

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.

Table of Contents

Survol	2
Contexte	2
Compétences globales du CMEC	3
Analyse documentaire	4
Examen des transformations opérées dans les systèmes d'éducation	5
Exemples sur la scène internationale	6
Exemples pancanadiens	7
Domaines de changement	11
Aspirer au changement : la philosophie, les intentions et les résultats.....	12
Situer le changement : comprendre le contexte et les points de départ	16
Façonner le changement : le leadership	20
S'approprier le changement : la gouvernance, la reddition de comptes et l'engagement	24
Opérer le changement : les politiques, le programme d'études, l'enseignement et l'évaluation	28
Faciliter le changement : le renforcement des capacités, l'établissement de relations, l'infrastructure et l'affectation de ressources	34
Soutenir le changement : l'évaluation et l'amélioration.....	42
Priorités initiales	45
Références	46



Survol

Contexte

La nécessité de préparer les élèves en vue d'un monde fondamentalement différent est venue à jouer un rôle de premier plan dans les déclarations sur la priorité éducative dans le monde entier. Les changements rapides dans la technologie, la fragilité environnementale, l'urbanisation, l'inégalité des revenus et de la richesse, la mondialisation ainsi que les enjeux géopolitiques présentent aux systèmes éducatifs de nouveaux défis et de nouvelles possibilités de préparer les élèves. Les responsables de l'élaboration des politiques et les éducatrices et éducateurs se demandent si les systèmes éducatifs actuels peuvent réagir de manière adéquate aux défis caractéristiques de ce siècle ou si un modèle fondamentalement nouveau est nécessaire (Bolstad, Gilbert et McDowell, 2012; Ontario, 2016; Phillips et Schneider, 2016). L'une des réponses principales aux défis éducatifs de ce siècle est l'élaboration de cadres de compétences globales qui sont mis en œuvre à l'aide d'approches de l'éducation basée sur les compétences.

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 efficacité?¹ 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.

Ce cadre de référence, non normatif, a été élaboré afin de définir les grandes orientations visant à intégrer la notion de compétences globales en éducation, et pour aider les responsables de l'élaboration des politiques, les chefs d'établissement scolaire, le personnel éducatif et les collectivités au sein des provinces et des territoires à inclure les compétences globales dans l'éducation. L'effort portant sur l'acquisition des compétences globales en éducation est relativement nouveau. Ce cadre de référence peut être appliqué sur une base volontaire et pourra notamment servir à alimenter les réflexions en cours dans certains gouvernements. Il ressort de la recherche que, pour être réelle, l'intégration des compétences globales dans les programmes d'études ne consiste pas tout simplement à ajouter plus de contenu ou à remplacer l'ancien contenu. Cela exige aussi des changements, un leadership et une participation à tous les niveaux du système – y compris, entre autres : la communication avec les parents, les élèves et les autres parties prenantes; l'apprentissage (et le désapprentissage) à l'enseignement de classe; la conception pédagogique; l'évaluation; les relations entre le personnel enseignant, le personnel de gestion et le personnel professionnel; le leadership; et l'évaluation des systèmes. Un tel effort consiste donc à adopter une approche systémique envers la transformation et à développer des outils spécifiques pour mieux répondre aux besoins particuliers des parties prenantes.

Le cadre réfère à sept domaines de changement. Ces domaines ne prescrivent pas la voie à suivre. Ce sont plutôt des axes d'intervention à prendre en considération lors de l'implantation d'un système de compétences globales. Chaque domaine dans ce document est présenté sous la forme de feuilles de travail pour permettre

¹ Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), *The Future of Education and Skills: Education 2030*, 2018.

aux provinces et aux territoires d'évaluer leur situation actuelle, leurs forces et leurs axes de progrès prioritaires. Chaque section comporte une description du domaine, ses principaux points, des questions pour guider la réflexion, un tableau pour orienter l'autoévaluation et une section pour permettre aux provinces et aux territoires de consolider leur réflexion et leur évaluation.

Le document se termine par un modèle de plan d'action initial pour aider les provinces et les territoires à énoncer leurs domaines d'action prioritaires pendant qu'ils se dirigent vers une transformation du système par l'intégration des compétences globales.

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 recoupent 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 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 ».

Compétences globales du CMEC

En 2016, lors de la 105e réunion du CMEC, les ministres de l'Éducation ont énoncé six compétences globales générales. En s'appuyant sur de solides bases en numératie et en littératie, les compétences globales du CMEC sont un projet pancanadien visant à préparer les jeunes à faire face à un avenir complexe et imprévisible, de même qu'à des contextes politiques, sociaux, économiques, technologiques et écologiques en rapide mutation. Ces compétences, selon le CMEC (2017), sont un ensemble général de comportements, d'habiletés et de connaissances qui peuvent être interdépendants et interdisciplinaires et qui peuvent être mis à profit 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 réceptifs envers leurs communautés, de comprendre différentes perspectives et d'agir face aux enjeux d'importance mondiale » (p. 1). Voici en quoi consistent les compétences en question dont la définition suit :

- **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, 2017).

Ces compétences globales correspondent de près aux cadres de compétence auxquels les provinces et les territoires ont déjà donné la priorité dans leurs systèmes 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, 2017).

Analyse documentaire

L'élaboration du cadre pancanadien pour les compétences globales selon la perspective du système a commencé par une analyse approfondie des écrits internationaux et pancanadiens sur les tendances en matière de compétences globales et de l'éducation basée sur les compétences. L'analyse a aussi porté sur la transformation du système entreprise dans plusieurs systèmes d'éducation incluant ceux des provinces et des territoires du Canada, qui ont fourni des rapports et des documents décrivant les efforts déployés en vue d'intégrer ces compétences dans leurs systèmes. Aux fins de l'analyse documentaire, les compétences ont été traitées comme des ensembles de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs associées au développement des jeunes dans les domaines

cognitif, interpersonnel et intrapersonnel (p. ex., la citoyenneté, la créativité). Elles occupent une place importante dans le discours sur la préparation des élèves à réussir dans un monde connecté à l'échelle planétaire et caractérisé par la prolifération rapide de la technologie. L'analyse documentaire qui en est issue a cerné sept domaines de changement qui forment la base du cadre pancanadien pour les compétences globales selon la perspective du système.

Examen des transformations opérées dans les systèmes 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. Les exemples sur la scène internationale ont été indiqués dans l'analyse documentaire comme des exemples d'intégration d'éducation basée sur les compétences à l'échelle du système ou des efforts d'intégration des compétences globales. Ils sont présentés par ordre alphabétique. Les efforts pancanadiens sont aussi présentés ici. Ces exemples proviennent des représentantes et représentants des provinces et des territoires du Canada pour mettre en relief les progrès réalisés dans leurs transformations à l'échelle du système. Ils sont aussi présentés dans les écrits comme des exemples d'intégration de compétences globales.

Exemples sur la scène internationale

Finlande

Souvent reconnu comme l'un des meilleurs au monde, le système d'éducation finlandais est appelé « le parfait exemple en Europe pour les personnes en faveur de l'éducation basée sur les compétences » [traduction] (Bristow et Patrick, 2014, p. 14). Aujourd'hui, la Finlande se classe dans le peloton de tête aux examens du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). 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, l'apprentissage continu et l'investissement dans la capacité des éducatrices et éducateurs à appuyer un tel apprentissage (p. ex., par des maîtrises obligatoires financées par l'État pour les enseignantes et enseignants). En outre, les connaissances et les compétences des élèves sont soumises à diverses évaluations, qui mesurent les progrès dans un éventail de domaines, y compris le comportement et les compétences au travail. Les efforts déployés en faveur de l'autoévaluation, qui vise à aider les élèves à prendre conscience des progrès de leur apprentissage et à en assumer la responsabilité, sont particulièrement marqués au deuxième cycle du secondaire, où les élèves suivent des programmes d'apprentissage autonome adaptés à leur propre rythme.

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'écarter 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 principales – 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) 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 des systèmes.

Exemples pancanadiens

Colombie-Britannique

En 2011, la Colombie-Britannique est devenue une adoptante précoce 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 (<http://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, 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 systémique 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) (Macauley, 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 année², 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 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 de réflexion intitulé *Définir les compétences du 21^e siècle pour l'Ontario*. 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 des compétences transférables qui appuient les compétences pancanadiennes définies par le CMEC.

² Cadre pour l'amélioration continue de la maternelle à la 12^e année : <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/psd/cadre.html>

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. Ces compétences sont regroupées en quatre catégories :

- *les compétences d'ordre intellectuel* : exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique et mettre en œuvre sa pensée créatrice ;
- *les compétences d'ordre méthodologique* : se donner des méthodes de travail efficaces et exploiter les technologies de l'information et de la communication;
- *les compétences d'ordre personnel et social* : structurer son identité et 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 sont 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 du 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 la 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 aînés et d'autres membres de la communauté. Les consultations cadraient avec une approche des compétences, soit que les 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 *Qaujimajatuqangit* (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 :

- *Nunavusiutit* (programmes en études sociales/histoire/patrimoine/culture/territoire/science environnementale/entrepreneuriat)
- *Iqqaqqaukkaringniq* (mathématiques/sciences/technologie)
- *Uqausiliriniq* (arts du langage/éducation artistique/communication)
- *Aulajaaqtut* (santé/mieux-être/leadership).

L'accent est mis dans tout le processus sur l'apprentissage expérientiel, et l'évaluation comprend la démonstration des compétences au cours de stages.

Domaines de changement

Les compétences globales requièrent que l'apprentissage se concentre 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. Leur acquisition appuie un apprentissage en profondeur (la transférabilité de l'apprentissage) et vice-versa et vise à fournir aux élèves les outils nécessaires pour s'adapter à diverses situations et pour continuer à apprendre leur vie durant. Ainsi, la transformation selon la perspective du système qui appuie l'intégration des compétences globales doit mettre l'accent sur un processus itératif qui construit et développe à mesure qu'il prend de l'expansion et transforme.

Un changement de cette nature est complexe et préconise une démarche intentionnelle et une conception rigoureuse. Il n'existe clairement pas de « bonne » façon de procéder ou de feuille de route à suivre. Toutefois, il existe de nombreuses façons d'organiser les éléments du système éducatif qui doivent être pris en considération au cours du changement qui est opéré. La recherche sur ce que les autres ont fait ou font a permis de dégager sept domaines de changement :

- 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

Divers exemples sur la scène internationale et pancanadienne (voir la section « Examen des transformations opérées dans les systèmes d'éducation ») ont été examinés pour appuyer l'élaboration de ce présent cadre. Le processus de changement dans chaque exemple examiné était intentionnel et planifié. Chaque province et chaque territoire aspirait à de meilleures

approches éducatives afin de préparer les élèves à un monde en évolution par les itérations de différentes approches visant à intégrer les compétences globales dans l'éducation. Les exemples présentent 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 éléments communs se rattachant à la gestion du changement (p. ex., le leadership, les politiques, le programme d'études, les résultats, le renforcement des capacités, etc.) au sein d'un système pour qu'il mette davantage l'accent sur les compétences. Ces éléments ont été regroupés sous l'appellation « domaine de changement » dans ce cadre. Les sept domaines ne se rattachent à aucune théorie, à aucun modèle ou à aucune approche de changement en particulier. Les domaines reflètent plutôt la variété des axes d'intervention constatés dans les modèles de changement, autour desquels l'intégration des compétences globales peut s'articuler.

Ces domaines forment la base du cadre et un point de départ pour les décisionnaires, les leaders dans les écoles, les éducatrices et éducateurs et les communautés à considérer pendant qu'ils élaborent leur propre plan pour intégrer les compétences globales dans leurs systèmes éducatifs. Bien que les domaines semblent séquentiels, ils ne sont pas linéaires. Les provinces et les territoires travaillent souvent à plusieurs domaines simultanément. Aucun domaine d'intérêt n'est isolé; tous les domaines sont interdépendants. Chaque domaine influence l'autre; les provinces et les territoires qui envisagent la transformation du système devraient considérer chaque domaine à part et en rapport avec les autres.

Les feuilles de travail suivantes aideront les provinces et les territoires avec ce processus. Le cadre se termine par un modèle d'établissement de plan d'action que les provinces et les territoires peuvent utiliser pour incorporer leurs réflexions et évaluations pour chaque domaine. Le plan d'action offre la base pour aider les provinces et les territoires à élaborer une stratégie d'action.

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

L'intégration des compétences globales dans l'éducation est aspirationnelle, tournée vers l'avenir et fondée sur les nouvelles connaissances de l'éducation et de la société.

Ce domaine met l'accent sur le changement qui est nécessaire et sur la raison qui l'anime. Il définit la vision de ce qui est fondamentalement différent au sujet des systèmes d'éducation après que le changement a été apporté. Toutes les approches de changement reposent sur une philosophie cohérente, mais les approches aspirationnelles, comme celle à la base de l'élaboration des compétences globales, nécessitent en particulier un ensemble de valeurs et de justifications qui attireront les personnes vers un avenir préféré. Ces raisons peuvent être variées et sont souvent réflexives de la culture, des réalités et des priorités des parties prenantes. Par exemple, Fullan avance 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 » [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 théoriques traditionnelles. Les principes du ministère d'Alberta Education (2016) encouragent « [...] diverses façons de vivre et de comprendre le monde [...] » et « différentes façons de développer et de démontrer leurs apprentissages » [traduction] (p. 13), indiquant dans les deux cas un élargissement des buts et des approches du système éducatif. 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 particulières sur l'apprentissage basé sur la culture et sur l'éducation, établissant un lien entre l'apprentissage et la communauté d'apprentissage – des idées qui sauront interpeler sa population.

Même si une philosophie et une vision semblent évidentes pour commencer, en réalité celles-ci naissent plus souvent d'autres domaines de changement mentionnés dans ce cadre. Les justifications peuvent émerger de l'apport des

citoyens, de la recherche en éducation, des environnements en évolution, de l'évaluation continue et des avancées en pédagogie. Par exemple, la vision des Territoires du Nord-Ouest mentionnée dans la section « Examen des transformations opérées dans les systèmes d'éducation » est née de l'apport et de la philosophie des aînés autochtones, des constatations de la recherche en éducation et d'un contexte politique qui favorise la recherche de partenariats avec les gouvernements autochtones (ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation des TNO, 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. La notion du « petit nombre de buts ambitieux » [traduction] 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 décisions au niveau local et l'accent de l'Écosse sur les contributrices et contributeurs efficaces.

Principaux points dans le domaine « Aspirer au changement »

La philosophie

- Une philosophie cohérente, mais itérative peut servir de tremplin pour guider la transformation.
- Les compétences globales sont plus qu'un ensemble de compétences, d'habiletés, de connaissances et d'attitudes. Elles reposent sur un ensemble de principes énonçant les rôles et les priorités de l'éducation dans le contexte d'un monde en évolution. Ainsi, les systèmes éducatifs sont poussés à réévaluer leurs propres philosophies d'éducation dans ce contexte.

- Les gouvernements, les conseils ou commissions scolaires et les écoles intéressés à intégrer les compétences globales dans leurs systèmes éducatifs devront analyser les distinctions, le cas échéant, entre leur propre philosophie d'éducation et la philosophie générale imprégnant les compétences globales.
- La philosophie à la base de la transformation devra tenir compte des environnements culturels, politiques, démographiques et sociaux dans lesquels s'opère le changement.
- Dans un esprit de réconciliation, la philosophie de transformation doit faire en sorte que l'intégration des compétences globales dans les systèmes d'éducation respecte les valeurs culturelles, les perspectives et les visions du monde des peuples autochtones du Canada et qu'elle soit compatible avec elles.

L'intention

- Voici les questions cruciales que les systèmes d'éducation doivent poser lorsqu'ils envisagent un changement : que voulons-nous faire autrement et quelle est notre vision d'un système privilégié?
- Dans la détermination de leur future orientation, les systèmes éducatifs doivent considérer les nouveaux besoins des parties prenantes et des collectivités.

Les résultats

- Les résultats du changement escompté devraient être pris en considération au début du processus de transformation et à toutes les autres étapes.
- Les résultats sont des énoncés mesurables et des constituantes du plan d'évaluation de la transformation du système.

Questions pour guider la réflexion pour commencer

Quelle est notre vision du changement?

Que voulons-nous faire différemment?

Quels résultats voulons-nous obtenir à la suite de ce changement à notre système?

Pour ce qui est de ce domaine, quelles sont nos forces et nos possibilités de progrès selon nous?

Stades de mise en œuvre dans le domaine « Aspirer au changement »

Le tableau ci-dessous présente les indicateurs particuliers qui aident les provinces et les territoires à évaluer leurs progrès dans le domaine « Aspirer au changement ». Passez en revue chaque indicateur et déterminez celui qui correspond à la position actuelle de votre province ou de votre territoire. Cela vous donnera aussi une idée de vos prochaines mesures d'action.

Tableau 1. Stades de mise en œuvre pour « Aspirer au changement »

Éléments	Indicateurs de progrès		
	Démarrage	Développement	Intégration
Philosophie	Les différences entre la philosophie d'éducation actuelle et celles sur lesquelles reposent les compétences globales ont fait l'objet d'une analyse.	Il y a élaboration d'un énoncé de philosophie d'éducation en faveur de l'intégration des compétences globales en collaboration avec les parties prenantes identifiées sur le plan culturel, politique, démographique et social.	Un énoncé de philosophie d'éducation élaboré en collaboration a été communiqué aux principales parties prenantes et endossé par celles-ci.
Intention	Il y a élaboration d'un document de réflexion exposant la nécessité de faire la transition vers les compétences globales, lequel définit clairement la nécessité de changer et tient compte des nouveaux besoins de la communauté.	Le document de réflexion a été communiqué aux principales parties prenantes et sert à entreprendre des discussions visant à guider la réflexion qui appuie l'élaboration de l'intention, de la vision et des valeurs du changement.	Un cadre d'intégration des compétences globales est élaboré, lequel reflète les futurs besoins des parties prenantes et des communautés.
Résultats	Les résultats de la vision prévue de la transformation du système sont obtenus en collaboration avec les parties prenantes identifiées.	Les résultats prévus sont intégrés dans le plan d'évaluation de la transformation du système et communiqués à grande échelle aux parties prenantes.	Le rapport d'évaluation de la transformation du système montre que les résultats prévus sont obtenus à partir d'indicateurs.

Mesures prioritaires

Compte tenu des réponses aux questions ci-dessus et de l'évaluation de la situation actuelle de votre province ou de votre territoire par rapport au domaine « Aspirer au changement », énumérez deux ou trois axes de progrès prioritaires.

Axes de progrès

1. _____
2. _____
3. _____

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

Un objectif important de l'acquisition des compétences globales chez les élèves est de développer une compréhension profonde des environnements culturels, politiques, démographiques et sociaux qui entourent les élèves à l'échelle locale et mondiale. Ce contexte doit aussi être pris en considération tout au long du processus de transformation.

Le changement dans la sphère publique doit tenir compte du contexte dans lequel il s'opère. 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). Les normes culturelles doivent être prises en considération et idéalement intégrées, en particulier lorsque les idées pour les changements proposés viennent d'autres systèmes (Kuipers et al. 2014). Par exemple, 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.

Situer le changement est essentiel à l'engagement et à la mobilisation. Fullan (2010) soutient qu'il n'est pas du tout possible de réaliser une réforme systémique si la vaste majorité des personnes n'y travaillent pas ensemble. Cette réforme ne peut être réalisée que si la « vaste majorité » des personnes adhèrent aux valeurs et à la vision convenues. Autrement dit, la capacité d'amener un grand nombre de personnes à travailler ensemble est grandement accrue si le travail cadre avec leur contexte.

Une autre pierre angulaire de la compréhension du contexte, c'est de reconnaître les forces à l'intérieur d'un système afin de pouvoir les conserver et les mobiliser dans le nouveau paradigme. Une province ou un territoire ayant des niveaux élevés d'expertise 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.

Le point de départ du changement correspond à l'effort en vue de comprendre le contexte, et il n'est pas moins important à des niveaux très granulaires qu'à des niveaux systémiques. La participation et la mobilisation de tous les acteurs dans le système dans plusieurs domaines de changement sont essentielles. 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'emballage 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.

Principaux points dans le domaine « Situer le changement »

Comprendre le contexte

- Les contextes culturels, sociaux, économiques, environnementaux, politiques, géographiques et démographiques façonnent le processus de transformation du début à la fin – comment il est communiqué, créé, élaboré, reçu, prévu et évalué.

- Il existe de nombreux 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 à l'intérieur des systèmes (p. ex., la relation entre le gouvernement, les conseils et commissions scolaires et les associations de personnel enseignant).
- La cartographie des forces et des atouts ainsi que des défis du système est déterminante au processus de changement. Saisir et intégrer ce qui fonctionne bien, c'est un moyen d'appuyer et de renforcer le nouveau paradigme.

Questions afin de guider la réflexion pour commencer

Quels principaux groupes de parties prenantes faut-il consulter?

Quels facteurs culturels, sociaux, économiques, environnementaux, politiques, géographiques et démographiques influenceront sur la vision de la transformation du système?

Quels enjeux intrasystème et intersystème influenceront le processus de changement?

Comment le contexte situationnel de notre province ou de notre territoire sera-t-il intégré dans notre plan de mise en œuvre?

Pour ce qui est de ce domaine, quelles sont nos forces et nos possibilités de progrès selon nous?

Stades de mise en œuvre dans le domaine « Situer le changement »

Le tableau ci-dessous présente les indicateurs particuliers qui aident les provinces et les territoires à évaluer leurs progrès dans le domaine « Situer le changement ». Passez en revue chaque indicateur et déterminez celui qui correspond à la position actuelle de votre province ou de votre territoire. Cela vous donnera aussi une idée de vos prochaines mesures d'action.

Tableau 2. Stades de mise en œuvre pour « Situer le changement »

Éléments	Indicateurs de progrès		
	Démarrage	Développement	Intégration
Comprendre le contexte	Il y a identification des parties prenantes pour comprendre le contexte culturel, social, économique, politique, géographique, environnemental et démographique. Les parties prenantes sont aussi invitées à faire une contribution importante à la transformation du système.	Les compétences globales définies reflètent l'apport des parties prenantes et le contexte culturel, social, économique, politique, géographique, environnemental et démographique de la communauté où elles ont été acquises.	Les contributions des parties prenantes sont reconnues tout au long du processus de changement. Les parties prenantes indiquent qu'elles se voient comme les collaboratrices à la création de la transformation du système.
	Les contextes intersystème et intrasystème sont pris en considération et intégrés dans le plan de mise en œuvre global.	Les parties prenantes qui représentent les organisations dans le contexte de l'intersystème et de l'intrasystème sont informées et invitées à contribuer au changement du système et au plan de mise en œuvre du changement.	Un plan de mise en œuvre comporte l'apport des parties prenantes intersystème et intrasystème dont le rôle dans l'exécution du plan est clairement défini.
	Il y a élaboration d'une carte des atouts définissant les forces du système par rapport à l'intégration des compétences globales.	Il y a publication d'un guide de cartographie des atouts ou prestation d'une série de cours de formation qui aident les conseils ou commissions scolaires et écoles à évaluer leurs forces par rapport à l'intégration des compétences, qui sont mis immédiatement à la disposition des districts et des écoles.	Les forces du système sont reconnues par les parties prenantes dans l'ensemble du système et des districts, et les écoles font appel au guide de cartographie des atouts ou aux cours de formation pour élaborer leur propre plan d'action basé sur les forces pour intégrer les compétences globales.

Mesures prioritaires

Compte tenu des réponses aux questions ci-dessus et de l'évaluation de la situation actuelle de votre province ou de votre territoire par rapport au domaine « Situer le changement », énumérez deux ou trois axes de progrès prioritaires.

Axes de progrès

1. _____
2. _____
3. _____

Façonner le changement : le leadership

Les compétences globales offrent un riche potentiel de transformer la société et de façonner l'avenir du Canada et du monde. Il faut donc avoir des leaders³ à tous les niveaux dans les systèmes d'éducation pour collaborer à la réalisation d'une vision commune et dans l'ensemble des domaines de changement.

Le leadership est un élément déterminant du processus de changement. Les systèmes d'éducation qui ont entrepris une réforme ou qui sont actuellement dans le processus de changement font état de la nécessité d'un leadership, lequel, selon la recherche, 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 confirme que le leadership est crucial et peut commencer à divers endroits. Le leadership évolue aussi avec le temps. 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 (2010).

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 concernant la nécessité et l'orientation du changement émergent de spécialistes de la théorie et de décideurs 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 vers le haut pour le changement ou trouvent des moments opportuns de suggérer le changement en réponse aux questions. 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 conseils ou commissions 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.

Principaux points dans le domaine « Façonner le changement »

Les modèles de leadership

- Le leadership est essentiel dans tout processus de changement intentionnel.
- Le leadership peut venir de tous les niveaux – dans presque tous les domaines de changement.

³ Le terme leader dans ce contexte est utilisé dans son sens large et peut signifier les leaders officiels et officieux du système d'éducation. Cela pourrait aller des personnes au sommet du système (p. ex., les représentantes et représentants du Premier ministre et du ministère de l'Éducation aux personnes dans le bas (p. ex., les directions d'école et le personnel enseignant). Les leaders peuvent aussi être désignés par les personnes dans la communauté qui s'intéressent au développement des compétences globales chez les élèves (p. ex., les aînées et aînés et les employeurs).

- Le leadership pour la réforme du système est davantage une relation réciproque qu'une voie descendante ou ascendante pure.

Communication

- La communication d'un message cohérent à tous les niveaux de leadership est essentielle au processus de changement.
- Une communication réciproque continue s'appuie sur de vrais partenariats et une collaboration constante; elle est à la fois ouverte et transparente.

Le renforcement des capacités

- Le changement du système est appuyé par un leadership politique et un leadership ministériel solides et soutenus, qui sont ouverts aux progrès (p. ex., en modifiant la loi sur l'instruction ou l'éducation, comme au Québec).
- Les ministères de l'Éducation et les surintendantes et surintendants soutiennent le leadership à tous les autres niveaux.
- Les leaders sont activement identifiés et mobilisés à tous les niveaux et dans l'ensemble des groupes de parties prenantes.

Questions pour guider la réflexion pour commencer

Quelles stratégies et facettes du leadership conviennent le mieux à notre province ou à notre territoire?

Existe-t-il des pratiques prometteuses dont nous pouvons tirer parti?

Comment allons-nous tirer parti de nos forces et encourager les leaders de tous les groupes de parties prenantes à assumer des rôles de leadership?

Comment assurons-nous qu'il y a transmission et réception d'information constante et cohérente au sujet des changements?

Pour ce qui est de ce domaine, quelles sont nos forces et nos possibilités de progrès selon nous?

Stades de mise en œuvre dans le domaine « Façonner le changement »

Le tableau ci-dessous présente les indicateurs particuliers qui aident les provinces et les territoires à évaluer leurs progrès dans le domaine « Façonner le changement ». Passez en revue chaque indicateur et déterminez celui qui correspond à la position actuelle de votre province ou de votre territoire. Cela vous donnera aussi une idée de vos prochaines mesures d'action.

Tableau 3. Stades de mise en œuvre pour « Façonner le changement »

Éléments	Indicateurs de progrès		
	Démarrage	Développement	Intégration
Modèle de leadership	Il y a réalisation d'une recherche active pour comprendre le modèle de leadership privilégié ou efficace propre à une province ou à un territoire.	Les modèles de leadership privilégiés, sélectionnés au cours de la phase de démarrage sont utilisés dans l'ensemble du système avec les leaders du système (surintendantes et surintendants, directions d'école, etc.).	Les modèles de leadership font la transition vers l'amélioration continue et le changement. Un dialogue alterné entre le leadership au sommet et en bas est observé par le leadership au sommet et à la base.
	Il y a identification des leaders à tous les niveaux dans l'ensemble et au sein des systèmes.	Les leaders collaborent avec les parties prenantes à la création d'une vision ou d'un cadre communs et à l'élaboration d'un ensemble de compétences globales qui sont adaptées à l'environnement social, économique et culturel de la province ou du territoire.	Il y a promotion et utilisation du cadre de compétences globales de la province ou du territoire.
Communication	Il y a élaboration d'une stratégie de communication pour relier et distribuer les documents et les messages clés. Les mesures pour atténuer la mauvaise communication sont prises en considération dans la stratégie.	Les leaders dans l'ensemble du système reçoivent des communications ciblées et en temps opportun.	Les messages communs et cohérents au sujet du changement du système sont transmis par les leaders dans l'ensemble du système.
Renforcement des capacités	Les leaders au sommet encouragent activement le leadership à tous les niveaux et dans l'ensemble des groupes de parties prenantes. Le personnel enseignant (leader dans ses propres salles de classe) reçoit une formation relative à l'intégration des compétences globales et est encouragé à façonner et à adapter les compétences au contexte de ses écoles et salles de classe.	Les modèles de leadership privilégiés sont convertis en programmes et en ressources pour le développement du leadership, lesquels sont fournis dans une variété de moyens pour tous les niveaux de leadership.	Les leaders de tous les niveaux assument le leadership avec compétence et continuent de perfectionner leurs capacités en leadership.

Mesures prioritaires

Compte tenu des réponses aux questions ci-dessus et de l'évaluation de la situation actuelle de votre province ou de votre territoire par rapport au domaine « Façonner le changement », énumérez deux ou trois axes de progrès prioritaires.

Axes de progrès

1. _____
2. _____
3. _____

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

Pour susciter un changement systémique, il faut obtenir l'appui des parties prenantes, en particulier des éducatrices et éducateurs.

La gouvernance est étroitement liée au leadership. Elle désigne les systèmes et les structures officiels qui créent ou appuient le pouvoir décisionnel et sert habituellement à décrire les responsabilités officielles des leaders à prendre les décisions. 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 un changement à l'échelle du système, le leadership doit être distribué entre tous les niveaux du système d'éducation et à l'intérieur de ces différents niveaux; dans de nombreux cas, la gouvernance empruntera cette même voie. Les systèmes formels peuvent servir à décentraliser la prise des décisions, tout en maintenant en place l'autorité suprême. La relation entre les divers niveaux des structures de gouvernance devrait être réciproque plutôt que purement descendante, de manière à favoriser la collaboration dans la prise de décisions. Un exemple concret est celui des principes de gouvernance du ministère de l'Éducation du Québec, qui 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 suprême centralisé.

Dans les écrits, « reddition de comptes » désigne habituellement 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 d'une telle forme d'exécution. Il n'est pas nécessaire d'associer la reddition des comptes à une punition ou à une récompense – la reddition des comptes, particulièrement dans les écrits sur l'éducation basée sur les compétences, est associée à une amélioration continue. 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 un besoin universel et est continue (Patrick et al., 2018). Ici, la reddition de comptes s'éloigne 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 tous les élèves à réussir.

« Engagement » cadre avec ce domaine parce que le terme fait état de l'aspect conceptuel ou 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. Pour obtenir l'engagement des parties prenantes comme les élèves, le personnel enseignant, les directions d'école, les parents, les collectivités ou les employeurs, deux approches principales émergent des écrits : a) communiquer ou sensibiliser au sujet du changement nécessaire et b) recueillir des commentaires utiles des personnes qui seront engagées (p. ex., Intel Education, 2017; Milton, 2015; Phillips et Schneider, 2016; Sturgis, 2016). Ces approches sont souvent appliquées en tandem (p. ex., combiner les exposés aux séances de consultation). Les provinces et les territoires du Canada analysés pour l'élaboration du cadre 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 leurs 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 avec 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. Un certain nombre de provinces et de territoires obtiennent un plus grand auditoire de personnes « engagées » en tirant parti des efforts de changement précédents et en cours. Le ministère de l'Éducation du Manitoba a combiné ses efforts de changement systémique se rattachant aux compétences globales (p. ex., une approche systémique de l'éducation en vue du développement durable et le Cadre pour l'amélioration continue de la maternelle à la 12^e année) à des initiatives précises comme la *Sustainable and Education Academy of Manitoba* (Académie de vie durable du Manitoba) et le groupe de travail sur l'éducation durable d'Éducation Manitoba. Des initiatives du genre permettent au ministère de l'Éducation 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 du Manitoba.

Aux premières lignes de la mise en œuvre, les éducatrices et éducateurs, bien entendu, sont des joueurs clés; leur engagement et leur soutien sont essentiels au 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. En outre, dans ces provinces, les éducatrices et éducateurs contribuent de façon active à la conception et à l'essai du programme d'études et de l'évaluation.

Principaux points dans le domaine « S'approprier le changement »

La gouvernance

- La gouvernance consiste à déterminer et à reconnaître qui est autorisé à prendre les décisions.
- Le système de gouvernance suit la distribution du leadership dans le système.
- Un pouvoir central est maintenu habituellement même lorsque la gouvernance est décentralisée.

La reddition de comptes

- La reddition de comptes met l'accent habituellement sur les propriétaires du changement sur le plan légal et moral.
- La reddition de comptes est associée à l'amélioration.
- Selon Fullan (2010), une « reddition de comptes intelligente » favorise une délégation accrue des responsabilités et une plus grande collaboration face au changement.
- L'approche de reddition de comptes influera sur l'engagement des parties prenantes.

L'engagement

- L'engagement fait état de l'aspect conceptuel et émotionnel de la propriété dans la transformation systémique.
- La communication et la collecte de commentaires sérieux sont essentielles. Non seulement les personnes ont besoin d'être informées du changement, mais elles doivent également avoir l'impression d'avoir un rôle dans son façonnement.
- Déterminer qui sont les agentes et agents de changement – les personnes déjà engagées, celles qui ont de l'influence, non en raison de leur position, et celles qui peuvent faire un pont avec les groupes déconnectés. Une invitation ouverte à participer leur permet de s'identifier (Milton, 2015).
- La participation aux processus de consultation et de collaboration d'un vaste éventail de groupes intéressés de l'éducation est encouragée.
- Les personnes qui sont neutres ou résistent aux changements veulent être consultées au sujet de leurs besoins dans la transformation et devraient l'être. Les progrès peuvent se poursuivre au milieu des consultations (c.-à-d., écouter les opinions dissidentes n'entraîne pas nécessairement l'arrêt complet de tout changement).

Questions pour guider la réflexion pour commencer

Qui a le pouvoir décisionnel dans notre système?

Qui sont les agentes et agents de changement dans notre système?

Qui n'endosse pas la vision des compétences globales et la façon dont nous cherchons avec eux à répondre à leurs besoins?

Comment nous assurons-nous que les parties prenantes aident à façonner les changements au système?

Pour ce qui est des mesures de rendement, comment rendons-nous notre système moins punitif et plus concerté (p. ex., faire la transition des élèves au rendement insatisfaisant vers le travail concerté axé sur un aspect du développement et du changement)?

Pour ce qui est du domaine, quelles sont nos forces et nos possibilités de progrès selon nous?

Stades de mise en œuvre dans le domaine « S'approprier le changement »

Le tableau ci-dessous présente les indicateurs particuliers qui aident les provinces et les territoires à évaluer leurs progrès dans le domaine « S'approprier le changement ». Passez en revue chaque indicateur et déterminez celui qui correspond à la position actuelle de votre province ou de votre territoire. Cela vous donnera aussi une idée de vos prochaines mesures d'action.

Tableau 4. Stades de mise en œuvre pour « S'approprier le changement »

Éléments	Indicateurs de progrès		
	Démarrage	Développement	Intégration
Gouvernance	Il y a eu détermination des pouvoirs décisionnels autorisés à propos du changement à tous les niveaux du système.	La distribution de la gouvernance a pris de l'ampleur, passant de quelques personnes à un grand nombre de parties prenantes, et ce, à tous les niveaux du système.	La gouvernance a été distribuée dans un but précis et significatif.
Reddition de comptes	Il y a eu détermination des responsables de rendre compte du changement dans l'éducation publique.	La reddition de comptes ne met plus l'accent sur le rendement insatisfaisant dans le système, mais cherche plutôt à appuyer et à légitimer une approche concertée pour collaborer à tous les niveaux du système en faveur du changement.	La reddition de comptes ayant trait à l'acquisition des compétences globales chez les élèves et les jeunes adultes a été élargie à plus de parties prenantes au sein et dans l'ensemble du système (p. ex., l'éducation postsecondaire et les employeurs). Par exemple, les groupes d'employeurs ont incorporé les compétences globales dans les systèmes de gestion du rendement.
Engagement	Il y a détermination des agentes et agents de changement d'une variété de communautés et d'antécédents, qualité non pas associée à leur position, mais à leur capacité d'influencer.	Des invitations ouvertes à participer à la mise en place de la transformation sont faites à toutes et tous.	Un groupe varié d'organisations et de parties prenantes prend une part active à l'élaboration, à la mise en œuvre et à la croissance du changement dans le système.
	Il y a établissement des éléments déterminants possibles pour appuyer une augmentation de l'engagement et de la collaboration (p. ex., le personnel enseignant joue un rôle actif dans la mise au point de la transformation).	Les personnes qui sont neutres ou qui résistent au changement sont invitées à faire part de leurs besoins et idées.	Les changements progressent grâce à la participation active d'une grande majorité des parties prenantes.
	Il y a détermination des voies de communication efficaces (p. ex., sites Web, médias sociaux, médias imprimés) pour les publics cibles de parties prenantes précises.	Les méthodes de communication atteignent les publics cibles et transmettent avec efficacité un message cohérent.	Les parties prenantes affirment qu'elles ont été informées, qu'elles comprennent les changements au système et qu'elles en font une promotion active.

Mesures prioritaires

Compte tenu des réponses aux questions ci-dessus et de l'évaluation de la situation actuelle de votre province ou de votre territoire par rapport au domaine « S'approprier le changement », énumérez deux ou trois axes de progrès prioritaires.

Axes de progrès

1. _____
2. _____
3. _____

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

Ce domaine est le principal axe d'intervention de la transformation systémique. C'est donc ici où le processus de changement s'embourbe – surtout lorsque les autres domaines ne sont pas pris en considération.

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 compétences globales et les principes de l'éducation basée sur les compétences).⁴ Voir le domaine « S'approprier le changement » pour connaître l'importance de l'engagement dans le processus de changement; la séquence est analysée à l'intérieur de ce domaine. 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 instances. La politique dans ces cas a créé les conditions favorables au succès de la réforme (Intel Education, 2017). La politique peut venir immédiatement après le leadership pour ouvrir la voie à tous les autres changements ou peut être le point pivot du changement. Elle peut aussi éliminer les obstacles

à la réforme pour soutenir les changements souhaités (Phillips et Schneider, 2016; Sturgis, 2016). Elle peut fournir les leviers de changement également. Cependant, la politique ne garantit pas le changement. À l'inverse, différentes régions ont aussi entrepris le changement bien avant l'établissement d'une politique connexe ou en l'absence de celle-ci. De tels exemples montrent que le changement peut survenir sans politique.

Programme d'études

Il existe de nombreuses façons d'aborder la question d'un changement de cap en faveur des compétences globales en éducation, et ces efforts nécessiteront un travail soigné de conception dans l'élaboration des programmes d'études. Une simple superposition des compétences globales sur programmes d'études existants comme ajout échouera avec certitude. Dans un tel scénario, chaque enseignante et enseignant est responsable des compétences globales, mais personne ne l'est. Les compétences globales sont des ensembles évolués d'aptitudes qui puisent à partir des connaissances, des habiletés, des compétences et des attitudes; leur enseignement doit être différent de celui du « contenu » uniquement. Cela a un effet sur le mode d'élaboration des programmes d'études, reconnaissant que la nature des approches de longue date pour les structures et l'élaboration de programmes d'études peut nuire immédiatement à l'acquisition des compétences globales.

Parmi les changements recommandés au mode d'élaboration du programme d'études pour adopter pleinement les compétences globales, mentionnons les suivants :

- Rendre la théorie des connaissances et de l'apprentissage explicites (Milton, 2015).
- Mettre l'accent sur les idées fondamentales ou les « grandes » idées à l'intérieur de chaque discipline (Milton, 2015).

⁴ 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 *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] (Barber et Mourshed, dans Fullan, 2010, p. 89).

- Limiter les résultats ou les exigences à ces « grandes » idées (Milton, 2015).
- S'ouvrir à l'apprentissage interdisciplinaire (Milton, 2015) et savoir 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 globales).

Selon l'analyse documentaire, à l'examen d'une gamme de provinces et de territoires du Canada, de pays et d'États américains cherchant à intégrer les compétences globales, le Nunavut semblait être le territoire qui a le plus visiblement intégré les compétences de base ou globales aux disciplines traditionnelles. La description du cadre d'éducation l'*Inuit Qaujimatuaqangit* du ministère de l'Éducation du Nunavut (2007) établit très clairement que l'ensemble de compétences de base (p. ex., *Avatimik Kamattiarniq*, ou 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.

Pédagogie

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; l'authenticité et l'importance de l'expérience d'apprentissage afin d'appuyer un plus grand engagement et une plus grande motivation chez les apprenantes et apprenants; 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., le personnel enseignant pair, 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., 2018). 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.

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 grand nombre de gens, il s'agira d'un énorme changement par rapport à l'enseignement en classe conventionnel, en faveur d'une approche pédagogique qui va beaucoup plus loin que la simple préparation scolaire des élèves..

Évaluation

L'évaluation des compétences globales a un sens pour les élèves, contribue à leur apprentissage, est basée sur des critères plutôt que sur une 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'évaluation formative, à laquelle participent les élèves, est étroitement liée à l'acquisition des compétences (telles que la pensée critique et l'apprentissage autonome) et, par conséquent, y contribue. Les systèmes d'éducation participent encore à des évaluations sommatives à l'échelle du système (p. ex., le Programme international pour le suivi des acquis des élèves [PISA]), lesquelles fournissent sur l'apprentissage des élèves des renseignements qui, combinés à d'autres sources de données et examinés à la lumière du contexte local, contribuent à la prise de décisions éclairées sur les programmes et les priorités de l'éducation.

Les évaluations des compétences globales devraient comprendre les dimensions cognitives, socio-affectives et comportementales et s'inscrire dans différents contextes, soit des portfolios d'élèves, des profils, des stages, l'apprentissage expérientiel, des projets, des initiatives de recherches, des documents, des exposés, des observations du comportement et des autoévaluations. Selon 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).

Principaux points dans le domaine « Opérer le changement »

Les politiques

- La séquence et l'engagement dans la politique sont essentiels à un changement durable du système.
- Les politiques peuvent créer des conditions favorables au changement ou être un point pivot de changement.
- Les changements peuvent survenir sans politique.
- La politique ne garantit pas le changement.

Le programme d'études

- La superposition des compétences globales aux programmes d'études actuels échouera.
- Les approches interdisciplinaires sont particulièrement efficaces.
- Principes directeurs : les programmes d'études énoncent clairement les critères d'acquisition de la compétence; mettent l'accent sur les idées principales à l'intérieur de chaque domaine d'apprentissage; limitent les résultats exigés de ces idées principales; configurent les domaines d'apprentissage en fonction des compétences globales; et reconnaissent que l'acquisition des compétences globales survient dans les écoles mais aussi partout dans la communauté.

La pédagogie

- L'enseignement basé sur les compétences globales est personnalisé, centralisé sur l'élève, pratique, expérientiel et basé sur les forces.
- Dans ce contexte, l'enseignante ou enseignant facilite l'apprentissage et les possibilités d'apprentissage reconnues sont présentes dans plusieurs contextes à l'intérieur et à l'extérieur de l'école (p. ex., les écoles, la communauté, la famille et les lieux de travail).
- Les approches d'apprentissage basé sur les compétences globales demandent une transition importante à partir des approches pédagogiques traditionnelles.

Évaluation

- Les méthodes d'évaluation dans ce contexte cherchent à améliorer l'apprentissage des élèves à partir de critères.
- L'évaluation est plus formative que sommative.
- Les évaluations dirigées par les élèves et les critères d'évaluation élaborés par eux et le personnel enseignant occupent une place de choix.
- Les évaluations portent notamment sur les facettes cognitives, socioaffectives et comportementales et comprennent, entre autres choses : les portfolios, l'apprentissage expérientiel, les stages, les profils, les projets, les initiatives de recherche, les rapports, les exposés, les observations du comportement et les autoévaluations. Les évaluations devraient se fonder sur des contextes pratiques de la vie de tous les jours, de manière à permettre aux élèves d'établir un lien entre les résultats de leur apprentissage et leur vie personnelle.

Questions pour guider la réflexion pour commencer

Quelle est la stratégie pour intégrer les compétences globales dans les programmes d'études? Comment les compétences globales seront-elles intégrées dans l'apprentissage?

Quels sont les principes directeurs pour élaborer le programme d'études à l'appui de l'intégration des compétences globales?

Qui élaborera et orientera le perfectionnement professionnel dans les compétences globales?

Quel est le plan d'évaluation des compétences? Comment les approches d'évaluation différeront-elles?

Pour ce qui est de ce domaine, quelles sont nos forces et nos possibilités de progrès selon nous?

Comment développer la capacité des écoles d'offrir un enseignement axé sur les compétences?

Stades de mise en œuvre dans le domaine « Opérer le changement »

Le tableau ci-dessous présente les indicateurs particuliers qui aident les provinces et les territoires à évaluer leurs progrès dans le domaine « Opérer le changement ». Passez en revue chaque indicateur et déterminez celui qui correspond à la position actuelle de votre province ou de votre territoire. Cela vous donnera aussi une idée de vos prochaines mesures d'action.

Tableau 5. Stades de mise en œuvre pour « Opérer le changement »

Éléments	Indicateurs de progrès		
	Démarrage	Développement	Intégration
Politiques	Les politiques dans le système ont fait l'objet d'un examen visant à déterminer si elles correspondaient à une éducation basée sur les compétences. L'analyse des politiques qui pourraient être nécessaires pour opérer le changement voulu a été réalisée.	Les politiques à l'appui de la transformation sont adoptées.	Les politiques font l'objet d'une évaluation régulière pour garantir qu'elles répondent le mieux possible aux changements et à l'intégration des compétences globales.
Programme d'études	Les programmes d'études de la maternelle à la 12 ^e année ont été examinés en fonction de l'intégration des compétences globales.	Les programmes d'études sont en cours de remaniement.	Les programmes d'études ont été remaniés pour intégrer l'acquisition des compétences globales à l'aide des principes directeurs qui suivent. Les programmes d'études doivent : mettre clairement l'accent sur les idées principales dans chaque domaine d'apprentissage; limiter les résultats requis à de telles idées; configurer les sujets en fonction des compétences globales; et reconnaître que l'acquisition des compétences globales se fait partout dans la communauté (pas juste à l'école).
Pédagogie	Il y a eu comparaison des compétences requises pour faciliter l'acquisition des compétences globales aux approches pédagogiques actuelles de formation préalable et interne à l'enseignement.	Il y a eu communication des nouvelles exigences relatives à l'enseignement ou à l'évaluation et des éléments qui les distinguent des approches actuelles par différents moyens, à l'aide d'une série de produits et de services à des groupes cibles précis (les directions d'école, le personnel enseignant au secondaire, le personnel enseignant au primaire, les élèves, les parents, les employeurs).	La formation pédagogique qui appuie l'éducation basée sur les compétences globales est entièrement intégrée dans les programmes de formation à l'enseignement et des facultés d'éducation en général. Elle continue d'être entièrement soutenue par les associations en éducation (p. ex., les associations de personnel enseignant, surintendantes et surintendants), est intégrée dans les méthodes de supervision et est comprise par les parents, les employeurs et les autres parties prenantes.
Évaluation	Les méthodes et les stratégies d'évaluation ayant trait à l'acquisition des compétences globales font l'objet d'une recherche et sont analysées en vue d'être présentées à l'examen des groupes de parties prenantes, ce qui permettra d'élaborer une approche générale et d'en faire la présentation conceptuelle aux éducatrices et éducateurs.	Il y a création de guides et de documents qui permettent aux éducatrices et éducateurs de convertir les approches d'évaluation des compétences globales en action.	Les approches d'évaluation font partie intégrante des processus d'évaluation, prenant appui sur des critères, effectués par le personnel enseignant.

Mesures prioritaires

Compte tenu des réponses aux questions ci-dessus et de l'évaluation de la situation actuelle de votre province ou de votre territoire par rapport au domaine « Opérer le changement », énumérez deux ou trois axes de progrès prioritaires.

Axes de progrès

1. _____
2. _____
3. _____

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, c'est le renforcement des capacités du personnel enseignant ou des éducatrices et éducateurs et des leaders en éducation.

Renforcement des capacités

Les éducatrices et éducateurs au Canada sont parmi les meilleurs au monde. Leur formation, leur perfectionnement professionnel et leur expérience directe ont largement été influencés par le contexte de l'enseignement tournant autour des matières. Donc, les capacités des éducatrices et éducateurs devront être un axe central dans la transition vers l'éducation basée sur les compétences. Les nuances de l'apprentissage personnalisé, l'évaluation personnalisée, l'aptitude à évaluer la capacité d'acquisition des compétences chez les élèves, l'apprentissage dirigé par l'élève, l'intégration de la technologie, l'apprentissage authentique et les autres approches pédagogiques décrites dans les autres domaines de changement (voir en particulier « Opérer le changement ») devront être appris ou améliorés.

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 al. (2018) 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. En aidant les enseignantes et enseignants à s'engager dans l'enquête collaborative, les systèmes d'éducation peuvent renforcer leurs capacités en leur permettant de se poser des questions et d'apprendre ensemble. En s'attaquant aux obstacles de même qu'en encourageant et en soutenant la collaboration au sein des écoles ⁵, les systèmes d'éducation peuvent donner aux enseignantes et enseignants le pouvoir d'assumer le leadership de leur propre

perfectionnement professionnel et les habiliter à élaborer et à adapter des stratégies selon le contexte pour répondre aux besoins de leurs élèves dans un monde changeant (Schnellert et Butler, 2014).

Comme le note Hipkins (2010), un autre important élément du 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, afin de faire la transition des approches actuelles vers l'éducation basée sur les compétences. Ceci est particulièrement important dans les provinces et les territoires qui sont aux prises avec un taux de roulement élevé du personnel et des responsables de l'administration, lesquels ont des expériences et des philosophies « différentes » de l'éducation.

Les provinces et les territoires du Canada ont de bons exemples de soutiens au renforcement des capacités. La Colombie-Britannique a une série de communications pour le personnel enseignant qui fournissent des profils et des exemples pour appuyer l'acquisition des compétences de base. Ces ressources sont notamment des foires aux questions, des vidéos, des livrets et des mises à jour. L'Alberta a mis en ligne des ressources utiles pour les éducatrices et éducateurs (consortium

⁵ Schnellert et Butler (2014) énumèrent quatre conditions pour soutenir l'enquête collaborative au service de l'élaboration et de l'adaptation des pratiques pédagogiques : les soutiens structureaux (qui offrent aux enseignantes et enseignants le temps et l'espace pour collaborer); les soutiens culturels et sociaux/affectifs (qui appuient un environnement où les gens se sentent appréciés et valorisés et où ils ont la confiance des autres); les soutiens à l'apprentissage et aux processus (qui donnent au personnel éducatif l'accès aux ressources dont il a besoin); et la responsabilisation/mobilisation des enseignantes et enseignants (qui permettent au personnel éducatif de s'investir dans son propre perfectionnement professionnel et d'en assumer le leadership).

régionaux de perfectionnement professionnel de l'Alberta, s.d.), à l'instar de l'Ontario⁶. L'Ontario offre de plus des ressources qui favorisent l'enquête collaborative dans les écoles (Ontario, 2014).

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. 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 chacune des parties prenantes. Selon le 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 engager d'autres parties prenantes dans le processus visant à aider les élèves à apprendre, sans égard à qui pourrait « enseigner ». Par exemple, en collaboration avec une foule d'autres organisations, le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique a élaboré un cadre de leadership constitué de 19 compétences communes chez les leaders en éducation (Colombie-Britannique, ministère de l'Éducation, 2017).

Établissement de relations

L'engagement des parties prenantes dans le processus de changement a été abordé dans le domaine de changement « S'approprier le changement ». Dans le domaine « Faciliter le changement », l'accent est mis sur l'établissement de relations entre systèmes de manière plus formelle et structurelle. Le domaine de changement « S'approprier le changement » porte sur l'engagement affectif; l'établissement de relations dans le domaine « Faciliter le changement » consiste à formaliser et à consigner l'engagement entre les systèmes.

De nombreux systèmes devraient être pris en

⁶ *Innovation in Action* (l'innovation à l'action), http://www.edugains.ca/newsite/21stCenturyLearning/innovations_video.html

considération dans la vision de l'acquisition des compétences globales (les programmes préscolaires, d'alphabétisation des adultes et d'apprentissage des langues, ainsi que les programmes pour les personnes âgées). À titre d'exemple, les systèmes d'éducation postsecondaire et le ou les systèmes des employeurs et des industries dans une province ou un territoire seront d'importants partenaires pour opérer le changement de cap vers une éducation basée sur les compétences, car de nombreux élèves feront un jour la transition à l'un ou l'autre de ces systèmes (voire les deux), qui seront tous les deux des lieux majeurs d'apprentissage concret après l'éducation secondaire. L'objectif fondamental de l'éducation basée sur les 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. Des relations doivent être établies ou renforcées dans l'ensemble des systèmes et de plusieurs parties prenantes (p. ex., les organisations non gouvernementales, les employeurs, les familles, les organisations communautaires, les aînées et aînés, etc.) afin que les changements adoptés par les systèmes d'éducation publique soient appuyés, encouragés et étendus.

Infrastructure

L'infrastructure physique à l'appui de l'apprentissage des compétences globales a été mentionnée dans les écrits. « Dans plusieurs écoles [qui faisaient la transition vers un apprentissage davantage axé sur les compétences globales], 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 » [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, ni ne le peuvent les espaces virtuels. Ces espaces et l'équipement qui y est accessible – les tablettes, ordinateurs, téléphones intelligents, notamment – deviennent rapidement des éléments 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 en réalité détourner l'attention des buts et mener directement à de pires résultats éducatifs. Par ailleurs, l'affectation de ressources insuffisantes peut ralentir ou arrêter les progrès. 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. Les parties prenantes peuvent apporter une contribution financière ou en nature, en reconnaissant les difficultés associées aux motifs cachés et aux conflits d'intérêts potentiels. De plus 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 jugent que le financement approprié (à ses yeux) n'est pas accordé à l'initiative, cela risque de menacer tous les autres éléments de l'effort de changement. Les fonds pour l'innovation prévoient des rémunérations particulières et du financement de base fiable pour les éléments continus.

Principaux points dans le domaine « Faciliter le changement »

Le renforcement des capacités

- La capacité des éducatrices et éducateurs est essentielle dans la transition vers l'éducation basée sur les compétences.
- L'orientation du nouveau personnel enseignant ou du personnel actuel est essentielle.
- Le renforcement des capacités en leadership éducatif est nécessaire.
- Le perfectionnement professionnel continu, en cours d'emploi, basé sur les compétences et personnalisé se situe au cœur du changement du système.
- Les soutiens démontrés au renforcement des capacités comprennent : les pairs, l'accompagnement, la supervision par le personnel chevronné, les administratrices et administrateurs, les apprentissages professionnels et les accompagnements virtuels.
- Il faudra peut-être désapprendre les approches actuelles.
- Les communications devraient souligner que l'acquisition des compétences globales est l'affaire de toutes et tous.

L'établissement de relations

- L'acquisition des compétences globales va au-delà du système de la maternelle à la 12^e année et devrait comporter des passerelles vers l'éducation postsecondaire et les employeurs.
- Les employeurs peuvent jouer le rôle d'alliés du système public dans le volet de pratiques pour acquérir les compétences.
- Les démarches auprès des autres systèmes qui auront un rôle à jouer dans l'apprentissage continu des compétences globales (secteur préscolaire, établissements postsecondaires, industrie, etc.) sont essentielles au succès global du changement des systèmes. L'établissement de relations avec l'ensemble de la communauté est lui aussi essentiel.

L'infrastructure

- La construction et l'aménagement d'espaces physiques et virtuels doivent être pris en considération dans la transformation du système.
- Les normes relatives aux milieux

d'apprentissage qui sont énoncées dans le cadre de travail de l'Association canadienne des bibliothèques pour la transition de la bibliothèque scolaire vers le carrefour d'apprentissage pourraient être un ouvrage de référence important pour une telle démarche (Association canadienne des bibliothèques, 2014).

L'affectation de ressources

- Le financement doit être stratégique.
- Il n'est pas nécessaire que les fonds requis viennent d'une seule source. Les parties prenantes peuvent contribuer dans le contexte de lignes directrices déontologiques claires.
- Le partenariat permet au système et aux écoles d'aller de l'avant avec les changements et d'innover dans l'apprentissage basé sur les compétences globales.
- Un financement unique a une utilisation limitée.
- Il faut suffire aux besoins en affectation de ressources dans l'ensemble du système.
- Les fonds pour l'innovation peuvent appuyer l'engagement des parties prenantes et amener les éducatrices et éducateurs à trouver des moyens d'aller encore plus loin sans contraintes financières.

Questions pour guider la réflexion pour commencer

Quels sont les besoins en perfectionnement professionnel du nouveau personnel enseignant et du personnel actuel pour appuyer l'apprentissage basé sur les compétences globales? De quelles compétences les éducatrices et éducateurs auront-ils besoin pour procéder à la transition?

Quelles sont les pratiques exemplaires dans la création de milieux d'apprentissage favorables à l'acquisition des compétences globales?

De quoi les écoles ont-elles le plus besoin pour créer de tels milieux?

Comment renforçons-nous les liens dans l'ensemble de nos systèmes pour favoriser l'acquisition des compétences globales pour la vie durant?

Quels partenariats pourraient appuyer nos plans de mise en œuvre et d'innovation?

Quelles sont les sources de financement possibles pour appuyer le changement du système et mettre l'innovation de l'avant?

Pour ce qui est de ce domaine, quelles sont nos forces et nos possibilités de progrès selon nous?

Stades de mise en œuvre dans le domaine « Faciliter le changement »

Le tableau ci-dessous présente les indicateurs particuliers qui aident les provinces et les territoires à évaluer leurs progrès dans le domaine « Faciliter le changement ». Passez en revue chaque indicateur et déterminez celui qui correspond à la position actuelle de votre province ou de votre territoire. Cela vous donnera aussi une idée de vos prochaines mesures d'action.

Tableau 6. Stades de mise en œuvre pour « Faciliter le changement »

Éléments	Indicateurs de progrès		
	Démarrage	Développement	Intégration
Renforcement des capacités	<p>Il y a réalisation d'un inventaire des forces et des lacunes dans les initiatives de renforcement et des structures en matière de formation interne.</p> <p>Les programmes de formation à l'enseignement ayant trait aux cours de formation préalable et de perfectionnement professionnel existants sont évalués pour déterminer la mesure dans laquelle ils sont basés sur les compétences et appuient une éducation basée sur les compétences.</p>	<p>Il y a élaboration d'une stratégie et d'un programme détaillés pour renforcer les capacités de formation interne.</p> <p>Les programmes de formation à l'enseignement ayant trait à la formation préalable sont en cours de remaniement pour être basés sur les compétences et appuyer les approches pédagogiques associées à l'éducation basée sur les compétences.</p> <p>Les cours de perfectionnement professionnel ayant trait à la formation interne à l'enseignement qui sont basés sur les compétences et appuient l'intégration de l'éducation basée sur les compétences et l'acquisition des compétences globales ont été déterminés ou sont en voie d'élaboration.</p>	<p>La stratégie de renforcement des capacités de formation interne est en voie de mise en œuvre, d'évaluation et d'adaptation à tous les niveaux du système.</p> <p>Les programmes de formation à l'enseignement et de perfectionnement professionnel basés sur les compétences sont en place pour permettre au personnel enseignant de suivre une formation basée sur les compétences et de l'adapter et de la conceptualiser dans sa pratique éducative.</p>
Établissement de relations	<p>Il y a identification des alliées et alliés ou agentes et agents de changement actifs possibles dans les systèmes d'éducation postsecondaire et des employeurs et de l'industrie.</p>	<p>Il y a élaboration des outils et des processus pour appuyer des partenariats actifs avec les systèmes d'éducation postsecondaire et les groupes des employeurs et de l'industrie.</p>	<p>Les établissements d'éducation postsecondaire ont intégré les compétences globales dans les programmes d'études et les reconnaissent chez les personnes qui présentent une demande d'admission.</p> <p>Plusieurs grands employeurs ont intégré les compétences globales dans les descriptions de travail et les programmes de formation. Ils les reconnaissent aussi dans les processus d'embauche et d'avancement.</p>
Infrastructure	<p>Les initiatives relatives à l'infrastructure existante (à l'intérieur et à l'extérieur du système) font l'objet d'une recherche afin de dégager les pratiques exemplaires dans la constitution de milieux d'apprentissage favorables (physiques et virtuels) à l'acquisition des compétences globales.</p>	<p>Il y a élaboration des normes relatives aux milieux d'apprentissage des compétences globales.</p>	<p>Les normes sont intégrées et évaluées de façon continue dans l'ensemble du système.</p>
Affectation de ressources	<p>Il y a analyse des programmes de formation existants et des ressources existantes dans le système.</p> <p>Il a détermination des partenaires et des sources de financement possibles.</p>	<p>Il y a élaboration d'une stratégie détaillée pour l'affectation de ressources incorporant les initiatives et les processus d'affectation de ressources à l'échelle du système, ainsi que des outils ou stratégies qui permettent aux parties prenantes d'obtenir des fonds.</p> <p>Des démarches sont faites auprès de partenaires possibles pour appuyer les efforts d'innovation dans le monde des compétences globales.</p>	<p>Les parties prenantes du système à tous les niveaux considèrent que le système et ses éléments bénéficient de ressources adéquates par des moyens équitables et fidèles à l'éthique.</p> <p>Des partenaires sont recrutés pour affecter des ressources aux éléments du changement du système.</p>

Mesures prioritaires

Compte tenu des réponses aux questions ci-dessus et de l'évaluation de la situation actuelle de votre province ou de votre territoire par rapport au domaine « Faciliter le changement », énumérez deux ou trois axes de progrès prioritaires.

Axes de progrès

1. _____
2. _____
3. _____

Soutenir le changement : l'évaluation et l'amélioration

Dans le cas d'une expérience, l'idée est non pas d'arriver à une fin prédéterminée, de prouver ou de réfuter, mais de produire un poème très révélateur au sujet de la démarche empruntée [traduction]

John Barton, poète canadien

Pour certains, une caractéristique du processus de changement dans les sept domaines de changement 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 l'évaluation est la mieux vue 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 éducatrices et éducateurs et les responsables de l'élaboration des politiques doivent voir les liens entre les processus de leurs systèmes et de leurs sous-systèmes et les résultats afin de pouvoir manipuler à dessein les processus pour atteindre les résultats souhaités.

Le danger associé aux efforts d'évaluation est le risque de les déployer seulement à des fins de reddition des comptes de nature punitive 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 pourra être un facteur déterminant dans la transformation du système. L'évaluation des programmes ne doit donc pas porter sur des résultats prédéterminés qui seraient fondés sur d'anciennes idées de ce qu'est la réussite en enseignement, mais plutôt sur des résultats qui sont liés aux processus, et elle devrait contribuer à l'amélioration de ces processus au lieu de simplement mettre en évidence les lacunes.

Principaux points dans le domaine « Soutenir le changement »

Évaluation et amélioration

- L'évaluation des soutiens appuie le processus de changement, reliant les processus aux résultats et orientant l'amélioration continue.
- L'évaluation suppose que le système à tous les niveaux offre des possibilités universelles d'apprentissage et de développement.
- Un changement culturel devra probablement survenir pour que, dans l'ensemble du système, l'évaluation soit vue et vécue comme une contribution positive à l'apprentissage plutôt qu'une mise en évidence de nature punitive des lacunes. Cela va dans le même sens que l'approche adoptée pour évaluer les élèves dans l'éducation basée sur les compétences.

Questions pour guider la réflexion pour commencer

Quel est notre plan d'évaluation?

Un lien est-il établi entre les résultats et les processus?

Comment établissons-nous l'évaluation dans le système comme un élément favorable à l'apprentissage et à la croissance dans l'ensemble du système? Quel changement culturel s'impose?

Pour ce qui est du domaine, quelles sont nos forces et nos possibilités de progrès selon nous?

Stades de mise en œuvre dans le domaine « Soutenir le changement »

Le tableau ci-dessous présente les indicateurs particuliers qui aident les provinces et les territoires à évaluer leurs progrès dans le domaine « Soutenir le changement ». Passez en revue chaque indicateur et déterminez celui qui correspond à la position actuelle de votre province ou de votre territoire. Cela vous donnera aussi une idée de vos prochaines mesures d'action.

Tableau 7. Stades de mise en œuvre pour « Soutenir le changement »			
Éléments	Indicateurs de progrès		
	Démarrage	Développement	Intégration
Évaluation	Il y a élaboration d'un plan d'évaluation détaillé qui tient compte du système au complet et de tous les sous-systèmes.	Le but, l'intention et le processus des éléments du plan d'évaluation sont communiqués et expliqués aux parties intéressées et compris par celles-ci.	Le plan d'évaluation est adopté avec l'engagement de tous les niveaux et avec l'idée que l'évaluation appuie le perfectionnement professionnel, la pratique et l'amélioration continue. Les résultats d'évaluation qui reflètent les indicateurs locaux sont utilisés pour améliorer le système et la pratique.
Amélioration	Il y a identification des agentes et agents de changement, influenceurs, agentes et agents d'amélioration et d'innovation, dont les approches et les pratiques sont inventoriées.	Les éducatrices et éducateurs et les administratrices et administrateurs sont des moteurs d'innovation et d'amélioration. Ils comprennent aussi l'importance de l'évaluation dans la communication d'une rétroaction utile afin d'éclairer et d'améliorer leur pratique.	Les améliorations et les processus d'évaluation sont vus comme un élément de base de l'éducation, ainsi que la responsabilité et le bénéfice de toutes et tous. Les ressources sont affectées pour appuyer les processus d'évaluation et d'amélioration..

Mesures prioritaires

Compte tenu des réponses aux questions ci-dessus et de l'évaluation de la situation actuelle de votre province ou de votre territoire par rapport au domaine « Soutenir le changement », énumérez deux ou trois axes de progrès prioritaires.

Axes de progrès

1. _____
2. _____
3. _____

Priorités initiales

En tenant compte de vos forces et des progrès que vous voulez réaliser, quelles sont vos priorités d'action? Passez en revue les priorités d'action que vous avez consignées dans tous les domaines de changement. Notez-les ici et utilisez le modèle pour vous aider avec la planification initiale du changement du système en vue d'intégrer les compétences globales. Vous remarquerez à mesure que vous avancerez avec la mise en œuvre que vous ne pouvez travailler sérieusement

qu'avec les « priorités initiales » dans chaque domaine. Il n'est pas possible de faire une planification plus avancée dans un domaine en particulier parce que les plans dépendent trop des progrès réalisés dans les autres domaines. Le présent modèle vous aide à vérifier les progrès réalisés dans tous les domaines, ce qui vous permettra de continuer d'établir et de rétablir des « priorités initiales ».

Domaine	Stades de mise en œuvre	Mesures prioritaires	Résultats souhaités	Échéancier	Ressources nécessaires	Partenaires possibles	Chef(s)
Aspirer au changement	Philosophie	1.					
	Intention	2.					
	Résultats	3.					
Situer le changement	Comprendre le contexte	1.					
		2.					
		3.					
Façonner le changement	Modèle de leadership	1.					
	Communication	2.					
	Renforcement des capacités	3.					
S'approprier le changement	Gouvernance	1.					
	Reddition de comptes	2.					
	Engagement	3.					
Opérer le changement	Politiques	1.					
	Pédagogie	2.					
	Évaluation	3.					
Faciliter le changement	Renforcement des capacités	1.					
	Établissement de relations	2.					
	Infrastructure	3.					
	Affectation de ressources						
Soutenir le changement	Évaluation	1.					
		2.					
	Amélioration	3.					

Références

- ALBERTA EDUCATION. Cadre directeur pour la conception et l'élaboration du curriculum provincial de la maternelle à la 12^e année (Programmes d'étude) (Cadre directeur), Edmonton: Alberta Education, 2016.
- ALBERTA REGIONAL PROFESSIONAL DEVELOPMENT CONSORTIUM ET EDMONTON REGIONAL LEARNING CONSORTIUM. *Students learning through competencies*, 2016. Sur Internet : <https://arpdcreources.ca/consortia/learning-through-competencies>
- ALLEN, L. *Competencies that count: Strategies for assessing high-performance skills*, Providence, RI: Northeast and Islands Regional 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. Sur Internet : <http://apsds.org/wp-content/uploads/Standards-of-Practice-for-SchoolLibrary-Learning-Commons-in-Canada-2014.pdf>
- AUSTRALIE. AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY (ACARA). *General capabilities in the Australian curriculum*, gouvernement de l'Australie, 2013. Sur Internet : <https://k10outline.scsa.wa.edu.au/home/teaching/general-capabilities-over/general-capabilities-overview/Australian-Curriculum-General-Capabilities.pdf>
- AUTOR, D.H. « Why are there still so many jobs? The history and future of workplace automation », *Journal of Economic Perspectives*, 2015, vol. 29, no 3, p. 3-30.
- BAKSHI, H., J. DOWNING, M. OSBORNE ET P. SCHNEIDER. *The future of skills: Employment in 2030*, Londres : Pearson et Nesta, 2017.
- BARTON J. Citation de John Barton, s.d. Sur Internet : https://www.brainyquote.com/quotes/john_barton_290450
- 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 Behavioural Science*, 1987, vol. 24, no 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, no 1, p. 231-241.
- BATTILANA, J., ET T. CASCIARO. « The network secrets of great change events », *Harvard Business Review*, 2013. Sur Internet : <https://hbr.org/2013/07/the-network-secrets-of-great-change-agents-on-April-4-2018>.
- BELL, D.V.J. « Twenty first century education: Transformative education for sustainability and responsible citizenship », *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 2016, vol. 18, no 1, p. 48-56.
- BENNET, R.E. « The changing nature of educational assessment », *Review of Research in Education*, 2015, vol. 39, no 1, p. 370-407.
- BOLSTAD, R., J. GILBERT ET S. McDOWELL. *Supporting future-oriented learning and teaching: A New Zealand perspective*. Wellington : 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, no 3, p. 68-71.
- BRISTOW, S.F., ET S. PATRICK. « An international study in competency education: Postcards from abroad », document d'information Competency Works, 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.

- CHEN, C.K., C.H. Yu et H.C. CHANG. « ERA model: Customer-oriented organizational change model for the public service », *Total Quality Management*, 2006, vol. 17, no 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, no 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. *Leadership development in the BC education sector: 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*, 2017.
- 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*, 2018. Sur Internet : <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>
- 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, no 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.
- GERVAIS, J. « The operational definition of competency-based education », *Competency-based Education*, 2016, vol. 1, 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 (réd.). *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>

- 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, no 1, p. 1-20.
- LAW, B., et A.G. WATTS. *Schools, careers and community*, 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.
- 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 & 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.
- 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 Qaujimagatuqangit: Education framework for Nunavut curriculum*, Iqaluit : Nunavut, ministère de l'Éducation, 2007. <https://www.gov.nu.ca/policies-and-legislation-0>
- NUNAVUT. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Ilitaunnikiliriniq: Foundation for dynamic assessment as learning in Nunavut schools*, Iqaluit : Nunavut, ministère de l'Éducation, 2008. <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. Arviat, NU : Nunavut, ministère de l'Éducation, Division des programmes d'études et services scolaires, 2018.
- ONTARIO. « Enquête collaborative en Ontario : Ce que nous avons appris et où nous en sommes », *Accroître la capacité : Série d'apprentissage professionnel M-12*, 2014. Sur Internet : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/cbs_collaborativeinquiryfr.pdf.
- 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. Sur Internet : <https://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf>
- 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.
- 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.
- 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. *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/enterprise/futurelaunch/humans-wanted-how-canadian-youth-can-thrive-in-the-age-of-disruption.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. Sur Internet : <http://www.rbc.com/carrieres/lancementdecariere/Recherche-sur-la-transition-ecole-travail.pdf>
- REID, A. « Key competencies: A new way forward or more of the same? », *Curriculum Matters*, 2006, vol. 2, p. 43-62.
- SCHNELLETT, L., et D.L. BUTLER. « Collaborative inquiry: Empowering teachers in their professional development », *Education Canada*, 2014. Sur Internet : <https://www.edcan.ca/articles/collaborative-inquiry/>
- 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, no7, 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, no 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*, 2011a, vol. 25, no 2, p. 1-24.
- SULTANA, R.G. « Lifelong guidance, citizen rights and the state: Reclaiming the social contract » *British Journal of Guidance and Counselling*, 2011b, vol. 39, no 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 EMPLOI. *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 EMPLOI. *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 no 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%20

Cadre pancanadien pour les compétences globales selon la perspective du système

En s'appuyant sur de solides bases en numératie et en littératie, les compétences globales, l'une des priorités du CMEC, sont un projet pancanadien visant à préparer les jeunes à faire face à un avenir complexe et imprévisible et à des contextes politiques, sociaux, économiques, technologiques et écologiques en rapide mutation.