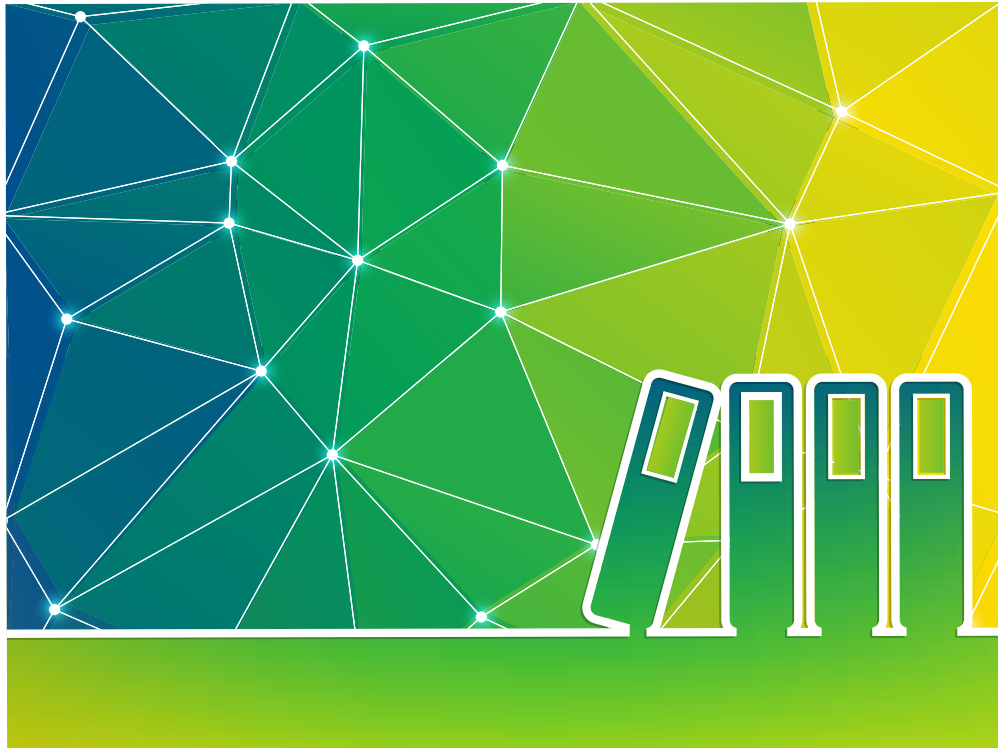




cmec

Conseil des
ministres
de l'Éducation
(Canada)

Council of
Ministers
of Education,
Canada



Cadre pancanadien pour les compétences globales selon la perspective du système : ANALYSE DOCUMENTAIRE

Remerciements

La Fondation canadienne pour le développement de carrière (FCDC) a apporté son expertise et son soutien au CMEC dans le contexte de l'élaboration du présent cadre.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
95, avenue St Clair Ouest, bureau 1106
Toronto (Ontario) M4V 1N6

Téléphone : 416 962-8100
Télécopieur : 416 962-2800
cmecc@cmecc.ca
© 2020 Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

This report is also available in English.

Cadre pancanadien pour les compétences globales selon la perspective du système : analyse documentaire

Il y a une prise de conscience croissante que les écoles doivent préparer les élèves pour un monde de plus en plus complexe. Touchés par les changements rapides dans la technologie, la détérioration environnementale, l'urbanisation, l'inégalité des revenus et de la richesse ainsi que les enjeux géopolitiques, les élèves à la fin du secondaire sont plongés dans un monde où ils envisagent leurs carrières dans des environnements de travail de plus en plus précaires et à court terme. La nécessité de préparer les élèves en vue d'un monde foncièrement différent est venue à jouer un rôle de premier plan dans les déclarations sur la priorité éducative dans le monde entier – allant de l'Ontario (Ontario, 2016) à l'Australie (ACARA, 2013). Les changements et l'incertitude à l'échelle planétaire ont porté l'attention sur l'innovation dans la technologie (OCDE, 2005), la responsabilité environnementale (Finlande, 2009), une plus grande intégration mondiale (OCDE, 2016) et l'accès à l'éducation même (Domaleski *et al.*, 2015). Dans sa publication, *Les grandes mutations qui transforment l'éducation 2016*, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) affirme que la « transférabilité des compétences et des expériences est l'un des plus grands défis à relever dans un monde placé sous le signe de la diversité et de la mobilité » (OCDE, 2016, p. 31).

Ces nouveaux enjeux ont amené les décideurs des politiques et les éducatrices et éducateurs à se demander si le système éducatif actuel peut réagir de manière adéquate aux défis caractéristiques de ce siècle ou si un modèle fondamentalement nouveau est nécessaire (Bolstad et Gilbert, 2012; Ontario, 2016; Philips et Schneider, 2016). Les responsables des politiques et les spécialistes de la recherche en éducation ont vu un monde transformé. Ils ont aussi mis en évidence certains changements particuliers qui demandent une importante réforme de l'éducation. L'une des réponses principales est l'éducation basée sur les compétences (Schuwirth et Ash, 2013).

L'intérêt porté aux compétences globales est à l'origine d'une reconnaissance que le rôle de l'éducation ne se limite pas à produire des étudiantes et étudiants qui ont la préparation scolaire nécessaire. Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), les enseignantes et enseignants cherchent essentiellement à répondre à deux questions principales afin de préparer les jeunes pour le monde d'aujourd'hui : 1) de quelles compétences, attitudes, connaissances et valeurs les élèves auront-ils besoin pour réussir et façonner leur monde? et 2) comment les systèmes éducatifs peuvent-ils s'assurer que chaque

élève acquiert de telles compétences avec efficacité¹? Le travail accompli depuis 2016 par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] sur les compétences globales visait à répondre à la première question. Le présent cadre de référence tente de répondre à la deuxième.

Le présent document a été élaboré dans le cadre des travaux du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] sur les compétences globales et de son projet de cadre pancanadien selon la perspective de la transformation des systèmes pour appuyer l'intégration des compétences en question dans les systèmes d'éducation de tout le pays. Il examine les réponses aux deux questions clés dans l'analyse. Il vise à orienter l'élaboration du cadre et a été établi en deux parties, dont la première porte sur les cadres de compétences et la seconde, sur la transformation des systèmes.

La première partie fait une brève revue de divers cadres de compétences, notamment, de la tendance en faveur des compétences globales et d'une éducation basée sur les compétences selon une perspective internationale et pancanadienne. Cette partie résume les arguments en faveur d'une transition vers une éducation basée sur les compétences globales et l'éducation fondée sur les compétences. Elle indique aussi les principaux enjeux ayant trait à l'intégration des compétences globales et les incidences possibles de tels enjeux sur la transformation du système.

À la lumière de telles préoccupations, la deuxième partie du document se penche sur la transformation du système qui est nécessaire pour intégrer les compétences globales dans l'éducation. Elle présente les principaux thèmes ou axes d'intervention sur lesquels fonder le cadre selon la perspective du système.

Comme il appert des descriptions suivantes, les expressions « compétence globale » (*global competence*), « compétences globales » (*global competencies*), « compétences » et « éducation basée sur les compétences » sont comprises et utilisées de différentes façons dans la littérature. Dans la perspective des auteures et auteurs, les « compétences » sont associées à un ensemble d'habiletés, de connaissances et de dispositions. Les « compétences globales » sont des compétences qui sont globales par rapport à l'expérience éducationnelle (elles recourent tous les programmes d'études), globales par rapport à l'apprenante ou apprenant (elles tirent parti de l'ensemble de l'apprentissage d'une personne et éclairent cet apprentissage) et globales aussi par rapport à l'ensemble de la population (elles sont des outils d'efficacité partout dans le monde). Toutefois, dans la littérature, les « compétences globales » désignent souvent des compétences transversales. Puisque la « compétence » résulte de

¹ ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE), *The Future of Education and Skills: Education 2030*, 2018.

l'acquisition de « compétences », la « compétence globale » signifie qu'une personne maîtrise les compétences globales. Enfin, l'« éducation basée sur les compétences » est un système où les compétences sont des buts éducationnels qui peuvent être atteints et évalués de diverses façons, dans différents contextes et selon divers échéanciers. L'accent mis sur les compétences en tant qu'objectif commun fait en sorte que moins d'attention est portée au temps consacré à chaque matière ou au processus d'enseignement comme éléments structurants des systèmes d'éducation. Dans la littérature, ce changement de cap varie grandement dans le concept de l'« éducation basée sur les compétences ».

Méthodologie

Le présent rapport est basé sur une analyse documentaire sur l'émergence des compétences globales comme cadre pour la politique et la pratique éducatives, ainsi que sur la mise en œuvre à l'échelle nationale et internationale de la transformation des systèmes. L'analyse documentaire vise à explorer la recherche pancanadienne et internationale sur les compétences globales, l'appui à l'intégration des compétences globales et de l'éducation basée sur les compétences, ainsi que les conditions dans lesquelles les transformations sont réussies.

L'approche pour l'analyse documentaire comportait deux volets :

- Premièrement, à l'aide de recherches à partir de mots clés, les spécialistes de la recherche ont consulté les bases de données électroniques et savantes. Ils ont aussi porté leur analyse documentaire sur les systèmes d'éducation qui offrent des contextes comparables à celui du Canada ou des perspectives particulières (comme les États-Unis, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, la Finlande, etc.)².
- Deuxièmement, une demande d'information a été présentée aux représentantes et représentants des provinces et des territoires du Canada afin de partager les documents, les cadres, les dossiers de politique, les coordonnées de spécialistes et des exemples de pratiques prometteuses des gouvernements.

Nous avons analysé plus de 150 documents, dont d'autres analyses documentaires et méta-analyses thématiques. Nous en avons cité 91 en référence dans le document. Nous avons aussi analysé de façon plus superficielle les programmes visant l'intégration des compétences globales. Le présent rapport résume les constats retenus à la suite de ces analyses.

² Voici des mots ou des expressions clés : compétences globales, compétence globale, éducation transformatrice, compétences, compétences au XXI^e siècle, compétences clés, apprentissage au XXI^e siècle, politique sur l'éducation, éducation basée sur les compétences, systèmes de transformation, processus dans la transformation des systèmes, design curriculaire, conception pédagogique, apprentissage de la prochaine génération, habilités supérieures de la pensée, compétences transversales, éducation fondée sur la maîtrise et capacités générales.

Première partie : les compétences globales et l'éducation basée sur les compétences

De l'évolution des cadres de compétences aux compétences globales

Il est de plus en plus reconnu que les compétences globales constituent des outils qui aident l'élève à s'adapter à diverses situations et à poursuivre ses apprentissages sa vie durant (CMEC, 2018). Selon le CMEC, les compétences globales sont un ensemble général de comportements, d'habiletés, de connaissances et de valeurs qui peuvent être interdépendantes et interdisciplinaires et qui peuvent être mises à profit et appliquées dans un éventail de situations aussi bien locales que mondiales. Elles permettent aux apprenantes et apprenants de répondre aux « exigences changeantes et constantes de la vie, de travailler et d'apprendre, d'être actifs et réactifs envers leur communauté, de comprendre différentes perspectives et d'agir face aux enjeux d'importance mondiale » (p. 1). En 2016, lors de la 105^e rencontre du CMEC, les ministres de l'Éducation ont énoncé six compétences générales fondées sur de solides bases en numératie et en littératie. Ces six compétences sont définies de la façon suivante.

- ***Pensée critique et résolution de problèmes*** – La pensée critique et la résolution de problèmes exigent d'aborder des questions et des problèmes complexes en acquérant, en traitant, en analysant et en interprétant de l'information pour poser des jugements et prendre des décisions de façon éclairée. La capacité de prendre part à des processus cognitifs pour comprendre et résoudre des problèmes met à contribution la disposition d'une personne à atteindre son plein potentiel à titre de citoyenne ou citoyen constructif et réfléchi. L'apprentissage est approfondi lorsqu'il est placé en contexte d'expérience pertinente et authentique dans le monde réel.
- ***Innovation, créativité et entrepreneuriat*** – L'innovation, la créativité et l'entrepreneuriat font intervenir la capacité de mettre les idées en action afin de répondre aux besoins de la collectivité. La capacité d'améliorer des concepts, des idées ou des produits pour contribuer à trouver des solutions novatrices à des problèmes économiques, sociaux et environnementaux complexes exige de faire preuve de leadership, de prendre des risques, d'adopter un mode de pensée indépendant et non conventionnel et d'expérimenter avec de nouvelles stratégies, techniques ou perspectives au moyen de la recherche par le questionnement. Pour développer des mentalités et des compétences entrepreneuriales, il faut se concentrer sur l'établissement et la mise à l'échelle d'une idée de façon durable.

- **Apprendre à apprendre/la conscience de soi et l'apprentissage autonome** – Apprendre à apprendre, faire preuve de conscience de soi et adopter un apprentissage autonome signifie : prendre conscience et faire preuve d'indépendance dans le cadre du processus d'apprentissage, notamment pour ce qui est de développer les dispositions qui appuient la motivation, la persévérance, la résilience et l'autorégulation. Pour ce faire, la confiance en la capacité d'apprendre (mentalité de croissance) doit se combiner avec les stratégies pour la planification, le suivi et la réflexion sur les expériences passées, la situation actuelle ainsi que les objectifs à venir, les actions et les stratégies potentielles et les résultats. L'autoréflexion et le fait de penser à penser (métacognition) favorisent l'apprentissage tout au long de la vie, la capacité d'adaptation, le bien-être et le transfert de l'apprentissage dans un monde en constante évolution.
- **Collaboration** – La collaboration met à contribution l'interaction entre les compétences cognitives (y compris penser et raisonner), interpersonnelles et intrapersonnelles nécessaires pour prendre part à des équipes de façon efficace et éthique. La multiplicité et la profondeur grandissantes des compétences s'appliquent à des situations, rôles, groupes et perspectives variés afin de construire de façon collaborative des connaissances, une signification et un contenu et d'apprendre des autres et avec les autres dans des environnements physiques et virtuels.
- **Communication** – La communication exige de recevoir et d'exprimer un message ayant un sens (p. ex., lire et écrire, voir et créer, entendre et parler) dans différents contextes et auprès de différents publics à des fins variées. Une communication efficace demande de plus en plus la compréhension des perspectives locales et mondiales et des contextes sociétaux et culturels, et l'adaptation et le changement au moyen d'une variété de médias de façon appropriée, responsable, sécuritaire et tenant compte de l'empreinte numérique.
- **Citoyenneté mondiale et durabilité** – La citoyenneté mondiale et la durabilité font intervenir la réflexion sur les divers points de vue du monde et différentes perspectives, ainsi que la compréhension et la gestion des problèmes écologiques, sociaux et économiques, soit des aspects essentiels à la vie dans un monde contemporain, connecté, interdépendant et durable. Elles comprennent également l'acquisition des connaissances, de la motivation, des dispositions et des compétences requises pour une philosophie de citoyenneté engagée, avec une appréciation pour la diversité des gens et des perspectives, et la capacité d'imaginer un avenir meilleur et plus durable pour tous, et de travailler dans ce sens (CMEC, 2017a, p. 1-2).

Ces compétences globales correspondent aux cadres de compétence dont les provinces et les territoires se sont inspirés pour définir le cadre de compétences dans leur propre système d'éducation. Les provinces et les territoires en sont à divers stades de progression par rapport à leurs propres cadres de compétences. Les descriptions données par le CMEC aux compétences globales pancanadiennes devraient évoluer à mesure que les provinces et les territoires intégreront ces compétences dans leurs programmes d'études, leur pédagogie et leurs évaluations. L'évolution et l'intégration de ces compétences seront aussi façonnées par les connaissances, les perspectives, les langues et les histoires autochtones et seront réflexives de celles-ci (CMEC, 2017a, p. 2). L'annexe A présente la corrélation entre chaque cadre provincial et territorial de compétences actuel et le cadre pancanadien des six compétences globales du CMEC.

Ces compétences sont « globales » de trois façons distinctes et importantes. Premièrement, de façon évidente, le mouvement vers les compétences globales est amorcé sur le plan *géopolitique*. En d'autres termes, il est censé préparer les élèves en vue de la citoyenneté mondiale (Ontario, 2016), de l'action et de l'interaction (ACARA, 2013) à la même échelle. Les principaux enjeux locaux, régionaux et nationaux du jour sont souvent inséparables de la dynamique économique, environnementale, sociale ou politique à l'échelle mondiale, et il est donc nécessaire de comprendre la complexité du monde dans lequel ces enjeux s'inscrivent. Les élèves doivent pouvoir communiquer, collaborer, agir de façon responsable, relever à la fois des défis locaux et planétaires et comprendre les liens réciproques entre ces derniers. Les approches fondées sur les compétences aident à combler l'écart entre le savoir et l'action.

Deuxièmement, les compétences globales sont censées être des *principes curriculaires* globaux. Elles sont censées être intégrées dans le programme d'études normal et servir de concepts d'organisation, d'énoncés de valeurs et de résultats sommatifs. Il n'est pas rare de voir qu'une compétence est jugée transversale (Finlande, 2009; Magnusson et Frank, 2014).

Troisièmement, les compétences globales sont globales dans le sens qu'elles structurent les connaissances, les compétences et les comportements d'un individu et qu'elles s'appliquent à ceux-ci en combinaison et dans l'ensemble des contextes. Selon l'OCDE (2005), par exemple, « [a]insi pour bien communiquer, les individus doivent posséder des connaissances linguistiques et des savoir-faire pratiques, en informatique par exemple, et être capables d'adopter les attitudes adéquates à l'égard de leurs interlocuteurs » (p. 6). C'est ce troisième sens, et l'idée qu'il faut comprendre les autres et leur contexte, qui se rattache le plus étroitement au besoin cerné de préparer les élèves en vue d'un avenir incertain. Lorsque l'avenir semble être très volatile, des compétences en particulier risquent de devenir soudainement désuètes. Ce dont les élèves ont besoin, ce sont les fonctions exécutives et un état d'esprit favorable à l'apprentissage continu, qui leur permettraient de choisir, de développer et d'utiliser leurs

compétences dans de nouveaux contextes. En d'autres mots, les compétences globales changent la façon dont les gens apprennent à l'école et au-delà (Marope, Griffin et Gallagher, 2018).

Histoire de l'éducation basée sur les compétences

L'éducation basée sur les compétences a connu au moins trois périodes de gloire en Amérique du Nord. La première remonte au milieu des années 1800 lorsque, parallèlement au développement de l'éducation publique de masse, un mouvement progressif a émergé afin de préparer les jeunes à assumer leurs rôles en particulier dans la société (comme la production agricole) (Gervais, 2016). Les gens de l'époque croyaient que les enfants de la classe supérieure pouvaient fréquenter des instituts « académiques » prestigieux, mais il fallait en faire plus pour les « personnes d'action » [traduction] (*ibid.*, p. 99). Durant cette période, le langage concernant l'apprentissage appliqué est encore en vogue aujourd'hui.

L'éducation basée sur les compétences a suscité aussi beaucoup d'intérêt au cours de la période entre 1970 et le début des années 2000 (Forzani, 2014; Glubke et Parisotto, 2015), notamment les programmes de formation professionnelle aux niveaux secondaire et postsecondaire (Nodine, 2016). Elle se prête bien à la formation technique, dans laquelle les compétences pourraient facilement être définies et évaluées. C'est vraisemblablement cet usage de la formation technique et professionnelle qui a mené à assimiler les « compétences » aux « habiletés », bien que les compétences englobent à la fois les habiletés, les connaissances et les comportements. Bon nombre des plus récentes itérations de l'éducation basée sur les compétences dans ce domaine étaient axées sur les compétences pour aider les apprenantes et apprenants à acquérir les habiletés, les connaissances et les comportements nécessaires pour être aptes à l'emploi. Le modèle DOTS (Law et Watts, 1977) était probablement l'un des premiers et a fourni un cadre pour la formation au cheminement de carrière dans les écoles. La *National Career Development Association* (association nationale pour le développement de carrière) (NCDA) a emboîté le pas dans les années 1980 avec une mise à jour des lignes directrices sur les compétences. À la fin des années 1990, l'OCDE a lancé la définition et la sélection des compétences clés (DeSeCo) « dans le but de créer un cadre conceptuel permettant d'identifier les compétences clés de manière fondée et d'améliorer la qualité des évaluations internationales des compétences des adolescents et des jeunes adultes » (2005, p. 7). Au Canada, le Plan directeur pour le design en développement vie-travail a été lancé au début des années 2000 et aidait les élèves et les adultes à acquérir des compétences générales non techniques dans un processus de développement, afin de les préparer pour les transitions vers l'apprentissage, le travail et la carrière. Des modèles apparentés au Plan directeur ont été élaborés en Arabie saoudite, en Australie, en Écosse, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni. En même temps au Canada, les compétences relatives à l'employabilité (Conférence Board du Canada) et les compétences essentielles (Emploi et Développement des compétences Canada)

étaient élaborées. Même si chacun a adopté une approche plutôt différente et une terminologie qui lui était propre, ces cadres ont fini par avoir plus de similitudes que de différences fondamentales comparativement aux autres cadres.

La période actuelle de résurgence peut être reliée à *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (évaluation et enseignement des compétences du XXI^e siècle) (AT21CS) (Care, Griffin et McGaw, 2012), un livre qui a axé le discours actuel sur les cadres de compétences. AT21CS a résumé un ensemble de compétences du XXI^e siècle (qui englobent à la fois les habiletés, les connaissances et les comportements) qui ont été soulignées dans les cadres internationaux dans les quatre grandes catégories suivantes : les moyens de penser, les moyens de travailler, les outils pour travailler et vivre dans le monde. Fullan et Scott (2014) ont proposé un cadre composé de six éléments, soit le caractère, la citoyenneté, la pensée critique, la collaboration et la créativité. Dans ces derniers exemples, les compétences définies dans chaque cas comprennent les compétences, connaissances et attitudes de base transférables aux autres, mais de façon générale comprennent un accent sur la conscience et la citoyenneté mondiales. Ce thème additionnel a été mis encore plus de l'avant récemment par le projet Éducation 2030 de l'OCDE et le quatrième objectif de développement durable de l'ONU pour l'éducation (« Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie »). Ces initiatives se sont penchées sur l'intégration de la citoyenneté mondiale dans le cadre de la compétence de base du XXI^e siècle dont ont besoin les élèves. L'OCDE définit la compétence globale ainsi :

[...] une capacité multidimensionnelle. Les individus ayant des compétences globales peuvent examiner les enjeux locaux, mondiaux et interculturels, comprendre et apprécier une diversité de perspectives et de visions du monde et entretenir des rapports fructueux et respectueux avec les autres, et prendre des mesures responsables en vue de la durabilité et du bien-être collectif
[traduction] (2018a, p. 4).

L'origine des cadres de ces compétences et le travail plus récent sur le développement de la compétence globale sont intégrés dans les six compétences globales du cadre du CMEC. Ce cadre tient compte de l'émergence et de l'évolution des enjeux éducatifs, sociaux et économiques ainsi que du marché du travail et plus récemment, des demandes et des réalités géopolitiques et environnementales.

Problèmes découverts au cours de l'analyse documentaire portant sur l'intégration des compétences globales

Un certain nombre de problèmes lié à l'élaboration et à la mise en œuvre des compétences globales sont ressortis de l'analyse documentaire, dont les défis liés au langage et à la compréhension, à l'évaluation et la dynamique du travail et aux liens entre le développement des compétences globales et les mesures de soutien nécessaires à la transition postsecondaire.

Le défi lié au langage

Compte tenu de la nature itérative de l'élaboration de cadres de compétences globales, il n'existe aucun langage commun pour les désigner. Au Canada, par exemple, aucune province ni aucun territoire n'utilise l'ensemble des compétences globales définies par le CMEC. Sans point de référence commun, l'interprétation, la compréhension, l'enseignement et l'évaluation des compétences deviennent difficiles. Hipkins (2010) le montre bien dans sa description du processus visant à intégrer les compétences principales de l'OCDE en Nouvelle-Zélande. Le programme d'études de la Nouvelle-Zélande cherche à utiliser le même langage dans chaque classe pour que les élèves ne reçoivent pas de messages contradictoires et que les compétences principales deviennent des pierres angulaires de l'apprentissage (Hipkins, 2010). Toutefois, le gouvernement a aussi permis aux écoles de personnaliser les définitions des compétences clés. La recherche de suivi a révélé que des aspects importants de la version des compétences clés de l'OCDE ont été perdus au fil des traductions (Hipkins, 2010, p. 3-4).

Les documents sur les transitions de carrière, un domaine qui dépend fortement de l'identification et de la formulation des compétences ainsi que des habiletés, des connaissances et des comportements qui leur sont associés, mentionnent eux aussi le dilemme d'une désignation ou d'un langage commun employé pour les compétences. Parmi les principales préoccupations, mentionnons la connaissance des étudiantes et étudiants et l'expression de leurs compétences dans le marché du travail, ainsi que la connaissance par les employeurs de ce que ces compétences signifient dans le contexte de leurs organisations. Autrement dit, les diplômées et diplômés peuvent-ils exprimer leurs compétences d'une manière que les employeurs peuvent comprendre? Selon Harrison (2017), c'est toujours un problème malgré les efforts récents afin d'améliorer l'accès à l'éducation basée sur les compétences dans certains campus d'éducation postsecondaire (surtout aux États-Unis), les relevés de notes pour les activités parascolaires, les dossiers étudiants complets, la schématisation des programmes d'études et les portfolios. La formulation des objectifs d'apprentissage à partir des grades postsecondaires d'une manière qui est logique pour les employeurs continue de susciter des préoccupations. Harrison soutient que les universités :

[...] ont besoin de travailler ensemble et avec l'apport des groupes d'employeurs jusqu'à ce que les deux s'entendent sur ce que ces compétences

sont et le moyen le plus efficace de les évaluer. Dès que la question sera résolue, la prochaine étape consistera à intégrer ces compétences dans le curriculum et d'inclure le résultat de l'évaluation de ces compétences dans un dossier scolaire concis qui montre avec rapidité et efficacité aux employeurs ce que les étudiantes et étudiants savent et peuvent faire à la fin de leurs études [traduction] (*ibid.*, p. 18-19).

Même si c'est logique en théorie, amener tous les établissements à s'entendre sur un ensemble commun d'objectifs d'apprentissage avec un même libellé peut se révéler une tâche particulièrement difficile, sinon impossible en pratique.

Une partie de la difficulté d'élaborer un langage commun démontre que les compétences requises pour vivre, apprendre et travailler au XXI^e siècle varient selon le contexte, sont nuancées et sont constamment redéfinies. Il est difficile de s'entendre sur un langage commun à cause du marché du travail en évolution rapide et tourné vers la technologie, sans parler de l'importance d'adapter les compétences au marché du travail et aux différences culturelles des diverses régions.

Bakhshi, Downing, Osborne et Schneider (2017) ont découvert que les compétences globales changent selon le marché du travail de la région dans laquelle elles sont nécessaires. Les marchés du travail ne sont pas structurés de la même manière dans l'ensemble des régions, et ce contexte est important par rapport aux compétences dont les gens ont besoin pour vivre, apprendre et travailler dans les collectivités en question. Par exemple, l'entrepreneuriat et la gestion d'une vie professionnelle gratifiante dans l'« économie à la demande » en évolution pourraient être des facteurs d'employabilité très importants dans les régions fortement urbanisées mais le seraient moins ailleurs. Donc les systèmes d'éducation pourraient avoir besoin de souplesse pour mettre en évidence les compétences particulières ou différentes selon le contexte entourant l'école ou le système.

Au-delà des facteurs du marché, Thomsen (2014) affirme que la plupart des cadres de compétences sont basés sur un ensemble de valeurs culturelles qui pourraient comprendre un thème que ne partagent pas les autres cultures. Il soutient qu'il faut procéder à l'étude et à l'exploration ouverte des compétences selon la perspective de la diversité ou des populations défavorisées. VanderDussen Toukan (2018) insiste sur la nécessité de faire une réflexion critique des facteurs contextuels, sociaux, historiques, culturels et linguistiques qui reflètent la pratique transformatrice dans l'enseignement de la compétence globale. Elle soutient qu'il n'est pas possible dans le cas des compétences ou de leur enseignement d'adopter une approche universelle. Cette transformation doit refléter à la fois le milieu local et la décolonisation de l'éducation. Le Canada pourrait se tailler un rôle de chef de file à ce chapitre. Les principes *Inuit Qaujimajatuqangit* et les cadres de compétences principaux des Territoires

du Nord-Ouest sont basés sur la culture et montrent comment ces compétences culturelles précises se rapprochent et diffèrent de l'ensemble des compétences globales pancanadiennes.

Évaluation

L'une des plus grandes difficultés qui se pose dans la mise en œuvre de l'éducation basée sur les compétences est l'évaluation des résultats des élèves à l'égard de ces compétences. À cela s'ajoute le défi de savoir qui devrait évaluer ces résultats. Magnusson et Frank (2014) signalent ces difficultés et précisent que la plupart de la recherche faisant état des pratiques exemplaires d'évaluation des compétences se rattache à des compétences particulières (soit non globales) à un domaine (voir Bennett, 2015). C'est pourquoi les systèmes s'appuient souvent sur une évaluation générale de portfolios pour mettre en œuvre les mécanismes basés sur les compétences. À cet égard, un segment de la définition donnée par le CMEC à la compétence « Citoyenneté mondiale et durabilité » offre un exemple : « [...] une appréciation pour la diversité des gens et des perspectives, et la capacité d'imaginer un avenir meilleur et plus durable pour tous, et de travailler dans ce sens ». Il existe un éventail d'évaluations conventionnelles (tels des tests à choix multiples) qui pourraient témoigner de l'acquisition de cette compétence, mais une évaluation sérieuse devrait presque certainement être comportementale, contextuelle et personnalisée. De plus, les élèves doivent participer activement à la procédure d'évaluation. L'évaluation des compétences globales dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) va en ce sens, bien que des défis et des limites clairs demeurent. Cette évaluation, qui tient compte de ces défis et de ces limites, comporte deux volets : 1) un test cognitif axé exclusivement sur la construction de la « compréhension globale », définie comme le mariage des connaissances préalables et des habiletés cognitives nécessaires à la résolution de problèmes liés à des enjeux mondiaux et interculturels; 2) une série de questions destinées aux élèves sur leur connaissance des cultures et des enjeux mondiaux, leurs habiletés (cognitives et sociales) et leurs comportements, et une série de questions à l'intention des directions d'école et du personnel enseignant sur les activités de promotion des compétences globales (OCDE, 2018a, p. 21). Les défis associés à l'évaluation de compétences complexes telles que les compétences globales pourraient être le thème d'une autre analyse documentaire. Il suffit de dire que l'évaluation des compétences globales exige un changement de mentalité chez toutes les parties intéressées ainsi que de nouvelles compétences de la part du personnel éducatif en matière d'évaluation. Les bonnes évaluations des compétences, peu importe le degré de difficulté, anticipent de pouvoir mieux éclairer les personnes qui ont de la difficulté aux tests normalisés et de mesurer le rendement réel (Allen, 2000).

Compétences globales et dynamique du marché du travail

Il y a abondance de documents, de rapports médiatiques, de cadres stratégiques et d'intérêt dans plusieurs groupes de parties prenantes, qui sont centrés sur l'importance des

compétences et de l'éducation basée sur les compétences. L'une des raisons principales de cette attention renouvelée est la nécessité de s'assurer que les élèves ont les compétences adaptées « aux modèles de développement économique et social dynamiques et imprévisibles » (Ontario, 2016, p. 6) dans un marché du travail du savoir en rapide évolution, incertain, dominé par la technologie et dans un monde interconnecté (Bolstad et Gilbert, 2012).

Les documents permettent d'établir clairement l'importance de poursuivre les investissements dans le développement des compétences. Le gros de ce travail a permis de poursuivre le processus de formulation et de reformulation des compétences dont les jeunes ont besoin pour vivre, apprendre, travailler et réussir au XXI^e siècle. Cette recherche élargit la définition de compétence à partir de l'inclusion des compétences transférables, des connaissances et des aptitudes requises aux cadres qui comprennent les attitudes et les valeurs (OCDE, 2018b). Bakhshi et ses collègues (2017) ont toutefois constaté qu'après près de 20 ans de développement qui a contribué à l'élargissement de la définition du terme des compétences ainsi qu'à « une réflexion et un plaidoyer considérables, [...] dans le but d'intégrer les présumées compétences du XXI^e siècle dans les systèmes d'éducation » [traduction] (p. 22), seule une « poignée » d'études académiques ont cherché à déterminer si les compétences du XXI^e siècle sont en effet celles dont les élèves ont besoin pour réussir après l'obtention du diplôme et leur vie durant.

À l'aide d'une méthode hybride combinant l'information sur les compétences exigées dans un éventail de professions obtenues à partir des bases de données sur les normes professionnelles aux États-Unis et au Royaume-Uni, ainsi que des connaissances spécialisées de l'industrie sur les futures compétences requises, Bakhshi et ses collègues (2017) ont découvert des compétences semblables à celles qui sont énoncées dans le cadre de compétences du XXI^e siècle (P21, s.d.). Leurs résultats indiquent aussi des différences de type géographiques. Aux États-Unis, ils ont constaté « qu'un accent est mis en particulier sur les compétences interpersonnelles conformément aux écrits sur la plus grande importance des compétences sociales dans le marché du travail » [traduction] (Bakhshi *et al.*, 2017, p. 89). Au Royaume-Uni, ils ont trouvé une confirmation semblable de la nécessité d'avoir les compétences du XXI^e siècle. En revanche, le Royaume-Uni insistait davantage sur « les aptitudes cognitives et les stratégies d'apprentissage » [traduction] (p. 89). Cette constatation révèle l'importance de l'environnement et du marché du travail pour interpréter et appliquer ces compétences.

Lien avec les compétences et les habiletés en gestion de carrière

RBC et la Fondation canadienne pour le développement de carrière (FCDC) (2016) ont collaboré à un projet de recherche en vue d'analyser toutes les candidatures présentées au programme de stages de RBC. Les personnes candidates au programme devaient énumérer leurs expériences de travail et de bénévolat ainsi que les compétences qu'elles avaient acquises à la

suite de ces expériences. Elles étaient invitées à répondre à une question à développement au sujet de ce qui peut être fait, selon elles, pour faciliter le passage des études au marché du travail au Canada. Une constatation principale de ces données était que, même si les personnes candidates ont reconnu l'importance des compétences transférables dans leurs réponses, elles ne pouvaient pas les énoncer de façon autant explicite dans la partie de la formule de candidature réservée à l'expérience. Compte tenu de l'accent sur les compétences et l'embauche basée sur les compétences, la capacité d'exprimer ses propres compétences est devenue une compétence essentielle.

Pour cette analyse documentaire, les auteures et auteurs ont passé en revue plusieurs récents cadres de compétences et ont constaté que les compétences, les connaissances et les attitudes nécessaires pour s'orienter dans les transitions entre l'apprentissage et le travail, et entre le travail et l'apprentissage (les compétences en gestion de carrière) n'avaient pas été formulées ou étaient tout simplement implicites. Selon Neary, Dodd et Hooley, « les compétences en gestion de carrière sont celles qui aident les individus à cerner leurs compétences actuelles, à établir des objectifs d'apprentissage de carrière et à agir pour améliorer leur carrière » [traduction] (2015, p. 5). Le *Cadre de référence du CMEC pour la réussite des transitions des élèves* (2017b) traite de l'importance de compétences globales générales qui cadrent avec les compétences en gestion de carrière pour garantir que les élèves ont non seulement les compétences globales, mais en sont aussi conscients et peuvent les faire valoir dans la gestion de leurs transitions après l'éducation publique.

Deuxième partie : la transformation du système pour l'intégration des compétences globales

L'effort de changement exigé pour intégrer les compétences globales est examiné dans cette partie. Nous vérifions d'abord l'hypothèse selon laquelle les compétences globales dans le programme d'études ne sont pas tout simplement incorporées dans le programme d'études comme un « ajout » qui nécessitera un changement mineur. Nous regardons ensuite un changement du système général et, en particulier, un changement du système d'éducation afin de préparer la voie à un examen des efforts d'intégration des compétences globales dans diverses provinces et divers territoires au Canada et dans d'autres pays.

L'analyse documentaire vise à dégager les éléments importants d'un cadre de transition qui sont nécessaires pour orienter les provinces et les territoires dans l'intégration des compétences globales. Trouver la bonne voie ou la voie reconnue pour changer un système éducatif n'est ni possible ni envisagé ici. Chaque province et chaque territoire privilégiera des modèles de changement et de transformation en particulier. L'analyse suivante doit donc mener à l'établissement d'un schéma conceptuel qui permet de cartographier, de comparer et de soutenir les processus des modèles des provinces et des territoires de façon utile et d'offrir un choix à ceux sans modèle préféré en vue d'une adaptation possible.

Quelle sorte de changement est nécessaire?

L'incorporation réelle des compétences globales dans le programme d'études ne se limite pas à ajouter tout simplement du contenu ou à en remplacer. Comme le montrent les parties suivantes, chaque région qui a réussi à intégrer les compétences globales ou est en voie de le faire a éprouvé la nécessité d'apporter des changements à chaque partie de son système. Les changements comprennent, entre autres, les communications avec les parents, les élèves et les autres parties prenantes; le perfectionnement (et le désapprentissage) du personnel titulaire de classe; la conception pédagogique; l'évaluation; le lien entre le personnel titulaire de classe et les politiques; le leadership; et l'évaluation du système.

Ajouter les compétences globales dans les systèmes traditionnels ne marche tout simplement pas. En raison de la nature même des compétences globales, l'apprentissage doit se concentrer davantage sur le processus – la réflexion, la résolution de problèmes, l'innovation, la création, l'établissement/le développement, l'apprentissage, l'autoréflexion, la collaboration et l'engagement –, que sur le contenu. Presque n'importe quel contenu peut stimuler l'acquisition de ces compétences en présence d'une relation éducatrice ou éducateur-apprenante ou apprenant-système dans laquelle sont compris de tels processus.

La transition vers l'éducation basée sur les compétences à partir de l'éducation traditionnelle basée sur les périodes demande aussi un changement important du système dans le cadre duquel tout, allant des transitions aux diplômes de fin d'études en passant par les « notes » est susceptible de connaître un changement qualitatif. Indépendamment de l'inclusion des compétences globales, de nombreux éléments interdépendants du système d'éducation doivent changer avec l'adoption d'une approche basée sur les compétences.

Un changement de cette nature envisagé actuellement par les systèmes d'éducation devra être intentionnel et conçu, et il sera complexe³. Les ouvrages dans le domaine de l'éducation parlent alors plutôt de changement transformationnel plutôt que de changement temporaire ou graduel. Les spécialistes de la recherche sur le changement organisationnel procéderaient à une plus grande différenciation des niveaux de changement : le changement de sous-système ou de premier niveau, le changement d'organisation ou de deuxième niveau et un changement de secteur ou de troisième niveau (Bartunek et Moch, 1987; Kuipers *et al.*, 2014). Kuipers et ses collègues résument ces niveaux ainsi :

- 1^{er} : le sous-système [...] l'adaptation des systèmes ou des structures, survient dans une partie d'une organisation ou un sous-système, est graduelle;
- 2^e : l'organisation [...] de nature transformationnelle, un déplacement dans les paradigmes de base de l'organisation, un changement dans l'ensemble de l'organisation, l'ensemble des systèmes;
- 3^e : le secteur [...] un changement d'identité, un changement interorganisationnel, le changement franchit des limites précises de l'organisation, touche de nombreuses organisations/un changement sectoriel. [*traduction*] (2014, p. 3).

Il est clair qu'à tout le moins, l'intégration des compétences globales dans les systèmes d'éducation demande un changement de deuxième niveau. Compte tenu des interdépendances entre les systèmes d'éducation publique, d'éducation postsecondaire et le monde du travail, nous pourrions aussi facilement soutenir qu'il s'agit également d'un changement de troisième niveau de par sa portée. Aux fins de la présente analyse, l'accent sera mis sur les efforts de changement de portée plus grande que le premier niveau. Le texte qui suit est une brève revue des conceptions de changement systémique dans les organisations publiques, avant un examen plus précis des projets de transformation dans l'éducation.

³ Des spécialistes de la recherche soutiennent qu'il faudrait parler de « réforme » pour désigner un tel changement compte tenu de sa nature délibérée et intentionnelle (p. ex., Pollitt et Bouckaert, 2004).

Les efforts de changement – Mettre en contexte

Le changement systémique général dans la sphère publique

Le changement organisationnel ou systémique intentionnel a été entrepris dans presque tous les domaines et toutes les structures de l'activité humaine – les gouvernements nationaux (p. ex., de la démocratie au communisme), les multinationales (p. ex., la transition de Fujifilm du film à l'imagerie numérique) et les grands systèmes de services (p. ex., le service de santé National Health Service du Royaume-Uni). Les changements rapides de nature technologique, sociale, environnementale et économique amènent les organisations privées, sans but lucratif et publiques à envisager des changements importants dans les approches de service, les produits et la structure organisationnelle, souvent en simultané. Nombreux sont les consultants et consultantes qui sont prêts à dire aux organisations quelle est la meilleure approche; il semble exister autant de modèles de gestion du changement que de consultantes et consultants (p. ex., dans une analyse de 133 articles sur le changement dans des organisations publiques, Kuipers et ses collègues [2014] ont découvert 20 cadres théoriques pour expliquer le changement). Aux fins de la présente analyse, il semble prudent de faire un survol rapide des approches de changement organisationnel, notamment dans les organisations publiques, pour établir si un modèle ou une approche en particulier sont reconnus pour leur plus grande efficacité et recueillir les idées qui pourraient aider les efforts de changement en éducation.

Bref, il y a peu de données probantes à l'appui d'une approche de changement systémique en particulier (p. ex., ten Have *et al.*, 2017). Des modèles sont très populaires (p. ex., le modèle de changement de Kurt Lewin, le modèle de changement de John Kotter, la gestion du changement « lean », la matrice McKinsey, la gestion du changement Prosci), mais ils n'ont pas été évalués en fonction de leur application (parce qu'ils sont exclusifs) ou ont été évalués, mais les résultats n'ont pas été concluants. Les cadres ayant une origine plus académique du changement dans la sphère publique ne reçoivent pas une évaluation bien plus élevée. « Il est rare que les auteures et auteurs traitent explicitement du succès du changement, [...] et il reste que le succès du changement n'est pas clair ou est ambigu dans la plupart des études [...]. Peu d'études font explicitement état du succès du changement organisationnel [*traduction*] (Sharma et Hoque, 2002; Chen *et al.*, 2006; Chustz et Larson, 2006). Incidemment, des études s'appuient aussi sur les évaluations les plus objectives fondées sur les résultats des effets du changement » [*traduction*] (cité dans Kuipers *et al.*, 2014, p. 14).

L'absence de données probantes ne signifie pas nécessairement qu'il n'existe aucun modèle de changement efficace. Le changement de deuxième et de troisième niveau est complexe, impliquant de nombreuses parties prenantes dans divers cadres. Il est difficile d'opérationnaliser les modèles de changement parce que chaque concept (p. ex., leadership)

dans les modèles est associé à son propre monde de théories et de pratiques. Il est difficile de mettre en œuvre le changement par des moyens qui cadrent avec un modèle au bon niveau d'intensité tout au long du processus de changement, en particulier parce que les leaders du changement sont aussi les sujets du changement (p. ex., un responsable de la supervision qui résiste au changement un jour devient l'agent de changement de l'équipe le lendemain). Il est possible que des preuves concluantes ne puissent jamais être trouvées pour un modèle de changement en particulier. Toutefois, le travail jusqu'à présent a au moins montré qu'il faut aborder certains aspects dans tout changement d'envergure :

- le contexte (l'environnement du changement, comme la culture ou la question de savoir si le changement est dans le secteur public ou privé);
- le contenu (le niveau de changement – p. ex., 1^{er}, 2^e, 3^e – et ses composantes);
- le processus (l'approche de changement adoptée – descendant, décentralisé ou graduel);
- le leadership (le mode de gestion du changement – p. ex., le leadership politique, le leadership partagé);
- les résultats (le produit du changement; ce qui changera).

Bien que la recherche sur le changement organisationnel ne permette pas de tirer des conclusions formelles, ses résultats peuvent aider en :

- donnant comme mise en garde de ne pas s'attendre de trouver des approches de changement du système d'éducation (la prochaine partie de l'examen) qui sont clairement supérieures aux autres;
- encourageant les responsables de la mise en œuvre du changement d'évaluer tout au long du processus de changement, de recueillir des preuves concluantes qui peuvent éclairer les autres efforts de changement;
- créant la liberté pour chaque système d'éducation d'appliquer les approches de changement en fonction de son propre contexte;
- établissant des limites pour chaque province et chaque territoire pendant qu'il s'attaque au changement, en fournissant un ensemble général de facteurs qui doivent être pris en considération au cours de la mise en œuvre du changement (le contexte, le contenu, le processus, les résultats et le leadership);
- nous rappelant que le changement important est un processus difficile, confus et peu susceptible de se dérouler comme prévu [*traduction*] (Kuipers *et al.*, 2014).

Les compétences globales, l'éducation basée sur les compétences et le changement du système d'éducation

Divers systèmes d'éducation aux quatre coins du monde sont passés ou sont en train de passer par le processus visant à intégrer les compétences globales dans le programme d'études ou à adopter une approche d'éducation basée sur les compétences d'une manière profonde (un changement de deuxième ou de troisième niveau). Cette partie traite brièvement de quelques efforts dignes de mention sur la scène internationale, présentés par ordre alphabétique, et des efforts pancanadiens, présentés à partir de la côte ouest à la côte est puis vers la côte nord.

Exemples sur la scène internationale

Finlande

Bien que la Finlande ne considère pas que son système soit basé sur les compétences, il reste qu'il s'agit d'un système qui est « le parfait exemple en Europe pour les personnes en faveur de l'éducation basée sur les compétences » [*traduction*] (Bristow et Patrick, 2013, p. 14). Le système d'éducation de la Finlande a connu une réforme considérable au cours des 40 dernières années, mettant l'accent sur l'apprentissage personnalisé, l'équité et la capacité des éducatrices et éducateurs à appuyer un tel apprentissage (p. ex., une maîtrise est exigée pour enseigner).

États de la Nouvelle-Angleterre

Sturgis (2016) décrit les efforts des États du Connecticut, du Maine, du Massachusetts, du New Hampshire, du Rhode Island et du Vermont afin de faire la transition vers une éducation basée sur les compétences. La transition est en cours au Connecticut, où les directions générales des conseils scolaires gèrent le changement et les collectivités demandent une meilleure préparation pour les études postsecondaires et le marché du travail. Le Maine, qui a amorcé la transition en 2007, a déposé un projet de loi en 2012 qui prévoyait l'établissement d'un diplôme basé sur la maîtrise et un système complémentaire de normes. En tant qu'État, le Massachusetts n'a pas instauré l'éducation basée sur les compétences, mais plusieurs écoles sont en train de renforcer leurs capacités dans une telle optique. L'unité Carnegie (une unité de temps) a été remplacée au New Hampshire en 2005 par un crédit basé sur les compétences. Les structures et les évaluations scolaires ont été assujetties à des normes minimales en 2013. Le premier diplôme d'État qui était basé sur la maîtrise a été établi au Rhode Island en 2003. Le diplôme ne peut être décerné sans au moins une évaluation du rendement. Finalement, l'*Education Board* (le conseil d'éducation) du Vermont a instauré un apprentissage personnalisé et un diplôme basé sur la maîtrise en 2013.

Nouvelle-Zélande

S'écartant sensiblement des documents de programme d'études détaillés traditionnels, le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande a diffusé en 2007 un seul document énonçant

le cadre de tous les programmes d'études de la 1^{re} à la 13^e année. L'élaboration de programmes d'études détaillés allait dorénavant être une tâche locale ou relevant de l'école. Les écoles de la Nouvelle-Zélande sont les plus autonomes des pays de l'OCDE (Bristow et Patrick, 2014). Cinq compétences de base – prendre soin de soi, les relations interpersonnelles, la participation et la contribution, la réflexion et l'utilisation du langage, des symboles et des textes –, ont alors été instaurées. L'intégration des « capacités internationales » (l'étiquette du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande pour désigner la compétence globale de l'OCDE) dans les compétences principales était en cours en 2013 (ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande, 2014).

Écosse

L'Écosse s'est concentrée sur les quatre « capacités » transversales ou les principaux résultats des apprenantes et apprenants (les apprenantes et apprenants ayant réussi, les personnes ayant de l'assurance, les citoyennes et citoyens responsables et les contributrices et contributeurs efficaces) dans trois matières (littératie, numératie et santé et bien-être). Lorsqu'elle a élaboré son *Curriculum for Excellence* (programme d'études axé sur l'excellence), l'Écosse a considéré qu'il s'agissait d'une responsabilité de tout le personnel (Scottish Executive, 2006; Education Scotland, 2018). Formulé au début des années 2000, le programme d'études a été lancé au complet en 2010 et sa mise en œuvre se poursuit. Même si le Curriculum for Excellence ne met pas l'accent sur les compétences globales ni n'adopte une approche basée sur les compétences, son approche transversale de plusieurs sujets, la pédagogie centrée sur les apprenantes et apprenants, l'accent sur l'évaluation formative, ainsi que la reconnaissance de la discrétion du personnel enseignant en font un exemple pertinent pour la présente analyse.

Exemples pancanadiens

Colombie-Britannique

En 2011, la Colombie-Britannique a adopté des compétences de base, soit la communication, la réflexion (la pensée créatrice et la pensée critique), et la compétence personnelle et sociale (y compris l'identité personnelle et culturelle positive, la conscience et la responsabilité sociales, la conscience et la responsabilité personnelles) (Walt, Toutant et Allen, 2017). Ces compétences désignent les « compétences intellectuelles, personnelles et sociales et affectives que tous les élèves doivent développer afin de s'engager dans l'apprentissage en profondeur et l'apprentissage tout au long de la vie » [*traduction*] (ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2018, p. 1). Chacune des compétences de base est accompagnée de descripteurs de profils et d'exemples qui illustrent comment les élèves peuvent démontrer qu'ils ont acquis la compétence en question. L'autoréflexion des élèves est essentielle au

processus d'évaluation. Les éducatrices et éducateurs aident les élèves dans l'autoévaluation, les encourageant à prendre en charge leur propre acquisition des compétences.

Parlant d'approche « basée sur les concepts » et « axée sur les compétences », le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique recherche une compréhension approfondie et la capacité d'exécution. Les matières traditionnelles sont reliées à de « grandes idées », à des compétences de base, aux compétences et au contenu du programme d'études.

Alberta

Le programme d'études actuel de l'Alberta favorise l'acquisition des compétences suivantes : la pensée critique, la résolution de problèmes, la communication, la gestion de l'information, la collaboration, la créativité et l'innovation, la citoyenneté culturelle et mondiale ainsi que le développement et le bien-être personnels. Les programmes d'études futurs continueront à promouvoir ces compétences.

Dans le cadre du programme d'études actuel, le personnel éducatif a accès à diverses ressources qui l'aident à reconnaître les facettes d'une compétence qui ressortent de façon évidente dans les résultats d'apprentissage, les activités pédagogiques ou les évaluations. Des descriptions, des indicateurs et des exemples montrent comment les compétences peuvent se manifester dans le contexte des programmes d'études actuels de la maternelle à la 12^e année de l'Alberta. Des descriptions claires donnent un aperçu des principales caractéristiques de chaque compétence. Elles expliquent de manière holistique les attitudes, les habiletés et les connaissances associées à chaque compétence. Les indicateurs cernent les facettes précises d'une compétence qui sont transférables entre les matières enseignées ou les contextes.

Le ministère de l'Éducation de l'Alberta travaille sur l'élaboration de son programme d'études provincial de la maternelle à la 12^e année dans six matières, enseignées en français et en anglais. Dans le cadre de ce futur programme d'études, le personnel éducatif aura accès à du soutien et à des ressources similaires, mais au moyen d'un nouvel outil interactif conçu pour aider les enseignantes et enseignants à planifier et à mettre en œuvre diverses possibilités d'apprentissage. Le ministère de l'Éducation de l'Alberta a introduit un nouveau programme d'études provincial de la maternelle à la 4^e année qui intègre l'acquisition des compétences dans les résultats d'apprentissage, facilité par la plateforme numérique dénommée nouveau LearnAlberta (new.learnalberta.ca). Cette plateforme favorise l'amélioration constante du programme d'études et permet au personnel enseignant d'interagir avec ce programme comme jamais auparavant. Grâce au site nouveau LearnAlberta, il est plus facile d'accéder aux renseignements sur les compétences, la littératie et la numératie, de les relier aux résultats d'apprentissage et de les utiliser pour planifier les expériences d'apprentissage des élèves.

Manitoba

Le Manitoba incorpore actuellement la littératie et la communication, la résolution des problèmes, les relations humaines et la technologie et les perspectives autochtones dans les programmes d'études. Les résultats d'apprentissage liés aux compétences globales du CMEC sont définis dans un vaste éventail de matières, telles les mathématiques, les sciences, les études sociales, l'éducation physique et la santé. De plus, l'éducation en vue du développement durable est intégrée dans les programmes d'études de la maternelle à la 12^e année, y compris des révisions à l'éducation professionnelle technique, à partir de résultats d'apprentissage généraux transversaux et transposés en résultats d'apprentissage propres à la matière. La province incorpore actuellement les compétences globales du CMEC dans le cours au choix en 12^e année appelé Citoyenneté et durabilité, et son travail dans le domaine de l'éducation pour le développement durable, qu'il juge liés aux compétences globales du CMEC (Manitoba, s.d.). Éducation et Formation Manitoba a commencé à faire une recherche sur la comparaison du contenu et du langage des divers modèles de compétences globales. Même si la province en est seulement au début du processus d'incorporation des compétences globales, elle a récemment connu un changement réussi du système dans l'initiative d'éducation en vue du développement durable (ÉDD). Nous pourrions dire que l'ÉDD est « essentiellement et par définition, l'éducation pour le XXI^e siècle » [traduction] (Bell, 2016, p. 2) et cadre donc étroitement avec les efforts associés aux compétences globales. Un cadre des domaines de l'approche systémique en matière d'ÉDD a aidé à orienter les écoles et les divisions scolaires à adopter une approche intégrée de l'éducation en vue du développement durable. Pour ce qui est des compétences globales, le Manitoba a actuellement de nombreuses pochettes d'activité dans le cadre desquelles les écoles et les districts mettent à l'essai une variété d'approches d'apprentissage des compétences globales et du XXI^e siècle (p. ex., les compétences du CMEC, les six compétences établies par Michael Fullan, la vie durable et la justice sociale) (M. MacCauley, communication personnelle, 19 mars 2018). En outre, dans le cadre d'une réforme plus vaste du système, le Manitoba a introduit le *Cadre pour l'amélioration continue de la maternelle à la 12^e année*⁴, qui met l'accent sur la cohérence, le renforcement des capacités, la prise de décisions fondée sur les données et la responsabilité partagée en ce qui concerne la réussite des élèves.

Saskatchewan

En Saskatchewan, les grandes orientations de l'apprentissage et les compétences interdisciplinaires des programmes d'études renouvelés englobent les six compétences globales

⁴ <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/psd/cadre.html>

ciblées dans le Cadre pancanadien au niveau des systèmes pour les compétences globales du CMEC.

Les grandes orientations de l'apprentissage couvrent les attributs souhaités chez les élèves et décrivent les connaissances qu'ils acquerront tout au long de leurs études primaires-secondaires. Ces attributs sont, notamment :

- *le sens de soi, de ses racines et de sa communauté;*
- *la motivation requise pour apprendre tout au long de la vie;*
- *la capacité d'être des citoyennes et citoyens engagés.*

Les compétences interdisciplinaires présentent des perspectives, des valeurs, des compétences et des processus jugés importants pour l'apprentissage dans toutes les matières. Ces compétences doivent être explorées dans chaque matière, à chaque année scolaire, et sont notamment :

- *le développement de la pensée;*
- *la construction identitaire et l'interdépendance;*
- *l'acquisition de différentes formes de littératie;*
- *l'acquisition du sens de la responsabilité sociale.*

Les programmes d'études renouvelés de la Saskatchewan visent à amener les élèves à explorer pour comprendre les concepts des diverses matières. En outre, ils reflètent divers cadres qui soutiennent l'acquisition de la littératie financière, le développement durable et l'enseignement sur les traités.

Un comité consultatif est en train d'être mis sur pied et sera mandaté pour se pencher sur les priorités de l'élaboration et du renouvellement des programmes d'études, sur le calendrier de leur élaboration ainsi que sur les éléments plus fondamentaux de ces programmes et de la programmation pour les élèves de la 1^{re} à la 12^e année, y compris en ce qui touche les critères d'obtention du diplôme. Les compétences globales pourraient être examinées dans le cadre de son travail.

Ontario

En 2016, l'Ontario a publié un document intitulé *Définir les compétences du 21^e siècle pour l'Ontario – Document de réflexion*. Le document « guidera le personnel du Ministère ainsi que d'autres spécialistes de l'éducation, des politiques et de la recherche dans leurs discussions sur la meilleure orientation à donner à la politique provinciale pour aider les élèves à acquérir les compétences du 21^e siècle nécessaires à leur réussite » (Ontario, 2016, p. 3). Depuis la publication du document, la province a défini six compétences globales qui sont parallèles aux compétences pancanadiennes définies par le CMEC.

Québec

Au début du XXI^e siècle, le Québec a entrepris une réforme poussée de son système d'éducation en mettant l'accent sur l'acquisition des compétences globales dans le cadre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Le PFEQ mentionne neuf compétences transversales qui sont développées à travers les différentes matières. Ces compétences sont regroupées en quatre catégories :

- *les compétences d'ordre intellectuel* : exploiter l'information; résoudre des problèmes; exercer son jugement critique; mettre en œuvre sa pensée créatrice;
- *les compétences d'ordre méthodologique* : se donner des méthodes de travail efficaces; exploiter les technologies de l'information et de la communication;
- *les compétences d'ordre personnel et social* : structurer son identité; coopérer;
- *la compétence de l'ordre de la communication* : communiquer de façon appropriée (Québec, 2001).

Le Québec a une politique complète pour appuyer l'intégration de ces compétences transversales. Sa *Loi sur l'instruction publique* prescrit l'inclusion des compétences transversales dans le bulletin scolaire de l'élève (distinguées par niveau).

En 2017, la province a dévoilé une nouvelle politique d'éducation intitulée *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, laquelle met l'accent sur le processus éducatif de la petite enfance à l'âge adulte et sur les aspects du milieu d'apprentissage qui aident les apprenantes et apprenants à réussir. Un élément principal de la vision de cette politique est de mettre en œuvre plusieurs actions (orientations) pour s'assurer que les milieux d'éducation soient inclusifs, axés sur la réussite de tous et collaborent avec les communautés pour aider les élèves à avoir un sens civique, être créateurs, compétents, responsables, ouverts à la diversité et profondément engagés dans la vie sociale, culturelle et économique du Québec (Québec, 2017).

Terre-Neuve-et-Labrador

Terre-Neuve-et-Labrador en est au début de la transformation de son système. En juillet 2017, le *Premier's Taskforce on Improving Education Outcomes* (le groupe d'étude du Premier ministre sur l'amélioration des résultats éducatifs) a publié une série de recommandations pour orienter l'élaboration d'un plan d'action provincial (Kirby, 2017). Ce plan d'action provincial a été annoncé en juin 2018. Plusieurs recommandations portent sur la santé mentale et le bien-être des élèves et appuient ainsi la compétence « apprendre à apprendre/la conscience de soi et l'apprentissage autonome ». Les objectifs de ce plan d'action sont liés au système d'éducation pris dans son ensemble, où les arts, l'éducation physique, les sciences, la littérature, la lecture et l'apprentissage au XXI^e siècle fleurissent. À titre d'exemple, la révision

du curriculum d'études sociales met davantage l'accent sur la compétence « citoyenneté mondiale et durabilité » (Kirby, 2017).

Territoires du Nord-Ouest

Le cadre d'action pour le renouveau et l'innovation en éducation de 10 ans, *Nouvelles orientations* (2013), est en train d'être élaboré, mis à l'essai et mis en œuvre progressivement. Ce cadre complet comprend une grande variété d'initiatives pour renouveler l'éducation dans les Territoires du Nord-Ouest. Comme il est énoncé dans le cadre, le résultat principal de l'éducation aux Territoires du Nord-Ouest est que chaque élève devienne une *personne apte* au sens qui lui est donné *Dene Kede – Education from a Dene Perspective* (1993), ce qui correspond aux compétences qu'une personne doit avoir pour l'aider à « faire preuve d'intégrité dans ses relations avec elle-même, avec la terre, avec les autres et avec le monde spirituel » [*traduction*] (p. xiv). La relation d'une personne avec la terre [l'environnement et sa durabilité et sa relation avec soi et avec les autres (la citoyenneté responsable)] est déterminante.

Pour atteindre l'objectif de devenir une personne apte, les Territoires du Nord-Ouest ont énoncé les cinq compétences clés. Ces compétences sont : interpréter et exprimer le sens; prendre soin de soi-même et devenir qui tu veux devenir; contribuer à une belle vie dans ce monde interconnecté; négocier le changement et remettre en question; et s'engager avec des idées et réagir à leur complexité [*traduction*] – lesquelles compétences aident les élèves à atteindre cet objectif principal. Les cinq compétences clés sont alignées sur le cadre de renouveau et d'innovation, tout comme des « énoncés de base » (p. ex., un sentiment positif d'identité est appuyé activement) et les engagements du gouvernement à l'égard de l'éducation. Les changements proposés dans le cadre sont importants et ont une grande portée, touchant tous les aspects du système éducatif ainsi que ses relations avec les autres systèmes.

Nunavut

Le Nunavut a entrepris son processus de réforme en éducation lorsqu'il est devenu un territoire en 1999. À l'instar des Territoires du Nord-Ouest, il a capturé dans son système l'histoire et les valeurs culturelles dans ses compétences en consultant les aînées et aînés et d'autres membres de la communauté. Les consultations cadraient avec une approche des compétences, soit que les aînées et aînés préconisaient en priorité de « faire » au lieu de « savoir ». Selon eux, le « vrai apprentissage doit démontrer une capacité réelle » [*traduction*]. Le cadre d'éducation du Nunavut fait mention de l'objectif de « créer un être humain apte » [*traduction*]. Le système éducatif et le programme d'études du Nunavut sont basés sur huit principes *Inuit Qaujimaqatuqangit* (IQ). À l'aide de ces concepts inuits, le ministère de l'Éducation du Nunavut a défini les compétences et les a schématisées par rapport à d'autres ensembles de

compétences (p. ex., les principes *Qanuqtarunnarniq* saisissent les compétences de la pensée critique, de la résolution de problèmes, de la prise de décisions, ainsi que de la créativité et de l'innovation de l'Alberta). Les compétences sont intégrées dans quatre domaines d'études de la maternelle à la 12^e année du Nunavut. L'accent est mis dans tout le processus sur l'apprentissage expérientiel, et l'évaluation comprend la démonstration des compétences au cours de stages.

Les domaines du changement

Le processus de changement mis en place dans chaque région examinée est intentionnel et planifié. Chaque région avait des aspirations concernant des approches éducatives plus efficaces pour atteindre des résultats plus appropriés, cadrant avec un monde en évolution. Elle a utilisé une diversité de modes et d'approches de changement (p. ex., Fullan, 2010; Intel Education, 2017; Microsoft, 2018; Mourshed, Chijioke et Barber, 2010), certains de nature plus formelle que d'autres, mais traitant tous explicitement de plusieurs domaines de gestion du changement (p. ex., le leadership, les politiques, le programme d'études, les résultats, le renforcement des capacités, etc.). Vu que le but de l'analyse est d'orienter l'élaboration d'un cadre de travail qui conviendra à l'ensemble des provinces et des territoires, sans égard à leur approche particulière de changement systématique, les étiquettes utilisées ici ne se rattachent à aucune théorie, modèle ou approche de changement en particulier. Toutefois, les domaines ci-dessous tiennent compte de la variété d'axes d'intervention compris dans les modèles de changement précis. Aucun domaine d'intérêt n'est isolé; tous les domaines sont interdépendants.

Aspirer au changement : la philosophie, les intentions et les résultats

La plupart des régions examinées faisant la transition vers une éducation basée sur les compétences ou l'inclusion des compétences globales n'ont pas effectué de changement à cause d'une crise⁵. Peu d'entre elles se sont tournées vers le changement de toute urgence sous le prétexte qu'il fallait changer. Les réformes tendaient vers des aspirations, vers l'avenir, ancrées dans de nouvelles compréhensions de l'éducation et de la société. Le dictat de Jim Collins (2001), voulant que le bien soit ennemi de l'excellence n'est pas appuyé par le comportement des régions visées par cette analyse.

Toutes les approches de changement reposent sur une philosophie cohérente, mais les approches aspirationnelles nécessiteront un ensemble de valeurs et de justifications qui

⁵ Mourshed, Chijioke et Barber (2010), auteurs du rapport McKinsey and Company sur les écoles soulignent que, dans bon nombre des systèmes examinés, les changements avaient été déclenchés par une crise ou un rapport critique ou un nouveau leader. Dans leur rapport cependant, ils examinent un très large spectre de systèmes allant de plutôt médiocres à excellents. Au Canada, la majorité des provinces et des territoires affichaient de bons résultats lorsqu'ils ont décidé de mettre l'accent sur les compétences globales, malgré des exceptions, où la quête du renouveau était motivée par un grave échec.

attireront les personnes vers un avenir préféré. Le changement peut être difficile, et les parties prenantes comme les élèves, les éducatrices et éducateurs, les parents et les employeurs ont besoin de raisons convaincantes pour faire l'effort. Ces raisons peuvent venir sous de nombreuses formes, comme l'argument de Fullan (et les preuves à l'appui) voulant que « réduire l'écart entre les bons et les mauvais élèves a plusieurs avantages profonds tant pour les personnes que pour l'ensemble de la société. De grands écarts sonnent le glas. Les faits sont impressionnants et effrayants » [traduction] (2010, p. 15). Des trois volets de la mission des écoles du ministère de l'Éducation du Québec, l'un est de « socialiser, pour apprendre à mieux vivre ensemble » (2017, p. 25), énoncé qui établit clairement que l'instruction va au-delà des matières traditionnelles. Les principes du ministère d'Alberta Education encouragent « diverses façons de vivre et de comprendre le monde » et « différentes façons de développer et de démontrer leurs apprentissages » [traduction] (2016, p. 13), indiquant dans les deux cas un élargissement des buts et des approches du système éducatif. Comme dernier exemple, la vision de l'éducation du ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation des Territoires du Nord-Ouest (2018) comprend des déclarations claires sur l'éducation basée sur la culture et sur l'éducation, laquelle est associée à un endroit où placer des idées qui sauront interpeler ses citoyens.

Même si une philosophie et une vision semblent évidentes pour commencer, en réalité celles-ci naissent d'autres domaines du changement. Les justifications émergent de l'apport des citoyens, de la recherche en éducation, des contextes en évolution, de l'évaluation continue, des avancées en pédagogie et d'autres domaines. L'exemple des Territoires du Nord-Ouest est né de l'apport et de la philosophie des aînées et aînés autochtones, des constatations de la recherche en éducation et d'un contexte politique qui favorise la recherche de partenariats avec les gouvernements autochtones (*ibid.*, 2018). Cette interaction des domaines dans la formulation de la vision, de l'orientation et des résultats est évidente dans tous les efforts de changement. Le « petit nombre de buts ambitieux » de Fullan (2010, p. 21) a émergé de données probantes, du contexte et de l'apport communautaires, tout comme l'accent de la Colombie-Britannique sur l'apprentissage centré sur l'élève, les aspirations de la Finlande à l'égard de personnel enseignant très instruit, la confiance de la Nouvelle-Zélande dans la prise de décision au niveau local et l'accent de l'Écosse sur les contributrices et contributeurs efficaces.

Situer le changement : comprendre le contexte et les points de départ

Comprendre l'environnement culturel, politique, professionnel, démographique et social dans lequel survient le changement permet de créer et de communiquer la vision ou la philosophie, d'ajuster le rythme de changement, ainsi que d'évaluer et de réévaluer le point de départ du changement (une cible constamment en mouvement) (p. ex., Batras, Duff et Smith, 2016). Même si Mourshed, Chijioke et Barber soutiennent que le contexte n'est pas un facteur clé

dans la réussite de dizaines de systèmes « en amélioration » qu'ils ont étudiés, leur rapport souligne aussi que « les systèmes scolaires qui soutiennent l'amélioration à long terme ont appris à s'orienter dans les difficultés de leur contexte et à utiliser leur contexte à leur avantage » [traduction] (Mourshed, Chijioke et Barber, 2010, p. 20). Kuipers et ses collègues (2014) soulignent que tout changement dans la sphère publique doit tenir compte du contexte, surtout lorsque les processus de changements sont « importés » d'une autre région ayant des normes culturelles différentes. Ils citent par exemple les différences dans les efforts de changement dans les cultures plus habituées à la prise de décision par consensus (p. ex., les Pays-Bas) plutôt que par la majorité (p. ex., les États-Unis) sur les enjeux publics.

L'utilisation par le Québec de l'expression « réseau des services de garde éducatifs à l'enfance » et sa relation avec la Politique familiale québécoise (2017, p. 11) reconnaissent le contexte social du soutien provincial important aux familles, contexte dans lequel la population du Québec est très susceptible de tirer une grande fierté. Michael Fullan, leader dans les processus de changement en Ontario et théoricien de renom dans le domaine, décrit le noyau de la stratégie « *All systems go* » (tous les systèmes sont prêts) qu'il expose comme l'effort pour :

mobiliser et engager beaucoup de personnes qui individuellement et collectivement ont la détermination et l'efficacité nécessaires pour obtenir les résultats par rapport aux résultats de base que la société valorise [...]. Ce n'est pas du tout possible de réaliser une réforme systémique si la vaste majorité des personnes n'y travaillent pas *ensemble* [traduction] (2010, p. 21).

Les valeurs que mentionne Fullan font partie du contexte, et la capacité d'amener un grand nombre de personnes à travailler ensemble n'est possible que si ce travail cadre avec leur contexte.

Il existe beaucoup d'éléments du contexte à considérer à deux niveaux, soit entre les systèmes provinciaux et territoriaux (p. ex., les relations entre le système de la maternelle à la 12^e année et le système postsecondaire), et au sein des différents niveaux des systèmes (p. ex., la relation entre le gouvernement, les conseils scolaires et les associations de personnel enseignant). Mourshed, Chijioke et Barber (2010) précisent que les processus utilisés pour susciter le changement doivent changer eux-mêmes afin de continuer d'améliorer. Les systèmes insatisfaisants qui deviennent de bons systèmes, par exemple, doivent se concentrer sur des questions bien différentes (p. ex., les compétences de base en enseignement) selon des perspectives différentes que les bons systèmes en voie de devenir d'excellents systèmes (p. ex., l'autonomie des éducatrices et éducateurs).

Comprendre le point de départ du changement revient à comprendre le contexte, et il n'est pas moins important à des niveaux très granulaires qu'à des niveaux systémiques. Le personnel

enseignant qui n'est pas ou ne se sent pas appuyé trouvera des moyens de miner les efforts de changement. Hipkins (2010) décrit un exemple très précis tiré de la Nouvelle-Zélande, dans lequel le personnel enseignant, faisant de son mieux et ayant la meilleure intention du monde, a rendu une tâche et ses instructions plus simples pour les élèves. Le personnel ne s'est pas rendu compte qu'une simple modification des instructions avait éliminé la capacité de la tâche d'aider les apprenantes et apprenants à acquérir une « compétence clé » du programme d'études de la Nouvelle-Zélande. Cet effet n'était ni motivé par la malice ou la résistance au changement; le contexte historique du personnel enseignant a créé une situation dans laquelle celui-ci devait « désapprendre » certaines vieilles façons de faire avant de pouvoir gérer avec efficacité les nouvelles méthodes.

Finalement, comprendre le contexte, cela consiste aussi à reconnaître les forces à l'intérieur d'un système afin de pouvoir les conserver dans le nouveau paradigme. Une région ayant des niveaux élevés d'expertise actuelle et de dévouement parmi ses éducatrices et éducateurs, par exemple, aurait avantage à exploiter une telle capacité. Procéder comme si l'expertise n'existe tout simplement pas serait non seulement un gaspillage mais compromettrait les efforts, en suscitant du ressentiment et de la résistance parmi les éducatrices et éducateurs et leurs alliées et alliés. La description des changements des agents du système de C21 Canada (p. ex., le changement du programme d'études, des pédagogies, des milieux d'apprentissage, de l'évaluation, de la gouvernance, ainsi que de l'engagement de la population et des parties prenantes) (Milton, 2015) met en évidence l'importance de la participation et de l'engagement de tous les acteurs dans le système au sein de tous les agents du système. Que l'action soit d'« encourager le travail interdisciplinaire », de « reconnaître la valeur des approches pédagogiques traditionnelles lorsque celles-ci sont bien appliquées », « d'impliquer les parents, les élèves et le personnel enseignant dans la détermination des lignes directrices pour l'accessibilité sécuritaire à l'Internet », « d'élaborer d'autres rubriques en collaboration) » « d'engager les membres des conseils scolaires et les principales parties prenantes dans la conception de politiques » ou « de saisir et de partager l'emballement et l'énergie qui se produisent dans les écoles à succès » [traduction] (Milton, 2015, p. 17), l'hypothèse est que la force, la capacité et l'énergie forment le point de départ.

Façonner le changement : le leadership

Dans tous les modèles de changement examinés, le leadership constituait un élément déterminant du processus de changement. Par exemple, le modèle de Fullan (2010) comprend le leadership non seulement au sommet lequel dans l'exemple de l'Ontario a commencé par le Premier ministre de la province, mais la recherche de Fullan sur les caractéristiques des conseils scolaires efficaces révèle que le développement du leadership se fait à l'échelle du district, de la direction d'école et du personnel enseignant. Les 10 éléments de transformation des écoles de Microsoft Éducation (2018) sont répartis seulement en deux catégories : le leadership et la

politique, et la pédagogie du XXI^e siècle. Le modèle de transformation d'Intel Education a le « leadership » qui englobe tous les autres éléments : les politiques, le perfectionnement professionnel, le programme d'études et l'évaluation, la technologie de l'information et des communications, l'affectation de ressources durables, ainsi que la recherche et l'évaluation. Selon une perspective théorique des systèmes, Westley (2013) décrit les entrepreneurs sociaux et les entrepreneurs des systèmes comme des leaders du changement, en particulier l'innovation, sans nécessairement avoir des rôles de leadership officiels. Le cadre de gestion du changement de l'OCDE (2017) dans le secteur public utilise une étiquette différente, soit « intendance » pour désigner la fonction de la direction. L'OCDE parle aussi de « leadership agile », approche adoptée par le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (secteur anglophone) (Breakspear, 2017). Sans égard au nom qui lui est attribué, l'OCDE juge cette fonction essentielle à tout processus de changement.

Les régions qui ont entrepris une réforme ou qui sont actuellement dans le processus de changement conviennent aussi de la nécessité d'un leadership, mais leurs expériences montrent que cela peut prendre de nombreuses formes. L'examen par Phillips et Schneider (2016) des transitions de l'Idaho, de l'Utah et de la Floride vers une éducation basée sur les compétences montre que le leadership est crucial, mais peut commencer à divers endroits. Dans le cas de l'Idaho, le leadership a commencé au sommet (la législature de l'État) et s'est dispersé à partir de là. La transformation de l'Utah a commencé par un ardent défenseur (un seul sénateur), alors que la transition en Floride a émergé d'un contexte dans lequel l'innovation locale a créé un changement émergent de la base. Phillips et Schneider soulignent que le leadership, les processus de changement et les éléments du changement sont particuliers à chaque région : « reflétant la souplesse dans un système basé sur les compétences dans lequel les élèves peuvent tracer leurs propres parcours et le faire à leur propre rythme, les histoires qui suivent font ressortir les façons dont les besoins particuliers de chaque État ont dessiné son parcours individuel et son propre rythme vers une éducation basée sur les compétences » [*traduction*] (*ibid.*, p. 4). Pendant que l'orientation du changement se stabilise (comme en témoignent les modifications législatives, dans bien des cas), alors un modèle de distribution du leadership plus clair suit. Mourshed, Chijioke et Barber, par exemple, ont découvert que le leadership était transféré graduellement vers les premières lignes de l'éducation : « dans l'ensemble des systèmes de notre échantillon, le "centre" a considérablement décentralisé les droits pédagogiques à mesure que le rendement a augmenté » [*traduction*] (2010, p. 46).

Au Canada, la dynamique du leadership semble être itérative, mais identique dans l'ensemble des provinces et des territoires. Même si ce n'est pas consigné clairement dans les écrits, les idées de réforme quant à la nécessité et à l'orientation du changement émergent de spécialistes de la théorie et de décisionnaires dans le ministère de la province ou du territoire

(qui ont été influencés par les universitaires, les directions générales d'école, les directions d'école, les associations de personnel enseignant et d'autres) qui font des pressions sur le gouvernement pour le changement ou trouvent des moments opportuns de suggérer le changement. Au niveau politique, les ministres et les autres représentantes et représentants élus déclareront que le changement est nécessaire, mais cette déclaration s'appuie déjà sur le travail des fonctionnaires du ministère. Lorsque le public voit de l'information au sujet du changement ou en entend parler, notamment un changement de système, le gouvernement, et particulièrement la ou le ministre responsable de l'éducation, est celui qui demande le changement ainsi que des consultations sur le changement. À ce point-ci, le leadership rayonne pour se transmettre du niveau politique au ministère puis aux leaders au sein des groupes de parties prenantes (p. ex., les districts scolaires, les associations de surintendantes et surintendants d'écoles, les associations de personnel enseignant), qui ont recherché le leadership parmi leurs membres (p. ex., les directions d'école). Bref, le leadership de la réforme peut avoir l'air de partir de l'extérieur comme s'il s'était dispersé de haut en bas, mais il va plus dans les deux sens que les apparences le montrent. Alors que cette multitude de directions implique plus de possibilités de synergie, la multitude de points de transfert implique aussi qu'il faut mettre en place des stratégies de communication réciproque continue.

Ce qui semble efficace dans le contexte canadien, c'est la présence d'un leadership politique et d'un leadership ministériel suffisamment solides et soutenus pour montrer que le retour aux anciennes façons de faire n'est pas une option (p. ex., en modifiant la loi sur l'instruction ou l'éducation comme au Québec). En raison d'un tel niveau de leadership, il est bien plus facile pour les autres leaders dans le système de clarifier l'orientation.

S'appropriier le changement : la gouvernance, la reddition de comptes et l'engagement

Les questions de gouvernance se rattachent étroitement aux préoccupations entourant le leadership. Milton utilise la définition de gouvernance de l'Institut sur la gouvernance. « La définition de l'Institut se résume à : qui détient le pouvoir, qui prend les décisions, comment les autres intervenants se font entendre et dernièrement l'exercice de l'imputabilité » [*traduction*] (2015, p. 14). La plupart des modèles et des régions examinés avaient tendance à utiliser le terme « gouvernance » pour décrire les responsabilités officielles des leaders à prendre les décisions. Alors que le leadership est distribué dans un système, la gouvernance suivait bien souvent. Une direction d'école, par exemple, est à la fois un leader de changement et le décisionnaire officiel au niveau local dans l'école. Dans cette analyse, « gouvernance » désigne les structures et les systèmes officiels qui créent ou endossent le pouvoir décisionnel. Ces systèmes officiels peuvent décentraliser la prise de décision, mais l'autorité ultime demeure en place. Par exemple, les principes de gouvernance du ministère de l'Éducation du Québec comprennent la « subsidiarité » ou la décentralisation des processus et des décisions. Ce

principe permet de distribuer une responsabilité traditionnellement centralisée tout en gardant le pouvoir ultime centralisé.

« Reddition des comptes » et « engagement » sont des termes parmi les nombreux termes dans les écrits sur le changement, qui ont plusieurs facettes et plusieurs sens (p. ex., le leadership, la capacité et le contexte). Dans cette analyse, « gouvernance » désigne le pouvoir décisionnel et les responsabilités qui l'accompagnent. « Reddition des comptes » désigne les résultats associés aux tentatives en vue d'accepter les décisions de gouvernance et les conséquences si les résultats souhaités sont atteints ou ne le sont pas. Par exemple, une direction d'école peut observer une décision de gouvernance au sujet de la gestion des présences. Elle n'est pas responsable de la décision, mais elle doit rendre compte de la façon dont celle-ci est exécutée et des résultats de son exécution. Il n'est pas nécessaire d'associer la reddition des comptes à une punition ou à une récompense dans ce sens, qui est plutôt associée à une amélioration. Le Vermont, par exemple, a élaboré un système de reddition des comptes de l'amélioration continue dans lequel il a été indiqué que *toutes* les écoles avaient besoin d'amélioration. L'intention était de déstigmatiser l'étiquette d'amélioration et de transmettre comme message que l'amélioration est continue (Patrick *et al.*, 2018). Dans l'approche de Patrick et de ses collègues, la reddition des comptes doit s'éloigner des systèmes de « classement et de punition » [traduction] basés sur des variables uniques (p. ex., les notes) en vue de permettre aux parties prenantes d'obtenir l'information et le soutien dont elles ont besoin pour mieux aider les élèves à réussir. Patrick et ses collègues ont recommandé de suivre le principe de réciprocité d'Elmore (2002) pour la capacité dans laquelle le rendement et le renforcement des capacités vont de pair. Ce sentiment cadre avec l'utilisation d'une « reddition des comptes intelligente » comme un « ensemble de politiques et de pratiques qui ont pour effet de renforcer les capacités individuelles et les capacités collectives, en particulier » [traduction] (2010, p. 19).

Dans l'analyse, les modèles de changement et les régions prises en exemple n'adoptent pas une vue uniforme de la reddition des comptes, et beaucoup ne définissent pas clairement le sens de « reddition des comptes » dans leurs systèmes. Toutefois, presque tous mentionnent que l'idée est importante. Le plus souvent, les systèmes parlent de planification, de surveillance et de présentation de rapports sur les programmes (p. ex., le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation des Territoires du Nord-Ouest, s.d.; Québec, 2017) lorsqu'il est question de reddition des comptes. Essentiellement, leurs systèmes de reddition des comptes indiquent qui est « propriétaire » du changement sur le plan légal et moral.

« Engagement » cadre avec ce domaine parce que le terme fait état de l'aspect conceptuel/émotionnel de la propriété. Tout comme les compétences ont un élément associé à la disposition ou au désir (Hipkins, 2010), les processus de changement efficaces ont besoin

d'attitudes particulières et de motivation. La plupart des modèles de changement mentionnent que l'engagement ou l'appui sont nécessaires à un changement efficace. C21 Canada décrit la nécessité de changer l'engagement de la population et des parties prenantes – p. ex., « utiliser les médias sociaux pour engager le grand public » « appuyer des partenariats mutuellement bénéfiques » [*traduction*] (Milton, 2015, p. 17). Le modèle « tous les systèmes sont prêts » de Fullan voit l'appui comme un élément essentiel de la reddition des comptes intelligente et fait état de la « troisième leçon de McGuinty — nul résultat ne sera obtenu, sauf si le personnel enseignant est de notre côté » [*traduction*] (2010, p. 66). Le modèle d'Intel Education (2018) intègre l'engagement des éducatrices et éducateurs dans le « perfectionnement professionnel », supposant que ce groupe soit déjà engagé et motivé, mais a besoin de possibilités d'apprendre.

Pour obtenir l'engagement des parties prenantes comme les élèves, le personnel enseignant, les directions d'école, les parents ou les employeurs, deux approches principales émergent des écrits : a) communiquer/sensibiliser au sujet du changement nécessaire et b) recueillir des commentaires utiles des personnes qui seront engagées (p. ex., Intel Education, 2018; Milton, 2015; Phillips et Schneider, 2016; Sturgis, 2016). Ces approches sont souvent utilisées en tandem (p. ex., combiner les exposés aux séances de consultation) et ont une complexité variable. Les rapports des régions analysés ici consacrent peu d'espace aux efforts d'engagement inefficaces. Il est difficile de dire ce qui fonctionne en ne le sachant pas exactement. Les écrits plus généraux sur le changement peuvent fournir plus de détails sur le moment où il faut viser l'engagement, le moyen de le faire et son auditoire. Par exemple, Battilana et Casciaro (2013) ont étudié les relations entre les influenceurs choisis pour les communications et la portée du changement dans les soins de santé. Ils ont découvert que certains donnent de bien meilleurs résultats pour engager des personnes dans un changement graduel, alors que d'autres engagent des personnes avec plus d'efficacité dans un changement de nature plus transformationnelle.

Les provinces et les territoires du Canada analysés ici ont combiné des forums avec le public et des groupes en particulier (p.ex., avec les parents ou les employeurs) pour informer les parties prenantes et recueillir des commentaires. Certains ont tout mis en œuvre pour engager des groupes en particulier pour s'assurer que leurs voix se font entendre. Le ministère de l'Éducation du Nunavut (2007), par exemple, avait prévu des consultations approfondies des aînées et aînés inuits et des membres de la communauté en question dont il a aussi intégré le langage et les concepts dans le programme d'études. De même, le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation des Territoires du Nord-Ouest (2013) a mené de vastes consultations auprès des membres, des leaders, des aînées et aînés et des élèves autochtones dont l'apport est très visible dans la philosophie, le contenu et le langage du programme d'études. L'approche d'engagement du ministère de l'Éducation et de la Formation du

Manitoba en est à ses premiers balbutiements, tirant parti des efforts de changement en cours (p. ex., une approche systémique de l'éducation en vue du développement durable, le Cadre pour l'amélioration continue de la maternelle à la 12^e année et *Apprendre pour la vie : Préparer l'avenir avec la littératie et la numératie, la stratégie du Manitoba en matière de littératie et de numératie*). Des initiatives du genre permettent au ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba de répéter les occasions de recueillir le point de vue des parties prenantes et d'éprouver les idées. L'engagement dans ces cas est habituellement renforcé à partir du niveau local, processus qui est facilité par le ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba.

Les éducatrices et éducateurs, bien entendu, sont des joueurs clés; leur engagement et leur soutien sont déterminants pour le changement du système. Les provinces les plus avancées dans l'intégration des compétences globales, soit la Colombie-Britannique, l'Alberta, l'Ontario et le Québec, ont toutes des processus en place qui servent à communiquer avec les éducatrices et éducateurs et à les consulter. Mais ceux-ci contribuent également de façon active à la conception et à l'essai du programme d'études et de l'évaluation. L'analyse documentaire n'établit pas clairement les aspects pour lesquels il est difficile d'obtenir un appui ou à l'égard desquels des revers ont été enregistrés.

Opérer le changement : les politiques, le programme d'études, l'enseignement et l'évaluation

Le nom du domaine « Opérer le changement » désigne les changements mêmes qui surviennent dans le système éducatif. Les quatre axes clés communs à tous les systèmes éducatifs entrent dans ce domaine : les politiques, le programme d'études, l'enseignement et l'évaluation. Chacun est passé brièvement en revue selon le point de vue du changement systémique.

Politiques

L'analyse documentaire révèle que les principaux aspects à considérer dans l'élaboration de politiques sont la séquence et l'engagement (en supposant une correspondance avec les principes de l'éducation basée sur les compétences)⁶. L'importance de l'engagement dans le processus de changement a été analysée ci-dessus; ici seule la séquence est examinée. La réforme descendante, dans laquelle les mesures législatives et la politique sont les stimulants de tous les autres changements, peut fonctionner et a fonctionné dans certaines régions. Dans

⁶ Les politiques ne sont pas vues par tous comme un élément essentiel de la réforme systémique. Par exemple, le mot « politique » est rarement utilisé dans (2010) *All Systems Go* de Fullan (2010), une description complète des méthodes de changement du système éducatif. La politique ne semble pas être importante en soi pour Fullan. Elle codifie plutôt les éléments du nouveau système qui sont importants. Il cite les trois éléments essentiels de la politique selon Barber et Mourshed : « 1) amener les bonnes personnes à enseigner, 2) former du personnel enseignant efficace (dont des leaders qui peuvent le faire, et 3) s'assurer que chaque élève a un bon rendement » [traduction] (dans Fullan, 2010).

cette approche, la politique crée les conditions favorables au succès de la réforme (Intel Education, 2018). Dans le modèle de changement d'Intel Education, la politique vient immédiatement après le leadership ouvrir la voie à tous les autres changements. Éducation Microsoft (2018) considère également le « leadership et les politiques » comme des points déterminants du changement. De même, l'examen de Mourshed, Chijioke et Barber (2010) des systèmes scolaires améliorés citent l'établissement d'une politique éducative et du droit de l'éducation comme l'une des six interventions communes à l'amélioration de tous les systèmes. La Nouvelle-Zélande et l'Écosse ont généralement adopté l'approche de direction axée sur les politiques, selon une approche qui introduit progressivement les changements sur des années (Milton, 2015, p. 89).

Malgré divers modèles de changement, différentes régions ont entrepris le changement bien avant que ne l'aient soutenu explicitement les politiques – les politiques peuvent appuyer implicitement le changement en étant suffisamment souples ou permissives pour permettre l'innovation (Milton, 2015). L'examen des efforts de réforme dans les États de la Nouvelle-Angleterre a permis de faire deux révélations principales : « les éducatrices et éducateurs se tournent vers l'éducation basée sur les compétences parce que c'est logique, abstraction faite de la politique de l'État [...]. La politique est importante, mais elle ne suffit pas » [*traduction*] (Sturgis, 2016, p. 4). Autrement dit, le changement peut survenir sans politique, et le changement n'est pas garanti avec la politique. À long terme, un changement de politique est nécessaire pour éliminer les obstacles à la réforme et soutenir les changements souhaités (Phillips et Schneider, 2016; Sturgis, 2016). L'examen mené par Phillips et Schneider de l'Idaho, de l'Utah et de la Floride montre une différente séquence, l'Idaho ayant commencé par la politique/mesure législative, l'Utah, par des projets pilotes suivis de près par un changement de politique, et la Floride, par la politique dont l'élaboration s'est appuyée sur les leçons tirées des projets pilotes spécifiquement pour éviter les obstacles et encourager le changement.

Au Canada, selon CompetencyWorks, la « politique de personnalisation » de la Colombie-Britannique s'ouvre à l'éducation personnalisée et basée sur les compétences (Bristow et Patrick, 2014). L'Alberta, l'Ontario, le Québec, le Nouveau-Brunswick, les Territoires du Nord-Ouest et le Nunavut ont aussi des cadres stratégiques solides qui préconisent les compétences transversales, l'apprentissage personnalisé ainsi que l'apprentissage et l'évaluation fondés sur les compétences.

Programme d'études

Ici, le « programme d'études » dénote le contenu ainsi que la progression de l'apprentissage (Ferdig, 2015). Il comprend les connaissances des matières traditionnelles comme les sciences et l'histoire, reconnaissant que de telles connaissances s'approfondissent et s'élargissent à mesure que l'apprentissage progresse. Divers ensembles de compétences comme la lecture,

l'écriture, l'arithmétique et le raisonnement déductif sont aussi inclus ici. Lorsque les compétences globales sont intégrées dans les programmes d'études existants, les limites des matières sont transcendées. Comme l'indique le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation des Territoires du Nord-Ouest (2018) :

Les matières étaient compartimentées, les élèves étaient classés et l'objet ultime était l'acquisition d'un ensemble très précis d'aptitudes et de connaissances. Les progrès des recherches préconisent désormais une compréhension plus écologique et holistique des divers besoins et contributions des apprenants, ainsi que la gamme de facteurs qui profitent vraiment à l'apprentissage (p. 20).

Une simple superposition des compétences globales sur les programmes d'études existants comme ajout ne suffira pas. Dans un tel scénario, chaque enseignante et enseignant est responsable des compétences globales, mais personne ne l'est. L'enseignement des matières et des programmes d'études conventionnels, qui n'ont pas été conçus pour promouvoir directement l'apprentissage des compétences globales, présente des défis. Les compétences globales sont des ensembles évolués d'aptitudes qui puisent à partir des connaissances, des compétences et des attitudes; leur enseignement doit être différent de celui du « contenu ». Dans la pratique, plusieurs pays ont adopté une approche double, par laquelle les connaissances sur le contenu liées aux compétences globales sont à la fois intégrées dans le programme d'études existant et enseignées dans des matières ou des cours précis (p. ex., formation en droits de la personne). L'acte de l'enseignement est traité dans la prochaine section. Ici, l'idée est de reconnaître que la nature des programmes d'études traditionnels divisés par matière est rarement favorable à l'acquisition des compétences globales.

Selon Milton (2015), le programme d'études est l'un des six agents du système qui doit changer. Ces transitions recommandées donnent une bonne idée de la façon dont le programme d'études doit changer pour adopter entièrement les compétences globales :

- Rendre la théorie des connaissances et de l'apprentissage explicites.
- Mettre l'accent sur les idées fondamentales à l'intérieur de chaque discipline.
- Limiter les résultats ou les exigences à ces idées fondamentales.
- Encourager le travail interdisciplinaire [*traduction*] (p. 15).

Les éducatrices et éducateurs en Écosse pourraient soutenir que la liste de Milton ne va pas assez loin. Le *Curriculum for Excellence* (programme d'excellence) de la Nouvelle-Écosse a été conçu en reposant sur les « quatre capacités » principales et les « champs d'apprentissage » (p. ex., les arts de la scène, les sciences) comme des outils ou des mécanismes qui permettent d'acquérir les quatre capacités (Education Scotland, 2018). Le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande pourrait ajouter un point à la liste comme « confirmer les disciplines pour

acquérir les compétences principales » au lieu de déterminer comment intégrer les compétences principales ou globales dans les programmes d'études existants (p. ex., ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande, 2014). Dans la même veine, l'approche de la Nouvelle-Zélande ajouterait l'idée voulant que toute expérience qui survient à l'intérieur de l'école ou en rapport avec celle-ci contribue à l'acquisition des compétences clés (c'est-à-dire qu'il n'y a rien de « parascolaire » lorsqu'il est question des compétences clés).

Selon le point de vue de la progression, dans le cadre d'une approche basée sur les compétences, les élèves progressent selon le niveau démontré de maîtrise (p. ex., Bristow et Patrick, 2014). Sur le plan logistique, cela peut être difficile pour les écoles où les progrès des élèves ont traditionnellement suivi un système de niveaux scolaires (p. ex., de la maternelle à la 12^e année). Selon Bristow et Patrick, « aucun pays ou aucune école n'a encore indiqué avoir abandonné cette approche traditionnelle au complet, même si bon nombre offrent des parcours personnalisés au sein de chaque cohorte [...]. Certaines dispositions des politiques (l'Écosse, la Colombie-Britannique) permettent aux élèves de progresser après le niveau de maîtrise et même les encouragent à le faire, mais en pratique, cela n'arrive pas souvent » [*traduction*] (2014, p. 26).

Le Nunavut semble être celui qui a le plus visiblement intégré les compétences de base ou globales aux disciplines traditionnelles. La description du cadre d'éducation *l'Inuit Qaujimaqatuqangit* du ministère de l'Éducation du Nunavut (2007) établit très clairement que l'ensemble de compétences de base (p. ex., *Avatimik Kamattiarniq* – gérance environnementale mondiale) est le but fondamental du système, et que les domaines d'études (p. ex., *Iqqaqqaukkaringniq* – mathématiques, sciences, raisonnement analytique, technologie, arts appliqués) favorisent l'acquisition de ces compétences. Le Nunavut maintient un système de la maternelle à la 12^e année, mais a superposé cinq stades d'apprentissage sur ces niveaux traditionnels : l'apprenante émergente et l'apprenant émergent, l'apprenante et apprenant en transition, l'apprenante communicative et l'apprenant communicatif, l'apprenante assurée et l'apprenant assuré et l'apprenante compétente et l'apprenant compétent. Il a schématisé les compétences en fonction des compétences essentielles (un cadre de compétences qui relie les compétences aux exigences des professions) et de plusieurs critères admission universitaires pour aider les élèves à articuler leurs niveaux de compétence globale dans leurs transitions de l'école vers le marché du travail ou l'éducation postsecondaire.

Pour incorporer les compétences globales, d'autres provinces et territoires du Canada les ont intégrées dans les disciplines de diverses façons. Par exemple, la Colombie-Britannique a dérivé des « grandes idées » pour chaque matière et les a rattachées aux compétences de base. L'Alberta et les Territoires du Nord-Ouest sont en train de remanier le programme d'études,

mais ils semblent aller se diriger vers un point intermédiaire des approches de la Colombie-Britannique et du Nunavut.

Approche pédagogique et enseignement

Les fonctions pédagogiques essentielles de l'éducation basée sur les compétences qui intègrent les compétences globales sont l'apprentissage personnel, centré sur l'élève et dirigé par l'élève; des expériences d'apprentissage agréables; des points de départ basés sur les forces; l'intégration de l'apprentissage dans le contexte; l'utilisation de l'évaluation à des fins d'apprentissage; l'autoévaluation; la souplesse; l'inclusion de nombreux « maîtres » (p. ex. les aînées et aînés, les employeurs); et l'apprentissage expérientiel (p. ex., Alberta Education, 2016; Bristow et Patrick, 2014; le ministère de l'Éducation du Nunavut, 2018; le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation des Territoires du Nord-Ouest, 2018; Patrick *et al.*, 2017). Une telle approche est souvent établie en fonction d'une vue polarisée de « la personne sage sur la scène » dans laquelle le maître transmet les connaissances à l'apprenante et apprenant. Toutefois, comme Mourshed et ses collègues (2010) le soulignent, la compétence des éducatrices et éducateurs varient autour du globe. La vieille image du maître savant en train de distribuer le contenu est peut-être encore vraie dans certains pays, mais n'est pas la norme dans les programmes de formation en enseignement au Canada (Gambhir, Broad, Evans et Gaskell, 2008) et est de moins en moins observée dans les écoles du pays (Kamanzi, Riopel et Lessard, 2007). L'exemple canadien de Mourshed et de ses collègues dans leur étude portant sur l'amélioration des écoles dans le monde était l'Ontario, dont le système a été classé dans leur catégorie de transition « très bon à excellent » et dont la désignation tenait compte de la force du personnel enseignant de l'Ontario.

Il est très probable que de bonnes éducatrices et de bons éducateurs dans les provinces et les territoires du Canada mettent déjà tout en œuvre pour incorporer les caractéristiques pédagogiques essentielles énumérées ici. Reconnaisant l'expertise des éducatrices et éducateurs au pays, cela demandera quand même un ajustement important pour la plupart qui devront s'adapter à une approche personnalisée dirigée par l'élève avec ou sans changements structurels. Pour la plupart, cela représentera un changement énorme par rapport à l'enseignement en classe par périodes⁷.

Évaluation

L'éducation basée sur les compétences comprend idéalement une évaluation qui a un sens pour les élèves, qui contribue à leur apprentissage, est basée sur des critères plutôt que sur une

⁷ La Commission économique des Nations Unies pour l'Europe a élaboré un ensemble de compétences du personnel éducatif pour l'éducation au service du développement durable. Vraisemblablement, ces compétences sont facilement transférables au personnel éducatif qui travaille avec les compétences globales. Voir https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf pour avoir plus de détails.

comparaison, est souvent dirigée par l'élève, est individualisée et peut reposer sur plusieurs formes de données probantes (p. ex., Bristow et Patrick, 2014; Patrick *et al.*, 2018). L'accent est mis sur l'évaluation formative plutôt que sur l'évaluation sommative, car :

Le but principal de l'évaluation est d'améliorer l'apprentissage de l'élève, pendant que l'élève et le maître réagissent à l'information que celle-ci fournit. L'information est nécessaire au sujet des connaissances, de la compréhension ou des compétences dont ont besoin les élèves. En déterminant les connaissances, la compétence et la capacité actuelles des élèves, il est possible de voir tout écart entre les deux. L'évaluation est le processus visant à récolter de l'information au sujet de l'écart, et l'apprentissage désigne les tentatives visant à réduire l'écart [*traduction*] (ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande, 2018, p. 1).

À des fins de reddition des comptes, les systèmes participent encore à des évaluations sommatives à l'échelle du système (p. ex., le PISA). Il vaut la peine de mentionner que le PISA a produit une évaluation de la compétence globale en 2018 qui comprend deux éléments : 1) un test cognitif visant à évaluer la « compréhension globale », une combinaison de connaissances générales et d'aptitudes cognitives se rattachant aux questions de résolution de problèmes liées aux enjeux mondiaux et interculturels; et 2) un questionnaire qui recueille l'information déclarée par les participants au sujet de la connaissance et des attitudes concernant les enjeux mondiaux (OCDE, 2018a, p. 21).

Un élément de l'évaluation basée sur les compétences qui pourrait être nouveau pour des éducatrices et éducateurs est le fait que l'évaluation peut être dirigée par l'élève. Par exemple, la Nouvelle-Zélande a des outils et modèles qui permettent aux élèves de demander une rétroaction au personnel enseignant après avoir fait eux-mêmes l'évaluation d'une compétence (ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande, 2018). En voici un exemple :

 **Entretien sur la rétroaction**

Est-ce que j'ai fini de m'évaluer ou d'évaluer mes camarades et d'apporter des changements?


OUI / NON

Lorsque j'étais en train d'apprendre _____, j'ai pensé que _____ s'était bien déroulé parce que _____.

Voici mes preuves.  

J'ai trouvé que _____ un peu difficile parce que _____.

Pourriez-vous bien m'aider?

(Un rappel? Un étayage? Un exemple?)
Une explication? 

MAINTENANT J'apporterai des changements et je m'évaluerai et évaluerai à nouveau mes camarades. 

Akani Syndicate: Long Bay Primary School

En raison de la nature personnalisée de l'éducation basée sur les compétences et en particulier de l'éducation basée sur les compétences globales, les élèves et les éducatrices et éducateurs créent ensemble des évaluations qui cadrent avec le développement et le contexte des élèves. L'extrait suivant d'Alberta Education donne une idée de ce que cela signifie pour les éducatrices et éducateurs (la description vient après une délimitation des compétences globales et de leurs indicateurs) :

Les enseignants puisent dans le langage ou le contenu des descriptions et des indicateurs pour :

- transmettre la compréhension aux élèves;
- élaborer des expériences d'apprentissage;
- créer des évaluations;
- communiquer avec les parents, les tuteurs, les employeurs et les entreprises sociales et culturelles communautaires au sujet des compétences

Les enseignants travaillent de concert avec les élèves pour développer les compétences au fil du temps. Ils font appel à leur jugement professionnel pour concevoir des expériences d'apprentissage et choisir des stratégies d'évaluation qui conviennent au niveau scolaire, à la matière et au contexte. Un curriculum qui favorise le développement des compétences dans toutes les matières et à tous les niveaux

scolaires aide les élèves à devenir des apprenants à vie motivés à poursuivre leurs aspirations (Alberta Education, 2016, p. 16).

Les évaluations des compétences globales peuvent prendre de nombreuses formes, soit des portfolios d'élèves, profils, projets, initiatives de recherches, documents, exposés, observations du comportement et plus. Comme l'indique le ministère de l'Éducation du Nunavut, l'évaluation doit être authentique « fondée sur des expériences réelles ». Les élèves doivent participer activement afin d'établir un lien entre les résultats d'apprentissage du programme d'études et leurs réalités personnelles. Une évaluation efficace doit être réelle et appropriée au développement et à la culture » [traduction] (Ministère de l'Éducation du Nunavut, 2008, p. 23).

Faciliter le changement : le renforcement des capacités, l'établissement de relations, l'infrastructure et l'affectation de ressources

Les efforts de changement ont besoin d'être appuyés sur le plan humain, éducatif, financier et de l'infrastructure. Ce qui est peut-être le plus important ici, notamment compte tenu de la position du Canada en éducation, c'est le renforcement des capacités du personnel enseignant ou des éducatrices et éducateurs et des leaders en éducation. Comme Mourshed, Chijioke et Barber l'ont indiqué, « les parcours de bons à très bons mettent en évidence le façonnement du professionnel » [traduction] (2010, p. 39), en commençant par le recrutement et en incluant la formation initiale des maîtres, le perfectionnement professionnel, l'accompagnement, le soutien par les pairs, les cheminements de carrière et l'autoévaluation. Comme il a été décrit plus tôt, la Finlande est le parfait exemple de soutien au succès de ses éducatrices et éducateurs en changeant la façon dont ils sont eux-mêmes formés. La Nouvelle-Zélande reconnaît les subtilités avec lesquelles même les bonnes éducatrices et les bons éducateurs ont besoin d'aide pour faire la transition vers un accent sur les compétences principales (Hipkins, 2010).

Renforcement des capacités

Les capacités des éducatrices et éducateurs doivent changer pour appuyer l'éducation basée sur les compétences. Les nuances de l'apprentissage personnalisé, l'évaluation personnalisée, l'apprentissage dirigé par l'élève et les autres approches pédagogiques décrites plus tôt devront être apprises ou améliorées. À un niveau plus profond,

le perfectionnement professionnel personnalisé continu, intégré à l'emploi, basé sur les compétences doit se situer au cœur de tout remaniement de système. La formation initiale des maîtres et le perfectionnement professionnel ne peuvent pas être isolés de la conception de nouveaux modèles d'apprentissage, de pratiques pédagogiques innovantes, de l'apprentissage personnalisé, de systèmes

d'évaluation ou de la reddition des comptes dans un système d'éducation basé sur les compétences » [traduction] (Patrick *et al.*, 2018, p. 16).

Le renforcement des capacités devra inclure les systèmes de soutien par les pairs, le mentorat, la supervision clinique par les administratrices et administrateurs et plus. Patrick et ses collègues soulignent que le jugement professionnel est le noyau de l'enseignement basé sur les compétences et que les politiques, la formation, la supervision et les autres mesures de soutien sont nécessaires pour aider avec ce jugement. Comme le note Hipkins (2010), un important renforcement des capacités consistera à aider le personnel enseignant à « désapprendre » les concepts et les pratiques qu'il a été encouragé à appliquer pendant des années. Elle souligne, par exemple, qu'au départ, les « compétences clés » de la Nouvelle-Zélande étaient tout simplement vues comme un remplacement des « compétences essentielles ». Le personnel enseignant n'a donc pas compris le vrai sens de ces compétences, croyant déjà savoir alors ce qui était nécessaire pour aider les élèves à acquérir les compétences clés. Hipkins fait ici référence à la planification « nommer et espérer » d'Alan Reid, par laquelle le personnel enseignant remplace simplement le nom d'une compétence essentielle par celui d'une compétence clé similaire, en espérant que rien d'autre ne doive être changé. Le changement entre une habileté et une compétence (habiletés, connaissances et dispositions) exige plus que le simple enseignement d'une habileté et le développement de domaine de connaissances. Selon Hipkins, ce changement exige une pédagogie davantage participative qui amène l'élève à agir.

Les provinces et les territoires du Canada ont de bons exemples de soutiens au renforcement des capacités. La Colombie-Britannique a de nombreux soutiens aux communications pour le personnel enseignant qui, dans certains cas, agissent presque comme outils de travail. Ces outils montrent ce que sont les compétences de base et comment les évaluer, en plus de donner des exemples et des illustrations. Les ressources varient allant de documents courts et simples à des foires aux questions, des vidéos, des livrets, des mises à jour et plus. De même, l'Alberta a des ressources utiles pour les éducatrices et éducateurs, tout comme l'Ontario⁸.

La capacité de leadership en éducation devra aussi être développée sur divers fronts. Sur le plan administratif, l'apprentissage et l'évaluation personnalisés peuvent créer des difficultés à l'extérieur des nombreux répertoires des administratrices et administrateurs en éducation. Sur le plan de la gestion, les leaders devront s'assurer qu'ils ont la capacité de communiquer clairement les changements au personnel enseignant, aux parents, aux employeurs et aux autres, en plus de gérer le changement dans les attentes de chaque partie prenante. Selon le

⁸ Quelques ressources de l'Alberta sont publiées à <https://arpdcresources.ca/consortia/learning-through-competencies/>.

Certaines ressources pour le personnel enseignant de l'Ontario sont accessibles à http://www.edugains.ca/newsite/21stCenturyLearning/innovations_video.html.

point de vue du leadership, les leaders en éducation devront comprendre l'intention et la vision au complet de l'intégration des compétences globales, inspirer le personnel avec les avantages d'une telle vision, appuyer le personnel en cas de problèmes et faire appel à d'autres parties prenantes dans le processus visant à aider les élèves à apprendre, sans égard à qui pourrait « enseigner ». Dans les mots de Hipkins,

Les messages que le personnel enseignant reçoit des leaders scolaires, des systèmes d'évaluation [...], des élèves et des parents peuvent tous renforcer un point de vue traditionnel de son rôle. Donc comprendre la différence que les compétences clés sont censées faire est l'affaire de *tous*. Les leaders en éducation ont un rôle à jouer. Ils doivent organiser des conversations sur l'apprentissage entre toutes les parties qui ont un intérêt dans le travail des écoles, les appuyer et y participer »
[traduction] (2010, p. 16).

En collaboration avec une foule d'autres organisations, le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2017) a élaboré un cadre de leadership constitué de 19 compétences communes chez les leaders en éducation. Il faut poursuivre et étendre ce genre de travail compte tenu de la transition vers un modèle basé sur les compétences à l'échelle du système.

Établissement de relations

L'engagement des parties prenantes dans le processus de changement a été abordé plus tôt. Ici l'accent est mis sur l'établissement de relations de manière plus formelle et structurelle d'un système à l'autre. Deux systèmes sont particulièrement importants dans la transition vers les compétences globales : le système d'éducation postsecondaire et le ou les systèmes des employeurs et des industries dans une province ou un territoire. Une telle question a été mentionnée brièvement dans la première partie de l'analyse. L'objectif de base des compétences globales est d'aider les élèves à acquérir la capacité de non seulement trouver un sens au monde autour d'eux, mais aussi les compétences nécessaires pour réussir dans ce monde. Donc, en ce qui concerne les compétences globales, il ne faut pas viser seulement leur intégration et leur acquisition dans l'éducation publique. L'acquisition des compétences globales ne s'arrête pas à la fin de la 12^e année. Des relations doivent être établies ou renforcées avec ces deux systèmes afin que les changements adoptés par le système scolaire soient appuyés, encouragés et étendus. À leur tour, ces relations faciliteront le soutien réciproque et augmenteront la visibilité de l'approche.

L'analyse n'a pas permis de découvrir de nombreuses mentions explicites de la formation de telles relations en particulier pour l'intégration des compétences globales. Il semble important, cependant, que les universités et les collèges, par exemple, reconnaissent, appuient et encouragent les efforts du système scolaire public. Le système du Nunavut est suffisamment différent pour que cela l'incite à communiquer individuellement avec les universités au Canada

afin de s'assurer que les cours du Nunavut seraient approuvés comme préalables aux critères d'admission.

Les employeurs également ne doivent pas se contenter d'être des bénéficiaires passifs d'étudiantes et étudiants à la fin de leurs études. Le volet de pratique nécessaire dans les compétences globales devra obtenir leur appui total dans le meilleur des cas et compter sur l'absence d'employeurs qui sabotent le système, dans le pire des cas, à cause d'une absence de compréhension de leur part. Ces relations devraient être aussi étendues que possible dans la région, afin que les directions d'école ne soient pas obligées de commencer à partir de zéro dans chacune de leur aire de recrutement. Comme il est énoncé dans la première partie de l'analyse, il s'agit d'un enjeu essentiel afin de réaliser la pleine valeur de la préparation aux compétences globales : l'expérience et les possibilités d'acquisition et de démonstration des compétences que les élèves reçoivent à l'école doivent être énoncées plus clairement aux employeurs. Les récents travaux de Franklin et Lytle (2015) pour l'*American Enterprise Institute* (institut américain des entreprises) indiquent que les employeurs ne sont pas portés à savoir ce qu'est l'éducation fondée sur les compétences, mais ceux qui savent de quoi il s'agit en ont une perspective favorable. Leurs constatations laissent supposer que la future réforme de la politique éducative dans ce secteur doit être accompagnée d'efforts de sensibilisation et de consultation importants auprès des employeurs. Trois exemples de tels efforts de sensibilisation au Canada sont le [Halton Industry Education Council](#) (conseil d'éducation de l'industrie de Halton) en Ontario, le [Saskatoon Industry Education Council](#) (conseil de l'éducation de l'industrie de Saskatoon) en Saskatchewan ainsi que la [Business and Higher Education Roundtable](#) (table ronde des affaires et de l'éducation supérieure).

Infrastructure

L'infrastructure d'apprentissage physique est aussi déterminante pour la transformation des systèmes. « Dans plusieurs écoles examinées, la pédagogie centrée sur les apprenantes et apprenants était prise en considération non seulement au cours de la conception des nouveaux espaces d'apprentissage, mais aussi au cours de la restructuration des vieux espaces. Les élèves se font face l'un à l'autre, et il n'y a plus d'avant » de la salle ou il en existe dans certains espaces durant le jour, mais non dans d'autres » [*traduction*] (Bristow et Patrick, 2014, p. 12). Les écoles traditionnelles ne sont pas susceptibles de disparaître, mais leur forme interne et leur relation avec les autres établissements changeront pendant que les compétences globales sont intégrées dans le système. Le lieu où se déroule la formation est important, et le milieu d'apprentissage physique ne peut pas être ignoré. Le travail en vue d'intégrer les normes de pratique pour les installations communes de bibliothèque scolaire au Canada offre un exemple important de manière dont les espaces d'apprentissage peuvent être transformés à l'intérieur des espaces scolaires traditionnels. Bon nombre des normes énoncées dans le cadre de travail

de l'Association canadienne des bibliothèques (2014) se rattachent directement à l'adaptation des milieux d'apprentissage qui inspirent l'acquisition des compétences globales.

Toutefois, l'infrastructure ne désigne pas seulement les espaces physiques. Les espaces virtuels et les technologies informatiques qui permettent d'accéder à de tels espaces – les tablettes, ordinateurs, téléphones intelligents et plus – deviennent des éléments de plus en plus essentiels de l'infrastructure éducative (p. ex., Milton, 2015).

Affectation de ressources

Comme le souligne Fullan (2010), les efforts en vue de changer l'affectation de ressources n'impliquent pas d'engager des dépenses pour régler des problèmes. Il soutient que l'affectation de trop de ressources peut détourner l'attention des buts et mener directement à de pires résultats éducatifs. Compte tenu de ce risque, il faut prendre en considération et déterminer l'affectation de ressources à tout élément abordé dans l'analyse jusqu'à maintenant. L'affectation de ressources va de la rémunération adéquate des éducatrices et éducateurs à l'obtention de la technologie adaptée au besoin.

Il n'est pas nécessaire que les fonds requis viennent d'une seule source. Il est clair que les relations décrites ici ont le potentiel d'aider, en reconnaissant les difficultés associées aux motifs cachés et aux conflits d'intérêts potentiels. Un financement unique a une utilisation limitée. Il ne sert à rien d'acheter de la technologie, par exemple, sans disposer des fonds pour la maintenir ou l'améliorer (p. ex., Intel Education, 2017).

Un élément particulièrement important de l'affectation de ressources nous ramène au leadership et à l'engagement. Si les parties prenantes comme le personnel enseignant voient que le financement qu'elles jugent approprié n'est pas accordé à l'initiative, tous les autres éléments de l'effort de changement risquent d'être compromis. Les fonds pour l'innovation prévoient des rémunérations particulières et du financement de base fiable pour les éléments continus qui doivent tous être pris en considération pour appuyer les efforts de changement (p. ex., Intel Education, 2017).

Soutenir le changement : la recherche, l'évaluation et l'amélioration

Pour certains, une caractéristique du changement décrit ici est qu'il n'y a pas de point final clair en vue, ce qui pourrait être décourageant. Pour d'autres, c'est la raison pour laquelle l'éducation demeurera toujours dynamique et stimulante. Il est impératif d'évaluer les progrès réalisés en vue des résultats prévus dans le domaine « Aspirer au changement » ainsi que les processus utilisés afin d'essayer d'atteindre ces résultats (Bristow et Patrick, 2014). Il y a clairement un recoupement avec les questions de gouvernance ici, mais la recherche et l'évaluation sont les mieux vues dans la même perspective que les élèves devraient vivre l'évaluation : comme une contribution à l'apprentissage. Les systèmes doivent « réduire la peur

de l'échec en augmentant les possibilités d'expérimenter et d'apprendre des résultats » [traduction] (Milton, 2015, p. 17). Comme pour les élèves, les systèmes et les sous-systèmes ont besoin de liens évidents entre leurs processus et leurs résultats afin que leurs utilisatrices et utilisateurs puissent manipuler à dessein les processus pour atteindre les résultats souhaités.

Le danger associé aux efforts de recherche et d'évaluation est le risque de les déployer seulement à des fins de reddition des comptes comme le décrit Milton (2015) et ainsi devenir un obstacle à l'amélioration. Si les éducatrices et éducateurs sont traités de la même manière que les élèves – en tant qu'apprenantes et apprenants qui veulent s'améliorer et qui s'amélioreront avec la rétroaction et le soutien appropriés –, l'évaluation peut être un élément clé de la transformation du système.

Le processus de changement

En termes simples, le processus même de changement peut seulement se dérouler selon l'une de trois approches principales. Selon la première, une province ou un territoire peut commencer par le haut et mettre en œuvre des mesures législatives et des politiques, travaillant dans le système d'une manière raisonnablement rectilinéaire jusqu'à ce que tout ait changé. Selon la deuxième, une province ou un territoire peut voir où se trouve l'énergie au niveau de base, encourager des innovations et des améliorations émergeant de la base jusqu'à ce qu'un élan suffisant soit établi pour justifier la modification des politiques, du programme d'études et les autres éléments dans l'ensemble du système. Selon la troisième, il s'agirait de s'attaquer à tous les fronts en même temps, un peu comme l'approche « All Systems Go » de Fullan (2010), sans devoir adopter une approche identique à la sienne.

L'approche descendante peut se révéler efficace pour le passage de la catégorie « insatisfaisant » à la catégorie « bon » (Mourshed, Chijioke et Barber, 2010), mais elle pourrait se heurter à des difficultés en présence d'une base solide de parties prenantes informées et éduquées. Cette approche peut aussi fonctionner si le « sommet » mène beaucoup de consultations avant d'œuvrer en vue du changement. Cela semble être la façon dont la Colombie-Britannique, l'Alberta, l'Ontario, le Québec, le Nunavut et les Territoires du Nord-Ouest ont procédé, ainsi que l'Idaho, aux États-Unis (Phillips et Schneider, 2016). Le « sommet » a établi clairement quel changement était nécessaire (ce qu'il a pu préciser grâce à la rétroaction des parties prenantes), mais a mené beaucoup de consultations afin d'établir comment le changement surviendrait. L'élaboration des politiques a suivi, en sachant que celles-ci avaient été éclairées et donc appuyées par les parties prenantes.

L'approche ascendante peut être efficace, car elle établit où sont les parties prenantes, ce dans quoi elles se sont déjà investies, où elles consacrent leur énergie et ce qui est possible. Les sites d'innovation et les sites pilotes peuvent créer du « buzz » et inciter ainsi les autres à voir ce qu'il en est et à reproduire le travail. Cette approche semble fonctionner en Floride et dans l'Utah

(Phillips et Schneider, 2016) et est recommandée par CompetencyWorks comme moyen pour les États dans ce pays de faire la transition vers l'éducation basée sur les compétences (Patrick *et al.*, 2018). Toutefois, comme le souligne Sturgis (2016), le changement peut commencer par la base, mais pour changer l'ensemble du système, il faudra avoir une politique claire, un guide de mise en œuvre et un renforcement important des capacités.

Dans le cadre de l'approche « tout compris » préconisée par Fullan (2010), le changement surviendrait dans tous les domaines en même temps. Une province ou un territoire commencerait par établir sa position de départ dans chaque domaine et puis déploierait des efforts dans chaque domaine, en s'assurant qu'aucun ne s'est développé au point de menacer les autres. Par exemple, une province ou un territoire ne voudrait pas renforcer les capacités seulement pour obliger le personnel enseignant à attendre pendant des années avant de pouvoir les utiliser. Il ne voudrait pas non plus établir un engagement solide avec les parties prenantes sans être d'abord prêt à donner suite à cet engagement en modifiant la politique. Cette stratégie qui consiste à commencer à partir de sa position de départ établie puis à s'attaquer à tous les éléments est probablement la plus réaliste pour les provinces et les territoires du Canada – ils ont des systèmes forts et des niveaux élevés de compétence chez leur personnel éducatif, des populations qui reconnaissent que le changement est nécessaire et des organismes d'élaboration de politiques et de programmes d'études qui sont centralisés (les ministères de l'Éducation).

Comme Sturgis (2016) l'établit, les éducatrices et éducateurs et les autres parties prenantes pourraient être tentés de retourner à l'enseignement traditionnel axé sur le contenu et non personnalisé par période, même s'il y a un emballement initial devant la possibilité de faire les choses différemment. Le changement amène les gens à sortir de leurs habitudes, mais travailler hors de ses habitudes peut être difficile à soutenir. L'approche « tout-compris » appliquée graduellement, mais avec cohérence, permet d'avancer et de progresser tout en résistant au désir de retourner en arrière.

Conclusion

La plus importante conclusion de l'analyse documentaire est qu'il semble exister plus d'une « bonne » approche lorsqu'il est question de transformer les systèmes. Les trois approches générales peuvent chacune contribuer à soutenir les provinces et les territoires dans l'implantation des changements. Un cadre qui aide les provinces et les territoires à réaliser et à surveiller leurs progrès dans les domaines principaux leur permettra non seulement de commencer à partir de leur position de départ, mais de savoir où ils se situent à tout moment. Il leur sera probablement très bénéfique. Il y a de nombreuses façons d'organiser les éléments du

changement du système éducatif, mais le modèle suivant semble saisir directement toutes les questions abordées dans l'analyse :

- Aspirer au changement : la philosophie, les intentions et les résultats
- Situer le changement : comprendre le contexte et les points de départ
- Façonner le changement : le leadership
- S'appropriier le changement : la gouvernance, la reddition de comptes et l'engagement
- Opérer le changement : les politiques, le programme d'études, l'enseignement et l'évaluation
- Faciliter le changement : le renforcement des capacités, l'établissement de relations, l'infrastructure et l'affectation de ressources
- Soutenir le changement : l'évaluation et l'amélioration

Un problème avec l'énumération des domaines sous cette forme est l'implication de la linéarité. La recherche et l'évaluation devraient commencer dès l'établissement des résultats. Le renforcement des capacités fait partie du domaine du leadership dès le début. Chaque domaine influence les autres, une autre raison pour laquelle une approche « tout compris » a du mérite.

Cette analyse documentaire confirme qu'il n'existe pas de liste de repères fondés sur des données probantes associées à ces domaines ou à d'autres. Sturgis (2016) soutient qu'il n'y a pas assez d'évaluations du changement systémique en faveur de l'éducation basée sur des compétences pour savoir quels sont les principaux facteurs de changement ou quels indicateurs devraient être mesurés. Il souligne que les meilleures données probantes disponibles sont les repères indiquant quelles pourraient être les pratiques exemplaires. Nous avons une multitude de tels repères dans cette analyse documentaire. Par exemple, dans le domaine « Aspirer au changement », les écrits et les exemples régionaux montrent clairement que, pour opérer ce changement, il est déterminant d'avoir une philosophie cohérente qui énonce les valeurs de base et la justification du changement. Les éléments de base des repères sont décrits dans la section consacrée à chaque domaine dans cette analyse documentaire. Au cours de l'élaboration du cadre, ces éléments de base seront extrapolés et élargis et permettront de former les repères ainsi que d'appuyer l'élaboration d'indicateurs pour l'outil d'évaluation, qui quant à eux aideront les provinces et les territoires à voir où ils se situent et qui les guideront.

Bibliographie

- ALBERTA EDUCATION. Cadre directeur pour la conception et l'élaboration du curriculum provincial de la maternelle à la 12^e année (Programmes d'étude), Edmonton: Alberta Education, 2016.
- ALLEN, L. *Competencies that count: Strategies for assessing high-performance skills*, Providence, RI: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory, Brown University, 2000.
- ASSOCIATION CANADIENNE DES BIBLIOTHÈQUES. *Leading learning : Standards of practice for school library learning commons in Canada*, Association canadienne des bibliothèques, 2014.
- AUSTRALIE. AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY (ACARA). *General capabilities in the Australian curriculum*, gouvernement de l'Australie, 2013.
- AUTOR, D. « Why are there still so many jobs? The history and future of workplace automation », *Journal of Economic Perspectives*, 2015, vol. 29, n° 3, p. 3-30.
- BAKSHI, H., J. DOWNING, M. OSBORNE et P. SCHNEIDER. *The future of skills: Employment in 2030*. Londres : Pearson and Nesta, 2017.
- BARTUNEK, J.M., et M.K. MOCH. « First-order, second-order, and third-order change and organization development interventions: A cognitive approach », *Journal of Applied Behavioral Science*, 1987, vol. 24, n° 4, p. 483-500.
- BATRAS, D., C. DUFF et B.J. SMITH. Organizational change theory: implications for health promotion practice, *Health Promotion International*, 2016, vol. 31, n° 1, p. 231-241.
- BATTILANA, J., et T. CASCIARO. « The network secrets of great change agents », *Harvard Business Review*, 2013. Sur Internet : <https://hbr.org/2013/07/the-network-secrets-of-great-change-agents>, le 4 avril 2018.
- BELL, D.V.J. « Twenty first century education: Transformative education for sustainability and responsible citizenship », *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 2016, vol. 18, n° 1, p. 48-56.
- BENNET, R.E. « The changing nature of educational assessment, *Review of Research in Education*, 2015, vol. 39, n° 1, p. 370-407.
- BOLSTAD, R., et J. GILBERT *Supporting future-oriented learning and teaching: A New Zealand perspective*, ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande, 2012.

- BREAKSPEAR, S. « Embracing agile leadership for learning: How leaders can create impact despite growing complexity », *Australian Educational Leader*, 2017, vol. 39, n° 3, p. 68-71.
- BRISTOW, S.F., et S. PATRICK. *An international study in competency education: Postcards from abroad*, document d'information de CompetencyWorks, Vienna, VA: International Association for K-12 Online Learning (iNACOL), 2014.
- BROWN, C. *Patterns of innovation: Showcasing the nation's best in 21st century learning*, Washington: Pearson Foundation, 2013.
- CARE, E., P. GRIFFIN et B. MCGAW (éd.). *Assessment and teaching of 21st-century skills*, Dordrecht, Pays-Bas : Springer, 2012.
- CHEN, C.K., C.H. YU et H.C. CHANG. « ERA model: Customer-orientated organizational change model for the public service », *Total Quality Management*, 2006, vol. 17, n° 10, p. 1301-1322.
- CHUSTZ, M.H., et J.S. LARSON. « Implementing change on the front lines: A management case study of West Feliciana Parish Hospital », *Public Administration Review*, 2006, vol. 66, n° 5, p. 725-729.
- COLLINS, J. *Good to great: Why some companies make the leap... and others don't*, New York: HarperCollins, 2001.
- COLOMBIE-BRITANNIQUE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *2017 education leadership development framework*, Victoria, C.-B., 2017.
- COLOMBIE-BRITANNIQUE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Core competencies*, 5 avril 2018. Sur Internet : <https://curriculum.gov.bc.ca/competencies>
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). Document d'information : *Cadre pancanadien du CMEC pour les compétences globales*, 2017a.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Cadre de référence du CMEC pour la réussite des transitions des élèves*, 2017b. Sur Internet : <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/372/CMEC-Reference-Framework-for-Successful-Student-Transitions-FR.pdf>
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Compétences globales*, 2018. Sur Internet : https://www.cmec.ca/676/Comp%a9tences_globales.html.
- DOMALESKI, C., B. GONG, K. HESS, S. MARION, C. CURL et A. PELTZMAN. *Assessment to support competency-based pathways*, Washington, DC: Achieve, 2015.

EDUCATION SCOTLAND. School curriculum and qualifications. Consulté sur Internet le 4 avril 2018 : <https://beta.gov.scot/policies/schools/school-curriculum>

ELMORE, R. *Bridging the gap between standards and achievement*, Albert Shanker Institute, 2002. Sur Internet : <http://www.shankerinstitute.org/resource/bridging-gap-between-standards-and-achievement>

FERDIG, E.R. « Curriculum, Content and Assessment for the Real World », Microsoft Education, 2015. Sur Internet : https://msp211160225102310.blob.core.windows.net/ms-p2-l1-160225-1023-13-assets/18261_7%20Curriculum%20Content%20Assessment_v3_en-US.pdf.

FINLANDE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Key competencies for lifelong learning in Finland: Education 2010 interim report*, 2009.

FORZANI, F.M. « Understanding “core practices” and “practice-based” teacher education: Learning from the past », *Journal of Teacher Education*, 2014, vol. 65, n° 4, p. 357-368.

FOUNDATION FOR YOUNG AUSTRALIANS (FYA). *The new work smarts: Thriving in the new work order*, Melbourne: FYA, 2017.

FRANKLIN, C., et R. LYTLE. *Employer perspectives on competency-based education. AEI Series on Competency-Based Higher Education*, American Enterprise Institute, 2015.

FULLAN, M. *All systems go: The change imperative for whole system reform*, Thousand Oaks, Ca: Corwin, 2010.

FULLAN, M., et G. SCOTT. *New pedagogies for deep learning whitepaper: Education plus*, Washington: Collaborative Impact SPC, 2014.

GAMBHIR, M., K. BROAD, M. EVANS et J. GASKELL. *Characterizing initial teacher education in Canada: Themes and Issues*, Toronto : Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 2008. Sur Internet : https://www.researchgate.net/publication/265080776_Initial_Teacher_Education_Program_Characterizing_Initial_Teacher_Education_in_Canada_Themes_and_Issues

GERVAIS, J. « The operational definition of competency-based education », *Competency-based Education*, 2016, vol. 1, n° 2, p. 98-106.

GLUBKE, M., et L. PARISOTTO. *Competency to credential: An alternative model for flexible learning in trades training in British Columbia and beyond: The professional cook gap training pilot project*, Victoria (C.-B.) : campus de la C.-B., 2015.

- GRIFFIN, P., B. MCGAW et E. CARE (éd.). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Dordrecht, Pays-Bas : Springer, 2012.
- HARRISON, A. *Skills, competencies and credentials*, Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario, 2017.
- HIPKINS, R. *More complex than skills: Rethinking the relationship between key competencies and curriculum content*, document présenté à l'International Conference on Education and Development of Civic Competencies, à Séoul, 2010. Sur Internet : http://www.nzcer.org.nz/system/files/more-complex-than-skills_0.pdf
- INTEL EDUCATION. *Transforming education for the next generation: A practical guide to learning and teaching with technology*, 4 avril 2017. Sur Internet: <https://www.intel.com/content/www/us/en/education/solutions/transforming-education-next-generation-guide.html>
- KAMANZI, P. C., M. RIOPEL et C. LESSARD. « School teachers in Canada: Context, profil [sic] and work – Highlights of a panCanadian survey », *Évolution actuelle du personnel de l'enseignement primaire et secondaire au Canada*, 2007. Sur Internet : <https://depot.erudit.org/bitstream/003042dd/1/Hightlights%20of%20a%20pancanadian%20survey.pdf>
- KIRBY, D. « Global competencies framework: A Canadian experience », Dialogue sur les compétences mondiales et l'éducation à la citoyenneté mondiale organisé par le ministre de l'Éducation de la République de Corée et le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, conférence générale de l'UNESCO, 39^e session, Paris, 2017.
- KUIPERS, B., M. HIGGS, W. KICKERT, L. TUMMERS, J. GRANDIA ET J. VAN DER VOET. « The management of change in public organizations: A literature review », *Public Administration*, 2014, vol. 92, n° 1, p. 1-20.
- LAW, B., et A.G. WATTS. *Schools, careers and community: A study of some approaches to careers education in schools*, Londres : Church Information Office, 1977.
- LEWINGTON, J. « Universities test admitting great students with not-so-great grades », *Maclean's*, mars 2018.
- MAGNUSSON, K., et B. FRANK. *The advisory group on provincial assessment: Final report*, Colombie-Britannique, 2014.
- MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *Programmes d'études*, s.d. Sur Internet : <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/elements.html>

- MAROPE, M., P. GRIFFIN et C. GALLAGHER. *Transformer l'enseignement, l'apprentissage, et l'évaluation : Un changement de paradigme global*, IBE-UNESCO International Bureau of Education, 2018. Sur Internet : http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/03_transformer_lenseignement_lapprentissage_et_evaluation.pdf
- MICROSOFT ÉDUCATION. 2018. Sur Internet : <https://www.microsoft.com/fr-ca/education/school-leaders/school-systems-planning/components.aspx>
- MILTON, P. *Shifting Minds 3.0: Redefining the Learning Landscape in Canada*, C21 Canada: Canadians for 21st Century Learning and Innovation, 2015. Sur Internet : <http://www.c21canada.org/wp-content/uploads/2015/05/C21-ShiftingMinds-3.pdf>
- MOURSHED, M., C. CHIJOKE et M. BARBER. *How the world's most improved school systems keep getting better*, Londres : McKinsey and Company, 2010.
- NATIONAL EDUCATORS ASSOCIATION. *Global competence is a 21st century imperative*, note d'information, Washington: NEA, 2010.
- NEARY, S., V. DODD et T. HOOLEY. *Understanding career management skills: Findings from the first phase of the CMS Leader Project*, Derby: International Centre for Guidance Studies, University of Derby, 2015.
- NODINE, T. R. « How did we get here? A brief history of competency-based higher education in the United States », *The Journal of Competency-Based Education*, 2016, vol. 1, n° 1, p. 5-11.
- NOUVELLE-ZÉLANDE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *International capabilities: A summary report for schools*. Inspiré par les recherches et analyses menées par le ministère de l'Éducation et par une étude explorative complétée par le New Zealand Council for Educational Research sur les capacités internationales pour les élèves des écoles de la Nouvelle-Zélande, Wellington : Nouvelle-Zélande, ministère de l'Éducation, 2014.
- NOUVELLE-ZÉLANDE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Assessment Online*, 5 avril 2018. Sur Internet : <http://assessment.tki.org.nz/Assessment-in-the-classroom/Assessment-for-learning-in-practice/Assessment-literacy>
- NUNAVUT. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Inuit Qaujimaqatugangit: Education framework for Nunavut curriculum*, Iqaluit : Nunavut, ministère de l'Éducation, 2007. Sur Internet : <https://www.gov.nu.ca/policies-and-legislation-0>

NUNAVUT. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Ilitaunnikuliriniq: Foundation for dynamic assessment as learning in Nunavut schools*, Iqaluit : Nunavut, ministère de l'Éducation, 2008. Sur Internet : <https://www.gov.nu.ca/policies-and-legislation-0>

Nunavut. ministère de l'Éducation. *Aulajaaqtut and Inuktitut: University admission requirements*, Arviat : Nunavut, ministère de l'Éducation, Division des programmes d'études et services scolaires, 2014.

Nunavut. ministère de l'Éducation. *Nunavut Curriculum and School Services (C&SS)*, Arviat, NU : Nunavut, ministère de l'Éducation, Division des programmes d'études et services scolaires, 2018.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Compétences du 21^e siècle : Document de réflexion. Phase 1 : Définir les compétences du 21^e siècle pour l'Ontario*, 2016.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). *Apprendre au XXI^e siècle : recherche, innovation et politiques – Orientations formulées à l'issue des analyses récentes de l'OCDE*, OCDE et Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement [CERI], s.d.

OCDE. *La définition et la sélection des compétences clés : Résumé*, 2005.

OCDE. *Les grandes mutations qui transforment l'éducation*, Paris : Éditions OCDE, 2016. Sur Internet : https://www.oecd-ilibrary.org/education/les-grandes-mutations-qui-transforment-l-education_22187065.

OCDE. *Working with change: Systems approaches to public sector challenges* (version préliminaire), 2017. Sur Internet : <https://www.oecd.org/media/oecdorg/satellitesites/opsi/contents/files/SystemsApproachesDraft.pdf>.

OCDE. *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA Global Competence Framework*, 2018a.

OCDE. *The future of education and skills: Education 2030*, 2018b.

P21 PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY LEARNING. *Framework for 21st century learning*, s.d. Sur Internet : <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>

PATRICK, S., M. WORTHEN, N. TRUONG et D. FROST. *Fit for purpose: Taking the long view on systems change and policy to support competency education*, Vienna, VA: iNACOL, 2018.

PHILLIPS, K., et C. SCHNEIDER. *Policy, pilots and the path to competency-based education: A tale of three states*, Foundation for Excellence in Education, 2016.

POLLITT, C., et G. BOUCKAERT. *Public management reform: A comparative analysis*, Oxford, UK: Oxford University Press, 2004.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise*, 2001.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, 2017.

RBC – BANQUE ROYALE DU CANADA. *Humains recherchés – Facteurs de réussite pour les jeunes Canadiens à l'ère des grandes perturbations*, Toronto : Banque Royale du Canada, 2018.
Sur Internet : <https://www.rbc.com/dms/entreprise/objectifavenir/humains-recherches-facteurs-de-reussite-pour-les-jeunes-canadiens-a-ler-ere-des-grandes-perturbations.html>

RBC, et FCDC. *Programme Lancement de carrière RBC : Recommandations des candidats au programme Lancement de carrière RBC pour faciliter la transition études-travail*, Banque Royale du Canada, 2016.

REID, A. « Key competencies: A new way forward or more of the same? », *Curriculum Matters*, 2006, vol. 2, p. 43-62.

SCHUWIRTH, L., et J. ASH. « Assessing tomorrow's learners: In competency-based education only a radically holistic method of assessment will work. Six things we could forget », *Medical Teacher*, 2013, vol. 35, n°7, p. 555-559.

SCOTTISH EXECUTIVE. *A curriculum for excellence: Building the curriculum 1 – The contribution of curriculum areas*, 2006.

SHARMA, U., et Z. HOQUE. « TQM implementation in a public sector entity in Fiji: Public sector reform, commercialization, and institutionalism », *International Journal of Public Sector Management*, 2002, vol. 15, n° 5, p. 340-360.

STURGIS, C. *Reaching the tipping point: Insights on advancing competency education in New England*, iNACOL, 2016.

SULTANA, R. G. « Learning career management skills in Europe: A critical review », *Journal of Education and Work*, 2012, vol. 25, n° 2, p. 1-24.

SULTANA, R.G. « Lifelong guidance, citizen rights and the state: Reclaiming the social contract », *British Journal of Guidance and Counselling*, 2011, vol. 39, n° 2, p. 179-186.

TEN HAVE, S., W. TEN HAVE, A. HUIJSMANS ET M. OTTO. *Reconsidering change management: applying evidence-based practice in change management practice*, New York: Routledge, 2017.

TERRITOIRES DU NORD-OUEST. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, CULTURE ET FORMATION. *Dene Kede—Education: A Dene Perspective*, 1993. Sur Internet :

https://www.ece.gov.nt.ca/sites/ece/files/resources/dene_kede_k-6_full_curriculum.pdf

TERRITOIRES DU NORD-OUEST. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, CULTURE ET FORMATION. *Cadre d'action pour la réforme et l'innovation en éducation : Nouvelles orientations*, 2018. Sur Internet :

<https://www.ece.gov.nt.ca/fr/services/renouveau-en-education-aux-tno/cadre-daction-pour-la-reforme-et-linnovation-en-education>

THOMSEN, R. *A Nordic perspective on career competences and guidance: Career choices and career learning*, Oslo: NVL, 2014.

VANDERDUSSEN TOUKAN, E. « Educating citizens of “the global”: Mapping textual constructs of UNESCO's global citizenship education 2012-2015 », *Education, Citizenship and Social Justice*, 2018, vol. 13 n° 1, p. 51-64.

WALT, N., A. TOUTANT et R. ALLEN. *BC's redesigned curriculum: Theoretical underpinnings*, Victoria, C.-B., ministère de l'Éducation de la C.-B., 2017.

WESTLEY, F. « Social innovation and resilience: How one enhances the other », *Stanford Social Innovation Review*, 2013. Sur Internet :

https://ssir.org/articles/entry/social_innovation_and_resilience_how_one_enhances_the_other

Annexe A. Aperçu provincial/territorial des compétences globales

PENSÉE CRITIQUE	
ON	<p><u>Pensée critique et résolution de problèmes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Résout des problèmes significatifs et complexes de la vie courante. • Prend des décisions efficaces pour régler des enjeux. • Conçoit et gère des projets. • Acquiert, traite, analyse et interprète de l'information afin de prendre des décisions éclairées (littératie critique et numérique). • S'engage dans un processus d'enquête pour résoudre des problèmes. • Établit des liens et effectue un transfert de connaissances d'une situation à l'autre.
QC	<p><u>Exercer son jugement critique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Construire son opinion en en appréciant les enjeux sur le plan logique, éthique ou esthétique, en vérifiant l'exactitude des faits et en les mettant en perspective. • Exprimer son opinion. • Relativiser son opinion et reconnaître ses préjugés.
NS ⁱ	<ul style="list-style-type: none"> • Les apprenantes et apprenants devraient analyser et évaluer des éléments de preuve, des arguments et des idées à l'aide de divers types de raisonnement afin de se renseigner, de prendre des décisions et de résoudre des problèmes. Ils se livrent à une réflexion critique sur les processus cognitifs.
NB	<p><u>(Secteur anglophone) Pensée critique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les apprenantes et apprenants devraient analyser et évaluer des éléments de preuve, des arguments et des idées à l'aide de divers types de raisonnement afin de se renseigner, de prendre des décisions et de résoudre des problèmes. Ils se livrent à une réflexion critique sur les processus cognitifs. <p><u>(Secteur francophone) Compétence cognitive</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • C'est la capacité d'agir en : <ul style="list-style-type: none"> ○ établissant des liens entre les connaissances antérieures et les nouveaux savoirs; ○ questionnant ses nouveaux savoirs et les représentations des autres. • À la fin de son parcours scolaire, l'élève :

	<ul style="list-style-type: none"> ○ évalue la pertinence, la fiabilité et la crédibilité lors du traitement de l'information multimodale; ○ explore des pistes d'engagement éthique ou des solutions innovantes; ○ contribue au mieux-être de sa communauté géographique et virtuelle; ○ s'adapte constamment à ses environnements en prenant appui sur ses habiletés supérieures de la pensée.
MB	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à connaître : <ul style="list-style-type: none"> ○ cultiver la pensée créative, critique et systémique pour adresser [sic] des questions complexes; ○ mener une exploration-recherche ciblée et approfondie. • Apprendre à faire : <ul style="list-style-type: none"> ○ devenir un agent de changement, s'engager à prendre position et à agir pour un avenir viable. • Connaissances fondamentales : <ul style="list-style-type: none"> ○ nos décisions et nos actions sont significatives; elles ont des conséquences sociales, environnementales, économiques et politiques. • Passer à l'action : <ul style="list-style-type: none"> ○ reconnaître les répercussions de nos décisions et agir en tant que citoyens et citoyennes qui appuient un avenir viable et juste pour tous; ○ évaluer les buts des médias; questionner de façon critique nos sources d'information et nos réactions aux médias afin de prendre des décisions éclairées.
NT	<p><u>Interpréter le sens et se faire comprendre</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Tenir compte des partis pris et des points de vue. ○ Accepter la diversité, sans préjugés. ○ Prendre en compte la technologie et la mondialisation. ○ Interpréter les signes, les points de repère, les symboles et le langage.
BC	<ul style="list-style-type: none"> • La pensée critique fait référence à la capacité d'émettre un jugement qui s'appuie sur le raisonnement : <ul style="list-style-type: none"> ○ les élèves évaluent les options; ○ les analysent en se basant sur des critères précis; et ○ tirent des conclusions pour ensuite émettre un jugement. • La compétence de pensée critique englobe l'ensemble des aptitudes que les élèves utilisent pour examiner leur propre processus de réflexion et celui des autres sur l'information acquise par l'entremise de l'observation, de l'expérience et de diverses formes de communication.

PEⁱ	<ul style="list-style-type: none"> • Les apprenantes et apprenants devraient analyser et évaluer des éléments de preuve, des arguments et des idées à l'aide de divers types de raisonnement afin de se renseigner, de prendre des décisions et de résoudre des problèmes. Ils se livrent à une réflexion critique sur les processus cognitifs.
YK	<ul style="list-style-type: none"> • La pensée critique fait référence à la capacité d'émettre un jugement qui s'appuie sur le raisonnement : <ul style="list-style-type: none"> ○ les élèves évaluent les options; ○ les analysent en se basant sur des critères précis et; ○ tirent des conclusions pour ensuite émettre un jugement. • La compétence de pensée critique englobe l'ensemble des aptitudes que les élèves utilisent pour examiner leur propre processus de réflexion et celui des autres sur l'information acquise par l'entremise de l'observation, de l'expérience et de diverses formes de communication.
SKⁱⁱ	<p><u>Esprit critique dans la réflexion et dans l'apprentissage</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser et critiquer les objets, les événements, les activités, les idées, les théories, les expressions, les situations et les autres phénomènes. • Faire la distinction entre faits, opinions, croyances et préférences. • Appliquer divers critères pour évaluer les idées, les preuves, les arguments, les motivations et les actes. • Appliquer différentes stratégies de résolution de problèmes et de prise de décisions, en faire l'évaluation et y réagir. • Analyser les facteurs influençant, chez soi-même et chez les autres, les présuppositions et les capacités de réfléchir de façon approfondie, claire et équitable.
AB	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste en l'emploi d'un raisonnement et de critères pour conceptualiser, évaluer ou synthétiser des idées. Les élèves évaluent leur raisonnement pour l'améliorer. • Ils remettent en cause les suppositions derrière les pensées, les croyances ou les actions. • Les élèves valorisent l'honnêteté, l'équité et l'ouverture d'esprit.
NLⁱ	<ul style="list-style-type: none"> • Les apprenantes et apprenants devraient analyser et évaluer des éléments de preuve, des arguments et des idées à l'aide de divers types de raisonnement afin de se renseigner, de prendre des décisions et de résoudre des problèmes. Ils se livrent à une réflexion critique sur les processus cognitifs.
NU	<p><u>Qanuqtarunnarniq</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Être ingénieux et débrouillard dans la recherche de solutions.
RÉSOLUTION DE PROBLÈMES	

ON	<i>Voir Pensée critique</i>
QC	<u>Résoudre des problèmes</u> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser les éléments de la situation. • Mettre à l'essai des pistes de solution. • Adopter un fonctionnement souple.
NSⁱ	<ul style="list-style-type: none"> • Acquérir, transformer et interpréter des connaissances d'une façon critique pour prendre des décisions bien informées. • Utiliser une variété de stratégies et perspectives avec la flexibilité et la créativité pour résoudre des problèmes. • Formuler des idées tentatives et mettre leurs hypothèses et celles des autres en question. • Résoudre des problèmes individuellement et en collaboration. • Identifier, décrire, formuler et reformuler des problèmes. • Poser et évaluer des hypothèses. • Poser des questions, observer des liaisons, déduire et tirer des conclusions. • Identifier, décrire et interpréter des points de vue différents, et faire la distinction entre des faits et des opinions.
NB	<i>Voir Pensée critique</i>
BC	<ul style="list-style-type: none"> • Acquérir, transformer et interpréter des connaissances d'une façon critique pour prendre des décisions bien informées. • Utiliser une variété de stratégies et perspectives avec la flexibilité et la créativité pour résoudre des problèmes. • Formuler des idées tentatives et mettre leurs hypothèses et celles des autres en question. • Résoudre des problèmes individuellement et en collaboration. • Identifier, décrire, formuler et reformuler des problèmes. • Poser et évaluer des hypothèses. • Poser des questions, observer des liaisons, déduire et tirer des conclusions. • Identifier, décrire et interpréter des points de vue différents, et faire la distinction entre des faits et des opinions.
SKⁱⁱ	<i>Voir Pensée critique</i>
AB	<ul style="list-style-type: none"> • Sélectionner des stratégies et des ressources pour passer de ce qui est connu à ce qui est recherché. • Analyser des situations, créer des plans d'action et mettre en œuvre des solutions.

	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer les options et leurs conséquences. • Aborder les défis avec créativité, flexibilité et détermination.
NU	<i>Voir Pensée critique</i>
NT	<i>Voir Connaissance de soi</i>
INNOVATION	
ON	<u>Innovation, créativité et entrepreneuriat</u> <ul style="list-style-type: none"> • Apporte des solutions à des problèmes complexes. • Améliore un concept, une idée ou un produit. • Prend des risques en réfléchissant et en créant. • Fait des découvertes dans le cadre de processus d'enquête. • Poursuit de nouvelles idées pour répondre à un besoin d'une communauté. • Fait preuve de leadership et de motivation en ayant un esprit d'entreprise éthique.
QC	<u>Mettre en œuvre sa pensée créatrice</u> <ul style="list-style-type: none"> • S'imprégner des éléments d'une situation. • Être ouvert aux multiples façons d'envisager la situation. • Laisser émerger ses intuitions. • Se représenter différents scénarios et en projeter diverses modalités de réalisation. • S'engager dans l'exploration en acceptant le risque et l'inconnu. • Jouer avec les idées. • Transformer les contraintes en ressources. • Adopter un fonctionnement souple. • Exprimer ses idées sous de nouvelles formes.
NSⁱ	<u>Créativité et innovation</u> <ul style="list-style-type: none"> • Les apprenantes et apprenants devraient se montrer ouverts aux nouvelles expériences, participer à des processus créatifs, faire des liens imprévus et générer des idées, des techniques et des produits nouveaux et dynamiques. Ils apprécient l'expression esthétique ainsi que le travail créatif et novateur des autres.
NB	<u>[Secteur anglophone] Créativité et innovation</u> <ul style="list-style-type: none"> • Les apprenantes et apprenants devraient se montrer ouverts aux nouvelles expériences, participer à des

	<p>processus créatifs, faire des liens imprévus et générer des idées, des techniques et des produits nouveaux et dynamiques. Ils apprécient l'expression esthétique ainsi que le travail créatif et novateur des autres.</p>
<p>MB</p>	<p><u>Créativité et innovation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à connaître <ul style="list-style-type: none"> ○ Acquérir les connaissances et la pensée critique requises afin de comprendre un monde complexe et variable. ○ Développer la littératie écologique et une compréhension de l'interdépendance de la société, de l'environnement et de l'économie. ○ Être ouvert aux idées nouvelles et à la pensée divergente. ○ Poursuivre la connaissance en consultant diverses sources et perspectives. ○ Cultiver la pensée créative, critique et systémique pour adresser des questions complexes. ○ Mener une exploration-recherche ciblée et approfondie. ○ Explorer des approches alternatives aux questions sans crainte de changement au statu quo. ○ Penser à long terme et articuler une vision pour un avenir viable. • Apprendre à vivre ensemble <ul style="list-style-type: none"> ○ Se montrer prêt à collaborer, à mener et à appuyer. ○ Résoudre les conflits de manière pacifique. • Apprendre à faire <ul style="list-style-type: none"> ○ Devenir un agent de changement, s'engager à prendre position et à agir pour un avenir viable. ○ Cultiver et partager ses talents, ses habiletés et ses dons personnels. ○ Pratiquer la pensée innovatrice et intuitive et les habiletés de prise de décision. ○ Planifier des projets d'action éclairés. • Apprendre à être <ul style="list-style-type: none"> ○ Vouloir contribuer au bien-être collectif actuel et futur. ○ Développer l'introspection, la réflexion et la connaissance de soi. ○ Se connaître et construire son identité personnelle. ○ Affirmer et exprimer les divers aspects de son identité et ses multiples appartenances et influences. • Connaissances fondamentales <ul style="list-style-type: none"> ○ Nos décisions et nos actions sont significatives; elles ont des conséquences sociales, environnementales, économiques et politiques. ○ Les médias ne nous fournissent pas une réflexion neutre de la réalité; ils peuvent influencer nos

	<p>décisions et nos actions.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passer à l'action <ul style="list-style-type: none"> ○ Explorer des perspectives indigènes afin d'agrandir les frontières de ce qui nous est familier et de questionner les suppositions et pratiques courantes.
NT	<p>S'engager avec des idées et réagir à leur complexité</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Entretenir un esprit de curiosité et de recherche. ○ Construire des connaissances de façon collaborative. ○ Analyser et synthétiser. ○ Reconnaître les parcours de chacun. ○ Créer et innover. ○ Rechercher la diversité.
PEⁱ	<p><u>Créativité et innovation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les apprenantes et apprenants devraient se montrer ouverts aux nouvelles expériences, participer à des processus créatifs, faire des liens imprévus et générer des idées, des techniques et des produits nouveaux et dynamiques. Ils apprécient l'expression esthétique ainsi que le travail créatif et novateur des autres.
AB	<p><u>Créativité et innovation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Consistent en la génération d'idées et leur application à la création de quelque chose de valeur. • Les élèves reconnaissent des possibilités d'appliquer des idées autrement. • Ils sont ouverts aux idées, ils jonglent avec elles, ils prennent des risques et ils s'adaptent aux conditions changeantes. • Les élèves font preuve d'optimisme, d'initiative et d'ingéniosité.
NLⁱⁱ	<p><u>Créativité et innovation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les apprenantes et apprenants devraient se montrer ouverts aux nouvelles expériences, participer à des processus créatifs, faire des liens imprévus et générer des idées, des techniques et des produits nouveaux et dynamiques. Ils apprécient l'expression esthétique ainsi que le travail créatif et novateur des autres.
NU	<i>Voir Pensée critique</i>
CRÉATIVITÉ	
ON	<i>Voir Innovation</i>

QC	<i>Voir Innovation</i>
NSⁱ	<i>Voir Innovation</i>
NB	<i>Voir Innovation</i>
MB	<i>Voir Innovation</i>
NT	<i>Voir Innovation</i>
BC	<p><u>Pensée créatrice</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La pensée créatrice est la génération d'idées et de concepts novateurs qui ont une valeur pour la personne qui les imagine ou pour d'autres, et le développement de ces idées et de ces concepts jusqu'à leur réalisation. La pensée créatrice est un processus hautement collaboratif. Les idées et les concepts novateurs sont inspirés par l'association d'idées et de concepts qui existent déjà. Les idées dont une personne dispose en guise de matière brute pour alimenter sa pensée créatrice dépendent de ses expériences, de ses apprentissages et de son patrimoine culturel.
PEⁱ	<i>Voir Innovation</i>
YK	<p><u>Pensée créatrice</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La pensée créatrice est la génération d'idées et de concepts novateurs qui ont une valeur pour la personne qui les imagine ou pour d'autres, et le développement de ces idées et de ces concepts jusqu'à leur réalisation.
SKⁱⁱ	<p><u>Créativité dans la réflexion et dans l'apprentissage</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve de curiosité et d'intérêt vis-à-vis du monde, des nouvelles expériences, des matériaux et des événements étonnants ou surprenants. • Expérimenter des idées, des hypothèses, des suppositions éclairées et des pensées intuitives. • Explorer des systèmes et des problèmes complexes à l'aide de diverses approches : modèles, simulations, mouvement, réflexion sur soi et enquête. • Créer ou remodeler des objets, des concepts, des modèles, des motifs, des relations ou des idées en ajoutant, modifiant, enlevant, combinant et séparant des éléments. • Imaginer et créer des images ou métaphores centrales pour la matière ou des idées d'envergure transdisciplinaire.
AB	<i>Voir Innovation</i>

NLⁱ	<i>Voir Innovation</i>
ENTREPRENEURIAT	
ON	<i>Voir Innovation</i>
APPRENDRE À APPRENDRE	
ON	<p><u>Apprendre à apprendre/Connaissance de soi et auto-apprentissage</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apprend le processus d'apprentissage (métacognition). • Croit en la capacité d'apprendre et de grandir (mentalité de croissance). • Persévère et surmonte les défis afin d'atteindre un but. • S'autorégule afin de devenir une apprenante ou un apprenant la vie durant. • Réfléchit sur l'expérience afin d'accroître l'apprentissage. • Développe l'intelligence émotionnelle pour se comprendre et comprendre les autres. • S'adapte au changement et démontre de la résilience envers l'adversité. • Gère différents aspects de la vie – bien-être physique, émotionnel (relations, conscience de soi), spirituel et mental.
NSⁱ	<p><u>Développement personnel et cheminement de carrière</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les apprenantes et apprenants devraient devenir des personnes conscientes d'elles-mêmes et autonomes qui se fixent des objectifs et cherchent à les atteindre. • Ils comprennent la contribution de la culture aux rôles joués dans la vie personnelle et dans leur cheminement de carrière. • Ils prennent des décisions réfléchies à l'égard de leur santé, de leur bien-être et de leur cheminement personnel et de leur cheminement de carrière.
NB	<p><u>(Secteur anglophone) Développement personnel et cheminement de carrière</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les apprenantes et apprenants devraient devenir des personnes conscientes d'elles-mêmes et autonomes qui se fixent des objectifs et cherchent à les atteindre. • Ils comprennent la contribution de la culture aux rôles joués dans la vie personnelle et dans leur cheminement de carrière. • Ils prennent des décisions réfléchies à l'égard de leur santé, de leur bien-être et de leur cheminement personnel et de leur cheminement de carrière.

	<p><u>(Secteur francophone) Un désir d'apprendre tout au long de sa vie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • permet à l'élève : <ul style="list-style-type: none"> ○ de développer une attitude d'ouverture dans un monde en pleine mutation; ○ de se responsabiliser quant à ses apprentissages tant personnels que professionnels; ○ de poursuivre ses apprentissages puisque ceux vécus en milieu scolaire sont en lien avec ceux de la vie courante. <p><u>(Secteur francophone) Une vie équilibrée</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • permet à l'élève : <ul style="list-style-type: none"> ○ d'adopter des attitudes et des comportements sains afin de composer avec des environnements variés, complexes et évolutifs; ○ de développer des compétences qui contribuent à son mieux-être et à celui de la collectivité; ○ de s'adapter en mobilisant et combinant ses ressources internes et externes pour prendre des décisions dans son projet vie-carrière et son engagement citoyen.
<p>MB</p>	<p><u>Apprendre à apprendre/Connaissance de soi et auto-apprentissage</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à connaître <ul style="list-style-type: none"> ○ Acquérir les connaissances et la pensée critique requises afin de comprendre un monde complexe et variable. ○ Développer la littératie écologique et une compréhension de l'interdépendance de la société, de l'environnement et de l'économie. ○ Être ouvert aux idées nouvelles et à la pensée divergente. ○ Poursuivre la connaissance en consultant diverses sources et perspectives. ○ Cultiver la pensée créative, critique et systémique pour adresser des questions complexes. ○ Mener une exploration-recherche ciblée et approfondie. ○ Explorer des approches alternatives aux questions sans crainte de changement au statu quo. ○ Penser à long terme et articuler une vision pour un avenir viable. • Apprendre à faire <ul style="list-style-type: none"> ○ Agir d'une manière responsable envers soi, les autres et l'environnement. ○ Se montrer prêt à concéder, à donner et à faire des changements pour adopter un mode de vie durable. ○ Devenir un agent de changement, s'engager à prendre position et à agir pour un avenir viable. ○ Cultiver et partager ses talents, ses habiletés et ses dons personnels.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pratiquer la serviabilité et partager l'espoir. ○ Démontrer le respect et la bienveillance par ses paroles et ses gestes. ○ Pratiquer la pensée innovatrice et intuitive et les habiletés de prise de décision. ○ Planifier des projets d'action éclairés. • Apprendre à être <ul style="list-style-type: none"> ○ Apprécier et savoir être dans le monde naturel, vivre selon des principes écologiques. ○ Vouloir contribuer au bien-être collectif actuel et futur. ○ Développer l'introspection, la réflexion et la connaissance de soi. ○ Se connaître et construire son identité personnelle. ○ Affirmer et exprimer les divers aspects de son identité et ses multiples appartenances et influences. ○ Savoir comment être avec les autres et comment vivre ensemble dans un espace partagé.
PE ⁱ	<p><u>Développement personnel et cheminement de carrière</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les apprenantes et apprenants devraient devenir des personnes conscientes d'elles-mêmes et autonomes qui se fixent des objectifs et cherchent à les atteindre. • Ils comprennent la contribution de la culture aux rôles joués dans la vie personnelle et dans leur cheminement de carrière. • Ils prennent des décisions réfléchies à l'égard de leur santé, de leur bien-être et de leur cheminement personnel et de leur cheminement de carrière.
NL ⁱ	<p><u>Développement personnel et cheminement de carrière</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les apprenantes et apprenants devraient devenir des personnes conscientes d'elles-mêmes et autonomes qui se fixent des objectifs et cherchent à les atteindre. • Ils comprennent la contribution de la culture aux rôles joués dans la vie personnelle et dans leur cheminement de carrière. • Ils prennent des décisions réfléchies à l'égard de leur santé, de leur bien-être et de leur cheminement personnel et de leur cheminement de carrière.
NT	<i>Voir Identité positive sur le plan personnel et culturel/Compréhension de soi et de l'importance de chacun et de ce qu'il faut faire pour prendre soin de soi et des autres</i>
CONNAISSANCE DE SOI	
ON	<i>Voir Apprendre à apprendre</i>

QC	<u>Actualiser son potentiel</u> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Reconnaître ses caractéristiques personnelles.</u> • Identifier ses capacités, ses valeurs et l'étendue de ses connaissances. • Découvrir ses possibilités et ses limites. • Juger de la qualité et de la pertinence de ses choix d'action. • Reconnaître les conséquences de ses actions sur ses succès et ses difficultés. • Évaluer ses réalisations et sa progression. • Prendre sa place parmi les autres. • Reconnaître son appartenance à une collectivité. • Confronter ses valeurs et ses perceptions avec celles des autres. • Percevoir l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix. • Exprimer ses opinions et affirmer ses choix. • Respecter les autres. • Mettre à profit ses ressources personnelles. • Se fixer des buts à court et à long terme. • Déterminer des critères de réussite personnelle, scolaire et professionnelle. • Fournir les efforts nécessaires. • Persévérer pour atteindre les buts fixés. • Manifester de plus en plus d'autonomie.
NSⁱ	<i>Voir Apprendre à apprendre</i>
MB	<i>Voir Apprendre à apprendre</i>
NT	<u>Négocier les changements pour relever les défis</u> <ul style="list-style-type: none"> • Trouver sa voie pour assumer ses rôles. • Comprendre le pouvoir et apprendre à y réagir. • S'adapter aux lieux et aux personnes. • Évaluer les risques et assumer les risques. • Agir avec éthique.
BC	<u>Compétence de conscience et responsabilité personnelles</u> <ul style="list-style-type: none"> • La compétence de conscience et responsabilité personnelles englobe les habiletés, les stratégies et les dispositions qui aident les élèves à demeurer actifs et en santé, à établir des objectifs, à faire le suivi de leurs

	<p>progrès, à maîtriser leurs émotions, à respecter leurs propres droits et ceux des autres, à gérer le stress et à persévérer dans les situations difficiles. Les élèves faisant preuve de conscience et responsabilité personnelles se respectent eux-mêmes et comprennent la notion de bien-être personnel.</p>
PEⁱ	<i>Voir Apprendre à apprendre</i>
YK	<p><u>Compétence de conscience et responsabilité personnelles</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La compétence de conscience et responsabilité personnelles englobe les habiletés, les stratégies et les dispositions qui aident les élèves à demeurer actifs et en santé, à établir des objectifs, à faire le suivi de leurs progrès, à maîtriser leurs émotions, à respecter leurs propres droits et ceux des autres, à gérer le stress et à persévérer dans les situations difficiles. Les élèves faisant preuve de conscience et responsabilité personnelles se respectent eux-mêmes et comprennent la notion de bien-être personnel.
AB	<p><u>Développement et bien-être personnels</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Consistent en la gestion des aspects émotionnels, intellectuels, physiques, sociaux et spirituels de la vie. Les élèves fixent des objectifs d'apprentissage, de carrière ou de bien-être et ils s'efforcent de les atteindre. Ils misent sur leurs forces pour développer des champs d'intérêt, des habiletés et des talents. Les élèves sont réfléchis, ingénieux et optimistes et ils s'efforcent d'atteindre l'excellence personnelle.
APPRENTISSAGE AUTONOME	
QC	<p><u>Se donner des méthodes de travail efficaces</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualiser la tâche dans son ensemble. • S'approprier l'objectif visé et en évaluer la complexité. • Identifier les ressources disponibles. • Imaginer différentes façons de faire. • Anticiper la marche à suivre. • Se représenter la meilleure façon de procéder. • Réguler sa démarche. • Mobiliser les ressources requises : personnes, matériel, temps, concepts, stratégies, etc. • Adapter sa méthode de travail à la tâche, au contexte et à ses caractéristiques personnelles. • Réajuster ses actions au besoin. • Mener la tâche à terme. • Analyser sa démarche.

NB	<i>Voir Apprendre à apprendre</i>
PEⁱ	<i>Voir Apprendre à apprendre</i>
NLⁱ	<i>Voir Apprendre à apprendre</i>
NU	<u>Pilimmaksarniq/Pijariuqsarniq</u> <ul style="list-style-type: none"> • Processus d'acquisition d'habiletés par la pratique, le travail et l'action.
NT	<i>Voir Identité positive sur le plan personnel et culturel/Compréhension de soi et de l'importance de chacun et de ce qu'il faut faire pour prendre soin de soi et des autres</i>
COLLABORATION	
ON	<u>Collaboration</u> <ul style="list-style-type: none"> • Travaille en équipe; établit des relations positives. • Apprend des autres et contribue à l'apprentissage d'autrui. • Construit du savoir, du sens et du contenu de façon collaborative. • Assume différents rôles au sein de l'équipe. • Gère les conflits. • Fait du réseautage avec diverses communautés et différents groupes. • Respecte une diversité de perspectives.
QC	<u>Coopérer</u> <ul style="list-style-type: none"> • Contribuer au travail coopératif. • Participer aux activités de la classe et de l'école de façon active. • Tirer parti des différences pour atteindre un objectif commun. • Planifier et réaliser un travail avec les autres. • Accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe. • Reconnaître les situations qui se prêtent bien à la coopération. • Interagir avec ouverture d'esprit. • Accueillir l'autre avec ses caractéristiques et reconnaître ses champs d'intérêt et ses besoins. • Contribuer à l'échange de points de vue, écouter l'autre et respecter les divergences. • Adapter son comportement aux personnes et à la tâche. • Gérer les conflits.

	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer sa participation au travail coopératif. • Mesurer les défis et les enjeux du travail coopératif. • En apprécier les retombées sur soi et sur les autres. • Évaluer sa contribution et celle de ses pairs. • Cerner les améliorations souhaitables.
NB	<p><u>(Secteur francophone) Compétence socioaffective</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • C'est la capacité d'agir en : <ul style="list-style-type: none"> ○ s'adaptant aux divers environnements; ○ construisant et négociant ses savoirs. • À la fin de son parcours scolaire, l'élève : <ul style="list-style-type: none"> ○ est maître d'œuvre de son mieux-être; ○ possède une identité personnelle et sociale forte; ○ contribue au mieux-être de sa communauté géographique et virtuelle.
MB	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à faire <ul style="list-style-type: none"> ○ Cultiver et partager ses talents, ses habiletés et ses dons personnels. ○ Pratiquer la serviabilité et partager l'espoir. ○ Démontrer le respect et la bienveillance par ses paroles et ses gestes. • Apprendre à être <ul style="list-style-type: none"> ○ Se connaître et construire son identité personnelle. ○ Affirmer et exprimer les divers aspects de son identité et ses multiples appartenances et influences. ○ Savoir comment être avec les autres et comment vivre ensemble dans un espace partagé. • Apprendre à vivre ensemble <ul style="list-style-type: none"> ○ Respecter la diversité et valoriser l'équité. ○ S'engager au dialogue interculturel; cultiver et élargir son cercle d'empathie et de bienveillance. ○ Respecter le caractère inhérent, inaliénable et universel des droits de la personne. ○ Se montrer prêt à collaborer, à mener et à appuyer. ○ Résoudre les conflits de manière pacifique. • Connaissances fondamentales <ul style="list-style-type: none"> ○ Nos décisions et nos actions sont significatives; elles ont des conséquences sociales, environnementales, économiques et politiques.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Une société juste respecte la diversité humaine et reconnaît les droits humains universels, égaux et inaliénables. • Passer à l'action <ul style="list-style-type: none"> ○ Soutenir la valeur de chaque personne, et agir de manière à reconnaître la solidarité humaine ainsi que la complexité et l'interconnexion de toute forme de vie.
AB	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste à travailler avec d'autres vers un objectif commun. • Les élèves participent, échangent des idées et partagent des responsabilités. • Ils respectent les opinions différentes et cultivent des relations positives. • Les élèves sont capables de s'adapter, sont prêts à faire des compromis et valorisent les contributions des autres.
NU	<p><u>Aajiqatigiinniq et Pijitsirniq</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Processus de prise de décision basé sur la discussion et le consensus. • Servir et protéger la famille et la communauté.
COMMUNICATION	
ON	<p><u>Communication</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Communique de façon efficace dans différents contextes, à l'oral comme à l'écrit, en français et en anglais. • Pose des questions efficaces pour acquérir des connaissances. • Utilise divers médias pour communiquer. • Choisit les outils numériques appropriés en fonction de l'intention de la tâche. • Écoute pour comprendre tous les points de vue. • Acquiert des connaissances sur une variété de langues. • Exprime des opinions et défend des idées.
QC	<p><u>Communiquer de façon appropriée</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • S'approprier divers langages. • Connaître divers langages. • En respecter les usages, les règles, les codes et les conventions. • En exploiter les ressources. • Recourir au mode de communication approprié. • Analyser la situation de communication.

	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir un ou des langages appropriés au contexte et à l'intention de communication. • Identifier les modalités de communication appropriées au destinataire et à ses caractéristiques. • Utiliser un ou des langages adaptés à la situation. • Gérer sa communication. • Tenir compte des facteurs pouvant faciliter ou entraver la communication. • Ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires réels ou potentiels. • Reconnaître les stratégies utilisées tout au long du processus et évaluer leur efficacité.
NSⁱ	<ul style="list-style-type: none"> • Les apprenantes et apprenants devraient pouvoir interpréter et s'exprimer efficacement à l'aide de divers médias. Ils participent à un dialogue critique, écoutent, lisent, visionnent et créent à des fins d'information, d'enrichissement et de plaisir.
NB	<p><u>(Secteur anglophone) Communication</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les apprenantes et apprenants devraient pouvoir interpréter et s'exprimer efficacement à l'aide de divers médias. Ils participent à un dialogue critique, écoutent, lisent, visionnent et créent à des fins d'information, d'enrichissement et de plaisir. <p><u>(Secteur francophone) Compétence communicative</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • C'est la capacité d'agir en : <ul style="list-style-type: none"> ○ construisant une vision du monde de façon collaborative afin de participer à la société et d'interagir avec la société; ○ exprimant sa pensée avec clarté et en traitant l'information visuelle, écrite, verbale et non verbale. • À la fin de son parcours scolaire, l'élève : <ul style="list-style-type: none"> ○ communique de façon efficace en contexte structuré et non structuré; ○ interagit afin de partager ses façons de penser, de comprendre et de s'exprimer; ○ construit de façon collaborative ses représentations cognitives, langagières, identitaires et culturelles.
MB	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à connaître <ul style="list-style-type: none"> ○ Acquérir les connaissances et la pensée critique requises afin de comprendre un monde complexe et variable. ○ Être ouvert aux idées nouvelles et à la pensée divergente. ○ Poursuivre la connaissance en consultant diverses sources et perspectives. ○ Cultiver la pensée créative, critique et systémique pour adresser des questions complexes. • Apprendre à faire

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Cultiver et partager ses talents, ses habiletés et ses dons personnels. ○ Pratiquer la serviabilité et partager l'espoir. ○ Démontrer le respect et la bienveillance par ses paroles et ses gestes. • Apprendre à être <ul style="list-style-type: none"> ○ Vouloir contribuer au bien-être collectif actuel et futur. ○ Développer l'introspection, la réflexion et la connaissance de soi. ○ Se connaître et construire son identité personnelle. ○ Affirmer et exprimer les divers aspects de son identité et ses multiples appartenances et influences. • Apprendre à vivre ensemble <ul style="list-style-type: none"> ○ Respecter la diversité et valoriser l'équité. ○ S'engager au dialogue interculturel; cultiver et élargir son cercle d'empathie et de bienveillance. ○ Se montrer prêt à collaborer, à mener et à appuyer. ○ Résoudre les conflits de manière pacifique. ○ Mener une exploration-recherche ciblée et approfondie. ○ Explorer des approches alternatives aux questions, sans crainte de changement au statu quo. ○ Penser à long terme et articuler une vision pour un avenir viable.
BC	<ul style="list-style-type: none"> • Entrer en relation et interagir avec les autres. • Acquérir, interpréter et présenter de l'information. • Expliquer et raconter des expériences et des réalisations, et y réfléchir. • Collaborer pour planifier, réaliser et évaluer des constructions et des activités.
PEⁱ	<ul style="list-style-type: none"> • Explorer et réfléchir sur ses propres idées, apprentissages, perceptions et sentiments, et les exprimer. • Démontrer une compréhension des faits présentés par des mots, des nombres, des symboles, des graphiques et des organigrammes, et exprimer les rapports qui les lient. • Présenter de l'information et des instructions de façon claire, logique, concise et exacte pour des audiences diverses. • Démontrer une connaissance de la seconde langue officielle. • Avoir accès à de l'information, la traiter, l'évaluer et l'échanger. • Interpréter, évaluer et exprimer des données en langage d'usage quotidien. • Réfléchir à des idées présentées par une variété de médias et les interpréter en faisant preuve d'esprit critique.
YK	<ul style="list-style-type: none"> • La compétence de communication englobe l'ensemble des aptitudes que les élèves utilisent pour transmettre

	<p>et échanger de l'information, des expériences et des idées, pour explorer le monde qui les entoure et pour comprendre et utiliser de manière efficace les médias numériques.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La compétence de communication sert de pont entre les apprentissages des élèves, leur identité personnelle et sociale, leurs relations et le monde dans lequel ils interagissent.
SKⁱⁱ	<p><u>Développement des différentes formes de littératie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les différentes formes de littératie offrent de nombreuses manières d'interpréter le monde et d'exprimer la compréhension qu'on en a. • Maîtriser ces différentes formes de littératie, c'est savoir mettre en application des connaissances, des compétences et des stratégies liées par des liens d'interdépendance pour apprendre et pour communiquer avec autrui. Dans une société mondialisée, la communication se fait de plus en plus selon de multiples modes. • Pour communiquer et créer du sens, il faut, par conséquent, comprendre et utiliser de multiples modes de représentation. Chaque matière contribue au développement de la littératie dans le domaine (scientifique, économique, physique, sanitaire, linguistique, numérique, esthétique, technologique, culturel, etc.) et exige des élèves la compréhension et la mise en application de multiples formes de littératie (c'est-à-dire la capacité de comprendre, de faire une évaluation critique et de communiquer dans de multiples systèmes produisant du sens) pour qu'ils puissent participer pleinement à la vie dans un monde en constante évolution.
AB	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste en l'échange d'idées au moyen de messages oraux, écrits ou non verbaux. • Les élèves participent à des échanges structurés et informels avec les autres. • Ils considèrent les effets de la culture, du contexte et du vécu sur les messages. • Les élèves font preuve de respect, d'empathie et de responsabilité en communiquant avec autrui.
NLⁱ	<ul style="list-style-type: none"> • Les apprenantes et apprenants devraient pouvoir interpréter et s'exprimer efficacement à l'aide de divers médias. Ils participent à un dialogue critique, écoutent, lisent, visionnent et créent à des fins d'information, d'enrichissement et de plaisir.
NU	<p><u>Inuuqatigiitsiarniq et Tunnganarniq</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifester du respect et de la compassion envers les autres. • Promouvoir la bonne entente en étant ouvert, accueillant et inclusif.
NT	<i>Voir Pensée critique</i>
CITOYENNETÉ MONDIALE	
ON	<u>Citoyenneté mondiale</u>

	<ul style="list-style-type: none"> • Contribue à la société et à la culture de la communauté locale, globale et numérique de façon responsable et éthique. • S'engage dans des initiatives locales et mondiales afin de faire une différence. • Apprend « de » et « avec » diverses personnes. • Interagit d'une manière sûre et responsable au sein d'une variété de communautés. • Crée une empreinte numérique positive. • Se soucie de l'environnement et prend en compte l'importance de tous les êtres vivants.
NSⁱ	<ul style="list-style-type: none"> • Les apprenantes et apprenants devraient contribuer à la qualité et à la durabilité de leur environnement, de leur communauté et de la société. • Ils analysent des enjeux culturels, économiques, environnementaux, politiques et sociaux, et prennent des décisions éclairées, font preuve d'esprit d'analyse, résolvent des problèmes et agissent en tant qu'individu responsable dans un contexte local, national et mondial.
NB	<p><u>(Secteur anglophone) Citoyenneté</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les apprenantes et apprenants devraient contribuer à la qualité et à la durabilité de leur environnement, de leur communauté et de la société. Ils analysent des enjeux culturels, économiques, environnementaux, politiques et sociaux, et prennent des décisions éclairées, font preuve d'esprit d'analyse, résolvent des problèmes et agissent en tant qu'individu responsable dans un contexte local, national et mondial. <p><u>(Secteur francophone) Citoyenneté engagée et éthique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • permet à l'élève : <ul style="list-style-type: none"> • de participer au mieux-être de sa communauté tant géographique que virtuelle par des pratiques citoyennes éthiques; • de donner un sens à la société dans laquelle il vit; • d'affirmer sa culture acadienne et francophone en participant à une société démocratique, pluriculturelle et diversifiée.
MB	<p><u>Citoyenneté, développement durable et bien-être</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sont des éléments nécessaires pour faire en sorte que toutes les apprenantes et tous les apprenants soient prêts à être des citoyens du monde, sensibles et respectueux des autres cultures, et soient prêts à participer activement à des questions sur des enjeux de durabilité économique, socioculturelle et environnementale. Les aspects cognitifs, émotionnels, sociaux et physiques (et, pour certains, spirituels) dans le domaine du bien-être doivent être appuyés pour mettre en place les conditions requises qui permettront aux élèves d'apprendre, de

	grandir et de se former une image de soi positive.
NT	<p><u>Contribuer à bien vivre ensemble dans ce monde interconnecté</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre les rênes au besoin et faire confiance aux autres. • Encourager et aider chacun à trouver sa place. • Collaborer pour des objectifs et un avenir communs. • Rechercher et construire un avenir durable. • Partager ses talents personnels, faire respecter ses droits et assumer ses responsabilités.
BC	<p><u>Responsabilité sociale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La responsabilité sociale fait référence à la capacité et à la volonté de prendre en compte l'interdépendance des gens entre eux ainsi que l'interdépendance entre les gens et l'environnement naturel; de contribuer positivement à sa famille, à sa communauté, à sa société et à son environnement; de résoudre pacifiquement les problèmes; de montrer de l'empathie envers les autres et d'apprécier leurs points de vue; et d'établir et de maintenir des relations saines.
PEⁱ	<p><u>Citoyenneté</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les apprenantes et apprenants devraient contribuer à la qualité et à la durabilité de leur environnement, de leur communauté et de la société. Ils analysent des enjeux culturels, économiques, environnementaux, politiques et sociaux, et prennent des décisions éclairées, font preuve d'esprit d'analyse, résolvent des problèmes et agissent en tant qu'individu responsable dans un contexte local, national et mondial.
YK	<p><u>Responsabilité sociale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La responsabilité sociale fait référence à la capacité et à la volonté de prendre en compte l'interdépendance des gens entre eux ainsi que l'interdépendance entre les gens et l'environnement naturel; de contribuer positivement à sa famille, à sa communauté, à sa société et à son environnement; de résoudre pacifiquement les problèmes; de montrer de l'empathie envers les autres et d'apprécier leurs points de vue; d'établir et de maintenir des relations saines.
SKⁱⁱ	<p><u>Développement de la responsabilité sociale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La responsabilité sociale est la capacité qu'a l'individu d'apporter une contribution positive dans son milieu physique, social et culturel. Il faut pour cela être conscient des dons et des difficultés propres à chaque individu et à chaque communauté et des différentes possibilités qui peuvent en découler. Il faut aussi contribuer, avec les autres, à l'instauration d'un espace éthique.

	<ul style="list-style-type: none"> • But M–12 : utiliser les processus du raisonnement moral pour se livrer à un dialogue, aborder des sujets de préoccupation mutuelle et réaliser des objectifs communs.
AB	<u>Citoyenneté culturelle et mondiale</u> <ul style="list-style-type: none"> • Consiste à entrer activement en rapport avec des systèmes culturels, environnementaux, politiques ou économiques. Les élèves tiennent compte des perspectives des Premières Nations, métisses, inuites, francophones ou autres en s’engageant dans des causes locales ou mondiales. Ils défendent la dignité et le bien-être des personnes et des communautés. Les élèves valorisent l’équité et la diversité, et ils croient à leur capacité à faire une différence.
NL^v	<ul style="list-style-type: none"> • Les apprenantes et apprenants devraient contribuer à la qualité et à la durabilité de leur environnement, de leur communauté et de la société. Ils analysent des enjeux culturels, économiques, environnementaux, politiques et sociaux, et prennent des décisions éclairées, font preuve d’esprit d’analyse, résolvent des problèmes et agissent en tant qu’individu responsable dans un contexte local, national et mondial.
NU	<u>Avatimik Kamattiarniq</u> <ul style="list-style-type: none"> • Respect et bienveillance vis-à-vis de la terre, des animaux et de l’environnement
VIABILITÉ	
NSⁱ	<i>Voir Citoyenneté mondiale</i>
NB	<i>Voir Citoyenneté mondiale</i>
MB	<i>Voir Citoyenneté mondiale</i>
NT	<i>Voir Citoyenneté mondiale</i>
PEⁱ	<i>Voir Citoyenneté mondiale</i>
SKⁱⁱ	<u>Compréhension du sens et de l’importance des liens d’interdépendance et de la viabilité sur le plan social, économique et environnemental</u> <ul style="list-style-type: none"> • Examiner l’influence des visions du monde sur la compréhension qu’on a des liens d’interdépendance dans le monde naturel et construit. • Déterminer dans quelle mesure la viabilité du développement dépend de l’interaction pertinente et complexe de facteurs sociaux, environnementaux et économiques. • Analyser l’effet de ses propres pensées, choix et comportements sur les êtres vivants et les objets, aujourd’hui

	<p>et à l'avenir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enquêter sur le potentiel des actes et des contributions des individus et des groupes au développement durable. • Démontrer un engagement envers les comportements qui contribuent au bien-être de la société, de l'environnement et de l'économie, à l'échelle locale, nationale et mondiale.
NL ⁱ	<i>Voir Citoyenneté mondiale</i>
GESTION DES INFORMATIONS/UTILISATION DES INFORMATIONS	
QC	<p><u>Exploiter l'information</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Systématiser la quête d'information. • Se donner des stratégies d'investigation. • En reconnaître l'intérêt et la pertinence. • Être aux aguets, attentif aux différentes données disponibles. • Recueillir par soi-même de nouvelles données. • Multiplier les sources de renseignements et en recouper les éléments. • Rechercher de la documentation complémentaire. • S'approprier l'information. • Sélectionner les sources pertinentes. • Cerner l'apport de chacune. • Juger de leur validité à partir de critères. • Dégager des liens entre ses acquis et ses découvertes. • Discerner l'essentiel de l'accessoire. • Tirer profit de l'information. • Répondre à ses questions à partir des données recueillies. • Relativiser ses connaissances antérieures. • Réinvestir les données dans de nouveaux contextes. • Respecter les droits d'auteur.
SK ⁱⁱ	<p><u>Prise en compte du contexte dans la réflexion et l'apprentissage</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Appliquer dans de nouveaux contextes ses connaissances, son expérience et l'idée qu'on se fait de soi et des autres. • Analyser les liens ou relations entre les idées, l'expérience et les objets naturels ou construits.

	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience du fait que le contexte est un tout complexe composé de parties. • Analyser un contexte particulier pour mettre en évidence l'influence des parties les unes sur les autres et la façon dont elles créent le tout. • Expliquer les normes, les concepts, les situations et l'expérience selon plusieurs perspectives, cadres théoriques et visions du monde.
AB	<p><u>Gestion de l'information</u> : organisation et emploi de l'information à des fins précises</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves accèdent à de l'information provenant de sources numériques et non numériques variées, ils l'interprètent, ils l'évaluent et ils la partagent. Leurs façons d'utiliser et de communiquer l'information sont éthiques et efficaces. La fiabilité, la validité et l'intégrité de l'information leur tiennent à cœur.
EXPLOITATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TIC)/MAÎTRISE DE LA TECHNOLOGIE	
QC	<p><u>Exploiter les technologies de l'information et de la communication</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • S'approprier les technologies. • Connaître différents outils technologiques. • Diversifier leur usage. • Choisir les outils les mieux adaptés à la situation. • Prendre conscience des valeurs et des codes relatifs à la propriété intellectuelle et au respect de la vie privée. • Mettre la technologie au service de ses apprentissages. • Réaliser des tâches variées en recourant à des ressources et fonctions technologiques. • Reconnaître et utiliser dans un nouveau contexte les concepts et processus déjà connus. • Appliquer des stratégies d'interaction, de communication et de dépannage, selon les besoins de la tâche. • Anticiper de nouvelles utilisations. • Évaluer l'efficacité de l'utilisation de la technologie. • Cerner les possibilités et les limites des technologies. • Confronter ses façons de faire avec celles des autres. • S'interroger sur la pertinence de recourir aux technologies dans une tâche donnée. • Adapter sa pratique en fonction des améliorations souhaitées.
NSⁱ	<p><u>Compétence en technologie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Trouver, évaluer, adapter, créer et partager l'information en utilisant une variété de sources et de technologies.

	<ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve d'une compréhension des nouvelles technologies et de celles qui sont en développement. • Faire preuve d'une compréhension de l'impact de la technologie dans la société. • Démontrer une compréhension des aspects ethniques liés à l'utilisation de la technologie dans un contexte local et global.
NB	<u>(Secteur anglophone) Maîtrise de la technologie</u> <ul style="list-style-type: none"> • Les apprenantes et apprenants devraient utiliser et appliquer la technologie afin de collaborer, de communiquer, de créer, d'innover, de résoudre des problèmes. Ils utilisent la technologie en respectant la loi et de façon sécuritaire et éthiquement responsable.
PEⁱ	<u>Compétence en technologie</u> <ul style="list-style-type: none"> • Trouver, évaluer, adapter, créer et partager l'information en utilisant une variété de sources et de technologies. • Faire preuve d'une compréhension des nouvelles technologies et de celles qui sont en développement. • Faire preuve d'une compréhension de l'impact de la technologie dans la société. • Démontrer une compréhension des aspects ethniques liés à l'utilisation de la technologie dans un contexte local et global.
NLⁱ	<u>Compétence en technologie</u> <ul style="list-style-type: none"> • Trouver, évaluer, adapter, créer, et partager l'information en utilisant une variété de sources et de technologies. • Faire preuve d'une compréhension des nouvelles technologies et de celles qui sont en développement. • Faire preuve d'une compréhension de l'impact de la technologie dans la société. • Démontrer une compréhension des aspects ethniques liés à l'utilisation de la technologie dans un contexte local et global.
NT	<i>Voir Pensée critique</i>
IDENTITÉ POSITIVE SUR LE PLAN PERSONNEL ET CULTUREL/COMPRÉHENSION DE SOI ET DE L'IMPORTANCE DE CHACUN ET DE CE QU'IL FAUT FAIRE POUR PRENDRE SOIN DE SOI ET DES AUTRES	
NT	<u>Nourrir ses ambitions</u> <ul style="list-style-type: none"> • Approfondir sa relation avec le moi profond, le monde spirituel, les gens qui nous entourent et la nature. • S'entourer de personnes qui enrichissent son identité.

	<ul style="list-style-type: none"> • Partager, célébrer et créer des opportunités de réussir. • Renforcer sa résilience. • Réaliser ses projets de vie.
BC	<p><u>Identité personnelle et culturelle positive</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour avoir une identité personnelle et culturelle positive, il faut démontrer une sensibilité, une compréhension et une appréciation des multiples facettes qui contribuent à une saine perception de soi. Une société pluraliste exige une prise de conscience et une compréhension des antécédents familiaux, des origines, des langues, des croyances et des points de vue d'une personne. Les élèves qui ont une identité personnelle et culturelle positive accordent de la valeur à leur histoire personnelle et culturelle, et comprennent comment celle-ci contribue à forger leur identité. Les élèves qui ont une identité positive et une bonne conscience d'eux-mêmes et de leur valeur deviennent des personnes confiantes qui sont satisfaites de ce qu'elles sont et de ce qu'elles peuvent faire pour contribuer à leur bien-être et à celui de leur famille, de leur communauté et de leur société.
YK	<p><u>Identité personnelle et culturelle positive</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour avoir une identité personnelle et culturelle positive, il faut démontrer une sensibilité, une compréhension et une appréciation des multiples facettes qui contribuent à une saine perception de soi. Une société pluraliste exige une prise de conscience et une compréhension des antécédents familiaux, des origines, des langues, des croyances et des points de vue d'une personne. Les élèves qui ont une identité personnelle et culturelle positive accordent de la valeur à leur histoire personnelle et culturelle, et comprennent comment celle-ci contribue à forger leur identité. Les élèves qui ont une identité positive et une bonne conscience d'eux-mêmes et de leur valeur deviennent des personnes confiantes qui sont satisfaites de ce qu'elles sont et de ce qu'elles peuvent faire pour contribuer à leur bien-être et à celui de leur famille, de leur communauté et de leur société.
SKⁱⁱ	<p><u>Compréhension de soi, de son importance et de ce qu'il faut faire pour prendre soin de soi (sur le plan intellectuel, affectif, physique, spirituel)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience de l'influence du milieu culturel et linguistique, des normes et de l'expérience sur l'identité, les croyances, les valeurs et les comportements. • Acquérir les compétences, le savoir et l'assurance nécessaires pour pouvoir faire consciemment des choix qui contribuent au développement d'une identité saine et positive. • Analyser les influences de la famille, de la communauté et de la société (par exemple, les privilèges reconnus comme tels ou non) sur le développement de l'identité.

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• Faire preuve d'autosuffisance, d'autorégulation et de la capacité d'agir avec intégrité.• Développer son engagement personnel et sa capacité de défendre ses propres intérêts.• Avoir une compréhension des autres, de leur importance et de ce qu'il faut faire pour prendre soin d'eux.• Faire preuve d'une ouverture d'esprit.• En apprendre davantage sur divers peuples et diverses cultures et témoigner du respect vis-à-vis de tous.• Reconnaître et respecter le fait que les gens ont des valeurs et une vision du monde qui ne sont pas nécessairement conformes à ses propres valeurs et sa propre vision du monde.• Attacher de l'importance aux diverses aptitudes et divers champs d'intérêt des individus pour ce qui est de l'apport d'une contribution positive à la société.• Militer pour le bien-être d'autrui. |
|--|---|

ⁱ *Cadre des compétences transdisciplinaires* du Canada atlantique. Sur Internet : https://www.ednet.ns.ca/homeschooling/files-homeschooling/docs/version_finale-1er_decembre_2015.pdf

ⁱⁱ Saskatchewan, ministère de l'Éducation, *Cross-curricular competencies*, 24 septembre 2010. Sur Internet : https://www.edonline.sk.ca/bbcswebdav/library/curricula/English/Cross-curricular_Competencies_2010.pdf