditions types soient nécessaires, par exemple, *Certification délivrée par un ministère ou un organisme reconnu*, *Tâche en milieu de travail en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur* et *Entretien*. Cette situation est plutôt rare et se produit généralement lorsque l'évaluation des éléments retenus l'exige;
- certaines conditions de reconnaissance ne peuvent se présenter seules parce qu'elles n'offrent pas de garanties suffisantes en matière de fiabilité de l'évaluation, par exemple, *Document émis par un employeur*;
- pour des raisons de faisabilité et d'accessibilité, on ne devrait pas retrouver une combinaison de plus de trois conditions de reconnaissance types.

La **preuve d'une formation scolaire reconnue et réussie** est toujours présente à titre de condition de reconnaissance. La formation doit être pertinente, avoir été évaluée et sanctionnée dans un établissement d'enseignement reconnu par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ou dans un établissement d'enseignement hors Québec, pourvu que la preuve de formation ait été validée par l'instance accréditée à cette fin au Québec³².

La **certification délivrée par un ministère ou un organisme reconnu** (autre que celle du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport peut être délivrée à la suite d'une formation ou d'une évaluation réussie. Elle se distingue de la condition précédente par le fait que l'équipe de production devra repérer les principales certifications existantes et déterminer leur pertinence au regard des exigences de la reconnaissance des acquis et des compétences.

Le **document émis par un employeur** est utilisé pour obtenir de l'information sur les tâches et les activités réalisées par la candidate ou le candidat. Il est particulièrement utile pour obtenir de l'information sur l'exercice de compétences qui s'échelonnent sur une longue durée, pour réduire la durée de l'évaluation ou pour décrire certaines responsabilités que la personne a assumées. Cette condition doit donc être utilisée en soutien et oblige l'adjonction d'une autre condition de reconnaissance type afin d'éviter les biais, de garantir la fidélité et la validité de l'évaluation, ainsi que pour ne pas pénaliser la candidate ou le candidat qui ne pourrait pas fournir une telle preuve.

La **production personnelle** peut correspondre à la réalisation d'une tâche, à la production d'une pièce ou à la rédaction d'une réflexion personnelle ou d'un texte argumentatif ou explicatif. Elle peut avoir déjà été réalisée, en tout ou en partie, ou devoir l'être. Puisqu'elle se déroule en l'absence de l'évaluatrice ou de l'évaluateur, elle demande obligatoirement que l'on s'assure de l'authenticité de la production, ce qui entraîne que l'on y adjoigne une autre condition de reconnaissance type.

L'**entretien** permet de vérifier l'application de connaissances dans l'exécution de certaines activités. Il peut également être employé pour obtenir des explications ou des justifications relativement à des choix ou à des décisions de la candidate ou du candidat, ou encore pour vérifier sa capacité de transfert.

32 Sous réserve des encadrements réglementaires propres à chaque ordre d'enseignement.

La **tâche en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur en milieu de travail** est la condition de reconnaissance la plus proche de la situation de travail. On doit toutefois s'assurer que la tâche à réaliser n'impose pas à l'employeur des contraintes inhabituelles d'exécution. De même, il peut arriver que des exigences relatives à la sécurité des personnes ou à la confidentialité des données doivent être respectées.

La **tâche en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur dans un établissement de formation** est une condition de reconnaissance similaire à la précédente et qui demande que l'activité d'évaluation s'apparente le plus possible à la situation de travail, sans comprendre de « biais » scolaires.

La **tâche enregistrée sur vidéo** permet de rendre compte, en différé, de la réalisation d'une tâche. Il faut toutefois que la nature de la tâche se prête à l'utilisation du média et que l'évaluation offre des garanties de fiabilité. Cette condition de reconnaissance demande d'obtenir l'agrément des personnes filmées, le cas échéant.

3.2 Modes de détermination des conditions de reconnaissance

Connaissant les caractéristiques et les exigences des conditions de reconnaissance types, on peut maintenant expliquer comment les déterminer en fonction des énoncés de chacune des fiches descriptives d'un programme d'études. Cette détermination s'effectue en deux temps.

Dans un **premier temps**, on utilisera une approche systématique. Sachant que tous les énoncés de la fiche descriptive doivent être évalués, on devra examiner un à un ces énoncés et établir, pour chacun d'entre eux, la ou les conditions de reconnaissance types qui peuvent s'appliquer. Par exemple, un énoncé à caractère cognitif doit faire appel à une condition de reconnaissance visant à déterminer si la personne est capable de mobiliser des connaissances. Dans ce cas, l'entretien ou la production personnelle pourraient être des conditions de reconnaissance types à retenir. Des énoncés à caractère pratique, quant à eux, doivent conduire à des conditions de reconnaissance adaptées, comme l'exécution d'une tâche ou une tâche enregistrée sur vidéo.

Dans un **deuxième temps**, il faut adopter une approche plus globale et décider, pour l'ensemble des énoncés de la fiche, quelle est la condition ou les combinaisons de conditions les plus appropriées. De plus, il faut garder à l'esprit que l'on doit offrir une diversité de conditions et viser la souplesse et l'accessibilité. Pour ce faire, on devra considérer simultanément plusieurs facteurs : durée de l'évaluation, lieu et faisabilité de celle-ci, fiabilité des résultats, ampleur de la compétence, diversité et équité des conditions offertes à la candidate ou au candidat, etc.

En ce qui a trait à la **durée** de l'évaluation, il faut parfois trouver un équilibre entre les exigences de la compétence et les contraintes de temps et de **faisabilité**. Par exemple, en *Techniques d'usinage (5223)*, la compétence *Usiner les pièces d'une production en série en usinage conventionnel (372255)* vise la planification et l'organisation du travail **et** la production de pièces en quantité. Dans ce cas, l'équipe de production a choisi comme conditions de reconnaissance *Entretien*, pour vérifier la capacité de la candidate ou du candidat de planifier et d'organiser son travail, **et** *Tâche en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur en milieu de travail*, pour les activités de production. La durée de cette dernière évaluation a été estimée à une heure bien qu'habituellement, le travail en usine s'échelonne sur une plus longue période de temps.

Pour ce qui touche au **lieu** de l'évaluation, si on a retenu la tâche comme étant une des conditions possibles, il faut déterminer l'endroit où la personne pourra démontrer la compétence : milieu de travail ou établissement de formation ou ces deux endroits. Ici, on comprendra que des critères de **faisabilité** doivent aussi être pris en compte. Par exemple, on pourrait aussi bien évaluer en milieu de formation qu'en milieu de travail la compétence *Donner une permanente standard (418127)* en *Coiffure (5245)*. Par contre, la compétence *Assurer la gestion de son temps et de la qualité de son travail (017Y)* en

Techniques de l'informatique (420.A0) ne pourrait être évaluée en milieu de travail, puisque les moments d'observation sont difficiles à prévoir.

Les contraintes de **faisabilité** sont d'ailleurs souvent présentes, car il faut tenir compte du temps dont disposent les personnes concernées, des possibilités de déplacement de même que des ressources matérielles et financières disponibles. Cela est d'autant plus vrai lorsque la profession est caractérisée par une grande dispersion géographique, comme en *Technique du tourisme d'aventure (414.B0)*, où les guides d'aventure travaillent dans une diversité de milieux naturels et sont souvent éloignés des établissements de formation. La faisabilité exige aussi que les contraintes de sécurité et de confidentialité liées aux milieux de travail soient prises en compte.

On doit également s'assurer de l'authenticité et de la **fiabilité** de l'évaluation. C'est pour cela, comme on l'a mentionné plus haut, que le document délivré par un employeur ne peut être accepté comme unique condition de reconnaissance. Il doit être accompagné d'une autre condition de reconnaissance qui permette une observation directe telle que *Tâche en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur en milieu de travail* ou encore *Entretien*.

Il en va de même pour *Production personnelle*, qui ne peut être retenue comme seule condition de reconnaissance, puisqu'une personne aurait pu demander à quelqu'un d'autre de faire le travail à sa place. C'est pourquoi on demande souvent à la candidate ou au candidat de modifier ou de compléter sa production ou encore d'expliquer certains éléments qui la composent en présence de l'évaluatrice ou de l'évaluateur. Par exemple, en *Gestion de commerces (410.DO)*, la compétence *Utiliser l'information de l'actualité économique à des fins de gestion commerciale (01U9)* fait appel aux conditions de reconnaissance *Production personnelle et Entretien*.

La détermination des conditions de reconnaissance doit aussi respecter l'**ampleur** de la compétence. Ainsi, une combinaison de conditions de reconnaissance types devrait être retenue si la compétence a une ampleur importante et non si elle vise l'acquisition de connaissances et d'habiletés de base. Par exemple, la compétence *Communiquer en milieu de travail (436482)* en *Entretien général d'immeubles (5211)* comporte la condition de reconnaissance type *Entretien*. Ici, l'équipe de production a jugé qu'il n'était pas nécessaire de combiner plusieurs activités d'évaluation différentes, car les connaissances et les habiletés mobilisées étaient, somme toute, assez simples. Il en va autrement avec la compétence *Communiquer en milieu de travail (0197)* en *Techniques d'éducation à l'enfance (322.A0)*, qui comporte deux combinaisons de conditions de reconnaissance types :

- 1) *Tâche enregistrée sur vidéo – Entretien – Production personnelle*;
- 2) *Tâche en milieu de travail en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur – Entretien – Production personnelle*. Dans ce cas-ci, les connaissances et les habiletés doivent être mobilisées dans des contextes de communication complexes et variés avec des enfants, des parents et des collègues de travail. Il s'est donc avéré nécessaire de combiner plusieurs activités d'évaluation.

On doit aussi rechercher une **diversité** de conditions afin d'offrir le plus possible un choix réaliste à la candidate ou au candidat. On peut trouver un exemple de diversité de conditions dans le programme *Soudage-montage (5195)*. Ainsi, la compétence *Souder des pièces d'acier à l'aide du procédé SMAW (301807)* comprend les conditions de reconnaissance suivantes :

- Preuve d'une formation scolaire reconnue et réussie
- Certification délivrée par un ministère ou un organisme reconnu
- Tâche en milieu de travail en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur
- Tâche en établissement de formation en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur

Par ailleurs, la combinaison de différentes conditions de reconnaissance types doit toujours être faite dans un souci d'**équivalence** et d'**équité**. Voici un exemple où **deux** conditions de reconnaissance sont jugées nécessaires :

- 1) *Document émis par un employeur – Tâche dans un établissement de formation en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur,*
- 2) *Tâche dans un établissement de formation en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur.*

Dans un tel cas, on devra s'assurer que la tâche qui sera demandée pour satisfaire à la première condition, après la réception du document délivré par un employeur, sera d'une **durée** plus courte que la tâche exigée dans la deuxième condition. Sinon, quel intérêt y aurait-il pour la candidate et le candidat à demander un document à son employeur pour ensuite devoir exécuter une tâche de même durée que la précédente?

Précisons en terminant qu'en formation professionnelle, il n'est pas nécessaire de déterminer des conditions de reconnaissance pour les compétences *Se situer au regard du métier et de la démarche de formation, S'intégrer sur le marché du travail* et *Utiliser des moyens de recherche d'emploi*, puisque ces compétences sont associées de conditions particulières de reconnaissance précisées au chapitre consacré à la reconnaissance des acquis et des compétences³³. Toutefois, les équipes de production devront prendre soin de déterminer des conditions de reconnaissance pour les compétences qui ont fait l'objet d'ajouts et pour lesquelles une fiche descriptive a été produite.

Enfin, en formation technique, la condition de reconnaissance qui est déterminée pour la compétence *Analyser la fonction de travail* est *Entretien*. Ce choix s'explique par le fait que la reconnaissance de cette compétence s'effectue dans le cadre de l'entrevue de validation (grâce à l'entretien), sur la base du dossier de la candidate ou du candidat.

Par ailleurs, si cette compétence a fait l'objet d'un ajout par rapport à la version habituelle, les équipes de production devront s'assurer qu'il n'y a pas lieu d'ajouter une autre condition de reconnaissance type à la condition de reconnaissance *Entretien*.

3.3 Présentation des conditions de reconnaissance

Une fois que les conditions de reconnaissance ont été déterminées, il reste à les présenter correctement dans les espaces prévues à cette fin sur le gabarit des fiches descriptives. La présentation débute toujours par la condition *Preuve d'une formation scolaire reconnue et réussie*. Pour les autres conditions de reconnaissance retenues, l'ordre de présentation est déterminé en fonction de la lourdeur du travail demandé à la personne. À cet égard, on aura noté que les huit conditions de reconnaissance types dont il vient d'être question à la partie 3.1 ont été présentées en allant du plus simple au plus exigeant. On pourra donc s'en inspirer pour établir leur ordre de présentation. Voici un exemple à ce sujet :

Exemple de présentation d'une liste de conditions de reconnaissance :

- Preuve d'une formation scolaire reconnue et réussie
- Document émis par un employeur et Tâche en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur en milieu de travail
- Document émis par un employeur et Tâche en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur en établissement de formation

33 Se référer à la version actuelle du *Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles : Formation générale des jeunes; Formation générale des adultes et Formation professionnelle* publiée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Tâche en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur en milieu de travail
- Tâche en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur en établissement de formation

Par ailleurs, lorsque deux ou trois conditions types sont associées à l'intérieur d'une même condition de reconnaissance, l'équipe de production doit prendre soin de les lister en fonction de l'ordre prévu pour le déroulement de l'évaluation. Par exemple, si l'on retient comme condition de reconnaissance *Production personnelle – Entretien*, ce choix doit avoir été fait parce que l'entretien aura lieu après le dépôt de la production personnelle et qu'il devrait, entre autres, servir à garantir l'authenticité de celle-ci.

3.4 Rédaction des explications accompagnant les conditions de reconnaissance

Une fois que la liste des conditions de reconnaissance pour une compétence donnée a été établie, il reste à expliquer en quoi ces conditions consistent. Ces explications doivent être données pour l'ensemble des conditions de reconnaissance. Elles visent à informer correctement la candidate ou le candidat sur les choix qui lui sont proposés et à lui donner les précisions nécessaires sur le contexte, l'objet de la tâche, le sujet de l'entretien ou les principaux critères d'évaluation.

Un modèle de description pouvant être utilisé pour chacune des conditions de reconnaissance types est fourni. Dans le cas des combinaisons de conditions de reconnaissance types, on s'inspirera des modèles proposés. À cet égard, on trouvera ci-après des exemples illustrant l'une et l'autre façon de procéder.

Exemple 1 : Technologie du génie civil (221.B0)		
<i>Établir des relations professionnelles</i>		01XA
CR-3	<p>La compétence <i>Établir des relations professionnelles</i> peut être reconnue à la suite :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'une production personnelle, comportant : <ul style="list-style-type: none"> - une situation vécue dans votre milieu de travail pour laquelle vous avez dû adapter votre communication orale; - une communication écrite d'information professionnelle (ex. : mémo de chantier); - une description de situations où vous avez dû défendre des opinions et gérer des dilemmes; <p>et</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'un entretien portant sur votre capacité à gérer vos relations professionnelles. 	

Exemple 2 : Cuisine (5311)		
<i>Adopter des mesures préventives en matière de santé et de sécurité</i>		404552
CR-2	<p>La compétence <i>Adopter des mesures préventives en matière de santé et de sécurité</i> peut être reconnue à la suite :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'un entretien portant sur : <ul style="list-style-type: none"> - l'identification de dangers potentiels; - le choix de moyens de prévention applicables; - sur les mesures à prendre en cas d'urgence; <p>et</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'une tâche en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur en milieu de travail qui consiste à appliquer des pratiques de travail sécuritaires lors de l'exécution de tâches courantes en cuisine. 	

Exemple 3 : Réception en hôtellerie (5281)	
<i>Assurer le déroulement des opérations de la réception dans un environnement informatisé</i>	
401715	
CR-3	<p>La compétence <i>Assurer le déroulement des opérations de la réception dans un environnement informatisé</i> peut être reconnue à la suite de l'exécution d'une tâche en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur en établissement de formation qui consiste à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • enregistrer des demandes de réservation par messagerie électronique; • enregistrer des transactions et des corrections; • utiliser Internet et des ouvrages de référence pour répondre aux demandes d'information; • coordonner des arrivées et des départs.

Exceptionnellement, de l'**information complémentaire** aux explications précédentes peut être rédigée. Ce genre d'information s'avère nécessaire notamment lorsqu'on a recours à l'une ou l'autre des deux conditions de reconnaissance suivantes : *Production personnelle* et *Tâche enregistrée sur vidéo*.

Cette information complémentaire est remise à la candidate ou au candidat au moment de l'entrevue de validation, car l'on doit tenir compte de ce que, lorsqu'elle essaiera de remplir l'une ou l'autre de ces conditions, cette personne sera livrée à elle-même. On doit donc lui permettre de bien comprendre tout ce qu'on attend d'elle. Le texte informatif doit être annexé au *Guide d'accompagnement*.

L'information complémentaire doit porter sur les consignes de réalisation, sur les éléments de contenu ou sur la nature des productions attendues. Elle doit être rédigée dans un vocabulaire approprié et accessible. On trouvera ci-après deux exemples d'information complémentaire concernant ces deux conditions de reconnaissance types.

Exemples d'information complémentaire

Pour une tâche enregistrée sur vidéo :

Exemple 1 : Coiffure (5245)	
<i>Faire une coupe de cheveux standard pour femme</i>	
418108	
CR-2	<p>La compétence peut être reconnue sur présentation d'un enregistrement vidéo où vous effectuez une coupe de cheveux standard (de base) adaptée au visage et à la chevelure d'une cliente dont les cheveux nécessitent une coupe d'au moins 3,5 cm afin que le changement soit apparent.</p> <p>Vous devez, dans l'enregistrement vidéo, respecter les exigences suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • décrire la coupe que vous effectuez et la technique employée; • justifier le choix des instruments; présenter, en gros plan, les cheveux mouillés de la cliente; • vous placer de manière qu'on vous voit exécuter la technique de coupe de cheveux standard pour femme; • après avoir terminé la coupe, présenter les cheveux coupés en les soulevant afin de bien voir les angles de coupe, l'harmonie de l'ensemble et l'uniformité des longueurs; • présenter un gros plan des cheveux placés afin de bien voir les mouvements et l'allure qu'auront les cheveux lorsque coiffés.

Pour une production personnelle :

Exemple 2 : <i>Gestion de commerces (410.D0)</i>	
	<i>Rechercher et analyser des données commerciales</i> <i>01TW</i>
CR-2	<p>Production personnelle – Entretien – Tâche en milieu de travail en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur</p> <p>Production personnelle</p> <p>Vous aurez à présenter une recherche commerciale que vous avez déjà réalisée dans votre milieu de travail. Vous devrez avoir rédigé une partie du document concernant cette recherche et indiquer votre contribution à son élaboration et à sa rédaction.</p> <p>Ce document devra idéalement couvrir les points suivants :</p> <ul style="list-style-type: none">• les objectifs de la recherche;• l'instrument de collecte de données, par exemple :<ul style="list-style-type: none">- le questionnaire d'enquête,- la grille d'entrevue personnelle ou de groupe,- la grille d'observation;• le rapport de recherche;• les recommandations. <p>Le document présenté pourra être accompagné de :</p> <ul style="list-style-type: none">• questionnaires remplis;• fichiers de données;• fichiers d'analyse;• toute autre information connexe. <p>Conservez une copie du document pour l'apporter au moment de l'entretien.</p>

En terminant, on devra s'assurer que l'information complémentaire décrit bien les consignes de réalisation, les éléments de contenu ou la nature des productions attendues et qu'elle est en concordance avec la fiche d'évaluation.

3.5 Analyse critique des conditions de reconnaissance

La liste qui suit contient un certain nombre d'affirmations qui peuvent aider les équipes de production à porter un regard critique sur leur travail.

Liste de vérification des conditions de reconnaissance

- La condition de reconnaissance *Preuve d'une formation scolaire reconnue et réussie* se trouve en tête des conditions proposées.
- Les conditions de reconnaissance permettent d'évaluer chacun des énoncés de la fiche descriptive et de vérifier l'atteinte de la compétence.
- Le choix des conditions de reconnaissance paraît approprié par rapport au profil de la clientèle ainsi qu'à la diversité des lieux et des modes d'apprentissage de celle-ci.
- Le choix des conditions de reconnaissance permet la vérification de l'authenticité des productions attendues ou des pièces justificatives déposées.
- Les conditions de reconnaissance proposées sont équivalentes entre elles.
- Le choix des conditions de reconnaissance paraît raisonnable au regard de certaines contraintes pratiques telles que la durée des évaluations, les ressources financières à consentir pour procéder à certaines évaluations ou pour permettre certaines démonstrations, le personnel requis, le matériel nécessaire, les déplacements à prévoir.
- Un nombre adéquat de conditions de reconnaissance est proposé.
- On ne retrouve pas une combinaison de plus de trois conditions de reconnaissance types.
- L'ordre de présentation des conditions de reconnaissance est bien déterminé en fonction de la lourdeur du travail demandé à la candidate ou au candidat.
- Le gabarit ministériel est respecté tant pour la présentation des conditions de reconnaissance que pour les explications accompagnant ces dernières.
- Le vocabulaire utilisé est approprié et accessible à la clientèle.

La quatrième étape du processus d'élaboration est consacrée à la conception et à la production des fiches d'évaluation. Comme pour les étapes précédentes, on rappellera dans un premier temps ce que doivent être les fiches d'évaluation, leur rôle dans le cadre de l'approche harmonisée et leurs principales caractéristiques.

4.1 Définition, caractéristiques et rôle des fiches d'évaluation

Après la fiche descriptive et les conditions de reconnaissance, le troisième outil de l'instrumentation que l'on trouve dans l'approche harmonisée est la fiche d'évaluation. Le *Cadre technique*³⁴ définit cette dernière comme suit :

« Celle-ci est un instrument qui s'adresse particulièrement aux évaluatrices et aux évaluateurs et qui doit leur permettre d'évaluer les éléments essentiels de la compétence tels qu'énoncés dans la fiche descriptive. Tous les éléments qui apparaissent sur la fiche descriptive doivent être évalués. Par ailleurs, chaque fiche d'évaluation doit être adaptée aux différentes conditions de reconnaissance proposées pour chaque compétence : autrement dit, il y a une fiche d'évaluation qui accompagne chaque condition de reconnaissance prévue. »

Caractéristiques essentielles de la fiche d'évaluation

Les caractéristiques essentielles de la fiche d'évaluation découlent de sa double fonction. Elle doit donc :

- permettre de rendre un verdict sur la compétence, reconnue ou non;
- formuler, s'il y a réussite partielle, un diagnostic quant aux éléments manquants au regard de l'acquisition du niveau de maîtrise visé de cette même compétence.

Rôle de la fiche d'évaluation

La fiche d'évaluation permet à l'évaluatrice, à l'évaluateur et à la personne qui est responsable :

- de s'informer des étapes préparatoires et du déroulement de l'évaluation;
- d'être guidée au regard des éléments à évaluer;
- de préciser les critères devant servir à l'évaluation des éléments;
- de consigner les résultats de l'évaluation et le verdict.

34 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique. Cadre général – Cadre technique*, Québec, p. 13-14.

4.2 Rappel des qualités d'une évaluation en reconnaissance des acquis et des compétences

Sans revenir sur les qualités d'une évaluation appropriée à la reconnaissance des acquis et des compétences, il importe de rappeler ici les points les plus importants à mettre en application.

- **Premier point**

La crédibilité de tout instrument d'évaluation des apprentissages, qu'ils soient scolaires ou extrascolaires, résulte de la présence des trois mêmes qualités : la **validité**, la **fidélité** et la **faisabilité**. On se rappellera qu'un instrument est **valide** s'il sert à évaluer ce qu'il est censé évaluer et s'il remplit les fonctions pour lesquelles il a été construit. Cela implique concrètement qu'un instrument conçu pour les besoins de la RAC doit permettre de rendre un verdict sur la compétence reconnue ou non et, si la compétence n'est pas reconnue, de formuler un diagnostic quant aux éléments manquants au regard de l'acquisition de cette compétence.

La **fidélité**, quant à elle, est la qualité qu'a un instrument de mesurer avec la même exactitude des sujets équivalents placés dans des conditions similaires. Cela suppose donc, entre autres, que les consignes qui balisent la situation d'évaluation et l'encadrement de cette dernière soient claires et précises. On doit également faire en sorte que les tâches ou les activités prévues dans les conditions de reconnaissance soient du même niveau de difficulté et de complexité que celui qui est exigé au terme d'une démarche d'apprentissage scolaire. En un mot, on vise la constance des résultats et, pour ce faire, on prend toutes les dispositions nécessaires pour réduire les imprécisions, les marges d'erreur, la subjectivité dans les jugements, etc.

Enfin, rappelons que la **faisabilité** requiert que le choix et la conception des moyens proposés à la candidate ou au candidat qui doit faire la preuve de ses acquis fassent appel à des ressources suffisantes et disponibles : durée réaliste, conditions reproductibles, disponibilité des ressources humaines et matérielles, exigences réalistes quant aux déplacements imposés aux personnes évaluées et à celles qui évaluent, etc.

- **Deuxième point**

On doit toujours se rappeler le principe selon lequel la RAC ne peut en aucun cas signifier une diminution des exigences par rapport à la qualité et à la valeur des titres scolaires officiels. Par conséquent, le niveau visé pour la détermination des critères d'évaluation et la maîtrise d'une compétence est celui ciblé par le référentiel.

4.3 Rappel des caractéristiques de l'évaluation en reconnaissance des acquis et des compétences

En raison du contexte particulier de la RAC, **certaines adaptations aux conditions et aux modalités d'évaluation sont nécessaires**. Les principales adaptations requises se traduisent à travers les caractéristiques suivantes de l'évaluation effectuée dans le contexte de la RAC :

- L'évaluation est multidimensionnelle parce que la compétence l'est par définition. C'est pourquoi lors de l'élaboration des scénarios d'évaluation ou du choix des conditions de reconnaissance, on doit recourir à des situations qui permettent des activités d'évaluation faisant appel à des tâches multidimensionnelles (tâches complètes et d'un niveau de complexité adéquat). Les situations d'évaluation retenues doivent aussi faire appel à des activités réalistes et signifiantes, en lien étroit avec le contexte professionnel concerné.
- L'interprétation des résultats est critérielle, car elle s'appuie sur les indicateurs et les critères d'évaluation. Aussi l'évaluation doit-elle porter sur tous les éléments jugés essentiels à la mise en œuvre d'une compétence en lien avec la notion de cœur de la compétence. En conséquence, ces éléments doivent tous être maîtrisés pour que la reconnaissance de ladite compétence soit obtenue.

- La notation est adaptée en fonction des règles d'évaluation des apprentissages inscrites aux régimes pédagogiques des systèmes de sanction en vigueur.
- Le résultat de l'évaluation en RAC ne se traduit jamais par un échec. L'évaluation doit servir à apprécier le degré de maîtrise démontrée et son résultat doit être un verdict de réussite totale ou partielle. Dans le cas d'une réussite partielle, l'évaluation doit permettre de diagnostiquer avec précision les faiblesses et les lacunes pour lesquelles on doit être en mesure de proposer un plan de formation pour l'acquisition des éléments de compétence manquants.

Pour que la compétence soit reconnue, il faut – et cette règle s'applique aussi bien en formation professionnelle qu'en formation technique – que la candidate ou le candidat atteigne le seuil de réussite pour chaque élément à vérifier. Les éléments à vérifier pour lesquels les seuils de réussite ne sont pas atteints sont ceux sur lesquels devra porter la formation à acquérir.

Cependant, les règles de sanction différentes selon les ordres d'enseignement ont des incidences sur les modalités du verdict en reconnaissance des acquis et des compétences. C'est pourquoi ces différences se reflètent dans les gabarits des fiches d'évaluation.

4.4 Préalables à l'élaboration des fiches d'évaluation

Voici quelques considérations d'ordre général ainsi que certains conseils pratiques pour aider à la formulation de scénarios d'évaluation correspondant aux différentes conditions de reconnaissance. Il est bon de se les rappeler avant d'entreprendre la rédaction proprement dite des fiches d'évaluation.

Il est important d'observer certains principes et de bien repérer les paramètres du travail à réaliser.

- Pour garantir la **cohérence** de l'ensemble de la démarche, il faut, dès le départ, s'assurer d'avoir sous les yeux le programme d'études et, pour chaque compétence, la fiche descriptive et les conditions de reconnaissance.
- Il faut se rappeler qu'on doit élaborer une fiche d'évaluation pour chacune des conditions de reconnaissance, sauf pour la condition de reconnaissance *Preuve d'une formation scolaire reconnue et réussie* pour laquelle il faut seulement remplir le gabarit prévu pour les deux ordres d'enseignement.
- En formation professionnelle, il n'est pas nécessaire de produire des fiches d'évaluation pour les compétences *Se situer au regard du métier et de la démarche de formation*, *S'intégrer au milieu du travail* et *Utiliser les moyens de recherche d'emploi*, car il existe un gabarit de fiche de verdict que l'on trouve dans les annexes du guide d'accompagnement. Cependant, si la compétence *Se situer au regard du métier et de la démarche de formation* a fait l'objet d'ajouts par rapport à la version habituelle (comme il a été mentionné à la partie 2.2), on devra en produire une.
- En formation technique, il n'est pas nécessaire de produire une fiche d'évaluation pour la compétence *Analyser la fonction de travail* à moins que celle-ci ait fait l'objet d'ajouts par rapport à la version habituelle (comme il a été mentionné à la partie 2.2).
- Il va de soi que des modifications peuvent être apportées au contenu des fiches descriptives. On pourrait, par exemple, modifier certains énoncés jugés plus ou moins pertinents. Ces allers et retours sont indispensables et font partie intégrante de la dynamique du processus déjà évoquée.
- On doit toujours rédiger les différentes sections de la fiche d'évaluation en s'adressant aux évaluatrices et évaluateurs, puisque celle-ci leur est exclusivement destinée.

4.5 Formulation de scénarios d'évaluation

En se basant sur les principes qui viennent d'être énoncés, on peut commencer à formuler des **scénarios d'évaluation** appropriés aux différentes conditions de reconnaissance.

Cette opération consiste à établir de façon précise les principales composantes de la situation d'évaluation prévue pour chaque compétence lors de la production des fiches descriptives et de la détermination des conditions de reconnaissance. Cette opération a pour but de se réappropriier l'ensemble des décisions prises aux étapes précédentes en tentant de les articuler entre elles et de leur donner une forme concrète. On tente ainsi de vérifier la **faisabilité** des moyens choisis pour permettre aux personnes de faire la démonstration de leurs compétences et on s'assure de la cohérence et de la pertinence de nos choix.

Les explications qui suivent devraient aider à entreprendre cette démarche de formulation de scénarios d'évaluation dont les principales composantes pourront ensuite être consignées sur les fiches d'évaluation.

Pour entreprendre cette démarche, il faut d'abord associer, de façon systématique, chacun des énoncés de chaque fiche descriptive avec les conditions de reconnaissance types déterminées à l'étape précédente. Le recours à la fiche descriptive permet d'inscrire vis-à-vis de chaque énoncé la condition de reconnaissance type qui lui est associée. On obtient ainsi une première vue d'ensemble à partir de laquelle on peut commencer à formuler un scénario d'évaluation permettant d'articuler entre elles les différentes conditions retenues, d'en prévoir le déroulement dans le temps, d'en mesurer la pertinence par rapport aux résultats attendus, etc.

Dans l'exemple, tiré du programme *Techniques de l'informatique (420.A0)*, on constate que l'entretien est une condition de reconnaissance type associée à trois des sept énoncés de la fiche descriptive de la compétence *Installer des éléments physiques et logiques dans une station de travail (016R)*.

Description de la compétence	Formulation de scénarios d'évaluation
1. <i>Reconnaître les caractéristiques et les fonctions propres aux processeurs, aux mémoires, aux bus, aux cartes maîtresses et aux horloges.</i>	Entretien
2. <i>Protéger l'environnement de travail à manipuler (exemples : statique, électricité, outils adéquats, sauvegarde et restauration de la configuration initiale, etc.).</i>	Entretien
3. <i>Installer des éléments physiques tels que des cartes mémoire et des périphériques internes dans une station de travail.</i>	Tâche
4. <i>Désinstaller des éléments physiques tels des cartes mémoire et des périphériques internes dans une station de travail.</i>	Tâche
5. <i>Installer des logiciels dans une station de travail.</i>	Tâche
6. <i>Désinstaller des logiciels dans une station de travail.</i>	Tâche
7. <i>Documenter l'information sur l'installation.</i>	Entretien

Si on avait suivi une démarche linéaire, l'entretien se serait déroulé en deux temps. Toutefois, il est apparu que l'entretien pouvait se dérouler en un seul temps et qu'ainsi, le déroulement de l'évaluation gagnerait en souplesse et en faisabilité. Il a donc été décidé de placer l'entretien après la tâche, puisque la documentation de l'information sur l'installation l'exigeait (énoncé 7 de la fiche descriptive).

Cette démarche a permis à l'équipe de production d'élaborer un scénario d'évaluation, de se questionner sur la pertinence de chacune des conditions de reconnaissance types, de les valider et de modifier l'ordre des étapes de l'évaluation.

Par ailleurs, dans certaines occasions, il arrive que l'élaboration du scénario d'évaluation conduise à remettre en question le choix des conditions de reconnaissance types.

Cette situation s'est produite dans le cadre des travaux exécutés en *Mécanique industrielle de construction et d'entretien (5260)* pour la compétence *Exécuter des opérations de lubrification (398262)*. Précisons que cette compétence se rapporte à la lubrification de trois systèmes, manuels, semi-automatiques et automatiques, et à leur ajustement, et que la tâche à accomplir par la candidate ou le candidat portait sur ces trois façons de faire.

Au moment de l'élaboration de la fiche descriptive, deux conditions de reconnaissance avaient été déterminées :

- Tâche en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur en milieu de travail
- Tâche en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur dans un établissement de formation

Or, il est apparu que la tâche serait trop lourde et qu'elle exigerait beaucoup de temps. Il semblait possible à l'équipe de production de remplacer une partie de la tâche par un entretien sans pour autant diminuer la rigueur et la validité de l'évaluation, et ce, tout en réduisant la durée.

Après discussions, l'équipe a convenu que la tâche conservée pour l'évaluation allait porter sur des éléments à la fois critiques et déterminants au regard du cœur de la compétence, c'est-à-dire la lubrification de systèmes manuels, tandis que l'entretien allait porter sur les systèmes de lubrification automatiques ou semi-automatiques, qui font référence à des façons de faire préétablies.

C'est pourquoi, pour des raisons d'applicabilité, les conditions de reconnaissance ont été modifiées au moment de l'élaboration de la fiche d'évaluation. Elles ont été remplacées par les suivantes :

- Entretien et tâche en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur en milieu de travail
- Entretien et tâche en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur dans un établissement de formation

4.6 Consignes de rédaction des fiches d'évaluation

Pour que le processus de conception et de production des fiches d'évaluation soit plus systématique, des gabarits sont mis à la disposition des équipes de production ministérielle. Ces équipes pourront, grâce à ces gabarits, poursuivre la démarche de formulation des différents scénarios d'évaluation en s'assurant qu'ils respectent les exigences et présentent les qualités attendues d'une évaluation en reconnaissance des acquis et des compétences.

Voici donc une brève présentation du contenu des fiches d'évaluation et quelques consignes pour remplir les différentes sections de ces fiches.

4.7 Présentation du contenu des fiches d'évaluation

Les fiches d'évaluation sont structurées de la façon suivante :

- Renseignements généraux
- Déroulement de l'évaluation

Cette section peut être subdivisée en trois sous-sections :

- avant l'évaluation;

- au moment de l'évaluation;
- après l'évaluation.
- Matériel nécessaire (section facultative)
- Éléments à évaluer, critères d'évaluation et justifications
- Résultat
- Bilan de l'évaluation (formation technique)
- Recommandations de formation pour les éléments non maîtrisés

4.7.1 Renseignements généraux

Il faut prendre soin de reporter l'énoncé de la compétence suivi de son code ainsi que le titre de la condition de reconnaissance numéroté (par exemple, CR1, CR2).

Un espace est prévu pour le nom de la candidate ou du candidat, la date de l'évaluation, la signature de l'évaluatrice ou de l'évaluateur et d'autres renseignements de nature administrative. Un autre espace est prévu pour le verdict.

4.7.2 Déroulement de l'évaluation

Cette section peut se subdiviser en trois sous-sections, selon la nature de l'évaluation : **avant** l'évaluation, **au moment** de l'évaluation et **après** celle-ci.

Dans la sous-section **avant l'évaluation**, l'évaluatrice ou l'évaluateur doit trouver, s'il y a lieu, des consignes sur ce qui doit être fait avant d'être en présence de la candidate ou du candidat. La consigne doit être formulée brièvement et clairement, grâce à un verbe d'action.

Par exemple, en *Secrétariat (5212)*, dans le déroulement de l'évaluation de la condition de reconnaissance *Production personnelle et Tâche dans un établissement de formation en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur* de la compétence *Exploiter les fonctions de base d'un logiciel de traitement de texte (460056)*, on précise que l'évaluatrice ou l'évaluateur doit, avant l'exécution de la tâche, évaluer le contenu des documents présentés à partir du fichier fourni par la candidate ou le candidat. La copie papier sert à noter les erreurs.

De même, en *Gestion de commerces (410.D0)*, la fiche d'évaluation de la condition de reconnaissance *Production personnelle, Tâche en milieu de travail en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur et Entretien* de la compétence *Constituer une équipe de vente (01U4)* précise, pour chacun des éléments à vérifier, ce qui est attendu de l'évaluatrice ou de l'évaluateur :

- Élément 1 : préparer une mise en situation;
- Éléments 2, 3 et 5 : vérifier la pertinence du document présenté au regard de la compétence;
- Élément 4 : préparer une simulation.

En ce qui a trait à la sous-section **au moment de l'évaluation**, les recommandations qu'elle contient s'adressent à l'évaluatrice ou à l'évaluateur en présence de la candidate ou du candidat. Il est important de donner une information précise sur la consigne à donner à la personne évaluée de manière à ce que celle-ci puisse comprendre clairement la tâche à effectuer et les résultats attendus. Par exemple en *Soudage-montage (5195)*, pour la compétence *Réaliser des assemblages simples (301884)*, cette sous-section contient l'information suivante : Demander à la personne d'exécuter un assemblage simple à l'aide de pièces préparées (exemple : sept ou huit pièces pliées, percées avec lignes droites et angles), d'un plan, d'un devis et de procédures de soudage.

On peut aussi donner des consignes à l'évaluatrice ou à l'évaluateur portant sur des moments clés de l'évaluation. Ainsi, en *Gestion de commerces (410.D0)*, la fiche d'évaluation de la condition de

reconnaissance *Tâche en milieu de travail en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur* et *Entretien de la compétence Vendre des produits et des services dans un établissement commercial (01U2)* précise que l'évaluatrice ou l'évaluateur doit, au moment de la tâche, observer la personne lors de ventes à un ou des clients fréquentant l'établissement commercial où elle travaille. Si la situation réelle ne permet pas d'évaluer tous les éléments qui doivent l'être, il faut simuler une rencontre avec un client fictif pour que l'évaluation puisse quand même avoir lieu.

De plus, pour certaines conditions de reconnaissance types, la sous-section **au moment de l'évaluation** doit comporter une indication sur la durée de l'évaluation si celle-ci implique que l'évaluatrice ou l'évaluateur doit être en présence de la candidate ou du candidat. Les seules conditions de reconnaissance types en cause sont *Entretien*, *Tâche en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur en milieu de travail* et *Tâche en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur en établissement de formation*.

Cette indication sur la durée de l'évaluation permet d'informer la candidate ou le candidat. Elle permet aussi aux responsables de mieux planifier l'organisation de la séance d'évaluation.

Dans la sous-section **après l'évaluation**, on peut ajouter, à la formule déjà inscrite sur les gabarits, toute autre consigne jugée nécessaire.

4.7.3 Matériel nécessaire

Cette section doit être remplie pour les conditions de reconnaissance *Tâche en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur dans un établissement de formation*, *Tâche en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur en milieu de travail* et *Entretien*. Elle sert à établir une liste du matériel requis pour le bon déroulement de l'évaluation.

Il va de soi que, lorsque la tâche doit être exécutée en milieu de travail, la liste doit être remplacée par des indications générales sur l'équipement de protection individuelle, les accessoires de sécurité indispensables et le matériel requis. Le bon sens commande alors qu'on utilise le matériel disponible sur le lieu de travail.

4.7.4 Éléments à évaluer et critères d'évaluation

Pour comprendre le sens du terme *élément à évaluer*, on doit d'abord se référer aux énoncés de la fiche descriptive et se rappeler qu'en principe, ces énoncés descriptifs correspondent aux éléments essentiels de la compétence. Il s'agit donc maintenant de transcrire chacun de ces énoncés dans un contexte d'évaluation. Mais avant de procéder ainsi, on doit encore une fois s'assurer, comme on l'a mentionné à la partie 2.2, que, par rapport aux exigences de la notion de cœur de la compétence, chaque énoncé de la fiche descriptive est suffisamment important pour qu'une évaluation aux fins de la reconnaissance des acquis et des compétences soit nécessaire.

Lorsqu'un énoncé descriptif est retenu aux fins d'évaluation, il devient un élément à vérifier. Par conséquent, pour marquer ce passage d'un contexte **descriptif** à un contexte d'**évaluation**, on doit prendre soin de remplacer le verbe d'action utilisé dans l'énoncé par un substantif (par exemple, remplacer *rédiger* par *rédaction*, *choisir* par *choix*). Ce recours au substantif permet de mettre l'accent sur le résultat final attendu pour démontrer la maîtrise de la compétence et de rappeler que, si le résultat attendu n'est pas satisfaisant, il entraîne obligatoirement une formation.

Il peut arriver qu'un énoncé descriptif se traduise par un ou plusieurs éléments à vérifier.

Par ailleurs, si l'on décide de ne pas retenir un énoncé de la fiche descriptive pour en faire un élément à évaluer, on doit impérativement modifier en conséquence la fiche descriptive (en supprimant l'énoncé ou en le regroupant avec un autre, selon le cas).

On doit aussi prendre soin de procéder à l'**ordonnement** des éléments à évaluer en fonction de l'ordre du scénario de l'évaluation (cet ordre pourrait différer de l'ordre de présentation des énoncés dans la fiche descriptive, comme on l'a vu à la partie 4.5).

Les éléments à évaluer doivent être développés en **critères d'évaluation**. Cette activité est à la fois difficile et délicate. Pour y parvenir, on doit d'abord bien comprendre ce qu'est un critère d'évaluation.

Le critère d'évaluation est un point de repère, un indicateur qui permet de qualifier ou de quantifier la réalité et sur lequel on s'appuie pour porter un jugement et pouvoir déterminer si le résultat attendu est atteint³⁵.

Autrement dit, pour parvenir à formuler correctement un certain nombre de critères d'évaluation pour chaque élément, il faut dégager, pour chacun d'eux, quelques points de repère observables qui constituent des **indicateurs** et, par la suite, associer un **qualificatif** à chacun de ces indicateurs de manière à pouvoir porter un jugement sur l'élément à vérifier.

Il est important de bien comprendre que l'**indicateur** a pour fonction, comme ce terme l'exprime, d'indiquer sur quel aspect, quelle partie ou quelle composante de l'élément va porter l'évaluation. Cela implique de décomposer la réalité que représente l'élément à évaluer en différentes parties ou en différents aspects ou domaines et d'utiliser ces composantes comme des indicateurs observables, repérables.

Remarquons qu'à lui seul, l'indicateur ne permet pas de porter un jugement. Son rôle consiste à signaler, à indiquer une facette, une partie **observable, mesurable** de la réalité à évaluer. Autrement dit, son rôle consiste à objectiver la démarche. Pour porter un jugement, comme l'exige toute évaluation, il faut pouvoir qualifier ou quantifier cet élément, lui accorder un sens ou une valeur particulière, en un mot, le transformer en **critère**. En effet, alors que l'indicateur signale la présence d'une chose, d'un objet, d'une situation, le critère permet d'en estimer la nature, les attributs quantitatifs et qualitatifs. L'indicateur signale une réalité, tandis que le critère permet de la signifier, de lui accorder un sens ou une valeur particulière.

Généralement, un élément à vérifier doit se traduire par plus d'**un** critère d'évaluation et ne pas dépasser le nombre de **cinq**. Voici un exemple pouvant illustrer la démarche proposée pour préciser les critères d'évaluation en lien avec chaque élément à vérifier :

35 Il s'agit ici d'une reformulation des différentes définitions du critère d'évaluation proposées par Renald Legendre, *op. cit.*, p. 314. On aurait pu également citer Gilbert De Landsheere, *op. cit.*, p. 69, qui définit ainsi le critère : « Caractère ou propriété d'un objet (personne ou chose) d'après lequel on porte sur lui un jugement d'appréciation ».

Exemple d'un élément à vérifier correspondant à plusieurs critères d'évaluation :

Secrétariat (5212) <i>Produire et recevoir de la correspondance d'affaires en français</i>		460146	
Éléments à évaluer		Résultat	
		Oui	Non
Rédaction d'une lettre d'affaire de deux pages : <u>Pour le matériel présenté</u>			
1. Formulation appropriée du contenu des différentes parties de la lettre :			
– introduction;		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– développement;		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– conclusion;		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– salutation.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ordre logique des idées de la lettre.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tournures de phrases appropriées au type de lettre. Tolérance : 1 manquement		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Présence des liens entre les paragraphes.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Respect des règles d'orthographe, de grammaire et de ponctuation. Tolérance : 1 manquement		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dans l'exemple qui précède, on peut considérer que les indicateurs qui ont été retenus pour traduire la réalité consistant à rédiger une lettre d'affaires ont été :

- la **structure** de la lettre :
 - les différentes parties de la lettre (critère n° 1),
 - l'ordre des idées de la lettre (critère n° 2),
 - les liens entre les paragraphes (critère n° 4);
- le **style** des phrases (critère n° 3);
- la **qualité** du français (critère n° 5).

À chacun de ces indicateurs, on a pris soin d'associer un qualificatif permettant de porter un jugement. Ici, il s'agissait d'apprécier les qualités attendues, selon le programme d'études, de la lettre d'affaires produite par la personne. Les qualités retenues ont été :

- la **présence** ou l'**absence** ainsi que la **pertinence** ou **non** des différentes parties servant à structurer la lettre (critère n° 1);
- l'ordre **logique** ou **non** des différentes idées de la lettre (critère n° 2);
- le style des phrases **approprié** ou **non** à une lettre d'affaires (critère n° 3);
- la **présence** ou l'**absence** de liens entre les paragraphes (critère n° 4);
- le **respect** des règles d'écriture (critère n° 5).

Mentionnons qu'exceptionnellement certains énoncés de la fiche descriptive incluent des critères d'évaluation. C'est le cas notamment lorsqu'il s'agit du respect des règles de santé et de sécurité au travail, d'asepsie, d'hygiène et de salubrité (voir la partie 2.2.1). Si tous les énoncés de la fiche

descriptive sont visés et qu'ils font l'objet d'un en-tête ou d'un énoncé précis³⁶, il faut alors rédiger un critère d'évaluation.

Dans certains cas, on peut juger opportun d'introduire une **tolérance** en ce qui a trait à un critère d'évaluation. La tolérance se définit comme « une marge d'erreur considérée comme acceptable dans la démonstration de la compétence³⁷ » et elle est déterminée en tenant compte du niveau de difficulté du résultat attendu. Une tolérance s'exprime quantitativement par une mesure ou un nombre. Voici deux exemples :

- la compétence *Construire des escaliers de bois (261818)* en *Charpenterie-menuiserie (5319)* prévoit une tolérance de $\pm 1/8$ po sur la longueur totale pour le critère d'évaluation *Traçage précis du limon*;
- la compétence *Exécuter les techniques de base de la conduite (360346)* en *Transport par camion (5291)* prévoit une tolérance de **trois** manquements pour le critère d'évaluation *Synchronisation correcte des changements de rapports de vitesse*.

Enfin, au collégial, il faut accorder une **pondération** à chaque élément à vérifier et indiquer le **seuil de réussite** exigé pour chacun. Par l'établissement de la pondération, on détermine l'importance relative de chaque élément. Par la précision du seuil de réussite, on indique le nombre de points à atteindre en vue du bilan de l'évaluation.

Chaque critère d'évaluation appelle une vérification, c'est pourquoi le gabarit de la fiche d'évaluation prévoit un espace pour inscrire le résultat de l'évaluation et un autre pour inscrire les justifications. Ces justifications sont des remarques destinées à permettre à l'évaluatrice ou à l'évaluateur d'exprimer une appréciation du comportement ou de la performance observés.

4.7.5 Résultat et bilan de l'évaluation

En formation professionnelle, la section « Éléments à évaluer » se termine par l'inscription du nombre total de critères d'évaluation.

En formation technique, la fiche d'évaluation comporte une section « Bilan de l'évaluation » dans laquelle on peut constater la réussite ou non de chacun des éléments à vérifier. Il faut donc remplir cette section en reportant l'information précédemment cumulée.

4.7.6 Recommandations de formation pour les éléments non maîtrisés

Cette section doit rester libre, puisqu'il appartient à l'évaluatrice ou à l'évaluateur de la remplir. Elle ou il y inscrira les recommandations dans le cas d'une formation partielle à acquérir : contenu de la formation requise (en lien avec les éléments de compétence non maîtrisés), suggestions sur les modes d'apprentissage visant l'atteinte de la compétence (formation en entreprise, formation sur mesure, formation en milieu scolaire, formation en ligne, formation à distance, etc.) et durée estimée.

36 Par exemple « En respectant les règles de santé et de sécurité » (en-tête) ou « Appliquer les règles d'hygiène et de salubrité tout au long de la manipulation et de la conservation des aliments » (énoncé précis).

37 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation. Formation professionnelle*, p. 29.

4.8 Analyse critique des fiches d'évaluation

La liste qui suit propose un certain nombre d'affirmations qui peuvent aider les équipes de production à porter un regard critique sur leur travail.

Liste de vérification des fiches d'évaluation

Aspects généraux

- Les règles prescrites sont respectées lors de la production des fiches d'évaluation.
- Toutes les consignes dans les différentes sections de la fiche d'évaluation sont rédigées à l'intention des évaluatrices et des évaluateurs.

Section « Renseignements généraux »

- L'énoncé de la compétence suivi de son code ainsi que la condition de reconnaissance suivi de son code sont clairement inscrits.
- L'ordonnement des conditions de reconnaissance types est conforme aux scénarios d'évaluation.

Section « Déroulement de l'évaluation »

- Des consignes claires et précises sont formulées pour indiquer aux évaluatrices et aux évaluateurs quelles doivent être leurs activités **avant, au moment et après l'évaluation**.
- Dans la rubrique **au moment de l'évaluation**, une durée a été suggérée pour l'évaluation se rapportant aux conditions de reconnaissance types suivantes : *Entretien, Tâche en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur en milieu de travail et Tâche en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur en établissement de formation.*

Section « Matériel nécessaire »

En raison du choix de la condition de reconnaissance type, cette section comporte ou non une liste du matériel requis pour le bon déroulement de l'évaluation.

Section « Éléments à évaluer et critères d'évaluation »

- Les **éléments à évaluer** nécessitent une évaluation particulière et permettent de définir clairement des besoins de formation.
- Chaque élément à évaluer a été **reformulé** à partir de l'énoncé de la fiche descriptive et commence par un substantif.
- L'**ordonnement** des différents éléments à évaluer correspond bien à l'ordre prévu dans le scénario d'évaluation.
- Chaque élément à évaluer est accompagné d'un **nombre suffisant** de critères d'évaluation.
- Tous les critères d'évaluation fournissent des points de repère **observables et vérifiables**.
- Tous les critères d'évaluation permettent d'apprécier le **comportement** ou la **performance** attendus, car leur formulation contient, par exemple, des adjectifs pour décrire les qualités attendues d'un produit ou pour décrire la manière dont une tâche doit être accomplie.
- Les énoncés de la fiche descriptive portant sur le respect des règles de santé et de sécurité au travail, d'asepsie, d'hygiène et de salubrité ont fait l'objet d'éléments à évaluer et ont été rédigés en critères d'évaluation.
- Dans le cas de l'ajout d'une tolérance, celle-ci est pertinente et comporte des exigences correspondant au programme d'études.
- En formation professionnelle, la section « Éléments à évaluer » se termine par l'inscription du nombre total de critères d'évaluation.
- En formation technique, une **pondération** est accordée à chacun des éléments à évaluer et le **seuil de réussite** exigé pour chacun est indiqué.
- En formation technique, on a reporté à la section « Bilan d'évaluation » l'ensemble de l'information nécessaire.

5.1 Rôle et fonctions du guide d'accompagnement

Le guide d'accompagnement fait partie de l'ensemble des documents nécessaires à la démarche de reconnaissance des acquis et des compétences et s'adresse aux conseillères et conseillers en reconnaissance des acquis et des compétences ainsi qu'aux évaluatrices et évaluateurs.

Ce document rassemble l'information et les données essentielles à l'organisation et à la gestion des services de la reconnaissance des acquis et des compétences pour un programme d'études. Le principal rôle du guide d'accompagnement est de présenter et de justifier brièvement les choix méthodologiques ayant présidé à l'élaboration de l'instrumentation. Ce guide fait également des suggestions pratiques dont, par exemple, le regroupement de certaines activités d'évaluation afin de diminuer, pour la candidate ou le candidat, le temps à y consacrer.

Enfin, le guide permet aux conseillères et conseillers en reconnaissance des acquis et des compétences d'aménager l'évaluation en tenant compte, d'une part, du profil de compétences que présente chaque candidate ou candidat et, d'autre part, des ressources disponibles. De plus, il donne les renseignements nécessaires à la sanction en vue de la reconnaissance officielle des compétences.

5.2 Contenu du guide d'accompagnement et information à inscrire

Le gabarit du guide d'accompagnement comporte des parties de texte statutaires qui font les rappels nécessaires sur les fondements et les caractéristiques de l'approche en reconnaissance des acquis et des compétences ainsi que des parties à remplir permettant de présenter l'information sur les particularités de l'instrumentation.

Dans les pages qui suivent, nous présentons le contenu de chacune des sections du guide ainsi que les consignes sur l'information à inscrire. La plupart du temps, il s'agit, à partir du gabarit, d'inscrire l'information en se servant du programme d'études, des fiches descriptives, des conditions de reconnaissance et des fiches d'évaluation.

Le guide d'accompagnement comporte cinq sections et des annexes :

- Présentation;
- Renseignements généraux;
- Référentiel et faits saillants du processus de détermination du cœur des compétences :
 - Présentation des énoncés de compétences du programme d'études,
 - Précisions sur les faits saillants de la détermination des éléments essentiels de certaines compétences du programme d'études;
- Conditions de reconnaissance :
 - Présentation des conditions de reconnaissance ainsi que la durée suggérée des évaluations pour chaque compétence en présence des évaluatrices et des évaluateurs,
 - Présentation des conditions particulières de reconnaissance,
 - Précisions sur les faits saillants de la détermination des conditions de reconnaissance;

- Évaluation :
 - Précisions sur les compétences intégratives et inclusives,
 - Précisions sur l'organisation de l'évaluation et considérations générales,
 - Ordonnancement et regroupement des activités d'évaluation;
- Annexes.

5.2.1 Présentation

Cette section comporte un texte statutaire qui sert d'introduction au guide.

5.2.2 Renseignements généraux

Cette section comporte un texte statutaire qui sert à la présentation générale de l'approche utilisée et des principes méthodologiques. Ce texte est un extrait du *Cadre général – Cadre technique. Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique*.

Une présentation des conditions de reconnaissance types est ajoutée. Il s'agit d'un texte statutaire faisant état des définitions des huit conditions de reconnaissance types qu'on retrouve à la partie 3.1 du présent guide.

5.2.3 Référentiel et faits saillants du processus de détermination du cœur des compétences

Cette section comprend deux parties.

La **première partie** est intitulée « Présentation des énoncés des compétences du programme d'études ». En formation professionnelle, il faut inscrire toutes les compétences du programme d'études et leur code tandis qu'en formation technique, on inscrit toutes les compétences de la composante de formation spécifique et leur code.

La **deuxième partie** est intitulée « Précisions sur les éléments essentiels de certaines compétences du programme d'études ». Le contenu de cette partie s'appuie sur les discussions portant sur les éléments essentiels les plus significatifs des compétences.

Les réflexions qui ont entouré la détermination du cœur de la compétence conduisent les équipes de production à s'approprier le programme d'études et à repérer comment elle s'exprime précisément dans un processus d'évaluation en logique de mobilisation de compétences acquises. Il est important de faire part de ces discussions et de communiquer les décisions auxquelles elles ont mené, car elles expliquent le cœur de la compétence et sont à l'origine du matériel d'évaluation qui a été développé.

Pour justifier les principaux choix effectués lors de l'analyse du programme d'études, l'équipe de production, en se référant aux fiches descriptives, remplira le tableau prévu à cet effet en y rapportant les faits saillants de ce processus. Elle prendra soin cependant de se limiter à la présentation des compétences pour lesquelles elle aura fait des choix importants.

Voici, à la page suivante, un extrait du tableau présentant les précisions sur les éléments essentiels de certaines compétences du programme d'études *Soins préhospitaliers d'urgence (181.A0)* :

CODE	COMPÉTENCE	PRÉCISIONS
052E	<i>Utiliser des méthodes d'appréciation de la condition clinique</i>	L'élément 4 de la compétence 052E du programme d'études, soit, Apprécier l'autonomie fonctionnelle d'une personne , n'est pas retenu car il ne fait pas partie des méthodes d'appréciation de la condition clinique habituellement utilisées en soins préhospitaliers. Cet élément de la compétence s'inscrit comme une valeur ajoutée à la capacité d'observation du praticien.
052T	<i>Intervenir sur les lieux d'un sinistre, d'un acte antisocial ou lors de situations particulières</i>	L'élément 7 de la compétence 052T du programme d'études, soit, Rendre compte de son intervention n'est pas retenu car il est évalué dans les compétences 052L Intervenir auprès de personnes nécessitant des soins médicaux et 052P Intervenir auprès de personnes en situation traumatique ; de même que l'élément 8 Nettoyer le véhicule et l'équipement car il est évalué dans la compétence 052N Utiliser une ambulance en situation d'intervention .

5.2.4 Conditions de reconnaissance

Cette section comporte trois parties.

La **première partie**, intitulée « Présentation des conditions de reconnaissance ainsi que durée suggérée des évaluations pour chaque compétence en présence des évaluateurs et des évaluatrices », a pour objectif principal de faciliter l'organisation de l'évaluation. Il s'agit de présenter, sous forme de tableau, les différentes conditions de reconnaissance déterminées pour chaque compétence ainsi que les durées suggérées des évaluations en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur qui figurent dans les fiches d'évaluation.

La **deuxième partie**, intitulée « Présentation des conditions particulières de reconnaissance », s'applique en formation professionnelle pour les compétences qui n'ont pas fait l'objet de fiches descriptives ni de fiches d'évaluation. On devra donc remplir le tableau des conditions particulières de reconnaissance en y inscrivant le code et l'énoncé de compétence et en y reportant la description de la condition particulière de reconnaissance qui figure dans le *Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles : Formation générale des jeunes; Formation générale des adultes; Formation professionnelle* de l'année scolaire en cours.

En formation technique, la compétence *Analyser la fonction de travail* peut faire l'objet d'une condition de reconnaissance particulière. Si tel est le cas, on devra remplir un tableau en conséquence.

Il existe un gabarit de fiches de verdict à remplir pour ces compétences tant pour la formation professionnelle que pour la formation technique.

La **troisième partie**, intitulée « Précisions sur les faits saillants de la détermination des conditions de reconnaissance », s'applique en formation professionnelle et en formation technique. Il est souvent opportun de présenter des explications sur la détermination des conditions de reconnaissance afin d'en justifier la pertinence, surtout lorsque les raisons à l'origine des décisions sont difficilement repérables à première vue. Par exemple, on peut mentionner pourquoi certaines conditions de reconnaissance n'ont pas été retenues en expliquant en quoi elles n'auraient pas satisfait aux exigences de la reconnaissance

des acquis et des compétences. Ces explications peuvent s'appuyer sur les différents facteurs qui ont guidé la détermination des conditions de reconnaissance et qu'on trouve à la partie 3.2, comme la durée de l'évaluation, le lieu où elle doit se dérouler, sa faisabilité, la fiabilité des résultats, l'ampleur de la compétence, la diversité et l'équité des conditions offertes à la candidate ou au candidat.

L'équipe de production remplira le tableau en rapportant les faits saillants qui ont présidé à la détermination des conditions de reconnaissance. Ici encore, il est important de se limiter à la présentation des compétences pour lesquelles une justification des choix des conditions de reconnaissance mérite d'être donnée.

Voici un extrait du tableau présentant les précisions sur les faits saillants de la détermination des conditions de reconnaissance du Programme d'études *Vente-Conseil (5321)* :

Code	Énoncé de la compétence	Justification des choix et information complémentaire
448512	<i>Se situer au regard des lois et règlements inhérents à l'exercice du métier</i>	<p>Production personnelle et entretien</p> <p>Cette compétence fait référence aux diverses lois liées à l'exercice du métier. Il ne s'agit pas de connaître les lois par cœur mais plutôt d'être capable de se référer aux différentes sources d'information en cas de besoin. Ainsi, la personne candidate peut réaliser un travail de recherche à l'aide d'Internet ou à l'aide de tout autre document de référence.</p>

Voici un extrait du tableau présentant les précisions sur les faits saillants de la détermination des conditions de reconnaissance du programme d'études *Soins préhospitaliers d'urgence (181.A0)* :

Code	Compétence	Faits saillants
052G	<i>Établir une communication aidante en partie</i>	Tâche en milieu de travail en présence d'une évaluatrice ou d'un évaluateur
052M	<i>Communiquer en milieu de travail</i>	La nature de ces compétences se prête bien à l'évaluation en milieu de travail. Toutefois, pour les compétences 052G et 052M, ce ne sont qu'une partie des éléments qui peuvent être évalués de cette façon.
052N	<i>Utiliser une ambulance en situation d'intervention</i>	<p>Pour la compétence 052G, seuls les éléments faisant appel à la capacité d'établir un contact initial avec le patient et d'établir un lien de confiance sans égard au problème de santé en présence sont évalués en milieu de travail. Comme la seconde partie de la tâche fait appel à un état ciblé du patient (besoin d'aide psychologique), nécessitant des habiletés de communication particulières, elle est réalisée sous forme de mises en situation.</p> <p>Pour la compétence 052M, seuls les éléments concernant la communication et la collaboration au sein d'une équipe de travail et en interdisciplinarité (particulièrement avec le co-équipier et le personnel d'un centre hospitalier) sont évalués en milieu de travail.</p>

5.2.5 Organisation de l'évaluation

Cette section comporte **trois** parties.

La **première partie** est intitulée « Présentation des compétences intégratives et inclusives ». Si le programme d'études comporte des compétences intégratives et inclusives, l'équipe de production devra remplir les tableaux sur les compétences inclusives et incluses et sur les compétences intégratives et intégrées. Ces tableaux serviront à guider les conseillères et conseillers en reconnaissance des acquis et des compétences et les évaluatrices et évaluateurs dans le choix et l'ordre des activités d'évaluation et dans la transmission des résultats.

Rappelons que l'intégration des compétences désigne le fait qu'une compétence (dite *intégrative*) incorpore harmonieusement un certain nombre d'éléments d'autres compétences (dites *compétences intégrées*) en les transformant et en les surpassant même, puisqu'elle exige de nouveaux apprentissages.

Rappelons aussi qu'une compétence (dite *inclusive*) peut en contenir une ou plusieurs autres (dites *incluses*) sans que ce type de regroupement n'exige de nouvel apprentissage par rapport à la ou aux compétences ainsi regroupées, puisqu'ici le tout égale bien la somme des parties.

Conséquemment, la reconnaissance de la compétence inclusive entraîne la reconnaissance des compétences incluses, alors que la compétence intégrative ne peut donner lieu, à elle seule, à la reconnaissance des compétences intégrées.

L'équipe de production remplira un tableau justificatif des compétences intégratives et inclusives.

Voici un extrait du tableau présentant les compétences intégratives du programme d'études *Soins préhospitaliers d'urgence (181.A0)* :

Compétences intégratives		Compétence intégrée	
052L	<i>Intervenir auprès de personnes nécessitant des soins médicaux</i>	052E	Utiliser des méthodes d'appréciation de la condition clinique Tous les éléments de la compétence 052E sont évalués dans la compétence 052L en ce qui concerne les aspects médicaux.
052P	<i>Intervenir auprès de personnes en situation traumatique</i>	052E	Utiliser des méthodes d'appréciation de la condition clinique Tous les éléments de la compétence 052E sont évalués dans la compétence 052P en ce qui concerne les aspects traumatiques.

La **deuxième partie** est intitulée « Précisions sur l'organisation de l'évaluation et considérations générales ». Certaines compétences présentent des particularités dans l'organisation de leur évaluation. Ces particularités organisationnelles sont exposées dans un tableau.

Voici un extrait du tableau présentant ces particularités pour les programmes d'études *Assistance technique en pharmacie (5302)*, *Montage structural et architectural (5299)* et *Soins préhospitaliers d'urgence (281.A0)* :

Code	Énoncés de la compétence	Particularités organisationnelles
253552 5302	<i>Appliquer des principes et des techniques d'hygiène et d'asepsie</i>	Pour la tâche portant sur l'application des techniques d'asepsie, choisir des procédures reconnues et une séquence appropriée pour la mise des vêtements protecteurs, le lavage antiseptique des mains, la mise de gants stériles, l'entretien du matériel et de l'aire de travail et la manipulation du matériel et des produits stériles.
302674 5299	<i>Monter et utiliser des échafaudages</i>	Il faudra prévoir une personne additionnelle pour aider à manipuler certains éléments composant l'échafaudage. Il est jugé nécessaire que les échafaudages soient montés à une hauteur minimale de 6,5 mètres (20 pieds). Les deux types d'échafaudage fixe, à cadre métallique et tubulaire, peuvent être utilisés pour la tâche.
302686 5299	<i>Gréer et manutentionner des pièces</i>	Il faut s'assurer que la charge utilisée pour la tâche soit de forme irrégulière pour que le centre de gravité ne soit pas directement situé au point central de cette charge. Il revient à l'évaluatrice ou à l'évaluateur de choisir un treuil électrique ou un treuil pneumatique pour la partie de la tâche portant sur l'installation d'un treuil.
052N 281.A0	<i>Utiliser une ambulance en situation d'intervention</i>	Pour réaliser les activités d'évaluation de la condition de reconnaissance correspondant à une tâche dans un établissement de formation (C3) un véhicule ambulancier est requis. Prévoir une entente à cet effet avec une entreprise ambulancière.

La **troisième partie** est intitulée « Ordonnancement et regroupement des activités d'évaluation ». L'ordonnancement et le regroupement d'activités d'évaluation concourent à maximiser le potentiel de réussite de la candidate ou du candidat. Ils permettent de moduler les activités d'évaluation en fonction de son profil de compétences. L'ordonnancement des compétences tient compte, autant que possible, de la charge de travail demandée à la candidate ou au candidat et de la complémentarité des compétences. De plus, le regroupement d'activités d'évaluation permet de diminuer le temps que la personne évaluée doit consacrer à l'évaluation et contribue de façon significative à la réduction des coûts.

En fonction du profil de la clientèle et des caractéristiques du programme d'études, on peut faire un ordonnancement ou un regroupement des activités d'évaluation en se basant sur des facteurs tels que les suivants :

- La coïncidence des activités d'évaluation dans l'exercice des tâches du métier ou le fait que le résultat attendu d'une compétence est utile pour l'évaluation d'une autre compétence. Ainsi, en *Briquetage-maçonnerie (5303)*, l'évaluation de la compétence en *Préparer et étendre des mortiers (278712)* peut être regroupée avec l'évaluation de la compétence *Effectuer la pose de blocs et de briques à la ligne (278738)*.

- Les contextes particuliers du travail.
Par exemple, en *Production horticole (5210)*, on a ordonné les évaluations en fonction des cycles saisonniers. Ainsi, au printemps, on peut évaluer les compétences *Propager des plants par semis (203522)* et *Propager des plants mères (203534)*; à l'été, les compétences *Planter une culture en champ (203584)*, *Effectuer l'entretien des plantes herbacées en champ (203604)* et *Effectuer l'entretien des plantes ligneuses en champ (203613)*; et à l'automne, les compétences *Faire du compost avec des résidus organiques (203622)* et *Récolter et conditionner des produits horticoles (203634)*.
- La similitude des champs d'expertise mobilisés.
Par exemple, en *Techniques d'éducation à l'enfance (322.A0)*, les évaluations des compétences *Intervenir au regard de la santé de l'enfant (0195)* et *Assurer une saine alimentation à l'enfant (0196)* peuvent être jumelées, car elles touchent aux besoins de base de l'enfant.
- Les aspects pratiques de l'évaluation pour le candidat.
Ainsi, en *Coiffure (5245)*, on peut se servir du même enregistrement vidéo pour l'évaluation des compétences *Faire une coupe de cheveux standard pour femme (418108)* et *Donner une permanente standard (418127)*.
- Les conditions de reconnaissance identiques.
Ainsi, en *Gestion de commerces (410.D0)*, la condition de reconnaissance type *Entretien* est présente un grand nombre de fois. On peut donc, dans un même temps et selon les exigences des différentes fiches d'évaluation, vérifier plusieurs aspects en posant les questions appropriées à la candidate ou au candidat.

L'équipe de production remplira cette partie sous forme de tableau ou de texte en prenant soin de justifier ses choix au besoin.

Voici un extrait du tableau présentant des suggestions relatives à l'ordonnement et au regroupement des activités d'évaluation pour le programme d'études *Vente-Conseil (5321)* :

Code	Énoncé de la compétence	Justification des choix et information complémentaire
448436	<i>Établir des relations professionnelles en vente-conseil</i>	<p>Cette compétence doit être évaluée en deux parties :</p> <p>Partie I : Deux tâches à réaliser</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tâche I : La personne candidate devra adapter son comportement au type de clientèle lors d'une situation liée à la vente. – Tâche II : La personne candidate devra utiliser un logiciel de traitement de texte pour rédiger et mettre en page une lettre dont le sujet sera lié à la vente. <p>Partie II : Entretien</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'entretien devra porter sur la communication en équipe ainsi que sur la résolution de conflits.
448443	<i>Interpréter les comportements de la clientèle</i>	<p>Cette compétence doit être évaluée en deux parties :</p> <p>Partie I : Entretien</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'entretien portera sur les différents facteurs qui influencent le motif d'achat d'une cliente ou d'un client. <p>Partie II : Tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nous suggérons d'évaluer cette partie au moment de l'évaluation de la compétence « Vendre des produits et des services ». De cette manière, la personne candidate devra adapter son comportement au type de clientèle lors de la vente d'un produit ou d'un service.

Voici un exemple présentant des suggestions relatives à l'ordonnancement et au regroupement des activités d'évaluation pour le programme d'études *Soins préhospitaliers d'urgence (281.A0)* :

Regroupement d'activités d'évaluation :

- 052A - Analyser la fonction de travail;
- 052B - Manifester une vision intégrée du corps humain et de son fonctionnement;
- 052D - Effectuer des déplacements de personnes.

Les compétences 052A et 052D sont centrées sur la pratique alors que la compétence 052B, plus cognitive, exigera, sans doute, une préparation différente. De plus, l'acquisition de la compétence 052B facilitera la réalisation des prochaines compétences.

Note : Afin de reproduire le plus fidèlement une situation de travail et de faciliter l'organisation de l'activité d'évaluation, prévoir l'évaluation de l'élément 052D-2 *Exécuter les manœuvres liées aux modes et aux méthodes de déplacement selon la situation et l'état de la personne* en jumelage avec les compétences d'intervention faisant partie du cinquième regroupement.

5.2.6 Annexes du guide d'accompagnement

Le guide d'accompagnement comprend des annexes. Elles peuvent porter, entre autres, sur :

- la préparation et la consignation des données de l'entrevue de validation;
- le bilan de l'entrevue de validation;
- les fiches de verdict nécessaires;
- les informations complémentaires aux explications pour les conditions de reconnaissance types *Production personnelle* et *Enregistrement vidéo*.

Il existe certains gabarits pour les annexes ainsi que des textes statutaires pour leur description.

L'annexe sur la **préparation et la consignation des données de l'entrevue de validation** vise à fournir aux évaluatrices et aux évaluateurs des fiches leur permettant de consigner les questions à poser, les réponses obtenues et des commentaires sur chacune des compétences. Elles permettent aussi de formuler des recommandations sur les conditions de reconnaissance à retenir, les besoins de formation ainsi que l'apprentissage et le mode d'apprentissage suggérés.

L'annexe sur le **bilan de l'entrevue de validation** regroupe les recommandations pour chacune des compétences et est destinée principalement aux conseillères et conseillers en reconnaissance des acquis aux fins de suivi.

L'annexe sur les **fiches de verdict** présente, comme son nom l'indique, les fiches de verdict pour les compétences qui ont des conditions particulières ou pour les compétences incluses.

L'annexe sur les **informations complémentaires aux explications** pour les conditions de reconnaissance types *Production personnelle* et *Enregistrement vidéo* présente les consignes de réalisation, les éléments de contenu et la nature des productions attendues. Elle est en concordance avec la fiche d'évaluation.

CONCLUSION

Ce guide a été conçu pour les membres des équipes de production qui devront élaborer une instrumentation en reconnaissance des acquis et des compétences. Nous espérons qu'il les aidera à relever les défis qui se présenteront.

Parmi ces défis, mentionnons d'abord celui qui exige de développer une expertise particulière en matière de mesure et d'évaluation des compétences acquises en dehors du contexte scolaire. Aussi le recours au processus dynamique que nous préconisons et en fonction duquel l'équipe de production doit effectuer des allers et retours entre chaque étape du processus d'élaboration pourrait représenter pour certains une source d'insécurité. On se rappellera cependant qu'aucune recette ou procédure utilisée sans discernement ne saurait garantir la cohérence et la crédibilité des productions attendues.

Malgré tout, le premier obstacle à surmonter – et probablement le plus grand défi à relever – concerne la nécessité pour ces personnes d'acquérir une assez bonne maîtrise du dossier lui-même. Ce défi trouve son origine dans le fait que la reconnaissance des acquis et des compétences, comme on l'a expliqué, se situe à la charnière de deux univers : celui du travail et des entreprises et celui de l'éducation et des établissements scolaires. Cette situation particulière contribue à semer une certaine confusion, car même si la reconnaissance des acquis et des compétences relève et participe de ces deux univers, elle ne peut être réduite à n'être qu'une composante de l'un ou de l'autre de ces deux univers; elle conserve sa spécificité et ses caractéristiques propres.

Par ailleurs, la reconnaissance des acquis et des compétences étant un domaine relativement nouveau, il reste beaucoup à faire, tant sur le plan théorique que pratique, pour enrichir et consolider nos connaissances et nos expériences à ce sujet. Par ce guide, le Ministère fournit aux membres des équipes de production des concepts et une méthodologie leur permettant d'approfondir leurs connaissances en la matière et de mener à bien leur projet d'élaboration d'instrumentation.

Du point de vue ministériel, ce guide représente une étape importante du développement de la reconnaissance des acquis et des compétences. Il s'inscrit au cœur de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue³⁸, il fait suite au *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*³⁹ et il s'inspire directement du *Cadre général – Cadre technique* concernant la reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique⁴⁰. Plusieurs des notions présentées ici, comme le concept opérationnel de cœur de la compétence ou encore les concepts élargis d'intégration et d'inclusion, devront être approfondies et développées à la lumière des projets et des expertises à venir.

Loin de mettre un point final aux travaux et recherches en cours en matière d'instrumentation en reconnaissance des acquis et des compétences, les outils proposés ici sont destinés à fournir aux membres des différentes équipes de production un dispositif approprié aux exigences ministérielles en vue d'atteindre l'objectif principal de l'**approche harmonisée** :

Mettre à la disposition des réseaux de la formation professionnelle et de la formation technique une instrumentation permettant d'offrir un service de qualité qui soit à la fois accessible et ouvert, harmonisé et intégré tout en demeurant centré sur la personne et ses besoins.

38 Ministère de l'Éducation (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, 43 p. (Le chapitre 4 est consacré à la valorisation des acquis et des compétences des adultes par une reconnaissance officielle.)

39 Ministère de l'Éducation (2002). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, 40 p. (Les pages 25 à 33 concernent les huit mesures mises de l'avant en matière de reconnaissance des acquis et des compétences.)

40 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique. Cadre général – Cadre technique*, Québec, 21 p.

ANNEXE I

Évolution des concepts en formation professionnelle

Comme le mentionne le *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation*⁴¹, les composantes et le format de présentation des programmes de formation professionnelle ont été revus pour que la visibilité de la compétence et de ses composantes soit assurée et pour qu'y figurent un contexte de réalisation, des savoirs liés à la compétence et des balises.

Dans le présent guide, on utilise les termes qui sont issus de cette révision.

Les équipes de production du matériel d'instrumentation pourront utiliser ce tableau pour faire les correspondances nécessaires si elles travaillent avec des programmes approuvés avant juin 2003.

Programme avant juin 2003	Nouvelle présentation
<i>Compétence traduite en comportement</i>	
Comportement attendu	Énoncé de la compétence
Précisions sur le comportement attendu	Éléments de la compétence
Critères particuliers de performance	Critères de performance
Critères généraux de performance	Et pour l'ensemble de la compétence
Conditions d'évaluation	Contexte de réalisation
Champ d'application (s'il y a lieu)	Contexte de réalisation
Objectifs de second niveau	Savoirs liés à la compétence et balises
<i>Compétence traduite en situation</i>	
Intention poursuivie	Énoncé de la compétence
Précisions	Éléments de la compétence
Plan de mise en situation	Plan de mise en situation
Conditions d'encadrement	Conditions d'encadrement
Critères de participation (rappel des phases)	Critères de participation (rappel des phases)
Objectifs de second niveau	Suggestions de savoirs liés à la compétence et balises

41 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation. Formation professionnelle*, Québec, p. 82.

ANNEXE II

Version habituelle de la compétence

Se situer au regard du métier et de la démarche de formation

En formation professionnelle, la compétence *Se situer au regard du métier et de la démarche de formation* est présente dans tous les programmes d'études ministériels. Sa formulation, à l'origine, était assez similaire dans l'ensemble des programmes d'études professionnelles. Le tableau qui suit en présente une version standard, mais avec le format actuel du gabarit des programmes.

Métier et formation

Code ...

Compétence 1 **Durée** 15 h **Unités** 1

Compétence traduite en situation

Énoncé de la compétence

Se situer au regard du métier et de la démarche de formation.

Éléments de la compétence

- *Connaître la réalité du métier.*
- *Comprendre le programme de formation.*
- *Confirmer son orientation professionnelle.*

Plan de mise en situation

Phase d'information

- S'informer sur le marché du travail dans le domaine de...
- S'informer sur la nature et les exigences de l'emploi (tâches, conditions de travail, etc.).
- Présenter les données recueillies au cours d'une rencontre de groupe et discuter de sa perception du métier : avantages; inconvénients; exigences.

Phase de réalisation

- Discuter des habiletés, des attitudes, des aptitudes et des connaissances nécessaires à la pratique du métier.
- Discuter de la relation entre le programme de formation et la situation de travail.
- S'exprimer sur la démarche de formation.

Phase de synthèse

- Produire un rapport dans lequel on doit :
 - préciser ses goûts, ses aptitudes et son intérêt pour le métier;
 - évaluer son orientation professionnelle en comparant les aspects et les exigences du métier avec ses goûts, ses aptitudes et ses champs d'intérêt.

Au fil des ans et des exigences liées au développement des programmes, d'autres versions de cette compétence sont apparues. Elles sont souvent repérables par une augmentation de la durée de la compétence de 15 heures.

Ainsi, dans le programme *Installation et fabrication de produits verriers (5282)*, on remarque, dans la phase d'information du plan de mise en situation, l'ajout des activités *Reconnaître l'importance du travail d'équipe et d'une communication efficace avec la clientèle de même qu'avec d'autres intervenantes et intervenants dans l'exécution des tâches* et *Distinguer les associations et les organismes du domaine de la construction*⁴². Cet ajout vient modifier la portée de la compétence.

Lorsque cette situation se produit, les équipes de production doivent repérer les changements apportés à la version habituelle de la compétence et en cerner l'ampleur. Par la suite, elles auront à rédiger une fiche descriptive uniquement pour la partie ajoutée. Le même exercice devra être repris au moment de l'élaboration de la fiche d'évaluation.

42 Notons que, dans d'autres programmes, ces activités sont prises en compte par d'autres compétences.

ANNEXE III

Version habituelle de la compétence *Analyser la fonction de travail*

En formation technique, la compétence *Analyser la fonction de travail* est présente dans tous les programmes d'études ministériels. Sa formulation, à l'origine, comportait deux versions identiques pour les objectifs et pour les standards, à l'exception de la présence ou de l'absence d'un critère de performance portant sur la pratique entrepreneuriale. Le tableau qui suit présente la version comportant le critère de performance sur la pratique entrepreneuriale (l'ajout a été souligné dans le texte).

OBJECTIF	STANDARD
<p>Énoncé de la compétence <i>Analyser la fonction de travail</i></p> <p>Éléments de la compétence</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Caractériser la fonction de travail et les conditions d'exercice qui s'y rattachent.</i> 2. <i>Examiner les tâches et les opérations liées à la fonction de travail.</i> 3. <i>Examiner les habiletés et les comportements nécessaires à l'exercice de la fonction de travail.</i> 	<p>Contexte de réalisation</p> <ul style="list-style-type: none"> • À l'aide d'une information récente sur l'exercice de la fonction de travail ainsi que sur les entreprises et les établissements œuvrant dans le secteur. • À partir des lois, des règlements, des normes et des codes en vigueur. <p>Critères de performance</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pertinence de l'information recueillie. • Examen complet des caractéristiques générales de la fonction de travail et des conditions d'exercice qui lui sont liées. • <u>Reconnaissance juste des possibilités de pratique entrepreneuriale dans le secteur.</u> • Examen convenable des opérations, des conditions de réalisation et des critères de performance de chacune des tâches. • Détermination exacte de l'importance relative des tâches. • Mise en relation des étapes du processus de travail avec les tâches de la fonction de travail. • Pertinence des liens établis entre les habiletés et comportements requis et les différentes tâches de la fonction de travail.

Au fil des ans et des exigences liées au développement des programmes, d'autres versions de cette compétence sont apparues. Ainsi, des programmes qui comportent des voies de spécialisation ont des énoncés de compétence dans lesquels on a introduit plusieurs « fonctions de travail ». C'est le cas, par exemple, du programme *Techniques de l'informatique (420.A0)*.

D'autres programmes ont vu l'introduction d'un élément de compétence. Ainsi, en *Technologie de l'architecture (221.A0)*, on remarque l'ajout de l'élément *Se représenter le milieu de travail dans l'industrie du bâtiment*, en *Techniques d'intervention en délinquance (310.B0)*, on trouve l'élément *Amorcer une réflexion sur le phénomène de la délinquance* et en *Technologie de maintenance industrielle (241.D0)*, on note la présence de l'élément *Établir des liens entre les règles de santé et de sécurité au travail et les activités en maintenance industrielle*.

De nombreuses modifications sont également à signaler en ce qui touche aux critères de performance et au contexte de réalisation. Ces modifications apportent souvent une « coloration programme » et entraînent presque toujours des exigences supplémentaires de réussite par rapport à la version d'origine; faire la liste de ces modifications serait d'un intérêt limité dans le contexte de l'instrumentation en reconnaissance des acquis et des compétences.

En fait, qu'il s'agisse d'une modification à l'énoncé, d'ajout d'éléments de compétence et de critères de performance ou encore, de modifications au contexte de réalisation, il importe de se souvenir que, dans tous les cas, les équipes de production devront cerner la nature et l'ampleur de la modification et compléter les énoncés de la fiche descriptive à partir du gabarit de la fiche descriptive proposé pour cette compétence. Le même exercice devra être repris au moment de l'élaboration de la fiche d'évaluation.

ANNEXE IV Fiche descriptive

ANALYSER LA FONCTION DE TRAVAIL

CODE

FICHE DESCRIPTIVE AUTOÉVALUATION

Information sur la compétence | Connaître le rôle et les responsabilités de la technicienne ou du technicien ainsi que les caractéristiques de son travail.

Description de la compétence	Je suis capable			J'ai besoin de précisions
	Oui	En partie	Non	
1 Décrire les caractéristiques générales du travail de la technicienne ou du technicien en [nom de la profession] (ex. : rôle, responsabilités, tâches, conditions d'exercice).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Connaître les habiletés et les comportements nécessaires à l'exécution de ce travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaires :

CONDITIONS DE RECONNAISSANCE

Choix

CR-1 PREUVE D'UNE FORMATION SCOLAIRE RECONNUE ET RÉUSSIE
Pour plus de détails, voir la remarque encadrée de la page 8.

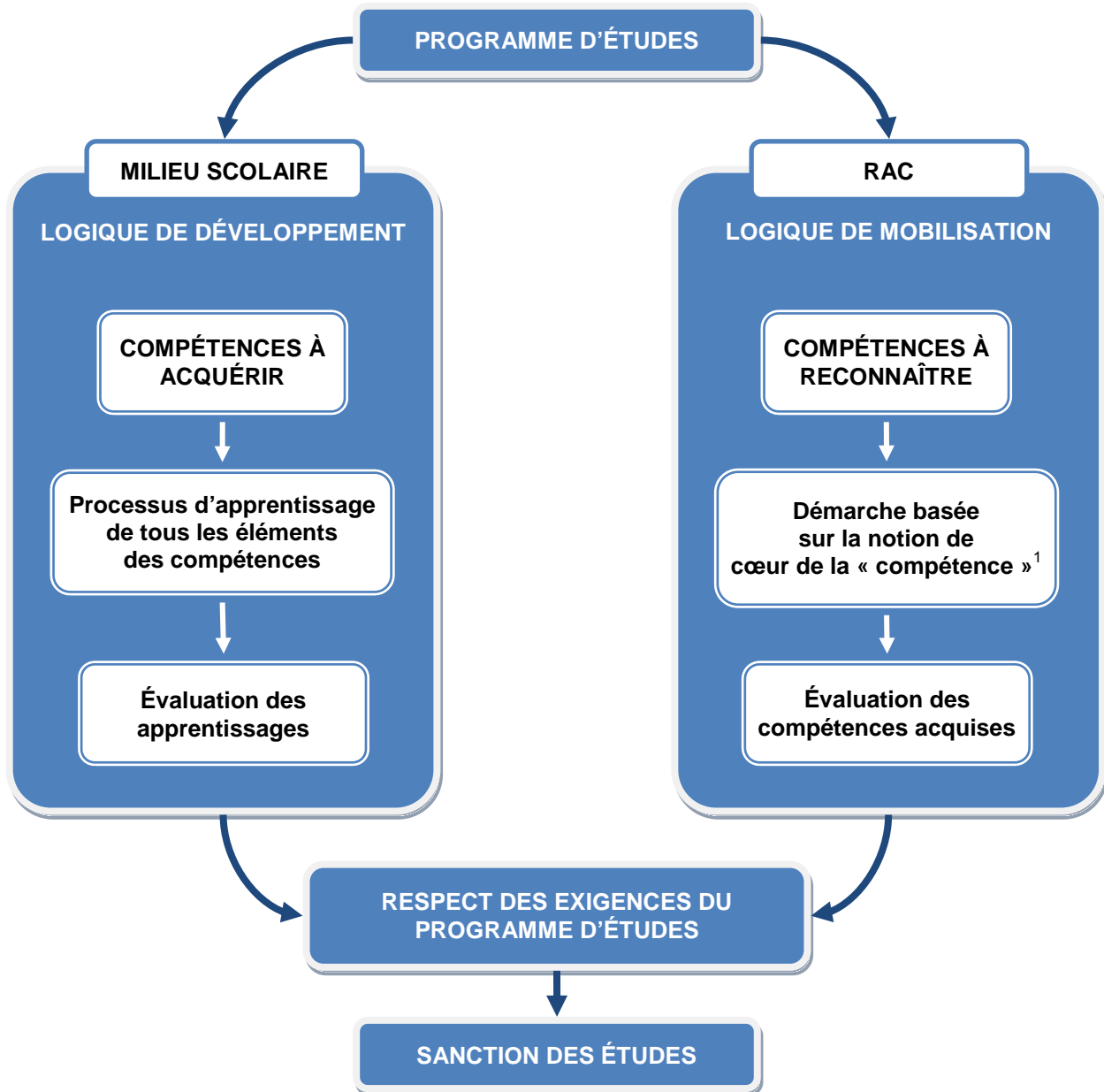
CR-2 ENTRETIEN

La compétence *Analyser la fonction de travail* peut être reconnue à la suite d'un entretien portant sur :

- l'exercice de la profession;
 - les habiletés et les comportements nécessaires à l'exécution des tâches.
-

ANNEXE V

Schéma illustrant la différence de perspective entre la formation professionnelle et technique en milieu scolaire et la reconnaissance des acquis et des compétences



¹ La notion de cœur de la compétence est un concept opérationnel ayant pour fonction spécifique de guider et d'encadrer tout le processus d'élaboration d'une instrumentation en reconnaissance des acquis et des compétences afin de s'assurer que seuls les éléments des programmes d'études dont la maîtrise paraît essentielle à la mise en œuvre de la compétence telle que ciblée par le référentiel (programme d'études du Ministère) sont retenus à titre de cadre de référence.

BIBLIOGRAPHIE

- Cantin, S. (1989). *Guide d'élaboration d'épreuves locales pour la mesure des acquis extrascolaires au collégial*, Montréal, Fédération des cégeps.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*, Québec.
- De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, 2^e éd., Paris, PUF.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin.
- Ministère de l'Éducation (2002). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec.
- Ministère de l'Éducation (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec.
- Ministère de l'Éducation (2003). *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation. Formation professionnelle*, Québec.
- Ministère de l'Éducation (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages: Formation générale des jeunes; Formation générale des adultes; Formation professionnelle*, Québec.
- Ministère de l'Éducation (2004). *Élaboration des programmes d'études professionnelles. Guide de conception et de production d'un programme*, Québec.
- Ministère de l'Éducation (2004). *Élaboration des programmes d'études techniques : Guide de conception et de production d'un programme. Partie ministérielle de la composante de formation spécifique*, Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation. Formation professionnelle*, Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique. Cadre général – Cadre technique*, Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Guide pour l'évaluation des compétences et l'élaboration des épreuves aux fins de sanction. Formation professionnelle. Document de travail. Version du 3 novembre 2008*, Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). *Sanction des études, Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles : Formation générale des jeunes; Formation générale des adultes; Formation professionnelle*, Québec.

