

**CADRE DE RÉFÉRENCE
SUR LES PARCOURS DE PROFESSIONNALISATION :
AGIR AVEC COMPÉTENCE**

DOCUMENT DE TRAVAIL

VICE-RECTORAT AUX ÉTUDES

SEPTEMBRE 2009

PRÉSENTATION

L'approche par compétences dans les programmes d'études est une réalité qui a pris de l'ampleur depuis les quinze dernières années à l'Université de Sherbrooke. Cette approche revêt une réalité plurielle au plan des conceptions et définitions, ce qui a mené à diverses expérimentations. Aussi, plusieurs questionnements ont été soulevés tant sur sa valeur ajoutée que sur les défis à relever dans son application. Il est donc apparu nécessaire de mener, dans notre université, une réflexion collective en profondeur sur cette approche avec le soutien d'une expertise reconnue dans le domaine.

Notre démarche de réflexion entreprise en 2005 a permis de faire un état de situation sur notre utilisation et notre vécu concernant l'approche par compétences, de partager les pratiques et les questionnements sur cette approche et de dégager une vision cohérente de celle-ci dans le développement de nos programmes, notamment ceux à visée directement professionnelle.

Cette vision cohérente a émergé à partir de réponses apportées aux questions fondamentales suivantes. Qu'est-ce qu'un professionnel compétent? À quoi reconnaît-on qu'un professionnel débutant est compétent? Que signifie professionnaliser au niveau universitaire? Quel parcours de professionnalisation convient-il de mettre en place pour former des professionnels débutants en qui la société peut faire confiance?

La vision adoptée se définit dans un cadre de référence qui a été élaboré sur les parcours de professionnalisation. Ce cadre met en évidence un virage majeur : nous avons choisi une approche qui met l'accent sur le « savoir-agir avec compétence dans des situations professionnelles » et non plus sur une liste de compétences à décliner dans un programme d'études.

Ce cadre précise les objectifs poursuivis par cette nouvelle approche, les conditions majeures à mettre en place pour favoriser la réussite de son implantation et les phases à prendre en compte par les équipes programmes pour élaborer un programme à visée professionnelle dans cette perspective.

CONCEVOIR ET METTRE EN ŒUVRE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES À VISÉE PROFESSIONNELLE COMME DES PARCOURS DE PROFESSIONNALISATION

LES OBJECTIFS

À partir des écrits de Le Boterf (2000, 2007, 2008) et de Tardif (2006), d'une vingtaine d'expériences de développement de programmes réalisées à l'Université de Sherbrooke et d'une importante démarche de réflexion, il apparaît qu'un parcours de professionnalisation a comme objectifs :

1. de mieux préparer les étudiantes et les étudiants à *agir avec compétence dans les diverses situations professionnelles qu'ils auront à traiter*.
Selon Le Boterf (2007), « savoir agir avec compétence » signifie être en mesure de faire face à des situations professionnelles non seulement courantes mais également complexes, incertaines, évolutives ou inédites;
2. de fournir aux étudiantes et aux étudiants la possibilité d'acquérir des ressources variées et de haut niveau ainsi que des capacités d'apprendre nécessaires pour *évoluer et progresser dans leurs futures et de plus en plus évolutives activités professionnelles et sociales*;
3. de développer chez les étudiantes et les étudiants une capacité d'analyse critique et une culture leur permettant d'être des *agents de progrès et d'innovation* dans leurs futurs contextes professionnels et sociaux;
4. de donner tant aux étudiantes et aux étudiants qu'aux membres du corps professoral une *plus grande visibilité sur les progressions* qu'elles ou qu'ils auront à réaliser et sur celles qu'elles ou qu'ils réalisent. C'est le sens d'une approche par parcours.

L'expérience montre que deux conditions majeures et deux phases doivent être prises en compte par les équipes programmes pour élaborer un programme à visée professionnelle et le mettre en œuvre avec une approche par parcours de professionnalisation.

Chacune de ces conditions et phases sont illustrées dans le schéma présenté à la fin du document et sont explicitées dans les lignes qui suivent.

LES CONDITIONS

1. ADOPTER UNE APPROCHE PRÉPARANT LES ÉTUDIANTES ET LES ÉTUDIANTS À AGIR AVEC COMPÉTENCE EN SITUATION

« Savoir agir avec compétence dans une situation (situation clinique, situation d'enseignement, mandat fiscal, situation d'orientation professionnelle, situation de gestion, projet de recherche, conception de logiciel, mise au point de procédures pour l'environnement, projet d'ingénierie...) », c'est savoir¹ :

- mettre en œuvre une *pratique professionnelle*² pertinente dans une situation donnée,
- tout en mobilisant une combinatoire appropriée de *ressources*³,
- afin d'obtenir des *résultats escomptés*,
- et en étant capable de prendre un *recul critique* tant sur sa pratique que sur ses ressources de façon à les améliorer et de les transférer dans d'autres situations.

Il ne s'agit donc pas seulement de faire acquérir aux étudiantes et aux étudiants des ressources mais aussi de les rendre capables de les utiliser en situation et de travailler sur les pratiques qu'elles et qu'ils doivent commencer à développer. Les situations d'entraînement en situation sont appelées à prendre une importance de premier plan dans cette perspective.

2. PRÉVOIR LES MODALITÉS DE COLLABORATION ENTRE LES ACTRICES ET ACTEURS INTERVENANT SUR L'ÉLABORATION ET LA RÉALISATION DU PARCOURS

L'élaboration et la mise en œuvre d'un programme d'études prenant la forme d'un parcours professionnalisant entraînent la nécessité d'assurer une coopération efficace et sans cesse soutenue des divers acteurs et actrices qui y interviennent : responsable de programme, personnel lié à l'enseignement et à l'encadrement, coordinatrices et coordonnateurs de stages, représentante ou représentant du milieu professionnel, intervenante ou intervenant sur les conditions de réussite des apprentissages.

Puisqu'un parcours peut être considéré comme un ensemble de moments de progression associé à un ensemble d'actrices et d'acteurs agissant comme une équipe d'encadrantes et d'encadrants ayant la responsabilité collective par rapport à celui-ci, il apparaît important :

- de développer une représentation partagée des actrices et acteurs sur les finalités d'un parcours, sur leurs contributions respectives à sa réalisation et sur les coopérations clés qui doivent fonctionner;

¹ Guy Le Boterf (2000, 2007).

² Le Boterf nomme « pratique professionnelle » l'enchaînement des décisions, des actions et des interactions qu'un professionnel met en œuvre pour faire face à une situation (résoudre une situation problème, réaliser un mandat, conduire un projet, réagir à un événement ou à un aléa...). C'est donc son activité réelle.

³ Le Boterf nomme « ressources » aussi bien des connaissances disciplinaires et scientifiques, des leçons tirées de l'expérience, des habiletés, des savoir-faire instrumentaux ou méthodologiques, des méthodes de raisonnements, une culture générale et professionnelle... On retiendra ce terme pour alléger le texte.

- de mettre en place des moments de régulation afin de réguler sa progression;
- de disposer d'outils de liaison entre les actrices et acteurs;
- de donner à l'actuelle ou actuel responsable de programme la responsabilité de la coordination des actrices et acteurs pour assurer l'efficacité et la pérennité de leur coopération.

LES PHASES

1. DÉFINIR LE PROFIL DE SORTIE DES DIPLÔMÉES ET DIPLÔMÉS EN TERMES DE SITUATIONS PROFESSIONNELLES AUXQUELLES SERONT PRÉPARÉS DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS ET DES RESSOURCES À ACQUÉRIR

1.1 Sélectionner un ensemble de situations professionnelles types intégrant une ou des activités clés et des critères de réalisation

Il s'agit à ce stade d'identifier les principaux types de situations professionnelles qui sont particulièrement représentatives de la profession ou de la carrière concernée et auxquelles le programme veut préparer. Ces situations décrivent en fait un contexte ou un environnement (les circonstances, les degrés de complexité ou d'urgence, de risques, de gravité, le champ d'application, les acteurs concernés, etc.) qui appelle une ou des activités clés pour la personne qui doit agir dans ces situations.

Il peut s'agir, par exemple, de situations cliniques, de situations d'enseignement-apprentissage, de situations de gestion, de mandats fiscaux, de projets d'ingénierie, de projets de recherche, de situations d'orientation professionnelle, etc.

La notion d'activité clé se réfère à une ou aux actions qui doivent être effectuées par la ou le professionnel pour gérer la situation professionnelle type identifiée.

Exemple d'une situation professionnelle type
Intervention d'urgence en médecine pédiatrique

Exemple d'activités clés liées à cette situation

- Poser rapidement un diagnostic du problème
- Établir un plan d'interventions prioritaires à réaliser

Une activité clé ne se réduit donc pas à une tâche ponctuelle ni à un savoir-faire particulier : elle inclut plusieurs tâches et divers savoir-faire.

L'activité effectuée par la ou le professionnel pour gérer la situation se décrit non seulement comme un processus d'action, mais aussi avec un ensemble de critères de réalisation souhaitable de cette activité qu'on peut associer à des exigences professionnelles.

Exemples de critères de réalisation liés à l'activité clé « Poser rapidement un diagnostic du problème » mentionnée précédemment

- en vérifiant prioritairement les paramètres vitaux (respiration, coloration, température corporelle, tonus musculaire, état d'éveil...);

- en s'informant auprès de la ou des personnes qui accompagnent l'enfant des circonstances liées à la situation d'urgence et, au besoin, d'éléments pertinents de l'histoire médicale de l'enfant;
- en élaborant une ou des hypothèses cliniques les plus probables;
- en prescrivant, si nécessaire et approprié, un ou des tests diagnostiques permettant de vérifier la ou les hypothèses élaborées;
- en demandant, au besoin, une consultation auprès d'un spécialiste.

Les situations professionnelles types seront choisies pour permettre à l'étudiante ou à l'étudiant de faire face à l'évolution des secteurs d'activité, de réussir des parcours et des transitions professionnels, d'acquérir une forte capacité de réflexion critique et éthique lui donnant la possibilité d'être une actrice ou un acteur d'innovation et de progrès dans ses futurs activités et contextes professionnels tout en tenant compte des finalités institutionnelles du programme⁴.

1.2 Identifier les ressources internes ou personnelles à acquérir

Deux types de ressources pourront être identifiées⁵ :

- les ressources directement nécessaires pour pouvoir agir dans les situations professionnelles types précédemment sélectionnées.
Elles seront sélectionnées en répondant notamment à la question : que faut-il savoir et savoir-faire pour traiter telle situation professionnelle ou réaliser telle activité clé?

Ces ressources pourront être des connaissances (exemple : le droit du travail, la pathologie générale, les théories de l'apprentissage...), des savoir-faire techniques (exemple : effectuer une analyse de variance et de covariance, définir un objectif pédagogique en termes évaluables, calculer le rayonnement magnétique d'une antenne...), des savoir-faire relationnels (établir une relation d'écoute empathique avec une patiente ou un patient, conduire une réunion d'étude de problème...), des méthodes de raisonnement (raisonnement clinique, raisonnement scientifique, raisonnement statistique, raisonnement comptable...).

- les ressources nécessaires pour évoluer professionnellement, faire face à des situations inédites, innover, effectuer des transitions professionnelles, se développer (exemples : capacité de réflexion critique, ouverture au changement et à la diversité, culture générale, méthodes de raisonnement, apprendre à apprendre...).

⁴ Le choix de situations professionnelles doit être en cohérence avec les finalités institutionnelles de formation. Consulter l'information à ce sujet à l'adresse : www.Usherbrooke.ca/programmes/etude/annexe_1.html.

⁵ Dans le cadre de référence présenté ici, les ressources internes ou personnelles peuvent être considérées comme des compétences que la personne doit combiner et mobiliser pour réaliser l'activité dans une situation professionnelle donnée.

2. ÉLABORER UN PROGRAMME SOUS LA FORME D'UN PARCOURS

Concrètement, un programme d'études prenant la forme d'un parcours sera composé :

- d'un cheminement visible, explicite et progressif entre des cibles de formation intermédiaires et constituant des étapes vers des cibles de formation finales à atteindre au terme du parcours.

Cette progression est cruciale et doit permettre :

- d'acquérir des ressources de plus en plus élargies, complexes et approfondies;
 - de maîtriser des situations professionnelles de plus en plus complexes tout en prenant appui sur les ressources acquises;
 - d'apprendre à réfléchir de façon critique sur la maîtrise de ces situations professionnelles et de ces ressources;
- d'un ensemble cohérent et convergent d'activités pédagogiques et de situations d'apprentissage ordonnées et articulées entre elles pour atteindre ces cibles de formation et en fonction d'une progression des apprentissages.

Trois grands types de situations d'apprentissage peuvent être distinguées :

- les situations d'acquisition de ressources : cours magistraux, conférences, exposés de résultats de recherche, exercices en laboratoire, APP, e-learning, etc.
 - les situations d'entraînement à la mise en œuvre de pratiques et à la mobilisation des ressources en situation : APP, jeux de rôles, étude de cas, simulation, laboratoires, stages avec accompagnement tutoral, etc.
 - les situations de développement de la capacité de distanciation critique : ateliers réflexifs, portfolio, analyse et échange de pratiques, etc.
- de situations d'évaluation formatives et sommatives permettant de donner une visibilité sur les progressions réalisées non seulement dans chaque situation d'apprentissage mais aussi par rapport aux objectifs intermédiaires du parcours.
 - de conditions nécessaires à la réussite des étudiantes et des étudiants dans la réalisation du parcours.

Il faut considérer qu'un parcours comporte deux faces : le parcours tracé par l'équipe programme et les cheminements réels que feront les étudiantes et les étudiants sur ce parcours.

Passeport Réussite suggère comme prémisse une bonne connaissance des caractéristiques des étudiantes et des étudiants; celle-ci réduit la dissonance entre les perceptions des acteurs impliqués dans un parcours, favorise le déploiement de mesures pertinentes et permet d'établir le dialogue menant à une responsabilité réciproque, celle des étudiantes et des étudiants et celle de l'établissement et du programme.

Il s'agit d'accompagner les étudiantes et les étudiants non seulement dans la réalisation du parcours, mais aussi le plus en amont possible pour assurer leur compréhension et leur adhésion à un programme prenant la forme d'un parcours et visant à les préparer à agir avec compétence en situation. Ainsi, Passeport Réussite propose l'élaboration de mesures de soutien à la réussite adaptées à

chaque étape du parcours des étudiantes et des étudiants en tenant compte des trois dimensions suivantes :

- la structure d'accueil et d'intégration :

l'ensemble des interventions et des mesures déployées par un département ou un programme pour

- faciliter l'apprentissage nécessaire du « métier d'étudiant universitaire »
- développer le sentiment d'appartenance
- stimuler l'engagement étudiant
- favoriser la compréhension et l'adaptation progressive à la culture et aux façons de faire d'un programme, d'une faculté.

- le suivi et l'encadrement :

l'ensemble des actions ou des références faites au moment opportun auprès des étudiantes et des étudiants d'un programme pour

- anticiper les moments critiques du parcours
- assurer une rétroaction régulière et constructive
- offrir un soutien pertinent et adapté aux étapes du parcours tant au plan académique qu'humain
- maintenir, voire développer, la relation professeur-étudiant

- le dépistage d'étudiantes et d'étudiants en difficulté et le soutien au changement de projet :

l'ensemble des mécanismes et des interventions faites par un département ou un programme pour

- analyser à la fois les statistiques liées à la persévérance et les motifs d'abandon (abandons et changements de programmes) des étudiantes et des étudiants et mettre en place les mesures appropriées pour prévenir les abandons
- favoriser la concertation des membres du corps enseignant et autres personnels dans le dépistage précoce des étudiantes et des étudiants à risques et des comportements d'engagement ou de non-engagement des étudiantes et des étudiants
- conserver un esprit critique face à ses pratiques
- assurer l'accès aux ressources pertinentes à tout étudiante et étudiant qui en éprouve le besoin.

Cadre de référence sur les parcours de professionnalisation

**Adopter une approche préparant les étudiantes et les étudiants
à agir avec compétence en situation**



Définir le profil de sortie des diplômées et diplômés :

- en termes de types de situations professionnelles auxquelles elles ou ils doivent être préparés à exercer
 - sélectionner les principaux types de situations professionnelles
 - les décrire en termes d'activités clés, c'est-à-dire de « savoir-agir »
- en termes de ressources (connaissances, savoir-faire, raisonnements, etc.)
 - à mobiliser dans les situations professionnelles types
 - à mobiliser pour pouvoir évoluer, innover, effectuer des transitions professionnelles



**Élaborer le programme sous la forme d'un
parcours :**

- concevoir le parcours comme une progression entre des cibles de formation intermédiaires vers des cibles de formation finales
- choisir, ordonner, articuler les activités pédagogiques et les situations d'apprentissage qu'elles contiennent (d'acquisition de ressources, d'entraînement à mobiliser des ressources en situation simulée et en stage, de développement de la capacité de jugement critique) en vue d'atteindre les cibles de formation intermédiaires
- positionner les moments d'évaluation formative et sommative pour donner une visibilité sur les progressions réalisées
- réunir les conditions nécessaires à la réussite des étudiantes et des étudiants dans la réalisation de leur parcours



**Prévoir et assurer la coopération des acteurs
durant le processus d'élaboration et de mise en œuvre du parcours**

RÉFÉRENCES

LE BOTERF, G. (2000). « Construire les compétences individuelles et collectives », Les Éditions d'Organisation.

LE BOTERF, G. (2007). *Concevoir les programmes comme des parcours de formation : de quoi s'agit-il?* : Document interne préparé pour le Vice-rectorat aux études et le Vice-rectorat aux études supérieures et à la formation continue, Université de Sherbrooke.

LE BOTERF, G. (2007). *Professionaliser; Le modèle de la navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'Organisation.

LE BOTERF, G. (2008) : « Des cursus *professionnalisants* à l'université : enjeux, craintes et modalités », *Actualité de la Formation Permanente* », n° 209, Paris, (2008)

TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences; Documenter le parcours de développement*, Montréal (QC), Éditions de la Chenelière.

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (2008). *Les parcours de professionnalisation : Prochain pas marquant de notre avenir* : Document de travail. Vice-rectorat aux études, Vice-rectorat aux études supérieures et à la formation continue.

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (2008). *Recueil des propos tenus par Guy Le Boterf lors des rencontres de travail qu'il a dirigées à l'hiver 2007 et organisation personnelle des informations* : Document de travail, Service de soutien à la formation.