

Rapport de recherche en appui au lancement de « Compétences pour réussir » : Structure, données probantes et recommandations

Rapport final



MAI 2021

Conseil d'administration de la SRSA

Richard A. Wagner
Associé principal, Norton Rose Fulbright S.E.N.C.R.L., s.r.l.

Gordon Berlin
Professeur de recherche, Université de Georgetown et
ancien président de MDRC

Erica Di Ruggiero, Ph.D.
Directrice, Centre de la santé mondiale
Directrice, Spécialisation collaborative en santé mondiale
École de santé publique Dalla Lana, Université de Toronto

Robert Flynn, Ph.D.
Professeur émérite, École de psychologie,
Université d'Ottawa

Pierre-Gerlier Forest, Ph.D., FCAHS
Directeur et titulaire de la chaire Palmer
École d'études politiques, Université de Calgary

Marie-Lison Fougère
Sous-ministre, ministère des Services aux aînés et de
l'Accessibilité
Sous-ministre, ministère des Affaires francophones

Renée F. Lyons, Ph.D.
Professeure émérite, Université Dalhousie
Présidente fondatrice et directrice scientifique émérite,
Bridgepoint Collaboratory for Research and Innovation,
Université de Toronto

James R. Mitchell, Ph.D.
Partenaire fondateur, Sussex Circle

Andrew Parkin, Ph.D.
Directeur exécutif de l'Environics Institute

Nancy Reynolds
Associée directrice, Sterling Lifestyle Solutions

Président et chef de la direction de la SRSA

David Gyarmati

Auteurs :

Boris Palameta
Cam Nguyen
Wendy Lee
Hua Que
David Gyarmati

La Société de recherche sociale appliquée (SRSA) est un organisme de recherche sans but lucratif, créé dans le but précis d'élaborer, de mettre à l'essai sur le terrain et d'évaluer rigoureusement de nouveaux programmes. Notre mission, qui comporte deux volets, consiste à aider les décideurs et les intervenants à déterminer les politiques et programmes qui améliorent le bien-être de tous les Canadiens, en se penchant particulièrement sur les effets qu'ils auront sur les personnes défavorisées, et à améliorer les normes relatives aux éléments probants utilisées pour évaluer ces politiques.

Depuis sa création en décembre 1991, la SRSA a mené plus de 400 projets et études pour différents ministères fédéraux et provinciaux, des municipalités ainsi que d'autres organismes publics et sans but lucratif. La SRSA a des bureaux à Ottawa et Vancouver et des bureaux satellites à Calgary, Edmonton, Montréal et Winnipeg.

Pour plus de renseignements sur la SRSA, contacter :

Société de recherche sociale appliquée
55, rue Murray, bureau 400
Ottawa (Ontario) K1N 5M3
613-237-4311 | 1-866-896-7732
info@srdc.org | www.srdc.org

Bureau de Vancouver
789, rue Pender Ouest, bureau 440
Vancouver (Colombie-Britannique) V6C 1H2
604-601-4070

Bureaux satellites :

- Calgary
 - Edmonton
 - Montréal
 - Winnipeg
- 1-866-896-7732

Publié en 2021 par la Société de recherche sociale appliquée

TABLE DES MATIÈRES

CONTEXTE DU PROJET	1
Introduction	1
Aperçu du projet	1
Activités liées au projet	3
Collaborateurs	6
Praticiens	7
Rapport actuel	8
CONCEPTUALISATION	9
Critères généraux	9
Mise à jour des compétences de base associées à l’alphabétisation	10
Défi associé à la définition des compétences non techniques et socioémotionnelles	11
Vers la symétrie et l’uniformité	13
DÉFINITIONS ET COMPOSANTES	16
Lecture	17
Rédaction	20
Calcul	23
Compétences numériques	25
Résolution de problèmes	28
Communication	30
Collaboration	32
Adaptabilité	34
Creativité et Innovation	36

VALIDATION – COMMENTAIRES DES PRATICIENS	38
Principaux thèmes	38
Autres thèmes importants	47
Possibilités de travail futur	48
COMPÉTENCE	52
Descripteurs préliminaires des compétences	52
Élaboration d'évaluations valides pour guider la compétence	63
Comment prioriser les outils d'évaluation dans la prochaine étape du déploiement de <i>Compétences pour réussir?</i>	76
Mesure des compétences socioémotionnelles : autoévaluations	83
Mesure des compétences socioémotionnelles : mesures du rendement et tests de jugement situationnel	92
PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE	96
Phase 1 : Conception	98
Phase 2 : Essai pilote	99
Phase 3 : Harmonisation des exigences en matière de compétences	101
Phase 4 : Achèvement	102
ANNEXE A : PROFIL DES PRATICIENS	104
RÉFÉRENCES	109

CONTEXTE DU PROJET

INTRODUCTION

Le milieu de travail, le marché du travail et l'économie du Canada continuent d'évoluer en raison de l'automatisation, de l'intelligence artificielle et d'autres progrès technologiques. En particulier, l'automatisation diminue la nécessité du travail habituel et des compétences physiques et manuelles, tout en intensifiant la nécessité des compétences socioémotionnelles qui ne sont pas facilement remplacées par les ordinateurs (Urban et Johal, 2020; McKinsey Global Institute, 2018). Les travailleurs ont également besoin de résilience, d'adaptabilité, de planification et d'organisation, de gestion du stress et d'ouverture à l'apprentissage pour réussir à naviguer et à progresser sur le marché du travail (McKinsey Global Institute, 2018; RBC, 2018; Urban et Johal, 2020; forum économique mondial, 2018). En plus de ces compétences socioémotionnelles, les mathématiques et le calcul continuent de jouer un rôle clé dans environ 70 % des offres d'emploi, en particulier avec la croissance des processus axés sur les données et l'analytique (RBC, 2018). Compte tenu de l'évolution rapide des compétences requises, les employeurs ont du mal à trouver des travailleurs possédant la bonne combinaison de compétences socioémotionnelles, numériques et de lecture. Pendant ce temps, les demandeurs d'emploi et les travailleurs ont du mal à suivre l'évolution des compétences exigées par le marché du travail moderne (Braham et Tobin, 2020). Par conséquent, on constate **la nécessité urgente d'un cadre de compétences modernisé, adapté à un monde changeant et offrant un langage cohérent et une compréhension commune des concepts de compétences.**

APERÇU DU PROJET

Compte tenu de l'évolution du marché du travail canadien et de la modernisation des milieux de travail, le Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles (BACE) a mis à jour son cadre des compétences essentielles. Renommé Compétences pour réussir, ce nouveau cadre reflète l'évolution des besoins en compétences et est conçu pour être plus durable.

Le présent projet vise principalement à soutenir le lancement et le déploiement de *Compétences pour réussir* en fournissant la structure, les données probantes et les recommandations nécessaires qui pourraient aider à orienter l'élaboration de mesures et de documents d'apprentissage harmonisés avec les cadres à plus long terme. *Compétences pour réussir* comprend deux nouvelles compétences et des versions révisées des compétences déjà existantes :

- L'utilisation de documents est désormais intégrée à la **lecture**, à la **rédaction** et au **calcul**;
- La portée de l'informatique a été étendue aux **compétences numériques**, qui comprennent différents types d'appareils et de plates-formes numériques;
- La communication orale devient la **communication**, de façon à intégrer des concepts plus vastes tels que la communication non verbale;
- La portée du travail d'équipe a été étendue à la **collaboration**, qui comprend l'inclusion et le respect de la diversité;
- Le terme « réflexion » a été remplacé par **résolution de problèmes**, avec des composantes de recherche d'informations, de réflexion critique et de prise de décisions ajoutées à la résolution de problèmes initiale plus restreinte, car l'idée a plus de sens pour les utilisateurs et est plus ciblée;
- L'**adaptabilité** et la **créativité et innovation** sont deux nouvelles compétences ajoutées, et la compétence relative à la formation continue est intégrée à l'adaptabilité.

En collaboration avec des chercheurs universitaires canadiens et internationaux, des experts en conception d'évaluation ainsi que des praticiens de la formation, la SRSA s'est appuyée sur les travaux existants et sur une analyse quantitative primaire pour atteindre l'objectif du projet. Nous avons organisé les activités du projet autour des quatre domaines suivants :

1. **Définitions** : Examiner, peaufiner, valider et moderniser les définitions et les descriptions de chaque compétence dans le cadre de *Compétences pour réussir*;
2. **Concepts** : Examiner, réviser et confirmer les concepts des compétences, en s'assurant qu'elles sont axées sur le travail et transférables, durables, mesurables, enseignables ou assimilables et largement reconnues;
3. **Validation** : Mener des analyses qualitatives et quantitatives pour valider les liens entre chaque compétence et les résultats sur le marché du travail, renforçant ainsi l'aspect pratique du cadre en tant que guide utile pour orienter l'élaboration de mesures et de matériel d'apprentissage; et
4. **Niveaux de compétence** : Mettre en place un processus structuré et fondé sur des données probantes pour élaborer rigoureusement les niveaux de compétence et les descripteurs connexes. Des descripteurs provisoires fondés sur des gradations préliminaires de haut niveau des définitions et des concepts sont fournis.

ACTIVITÉS LIÉES AU PROJET

Définitions et concepts

Pour structurer les consultations, la SRSA a élaboré un document d'orientation qui a été distribué à un groupe de collaborateurs (voir la section *Collaborateurs* ci-dessous). Ce document comprenait des renseignements généraux et l'approche recommandée pour la conceptualisation des compétences afin d'établir une base commune pour les discussions et les commentaires des collaborateurs.

Examen des documents : Afin de guider le document d'orientation, la SRSA a d'abord examiné les documents du Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles (BACE) qui résumaient l'ensemble du travail du groupe consultatif et du groupe de travail de *Compétences pour réussir*, ainsi que les documents liés à la taxonomie des compétences. La SRSA a également mené un examen ciblé pour comprendre comment les compétences non techniques ou socioémotionnelles ont été conceptualisées dans d'autres cadres et dans la littérature. Cet examen a donné lieu à une comparaison préliminaire entre *Compétences pour réussir* et d'autres cadres importants, notamment le Skill Builder du Royaume-Uni, les compétences globales du Conseil des ministres de l'Éducation, Canada (CMEC), le modèle PRACTICE de la Banque mondiale, les compétences du 21^e siècle, le cadre de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) sur les compétences sociales et émotionnelles et le cadre sur les compétences améliorant l'employabilité de l'Office of Career, Technical, and Adult Education (OCTE) des États-Unis.

Structure conceptuelle et questions d'orientation : La SRSA a résumé les résultats de cet examen des documents afin d'élaborer une approche, une structure et des questions d'orientation pour les collaborateurs. Cela a donné lieu à un document d'orientation qui indique les principaux buts et objectifs du travail lié aux compétences de base associées à l'alphabétisation, les défis que représente la définition des compétences non techniques et socioémotionnelles, et l'approche conceptuelle proposée. Dans la conceptualisation proposée, il faut comprendre que toutes les compétences, en particulier les compétences non techniques ou socioémotionnelles, sont des *processus reproductibles* ou des comportements plutôt que des traits de personnalité ou des prédispositions, et viser un vocabulaire fondé sur les compétences qui est utile pour la conception de programmes de formation et d'évaluation.

Dans ce document, la SRSA présente les plus récentes définitions des compétences du BACE, une définition proposée par la SRSA et des concepts préliminaires élaborés par la SRSA à partir des résultats de notre examen des documents. Les collaborateurs ont répondu à une série de questions pour encadrer leur examen et leurs révisions, ce qui a favorisé une rétroaction ciblée et efficace.

Mécanisme de rétroaction : Les collaborateurs ont examiné le document d'orientation et ont fourni leur rétroaction et leurs commentaires structurés en fonction des questions d'orientation. La SRSA a tenu des conversations de suivi avec certains collaborateurs par courriel et par téléphone. Après la première série de commentaires, la SRSA a résumé les commentaires et a mis à jour les définitions et les concepts pour tenir compte de la contribution des collaborateurs. Une deuxième version du document a été diffusée; elle comprenait des définitions et des concepts mis à jour, y compris des commentaires anonymes des collaborateurs et des questions d'orientation supplémentaires. Une deuxième série de commentaires a été intégrée à une autre version révisée des définitions et des concepts, qui a été présentée au BACE aux fins de commentaires et d'approbation.

Validation

La validation comprenait deux volets d'activités parallèles. Le premier portait sur la validation quantitative des liens entre les compétences et les résultats sur le marché du travail, tandis que le second portait sur la validation qualitative des définitions et des concepts préliminaires comme étant acceptables, pratiques et utilisables par divers praticiens.

Validation quantitative : Deux collaborateurs, Dr Ross Finnie et Dre Ashley Pullman, ont effectué une analyse primaire en utilisant les données canadiennes de l'Étude longitudinale et internationale des adultes (ELIA). Dans le cadre de cette analyse, Dr Finnie et Dre Pullman ont examiné dans quelle mesure les compétences socioémotionnelles, saisies dans l'ELIA dans les cinq grands facteurs de la personnalité, peuvent prédire valablement la réussite sur le marché du travail. En tirant parti du fait que l'ensemble de données de l'ELIA peut être relié à l'ensemble de données du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA), Dr Finnie et Dre Pullman ont également étudié l'interaction entre les compétences de base en lecture, en rédaction et en calcul et les compétences socioémotionnelles dans la prévision des résultats sur le marché du travail. Les cinq grands facteurs de la personnalité peuvent être intégrés, bien qu'indirectement, à certaines compétences nouvellement ajoutées ou substantiellement mises à jour de *Compétences pour réussir* (le tableau 4 du présent rapport contient de plus amples détails). Les résultats de cette analyse ont permis de mieux comprendre comment les compétences socioémotionnelles prédisent les résultats sur le marché du travail dans l'ensemble de la population canadienne. Elles ont également permis de cerner les lacunes et les domaines de recherche supplémentaires nécessaires pour établir comment l'approche *Compétences pour réussir*, telle qu'elle est définie et élaborée, prédit les principaux résultats sur le marché du travail. Un bref résumé des résultats de haut niveau est présenté plus bas dans une autre section du rapport sous forme d'étude de cas¹.

¹ Le résumé et le rapport de Finnie et Pullman, avec plus de détails sur la méthodologie utilisée, les résultats quantitatifs, et les conclusions et recommandations, sont disponibles [ici](#).

Validation qualitative : La SRSA a organisé une série de 10 groupes de discussion virtuels composés de divers praticiens partout au Canada avec l'aide de nos partenaires et collaborateurs. Deux groupes de collaborateurs, Maureen Souply et Cindy Messaros de l'Alberta Workforce Essential Skills Society (AWES) ainsi que Pam Tetarenko du Collège Douglas, ont mis à profit leurs réseaux professionnels pour recruter des praticiens bénévoles dans tout le pays. Ces groupes ont organisé plusieurs petites séances en ligne pour veiller à ce que les conversations soient ouvertes et significatives et ont assuré la participation de divers praticiens remplissant des rôles différents dans divers établissements et au service de populations différentes. En outre, Jean-Pierre Giroux et Lisa Steudle de l'Excellence in Manufacturing Consortium (EMC) ont organisé une séance supplémentaire avec plusieurs formateurs de l'industrie. Cela a donné lieu à un total de 10 séances virtuelles d'une heure auxquelles ont participé environ 75 personnes. Pour obtenir de plus amples renseignements sur le profil global de ces praticiens, veuillez consulter la section *Praticiens* ci-dessous.

Avant les séances virtuelles, les participants ont reçu un document de synthèse confidentiel des définitions et des concepts préliminaires. Les séances ont été menées dans un format semi-structuré en utilisant un protocole pour guider les principales questions de discussion. Au cours des séances, on a encouragé les participants à donner ouvertement leur avis, tant positif que négatif, et à réfléchir aux changements apportés au cadre, à la manière dont il répond aux besoins des apprenants et des employeurs et aux implications pour l'enseignement et l'évaluation.

Les données qualitatives de ces séances (c.-à-d., notes de séance, enregistrements audio) ont été examinées par trois chercheurs afin de cerner les thèmes émergents, les possibilités précises d'amélioration des concepts et les considérations et recommandations pour l'avenir. Les chercheurs ont discuté des résultats, résolu les divergences et intégré les résultats qui sont présentés dans une section ultérieure du rapport. Nous avons également apporté quelques modifications mineures aux concepts en nous fondant sur les commentaires des praticiens, qui sont pris en compte dans les définitions et concepts présentés ci-dessous.

Niveaux de compétence

Au cours des deux premières séries de commentaires sur les définitions et les concepts, de nombreux collaborateurs avaient déjà fait part de leurs observations concernant l'évaluation et les niveaux de compétence. Certains collaborateurs ont également transmis des documents et des ressources utiles provenant d'évaluations existantes et ont fourni des références utiles tirées de la littérature. En adoptant une approche semblable à celle utilisée pour obtenir des commentaires sur la définition et les concepts, la SRSA a résumé ces premiers commentaires des collaborateurs pour élaborer un autre document d'orientation plus ciblé comportant des questions clés à l'intention des collaborateurs. Ces questions ont guidé les collaborateurs dans

leur réflexion sur la manière dont nous évaluons ces compétences, dont les méthodes d'évaluation éclairent les niveaux de compétence, dont nous pouvons utiliser les documents sur les niveaux de compétence relatifs à des compétences connexes provenant d'autres cadres, et sur le processus à suivre pour mettre à jour ou créer des niveaux de compétence pour *Compétences pour réussir*.

Les collaborateurs ont fourni un large éventail de contributions et de commentaires précieux sur la manière d'évaluer chacune des neuf compétences dans *Compétences pour réussir*. La SRSA a résumé et contextualisé ces renseignements pour émettre des recommandations qui éclaireront les prochaines étapes du déploiement de *Compétences pour réussir*. Ces prochaines étapes comprennent un aperçu de l'état actuel de la conception de l'évaluation de chaque compétence, ainsi que d'autres considérations pour sélectionner, personnaliser et améliorer les évaluations afin de renforcer l'harmonisation avec *Compétences pour réussir*, en particulier pour les nouvelles compétences telles que l'adaptabilité et la créativité et innovation.

En ce qui concerne les recommandations sur les descripteurs de niveaux de compétence, il existe un consensus fort parmi les collaborateurs sur le fait que ceux-ci doivent être élaborés à l'aide d'un processus itératif, fondé sur des données probantes, avec des experts en élaboration d'évaluations et de programmes de formation travaillant en tandem. Les niveaux de compétence et les descripteurs connexes jouent un rôle important dans le domaine de la formation et du développement des compétences. Au cœur de ce processus se trouvent à la fois une attente sur la manière dont l'acquisition et le développement des compétences se font d'un point de vue pédagogique et un consensus sur ce qui sert de preuve de ce développement des compétences du point de vue de l'évaluation. La SRSA a résumé ces recommandations, qui sont accompagnées d'un examen ciblé de la littérature, afin de fournir de plus amples détails sur ce processus parallèle d'élaboration des niveaux de compétence et des descripteurs à l'avenir.

COLLABORATEURS

Le présent projet a bénéficié de la contribution et de l'expertise d'une équipe de collaborateurs comprenant des chercheurs universitaires canadiens et internationaux, des experts en conception d'évaluation et des praticiens de la formation. Les collaborateurs énumérés ci-dessous (par ordre alphabétique du nom de famille) ont participé directement aux activités les plus récentes, en menant des consultations sur les définitions, les concepts et le processus d'élaboration des niveaux de compétence et des descripteurs et en mettant au point ces définitions, concepts et processus dans le cadre du présent rapport. Ils ont également fourni un point de vue utile, des commentaires et des recommandations sur le cadre général et le processus d'élaboration.

- **Lew Bayer** et **Kara Finney**, Workplace Education Manitoba (WEM)
- Paul Brinkhurst, Futureworx
- **Kyle Downie**, SkillPlan
- **Ross Finnie** et **Ashley Pullman**, Initiative de recherche sur les politiques de l'éducation (IRPE)
- **Alisa Foreman**, **Melissa Gardner**, **Trevor McIvor**, **Wendy Magahay**, et leurs consultants, Collège Bow Valley College
- **Michael Herzog**, The Essential Skills Groups (ESG)
- **Janet Lane**, Canada West Foundation
- **Angela McAllister** et ses collègues, Centre canadien pour la cybersécurité
- **Cindy Messaros** et **Maureen Souply**, Alberta Workforce Essential Skills Society (AWES)
- **Scott Murray**, Recherche sur les politiques DataAngel
- **Richard D. Roberts**, Research and Assessment Design: Science Solution (RAD Science)
- **Pam Tetarenko**, Collège Douglas

PRATICIENS

Environ 75 praticiens ont participé à 10 séances de groupes de discussion. Leurs programmes de formation reflétaient la diversité des contextes dans lesquels l'approche *Compétences pour réussir* sera mise en œuvre et la diversité des personnes au Canada qui bénéficieront de ce cadre renouvelé. Toutes les régions du Canada étaient représentées dans ces groupes de discussion, d'est en ouest, y compris les territoires du Nord (voir la figure 6 de l'annexe A). Cependant, il y avait plusieurs lacunes au niveau provincial ou territorial, comme l'ont noté nos collaborateurs de WEM, comme les provinces des Prairies à l'exception de l'Alberta. Les provinces de l'Atlantique, à l'exception du Nouveau-Brunswick, étaient également peu représentées, de même que le Québec, le Yukon et le Nunavut. Il sera important, dans les travaux futurs, de continuer à faire participer divers praticiens partout au Canada pour s'assurer que *Compétences pour réussir* répond aux besoins de toutes les provinces, de tous les territoires et des différentes communautés du Canada.

Les praticiens occupaient une panoplie de fonctions, il y avait notamment des formateurs et des animateurs en compétences essentielles; des formateurs en langues, en anglais langue seconde ou du Cours de langue pour les immigrants au Canada (CLIC); des conseillers en emploi et en carrière; des prospecteurs d'emplois; des concepteurs de programmes de formation; ainsi que des gestionnaires et des directeurs. Plus de 17 % ont mentionné expressément qu'ils participent actuellement ou qu'ils ont participé à des programmes propres à un secteur ou à une industrie. Nombre d'entre eux provenaient d'organisations communautaires ou d'établissements d'enseignement supérieur, mais certains travaillaient également pour le gouvernement, des organisations industrielles et d'autres établissements d'enseignement. Les praticiens servaient une clientèle très variée, plus de 20 % d'entre eux ont déclaré servir expressément les nouveaux arrivants, 15 % travaillaient avec les communautés et les populations autochtones (urbaines, rurales et éloignées) et près de 10 % œuvraient dans le cadre de programmes pour les jeunes. Les praticiens ont également indiqué qu'ils servaient des clients ruraux, des adultes âgés et des adultes handicapés. Si de nombreux praticiens avaient des années d'expérience de travail avec l'ancien cadre des compétences essentielles, les séances de groupes de discussion comprenaient également des praticiens pour qui le cadre de compétences essentielles était relativement nouveau ou qui avaient moins d'expérience directe en tant que formateur du cadre de compétences essentielles. Une description de la composition et du profil de chaque groupe de discussion est disponible dans le tableau 5 de l'annexe A.

RAPPORT ACTUEL

Le rapport actuel est divisé de la façon suivante. La prochaine section résume les critères et les principes qui ont guidé la conceptualisation de *Compétences pour réussir*. Les définitions et les concepts actuels des neuf compétences sont présentés ci-après. Les commentaires reçus de la part des praticiens pour valider ces définitions et ces concepts sont ensuite mis en évidence, et ils sont accompagnés d'un résumé des possibilités de travaux futurs pour soutenir la mise en œuvre, le déploiement et l'adoption de *Compétences pour réussir* du point de vue de la formation. L'exposé sur les compétences est ensuite présenté; il comprend un aperçu général des possibilités d'actualisation, d'amélioration et d'exploitation des évaluations existantes. La conclusion du rapport comprend la description du processus itératif et fondé sur des données probantes pour élaborer les niveaux de compétence et les descripteurs de *Compétences pour réussir*.

CONCEPTUALISATION

CRITÈRES GÉNÉRAUX

La SRSA et ses collaborateurs ont utilisé les critères généraux suivants, définis par le BACE, pour orienter notre travail sur les définitions et les concepts :

- **Axées sur le travail et transférables** : Toutes les compétences du cadre devraient être applicables à la majorité des professions du marché du travail canadien. Bien que l'accent soit mis sur les contextes d'emploi, nous avons veillé également à ce que toutes les compétences soient transférables à d'autres contextes non professionnels afin que les Canadiens reconnaissent l'importance et la pertinence de ces compétences dans d'autres situations de la vie.
- **Durables** : Les définitions et les concepts de toutes les compétences doivent être adaptables à l'évolution des besoins du marché du travail. Cela souligne également la nécessité de mieux refléter les tendances des progrès technologiques et de leur application sur le marché du travail moderne.
- **Évaluables** : Toutes les compétences du cadre doivent être définies et élaborées de manière à pouvoir orienter et faciliter la mise au point des évaluations. Les compétences devraient idéalement être conceptualisées de manière à être démontrables, évaluables et comparables à l'aide des méthodes tant quantitatives que qualitatives.
- **Enseignables et assimilables** : Toutes les compétences du cadre doivent s'harmoniser avec les objectifs d'apprentissage et les contextes de la formation à l'emploi. Selon les définitions et les concepts fournis dans le cadre, les praticiens de la prestation de formation devraient être en mesure d'élaborer et de mettre en œuvre du matériel de formation pour combler les lacunes des apprenants en matière de compétences dans un délai de formation réaliste. Les compétences du cadre doivent être malléables, les apprenants ayant la possibilité d'améliorer leurs compétences en fonction de l'adéquation, du type et de l'intensité de la formation. Noter que les modèles et stratégies de formation efficaces peuvent varier selon les compétences (par exemple, l'alphabétisation par rapport aux compétences socioémotionnelles).
- **Largement reconnues** : Les révisions et la forme définitive du cadre *Compétences pour réussir* doivent s'inspirer des cadres de compétences pour adultes canadiens et internationaux, en reflétant les récents développements du domaine.

- **Flexibles et inclusives** : Enfin, toutes les compétences du cadre devraient refléter la diversité des expériences vécues par les Canadiens, en mettant l'accent sur l'inclusion.

De plus, comme l'intention initiale du BACE était de conceptualiser un cadre composé de neuf compétences distinctes, notre objectif était de minimiser la redondance ou le chevauchement des définitions et des concepts entre les compétences. Nous reconnaissons que les compétences interagissent et s'entrecroisent lorsqu'elles sont appliquées dans des situations réelles, et que (comme l'a souligné l'équipe du Collège Bow Valley) la majorité des tâches en milieu de travail, en particulier celles dont le niveau de complexité est élevé, nécessitent l'application de plusieurs compétences simultanément. Par exemple, la résolution de problèmes en milieu de travail est susceptible d'être améliorée si elle s'inscrit dans un processus de collaboration qui exige de chaque membre de l'équipe qu'il comprenne et adhère aux attentes en matière de communication respectueuse et constructive.

Alors que les compétences sont susceptibles d'interagir de multiples façons, il n'est pas évident de savoir quelles connexions précises entre les ensembles de compétences seront importantes dans différents contextes. Ainsi, d'autres collaborateurs affirment l'importance de définir les compétences de manière indépendante, du moins dans un premier temps, afin de faciliter l'élaboration de matériel d'apprentissage et d'outils d'évaluation propres aux compétences, qui peuvent être utilisés pour comprendre les profils uniques des apprenants. Par exemple, lorsque la créativité et l'innovation sont évaluées de manière différente et indépendante de la résolution de problèmes, il est possible de discuter avec un apprenant qui obtient un résultat élevé dans le premier domaine mais faible dans le second, des domaines précis sur lesquels il peut travailler pour combler ses lacunes.

Au fur et à mesure que les schémas d'interconnexion entre les compétences sont mieux compris, le matériel d'apprentissage et d'évaluation peut être adapté en conséquence. Par exemple, les praticiens peuvent combiner le matériel conçu pour la résolution de problèmes, la collaboration et la communication afin de concevoir un programme de formation ciblant les tâches qui nécessitent l'application simultanée de ces trois compétences.

MISE À JOUR DES COMPÉTENCES DE BASE ASSOCIÉES À L'ALPHABÉTISATION

Lecture, rédaction et calcul

La lecture, la rédaction et le calcul sont trois compétences de base associées à l'alphabétisation dans le cadre des compétences essentielles. L'utilisation de documents est une autre compétence de base associée à l'alphabétisation dans le cadre original qui a été largement validée et qui s'est

avérée bien harmonisée avec les exigences en matière de rendement professionnel de nombreux secteurs. Cependant, l'utilisation de documents comme *catégorie de compétence* n'est pas largement reconnue. Dans les cadres de compétences internationaux récents, cette compétence n'est pas non plus comprise en tant que compétence distincte; par exemple, le cadre du PEICA de 2012 a regroupé les concepts de l'utilisation de documents et de la lecture sous la catégorie de « compétences en littératie ». Les possibilités d'actualisation et de modernisation de ces compétences associées à l'alphabétisation étaient les suivantes :

- **Intégrer les concepts pertinents de l'utilisation de documents** dans chacune des trois compétences afin de nous assurer que nous préservons les concepts clés qui permettent de prévoir la réussite sur le marché du travail.
- **Mettre à jour leurs définitions et leurs concepts pour mieux refléter l'évolution du marché du travail** en tenant compte des nouveaux contextes et applications de la lecture et du calcul, ainsi que des domaines dans lesquels la rédaction doit être modernisée, notamment en étudiant les moyens d'atténuer certains problèmes liés à la mise au point de l'évaluation.

Compétences numériques

Dans cette économie connectée du XXI^e siècle, les compétences numériques, facultatives dans le passé, sont devenues un élément essentiel de la participation réussie au marché du travail (UNESCO, 2018). De nos jours, les personnes doivent posséder au moins les compétences numériques de base pour la grande majorité des emplois; par exemple, l'utilisation d'un ordinateur, d'une application mobile ou d'autres appareils portables (Lane, 2019). Les buts et les objectifs généraux de la mise à jour des définitions et des concepts des compétences numériques étaient les suivants :

- Intégrer de nouveaux contextes et de nouvelles applications au marché du travail.
- **Assurer l'inclusion** en reflétant un large éventail de besoins en matière de compétences numériques de base et avancées dans le monde du travail actuel.

DÉFI ASSOCIÉ À LA DÉFINITION DES COMPÉTENCES NON TECHNIQUES ET SOCIOÉMOTIONNELLES

Le nouveau cadre *Compétences pour réussir* comprend des compétences non techniques qui s'alignent sur le cadre original des compétences essentielles (c.-à-d. la résolution de problèmes, la communication et la collaboration qui s'harmonisent respectivement avec la capacité de raisonnement, la communication orale et le travail d'équipe), ainsi que de nouvelles compétences

socioémotionnelles (c.-à-d. l'adaptabilité et la créativité). Contrairement aux compétences de base associées à l'alphabétisation, ces compétences sont généralement considérées comme des *capacités complexes ou des attributs personnels*, plutôt que comme *des compétences indépendantes, enseignables et assimilables* sur lesquelles on peut agir par des interventions ciblées. Même dans la Taxonomie des compétences et des capacités d'EDSC, l'adaptabilité et la créativité sont actuellement conceptualisées comme des qualités personnelles. Bien que la résolution de problèmes, la communication et la collaboration soient conceptualisées comme des compétences, des processus importants liés à ces compétences sont inscrits comme des qualités personnelles – par exemple, le souci des autres, la coopération, le jugement, l'initiative, le souci du détail (voir le tableau 1 pour une brève comparaison entre les qualités personnelles et les compétences).

Cette conceptualisation des compétences non techniques en tant qu'attributs personnels n'est pas particulièrement utile pour le large éventail de contextes de formation dans lesquels nous situons *Compétences pour réussir*. Si les compétences socioémotionnelles sont considérées comme largement innées, cela peut décourager un état d'esprit de progression à la fois chez les apprenants et les praticiens, et au contraire favoriser la croyance que ceux qui manquent actuellement de certains traits ne bénéficieraient pas d'une formation supplémentaire. De même, si l'on estime que ces compétences ne peuvent être acquises de manière informelle ou formelle dans le milieu de travail, cela inciterait les employeurs à n'embaucher ou à ne faire progresser que ceux qui possèdent déjà les niveaux de compétences requis. Nous voyons plus d'occasions de perfectionner et d'améliorer les compétences non techniques et socioémotionnelles chez les apprenants adultes si ces compétences sont reconnues comme *indépendantes, assimilables et enseignables* par des interventions ciblées. En effet, de plus en plus de données suggèrent que ce qui a été nominalelement considéré comme des traits de personnalité est en fait malléable tout au long de la vie (Roberts et coll., 2013) et sensible à l'intervention (Roberts et coll., 2017).

Dans le contexte de la formation à l'emploi, par exemple, les praticiens ciblant les compétences socioémotionnelles peuvent aider les apprenants à comprendre le but et la forme des tâches liées au travail, les attentes et la culture en milieu de travail. Les apprenants peuvent s'entraîner à appliquer et à répéter une série de techniques et de stratégies pour mener à bien des tâches en contexte d'emploi. Au cours de la formation, le processus d'application contextualisée répétable aide les apprenants à acquérir et à renforcer des habitudes de travail utiles, ce qui mène au développement et à l'amélioration des compétences, qui peuvent ensuite être transférées dans le milieu de travail réel. Ils développent également leur conscience de soi et apprennent à gérer leurs émotions et leurs comportements de manière à soutenir leur travail. Sur la base de ces concepts, nous voulons nous assurer que les compétences non techniques et socioémotionnelles

sont définies et construites comme de véritables compétences lors de la conceptualisation de *Compétences pour réussir*, en nous éloignant du vocabulaire des attributs personnels².

Tableau 1 Comparaison entre les attributs personnels et les compétences

Attributs personnels	Compétences
L'aptitude inhérente et développée qui facilite l'acquisition de compétences et de connaissances.	La capacité à mettre en œuvre avec succès un processus reproductible.
Ils se développent tôt dans la vie grâce à une combinaison de la génétique et des facteurs environnementaux.	Elles se développent et s'améliorent tout au long de la vie.
Leur transformation prend plus de temps à l'âge adulte et elle se fait par des interventions de grande envergure comme les études postsecondaires.	Elles sont susceptibles d'évoluer grâce à des interventions ciblées qui aident les personnes à appliquer des techniques, des stratégies ou des étapes pour mener à bien une tâche contextualisée.

Sources : Intégration par la SRSA de la conceptualisation des compétences et des attributs personnels de la Taxonomie des compétences et des capacités d'EDSC, du cadre Skill Builder du Royaume-Uni (2020) et des travaux de Heckman et Krautz (2012).

VERS LA SYMÉTRIE ET L'UNIFORMITÉ

L'une des principales caractéristiques des compétences, telles que nous les concevons dans ce rapport, est qu'elles peuvent être perfectionnées par des interventions ciblées de longueurs et de formats différents, comme c'est généralement le cas des programmes de formation professionnelle. Par conséquent, **pour s'assurer que le programme *Compétences pour réussir* est conceptualisé de manière à être utile dans le contexte de la formation à l'emploi, nous**

² Dans le contexte éducatif de la maternelle à la fin du secondaire, l'apprentissage socioémotionnel s'est avéré avoir des effets positifs sur les apprenants. L'équipe de collaborateurs constituée de Scott Murray, de Richard Roberts et de Janet Lane a mis en lumière une étude qui a utilisé les évaluations d'impact de six interventions socioémotionnelles de premier plan destinées aux élèves de la maternelle à la dernière année du secondaire pour calculer les retours sur l'investissement (Belfield et coll., 2015). L'étude a révélé qu'en moyenne, pour chaque dollar investi de manière égale dans les six interventions, il y a un retour de onze dollars en termes de bénéfices pour les participants pendant les interventions, immédiatement après les interventions, ainsi qu'à plus long terme, pendant l'âge adulte des participants.

D'autres travaux sont nécessaires pour réaliser une analyse coûts-avantages aussi rigoureuse pour l'apprentissage socioémotionnel des adultes. Il s'agit d'un nouveau domaine qui offre des possibilités intéressantes pour les recherches futures, idéalement en utilisant des données longitudinales provenant d'études d'impact afin d'étudier plus l'efficacité du transfert et de l'application de l'apprentissage socioémotionnel en milieu de travail et dans d'autres contextes de vie pour les adultes.

le définissons à l'aide de processus assimilables, démontrables et reproductibles. Dans le contexte de la formation à l'emploi, le développement des compétences vise à déclencher un processus observable et uniforme, quelles que soient les ressources et les stratégies qui sont trouvées et utilisées pour permettre ce développement. Cet objectif permet de mettre l'accent sur des comportements concrets et de reconnaître que des personnes différentes peuvent utiliser diverses ressources et stratégies pour mettre en place un processus ou développer une compétence. Cela nous offre également la possibilité de formuler de la même manière les compétences de base associées à l'alphabétisation et les compétences non techniques et socioémotionnelles. Les deux peuvent faire l'objet de discussions en ce qui a trait aux processus reproductibles et observables, même si différentes techniques, connaissances et qualités personnelles peuvent être appliquées à divers degrés. Définir les compétences comme des processus reproductibles garantit également la conceptualisation symétrique des compétences de base associées à l'alphabétisation et des compétences socioémotionnelles.

En plus de définir chaque compétence en termes de processus reproductibles, nous avons également cherché à raffiner les concepts au sein de chaque compétence – c'est-à-dire les sous-processus ou les comportements importants qui constituent chaque compétence – de la même manière. En ramenant les compétences définies au sens large au niveau plus granulaire des concepts, on s'assure que, pour chaque compétence, une gamme plus complète de composantes est reflétée dans le cadre afin de mieux éclairer l'élaboration des programmes d'études, des évaluations et des niveaux de compétence. **Cependant, l'éventail d'actions, de processus et de descripteurs intégrés aux concepts à cette étape représente une structure provisoire et non définitive pour chaque compétence.** Comme l'a souligné l'équipe de collaborateurs de WEM, l'intégration d'actions et de processus multiples dans une définition ou un concept unique peut rendre l'évaluation difficile, si par exemple les concepts sous-jacents à une compétence (ou les sous-composants sous-jacents à un concept donné) ne sont en fait pas reliés entre eux. En effet, au fur et à mesure que les mesures sont élaborées pour chaque ensemble de concepts, les tests psychométriques montreront dans quelle mesure les éléments ou les tâches du test qui en résultent peuvent réellement être notés et interprétés ensemble, et donc dans quelle mesure la structure provisoire proposée ci-dessous pour chaque compétence doit être ajustée (voir la section « Élaboration d'évaluations valides pour guider la compétence » pour plus d'informations).

Les compétences présentées ci-dessous ont été élaborées sur la base des premiers travaux du groupe consultatif et du groupe de travail de *Compétences pour réussir*. Elles ont été suivies de l'application ciblée de concepts tirés de plusieurs cadres de compétences canadiens et internationaux existants, et ont finalement été approfondies en tirant parti de la vaste gamme d'expertise fournie par chacun des collaborateurs du projet. Néanmoins, **il y aura des occasions d'affiner les processus et les facettes des concepts individuels à mesure que notre compréhension évolue avec le travail important qui reste à faire en matière d'élaboration de programmes et d'évaluation, d'engagement et de tests supplémentaires avec les**

praticiens, et d'inclusion de diverses voix. Il s'agira notamment de s'assurer que les concepts sont définis de manière claire et cohérente et qu'ils se différencient les uns des autres, qu'ils comprennent tous les processus clés nécessaires à la mise en œuvre du concept de compétence, qu'ils sont pertinents pour les contextes de formation et de travail et qu'ils reflètent les expériences de diverses personnes au Canada.

Pour récapituler, les éléments suivants ont orienté la portée et la structure de l'examen, des commentaires et des mises à jour des collaborateurs sur les définitions et les concepts :

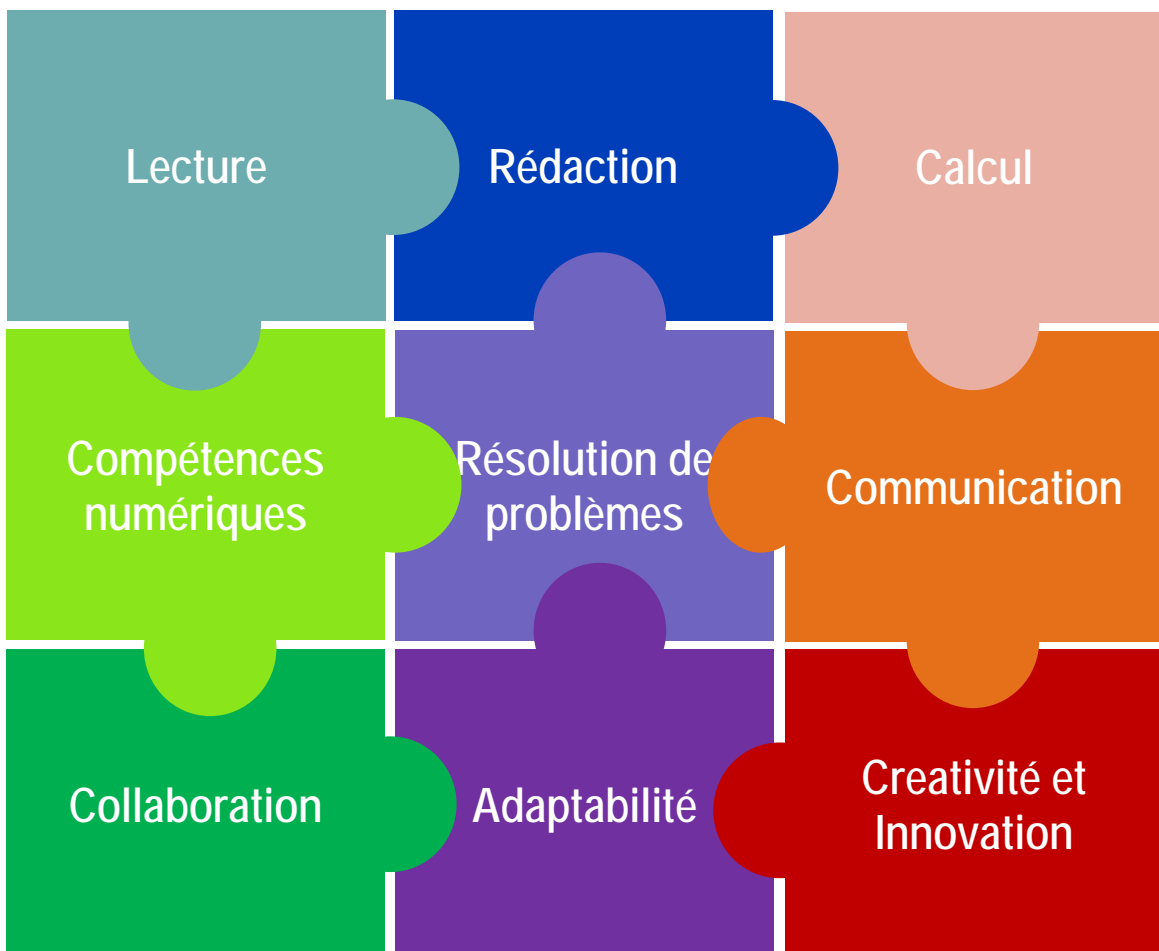
- **Un processus normalisé pour définir les compétences et les concepts** : Conceptualiser toutes les compétences de manière à ce qu'elles représentent la capacité à mettre en œuvre un processus reproductible pour que les définitions et les concepts des compétences associées à l'alphabétisation et des compétences non techniques et socioémotionnelles présentent une symétrie et reposent sur la cohérence;
- **Une meilleure harmonisation avec les critères généraux du BACE** : S'assurer que les définitions et les concepts s'harmonisent plus étroitement avec les critères généraux établis par le BACE, c'est-à-dire que les compétences soient axées sur le travail et transférables, durables, évaluables, enseignables et assimilables, largement reconnues, flexibles et inclusives;
- **La poursuite de la modernisation fondée sur les cadres de compétences récemment élaborés** : Intégrer les développements récents dans le domaine de l'alphabétisation des adultes et du développement des compétences afin de s'harmoniser avec les cadres d'autres administrations et de répondre aux exigences de l'économie mondiale en matière de compétences, lesquelles sont en constante évolution.

DÉFINITIONS ET COMPOSANTES

Les **Compétences pour réussir** sont les compétences qui sont nécessaires pour participer, s'adapter et s'épanouir dans l'apprentissage, le travail et la vie.

Les **Compétences pour réussir** comprennent les compétences qui sont nécessaires à l'apprentissage des autres compétences et à l'acquisition des connaissances, et qui sont importantes pour des interactions sociales efficaces. Ces compétences se chevauchent et interagissent les unes avec les autres, ainsi qu'avec d'autres compétences techniques ou aptitudes à la vie quotidienne. Elles sont inclusives et peuvent être adaptées à différents contextes.

Les **Compétences pour réussir** s'adressent à tous : les employeurs, les travailleurs, les fournisseurs de formations, les gouvernements et les collectivités.



LECTURE

Définition

La lecture est votre capacité à trouver, à comprendre et à utiliser les renseignements présentés sous forme de mots, de symboles et d'images.

Les composantes de la lecture

1. Définissez la tâche que vous devez lire

- Reconnaissez pourquoi la lecture vous aidera à atteindre un objectif
- Identifiez les buts et objectifs de l'activité de lecture

2. Trouvez les informations contenues dans le (les) document(s)

- Repérez les informations clés dans divers types de documents (p. ex., les tableaux, graphiques, cartes, articles, magazines et livres) (Note : ceci inclut certains éléments relatifs à la capacité d'utilisation des documents de l'ancien modèle de compétences essentielles)
- Utilisez diverses méthodes comme parcourir les documents ou les feuilleter pour trouver les informations clés (Note : ceci inclut certains éléments relatifs à la capacité d'utilisation des documents de l'ancien modèle de compétences essentielles)
- Parcourez plusieurs éléments d'informations (Note : ceci inclut certains éléments relatifs à la capacité d'utilisation des documents de l'ancien modèle de compétences essentielles)
- Identifiez les informations pertinentes dans les documents (Note : ceci inclut certains éléments relatifs à la capacité d'utilisation des documents de l'ancien modèle de compétences essentielles)

3. Établissez des liens entre les différentes parties du (des) document(s)

- Reliez les différentes parties du (des) document(s), y compris celles des textes continus et non continus (Note : ceci inclut certains éléments relatifs à la capacité d'utilisation des documents de l'ancien modèle de compétences essentielles)
- Cernez les relations comme celles de cause à effet, résolution et problème, catégorie et exemple, comparaison et contraste, partie et tout

4. Comprenez et utilisez les informations

- Comprenez les informations dans le contexte de l'ensemble du (des) document(s) (Note : ceci inclut certains éléments relatifs à la capacité d'utilisation des documents de l'ancien modèle de compétences essentielles)
- Faites des déductions pour obtenir les bonnes informations (Note : ceci inclut certains éléments relatifs à la capacité d'utilisation des documents de l'ancien modèle de compétences essentielles)
- Comparez et mettez en opposition les informations (Note : ceci inclut certains éléments relatifs à la capacité d'utilisation des documents de l'ancien modèle de compétences essentielles)
- Triez les informations (Note : ceci inclut certains éléments relatifs à la capacité d'utilisation des documents de l'ancien modèle de compétences essentielles)
- Comprenez le but du (des) document(s) (Note : ceci inclut certains éléments relatifs à la capacité d'utilisation des documents de l'ancien modèle de compétences essentielles)
- Comprenez le thème principal du (des) document(s)
- Paraphrasez ou résumez l'information pour démontrer la compréhension
- Utilisez les informations pour exécuter des tâches

5. Évaluez la documentation

- Évaluez l'objectif, le ton et la structure de la documentation
- Évaluez la pertinence, la crédibilité et la véracité des informations ou des arguments présentés, en particulier de ceux provenant de sources en ligne

6. Penchez-vous sur la documentation

- Déterminez le public visé par la documentation
 - Le cas échéant, réfléchissez à la manière dont l'auteur utilise les éléments de preuve et/ou le langage pour atteindre un objectif particulier
-

Pourquoi cette compétence est importante

L'évolution du marché du travail et les progrès technologiques exigent des compétences en lecture pour apprendre et travailler. De solides compétences en lecture sont nécessaires pour faire votre travail et travailler en toute sécurité et efficacement. Vous utilisez des compétences en lecture pour acquérir d'autres compétences, par exemple en lisant des ressources d'apprentissage en ligne. La lecture est également importante dans les activités quotidiennes, par exemple pour comprendre les panneaux de signalisation ou pour suivre les instructions sur un contenant de médicaments.

RÉDACTION

Définition

La rédaction est votre capacité à partager des renseignements à l'aide de mots écrits, de symboles et d'images.

Les composantes de la rédaction

1. Définissez la tâche que vous devez rédiger

- Identifiez les buts et objectifs de la tâche d'écriture (p. ex., raconter, persuader)
- Identifiez le sujet
- Identifiez le public visé

2. Planifiez la tâche à rédiger

- Identifiez les informations associée à la rédaction (Note : ceci inclut certains éléments relatifs à la capacité d'utilisation des documents de l'ancien modèle de compétences essentielles)
- Déterminez la quantité d'informations à rédiger et le niveau de détails à y intégrer (Note : ceci inclut certains éléments relatifs à la capacité d'utilisation des documents de l'ancien modèle de compétences essentielles)
- Rassemblez des informations (Note : ceci inclut certains éléments relatifs à la capacité d'utilisation des documents de l'ancien modèle de compétences essentielles)
- Formulez des idées
- Rédigez une ébauche

3. Recourez à des phrases et des mots écrits pour atteindre l'objectif de la tâche à rédiger

- Respectez les règles de l'orthographe
- Respectez les règles de la ponctuation pour que le sens du message soit clair
- Respectez les règles de la grammaire (p. ex., celles du temps des verbes convenables, de l'accord sujet-verbe, etc.)
- Élaborez des textes manuscrits lisibles, le cas échéant (Remarque : le texte manuscrit peut devenir obsolète avec le temps) (Note : ceci inclut certains éléments relatifs à la capacité d'utilisation des documents de l'ancien modèle de compétences essentielles)

4. Choisissez le langage et le style appropriés pour la tâche à rédiger

- Utilisez le ton et le langage formels et informels adaptés au public et au contexte
- Utilisez diverses techniques à des fins différentes (p. ex., les techniques de persuasion, les pièces justificatives, le vocabulaire technique)

5. Choisissez le format approprié pour la tâche à rédiger

- Pour présenter les informations ou les idées, utilisez des paragraphes, puces, listes numérotées, sous-titres, etc.
- Pour améliorer la présentation des informations ou des idées, utilisez des graphiques, tableaux, diagrammes, etc. (Note : ceci inclut certains éléments relatifs à la capacité d'utilisation des documents de l'ancien modèle de compétences essentielles)
- Utilisez des documents déterminés ou formatés au préalable sur le lieu de travail (p. ex., des formulaires de déclaration d'accident, feuilles de temps, écritoires) (Note : ceci inclut certains éléments relatifs à la capacité d'utilisation des documents de l'ancien modèle de compétences essentielles)

6. Examinez et révisez les documents rédigés

- Révisez et corrigez vos documents pour assurer le respect des règles de la grammaire et de l'orthographe
- Corrigez et révisez vos documents pour en assurer l'exactitude, le sens et le ton approprié

Pourquoi cette compétence est importante

L'évolution du marché du travail et les progrès technologiques nécessitent des compétences en écriture adaptées à différentes situations et plateformes numériques. Au travail, nous utilisons les compétences en écriture pour rédiger des notes, des courriels ou des rapports. Des compétences en écriture sont également nécessaires dans la vie quotidienne pour remplir un formulaire de demande de carte de crédit ou une demande d'emploi. Il est important de savoir quoi écrire et dans quel style écrire. Les compétences en écriture garantissent que votre écriture est adaptée à votre objectif, au lecteur visé et au contexte.

CALCUL

Définition

Le calcul est votre capacité à trouver, à comprendre et à transmettre des renseignements mathématiques présentés sous forme de mots, de chiffres, de symboles et de graphiques.

Les composantes du calcul

1. Définissez la tâche qui exigera l'application des mathématiques

- Reconnaissez les mathématiques comme l'outil approprié pour exécuter la tâche
- Identifiez la question à laquelle il faudra répondre
- Identifiez la forme de la réponse attendue

2. Définissez les informations mathématiques

- Trouvez les détails clés, les concepts et autres informations mathématiques (Note : ceci inclut certains éléments relatifs à la capacité d'utilisation des documents de l'ancien modèle de compétences essentielles)
- Recourez à diverses méthodes comme parcourir la documentation ou la feuilleter pour trouver les informations pertinentes (Note : ceci inclut certains éléments relatifs à la capacité d'utilisation des documents de l'ancien modèle de compétences essentielles)

3. Faites des associations entre des informations mathématiques connexes

- Établissez des liens entre ce qui est connu et ce qui ne l'est pas (Note : ceci inclut certains éléments relatifs à la capacité d'utilisation des documents de l'ancien modèle de compétences essentielles)
- Établissez des liens entre les différentes parties de l'information présentée (Note : ceci inclut certains éléments relatifs à la capacité d'utilisation des documents de l'ancien modèle de compétences essentielles)

4. Utilisez les opérations et les outils mathématiques dont vous aurez besoin pour répondre à la question

- Effectuez des calculs
- Ordonnez ou triez des éléments (Note : ceci inclut certains éléments relatifs à la capacité d'utilisation des documents de l'ancien modèle de compétences essentielles)
- Mesurez des éléments
- Faites des estimations
- Effectuez des opérations et utilisez des outils pour exécuter une tâche complexe

5. Interprétez et évaluez les informations

- Évaluez l'objectif de la tâche, la validité des données présentées, la signification et les incidences des résultats
- Évaluez l'application contextuelle et la pertinence des informations ou des résultats (p. ex., vérifiez si la réponse est donnée dans le respect de l'ampleur ou de la précision attendue)

6. Partagez les résultats, les incidences et les données mathématiques

- Utilisez différents moyens et méthodes pour partager les données, les résultats et les incidences, par exemple lors d'un exposé, par écrit, moyennant un diagramme, une carte ou un graphique. (Note : ceci inclut certains éléments relatifs à la capacité d'utilisation des documents de l'ancien modèle de compétences essentielles)

Pourquoi cette compétence est importante

L'économie moderne exige des compétences en calcul qui vont au-delà de l'arithmétique de base et la compréhension des nombres reste essentielle au fonctionnement de la société d'aujourd'hui. De nombreux emplois exigent la capacité de travailler avec des nombres et des mathématiques. Par exemple, vous pouvez utiliser des compétences en calcul pour mesurer des matériaux ou compter les stocks au travail. Des compétences en calcul sont également nécessaires dans une grande variété de contextes quotidiens. Par exemple, vous utilisez des compétences en calcul pour gérer vos finances ou pour donner un sens aux statistiques dans les nouvelles.

COMPÉTENCES NUMÉRIQUES

Définition

Les compétences numériques identifient votre capacité à utiliser la technologie et les outils numériques pour trouver, gérer, appliquer, créer et partager des renseignements et du contenu.

Les composantes des compétences numériques

1. Utilisez des appareils numériques, notamment des ordinateurs, des tablettes, des téléphones intelligents et d'autres dispositifs portatifs

- Identifiez les objectifs et buts de la tâche numérique
- Identifiez et utilisez les fonctions de base communes à la plupart des appareils
- Connaissez la terminologie de base commune à la plupart des appareils numériques

2. Recourez à des outils numériques communs pour accomplir les tâches

- Utilisez des logiciels, des applications mobiles et d'autres outils numériques pour faire le travail (p. e.x., Word, Excel, PowerPoint, logiciels d'analyse de données)
- Choisissez les outils numériques convenables selon vos objectifs et les buts des tâches
- Maintenez à jour les outils numériques (p. ex., télécharger des versions actualisées)
- Utilisez des outils numériques pour renforcer l'accès pour vous-même et pour les autres personnes concernées, le cas échéant (p. ex., la loupe d'écran et autres technologies d'assistance)

3. Utilisez l'information numérique

- Parcourez du contenu numérique (p. ex., sachez où cliquer sur un site Web, quand cliquer sur les boutons « Précédent » et « Suivant », comment faire défiler les documents)
- Effectuez des recherches numériques pour trouver des informations et du contenu (p. ex., sachez comment utiliser la fonction « Recherche » dans un document PDF, des moteurs de recherche comme celui de Google)
- Évaluez la pertinence et la fiabilité des informations numériques (p. ex., repérer les sites Web fiables d'une liste de résultats de recherches effectuées sur Google)
- Stockez et organisez des informations numériques de façon logique à l'aide de fichiers, de dossiers, d'étiquettes, etc. (p. ex., téléchargez des fichiers en ligne dans un dossier local sur un ordinateur)

4. Utilisez des outils et des plateformes en ligne

- Utilisez des plateformes de médias sociaux et de communication en ligne (p. ex., Zoom, Twitter, courriels)
- Utilisez des plateformes de partage d'informations en ligne (p. ex., Dropbox)
- Utilisez des formulaires en ligne (p. ex., pour faire des achats, ouvrir des comptes, faire des demandes d'emploi)

5. Adoptez des pratiques sécuritaires et responsables en ligne

- Comprenez la question de l'adoption de pratiques exemplaires en matière de stockage et de partage de données (p. ex., sachez comment créer un mot de passe pour protéger des données)
- Protégez votre information personnelle et vie privée ainsi que celles des autres (p. ex., sachez quels sont les renseignements personnels à partager ou non en ligne)
- Protégez les données et les appareils contre tout risque et menace en ligne (p. ex., utilisez un logiciel de protection contre les virus, sachez comment éviter de répondre aux courriels d'hameçonnage)
- Effectuez des transactions sécuritaires en ligne (p. ex., sachez comment crypter un fichier de données avec un mot de passe avant de le transférer en ligne, sachez où saisir des détails de paiement lors d'achats en ligne)
- Utilisez un langage et un comportement appropriés en ligne
- Cernez et réduisez les incidences du stress physique et mental lié à la navigation en ligne

6. Mettez à jour et renforcez les compétences numériques

- Utilisez vos compétences et connaissances numériques actuelles pour acquérir de nouvelles compétences numériques de niveau avancé et utilisez-les en fonction des besoins (p. ex., en apprendre sur le codage de base, la chaîne de blocs, la réalité virtuelle)

Pourquoi cette compétence est importante

La technologie numérique a changé la façon dont vous trouvez et partagez des renseignements, résolvez des problèmes et communiquez avec les autres. La plupart des emplois nécessitent des compétences numériques dont avez besoin lorsque vous utilisez d'autres compétences comme la lecture, l'écriture et le calcul. Les compétences numériques vous aident à suivre l'évolution des demandes sur le lieu de travail moderne. Dans la vie quotidienne, vous avez besoin de compétences numériques pour vous connecter socialement en toute sécurité et pour utiliser les ressources et les services en ligne.

RÉSOLUTION DE PROBLÈMES

Définition

La résolution de problèmes est votre capacité à cerner, à analyser, à proposer des solutions et à prendre des décisions. La résolution de problèmes vous aide à suivre les réussites, et à apprendre de son expérience.

Les composantes de la résolution de problèmes

1. Définissez la question à traiter

- Définissez la nature de la question (p. ex., s'agit-il d'une question familière ou nouvelle, simple ou complexe?)
- Définissez la décision à prendre, le cas échéant
- Définissez les buts et objectifs à atteindre

2. Rassemblez des informations afin de bien répondre à la situation

- Effectuez des recherches et recueillez des informations pertinentes (p. ex., identifiez les procédures existantes ayant servi pour traiter des questions similaires dans le passé)
- Cernez et gérez les préjugés, les idées préconçues, les habitudes
- Établissez la différence entre les faits et les opinions
- Demandez l'aide des autres, le cas échéant

3. Analysez la question

- Pensez de façon critique au sujet de la question à l'aide des informations recueillies
- Scindez la question en plus petits éléments
- Trouvez des modèles, établissez des liens entre les informations
- Cernez les éventuels liens de cause à effet

4. Élaborez plusieurs plans d'action

- Élaborez plusieurs plans d'action (c'est-à-dire, selon les informations recueillies, les objectifs finaux, ce qui a fonctionné dans le passé, etc.)
- Examinez les incidences à court et à long terme de différentes options

5. Abordez la question

- Utilisez des outils de réflexion pour choisir le meilleur plan d'action (p. ex., la réflexion logique, le scénario « si tel est le cas, et alors ? »)
- Choisissez le meilleur plan d'action pour décider ou résoudre des problèmes
- Surveillez les activités et modifier le processus décisionnel ou de résolution de problèmes pour obtenir les meilleurs résultats

6. Évaluez l'efficacité de la solution ou la décision

- Pensez à la réussite du processus et à l'obtention des résultats finaux
- Offrez l'occasion aux autres de faire des commentaires
- Définissez les pratiques exemplaires et les enseignements tirés de l'expérience

Pourquoi cette compétence est importante

Chaque jour, vous utilisez les renseignements pour prendre des décisions, résoudre des problèmes et prendre des mesures. Cela peut inclure de réfléchir à différentes façons d'accomplir une tâche et de choisir la meilleure solution, ou de décider quoi faire en premier lorsque plusieurs activités se disputent votre attention. La capacité de penser, de prendre des décisions et de résoudre des problèmes efficacement améliore la façon dont vous menez vos activités, atteignez vos objectifs et respectez vos délais au travail ou dans d'autres situations de la vie quotidienne. De solides compétences en résolution de problèmes vous aideront à recueillir les bons renseignements, à cerner et à résoudre les problèmes et à prendre de meilleures décisions. En apprenant de ces expériences, vous renforcerez vos compétences en résolution de problèmes et vous vous adapterez plus rapidement et plus efficacement au changement.

COMMUNICATION

Définition

La communication est votre capacité à recevoir, à comprendre, à considérer et à partager des renseignements et des idées en parlant, en écoutant et en interagissant avec les autres.

Les composantes de la communication

1. Écoutez attentivement (p. ex., portez attention)

- Interprétez le sens des propos d'autrui en tenant compte du langage, des gestes, de l'accent, d'autres indices verbaux et non verbaux
- Tenez compte des préjugés et des jugements personnels (p. ex., les préjugés inconscients et conscients)
- Utilisez un langage corporel approprié pour faire preuve d'attention (p. ex., ne pas bouger, se concentrer sur l'orateur), afficher son soutien ou transmettre ses émotions
- Posez des questions pour confirmer la compréhension
- Résumez et paraphrasez les points clés, le cas échéant

2. Écoutez pour comprendre

- Déterminez le but et l'intention de l'orateur
- Comprenez les informations dans le contexte de la communication (p. ex., l'intention du locuteur, les gestes attendus de l'auditeur)
- Évaluez la fiabilité et la validité de l'information (p. ex., vérifier les faits)
- Analysez les arguments et les prises de position
- Interprétez et rapprochez les perspectives différentes
- Préparez une réponse que vous pourriez apporter, le cas échéant

3. Parlez avec clarté

- Respectez les règles de la grammaire, de la prononciation (même avec un accent), surveiller le rythme des mots en fonction de la situation, etc.

4. Parlez de façon objective

- Utilisez des exemples, faits, contenu et une structure convenable selon vos objectifs et buts à atteindre (p. ex., pour transmettre ou résumer des informations, les expliquer ou persuader les autres)
- Transmettez le message de façon à ce que l'auditeur en comprenne le but

5. Adaptez-vous au public et aux contextes

- Définissez et comprenez les besoins, les préférences et les intérêts du public, y compris les différences au niveau des styles de communication et des interactions (p. ex., la culture, les capacités)
- Définissez et comprenez les contextes
- Choisissez le contenu, le ton, le langage, les gestes et l'approche en fonction du public et des contextes
- Comprenez et gérez les risques ou les conséquences (p. ex., relativement aux liens, à la réputation, au partage d'informations confidentielles)

6. Adaptez-vous aux différents modes et outils de communication des autres

- Choisissez la structure, l'approche et le contenu appropriés pour une utilisation optimale des différents modes et outils de communication

Pourquoi cette compétence est importante

De solides compétences en communication vous aident à partager des renseignements d'une manière que les autres peuvent clairement comprendre. Vous avez également besoin de solides compétences en communication pour écouter, prêter attention et comprendre les autres. Dans tous les emplois, les compétences en communication sont importantes pour développer de bonnes relations de travail avec les collègues et les clients, y compris ceux d'origines et de cultures différentes. Vous avez également besoin de ces compétences pour travailler efficacement en équipe et pour recueillir et partager des renseignements en plus de résoudre des problèmes.

COLLABORATION

Définition

La collaboration est votre capacité à contribuer et à soutenir les autres pour atteindre un objectif commun.

Les composantes de la collaboration

1. Travaillez bien en équipe

- Adoptez des comportements visant à renforcer la confiance
- Respectez les règles sociales et organisationnelles (p. ex., soyez à l'heure)
- Encouragez les comportements, le langage, les attitudes et les approches de soutien et de coopération
- Évaluez vos points forts et vos points faibles et ceux des autres

2. Valorisez la diversité et l'intégration auprès des personnes

- Comprenez le fait que les gens de cultures, d'origines et de capacités différentes peuvent avoir des coutumes, des valeurs, des façons de pensée et d'agir différentes
- Reconnaissez et acceptez les différences entre les gens (p. ex., au niveau des caractéristiques, capacités, cultures, religions, valeurs)
- Répondez sans juger les gens au sujet de leurs différents points de vue, opinions et idées
- Adaptez-vous à différents styles d'interactions, si cela est possible et approprié

3. Gérez les interactions difficiles avec d'autres personnes

- Participez à des discussions productives
- Anticipez les obstacles interpersonnels et penchez-vous dessus
- Discutez, négociez et résolvez les interactions difficiles de manière sensible et utile

4. Créez un environnement de collaboration

- Reconnaissez les rôles
- Comprenez les besoins, les points forts et les points faibles des autres et adaptez-vous
- Appuyez les autres par l'accompagnement, le mentorat et la motivation

5. Atteignez un objectif commun en équipe

- Prenez la responsabilité d'apporter des contributions et d'accomplir des tâches
- Consultez les autres et communiquez-leur des informations, lorsque cela est nécessaire et opportun
- Offrez aux autres la possibilité de contribuer
- Évaluez et atténuez les risques et gérez les ressources (p. ex., par la réflexion systémique)

6. Pensez dans quelle mesure améliorer le travail d'équipe et le renforcer

- Pensez au rendement d'équipe
- Faites des suggestions constructives afin de favoriser l'amélioration
- Servez-vous des commentaires de façon constructive

Pourquoi cette compétence est importante

Aujourd'hui, les gens sont plus connectés au sein des collectivités partout au pays et dans le monde. Les lieux de travail modernes sont plus diversifiés et de nombreux emplois vous obligent à travailler avec d'autres personnes provenant de milieux variés et de cultures différentes pour effectuer des tâches et résoudre des problèmes. Il est important de pouvoir travailler de façon respectueuse avec personnes qui ont des professions, des expériences, des cultures et des antécédents différents. Les compétences en collaboration vous aident à mieux travailler au sein d'une équipe en comprenant comment soutenir et valoriser les autres, gérer les interactions difficiles et contribuer au travail de l'équipe. De solides compétences en collaboration vous aident à établir et à maintenir des relations positives avec les autres au travail, à l'école et dans d'autres domaines de votre vie.

ADAPTABILITÉ

Définition

L'adaptabilité est votre capacité à atteindre ou à ajuster vos objectifs et vos comportements lorsque des changements attendus ou inattendus se produisent. L'adaptabilité se manifeste par la planification, le maintien de la concentration, la persévérance et la capacité à surmonter les revers.

Les composantes de l'adaptabilité

1. Faites preuve de responsabilité

- Concentrez-vous sur la tâche à exécuter
- Réduisez les distractions
- Gérez votre temps pour démontrer votre compréhension au sujet des ressources limitées (p. ex., soyez ponctuel, ne perdez pas de temps)
- Exécutez les tâches assignées pour faire preuve de fiabilité

2. Persévérez

- Préparez-vous aux changements
- Procédez à des réflexions et à des évaluations quant aux changements du passé et ceux à venir
- Sachez quand il faut persévérer et quand il faut s'adapter et adoptez un autre état d'esprit
- Persévérez lorsque les choses ne se déroulent pas comme prévu, le cas échéant
- Modifiez les plans et les approches pour traduire l'évolution des circonstances, le cas échéant

3. Maîtrisez vos émotions, s'il y a lieu

- Soyez positif et optimiste
- Restez calme face aux revers
- Ressaisissez-vous quand vous n'arrivez pas à rester calme
- Encouragez les autres à rester calme

4. Fixez vos objectifs et attentes ou adaptez-les

- Fixez des objectifs et attentes selon vos compétences, ressources et le soutien offert
- Définissez les attentes et les normes pour atteindre les objectifs

5. Planifiez et établissez des priorités

- Définissez les tâches, les jalons, les stratégies à long terme pour atteindre les objectifs
- Établissez des priorités et choisissez l'ordre des tâches selon vos circonstances

6. Cherchez à vous améliorer

- Penchez-vous sur vos propres compétences et ressources
- Trouvez des possibilités de vous améliorer
- Tirez des leçons des revers et des erreurs

Pourquoi cette compétence est importante

Des changements majeurs dans la société touchent votre façon de travailler, de vivre et d'apprendre et vous obligent à vous adapter constamment au changement. De solides capacités d'adaptation vous aideront à faire face efficacement au changement et à acquérir de nouvelles compétences et de nouveaux comportements au besoin, à rester concentré sur vos responsabilités et vos objectifs et à ne pas abandonner lorsque les situations sont difficiles. Elles vous aideront à rester positif et à gérer le stress qui peut provenir du changement sur le lieu de travail, dans la communauté et dans votre vie à la maison.

CREATIVITÉ ET INNOVATION

Définition

La créativité et l'innovation est votre capacité à imaginer, à développer, à exprimer, à encourager et à appliquer des idées de manière novatrice, inattendue ou de remettre en question les méthodes et les normes existantes.

Les composantes de la créativité et de l'innovation

1. Faites preuve d'imagination et de curiosité

- Pensez à différentes situations et occasions
- Faites preuve d'intérêt pour l'apprentissage et l'adoption de nouvelles choses
- Trouvez un large éventail de stimuli et d'occasions d'expérience
- Soyez ouvert aux nouvelles idées sans porter de jugement ni fixer de limites

2. Cernez vos propres possibilités d'innovation

- Remettez en question les normes, les habitudes et les idées préconçues, le cas échéant
- Cernez les contraintes artificielles

3. Suscitez des idées nouvelles pour vous-même ou les autres

- Écartez-vous des réflexions, des approches et des processus actuels
- Adoptez une approche interrogative (p. ex., posez des questions même en l'absence de réponse évidente)
- Trouvez des modèles dans les cas les moins évidents (p. ex., associez des attributs non liés)
- Reconnaissez les cas d'incertitude et d'imprévisibilité et travaillez-y

4. Concevez vos idées

- Inversez les idées et les approches pour savoir si le contraire est vrai
- Élargissez les idées et les approches

5. Adoptez vos idées

- Adoptez les idées et les approches créatives pour contribuer de manière concrète et utile
- Attendez-vous à des échecs
- Tirez des leçons pour vous améliorer

6. Favorisez un environnement axé sur la créativité et l'innovation pour vous-même ou les autres

- Encouragez les habitudes et les comportements qui favorisent la créativité et l'innovation (p. ex., la bonne humeur, l'approche ludique, la saine concurrence)
- Aidez et motivez les autres à être créatifs par l'encadrement et le partage d'outils, d'informations et d'idées

Pourquoi cette compétence est importante

Les compétences en créativité et en innovation vous aident à trouver des idées nouvelles, uniques ou « en dehors des sentiers battus », ou à aborder quelque chose d'une manière complètement différente que par le passé. Un état d'esprit curieux qui s'inspire d'un large éventail d'expériences et de perspectives aide à développer les compétences en créativité et en innovation. Les employeurs recherchent de plus en plus des personnes capables d'appliquer leurs compétences en créativité et en innovation à leur travail dans des environnements de plus en plus diversifiés, et de proposer de nouvelles solutions ou approches pour relever les défis. Avec de solides compétences en créativité et en innovation, vous pouvez également soutenir et inspirer les autres à faire de même.

VALIDATION – COMMENTAIRES DES PRATICIENS

La présente section aborde les thèmes qui ressortent des groupes de discussion des praticiens, ainsi qu'un résumé général des thèmes sélectionnés dans la figure 1. Elle contient également les principales possibilités de travaux futurs visant à combler les lacunes et à répondre aux besoins en matière de compétences cernés par les praticiens.

PRINCIPAUX THÈMES

Les praticiens ont été ravis de constater le nouvel accent mis sur les compétences non techniques et socioémotionnelles.

Les praticiens considèrent la résolution de problèmes, la communication, la collaboration et surtout l'adaptabilité comme la clé du succès sur le marché du travail, pour l'apprentissage et dans la vie. Dans le contexte de

« Surtout en cette période de COVID, il faut constamment faire preuve d'adaptation. »

l'emploi, ces compétences sont essentielles non seulement pour l'entrée sur le marché du travail, mais aussi pour le maintien en poste et l'avancement. Comme l'a déclaré un praticien, « il y a vraiment une place énorme pour ces compétences socioémotionnelles... l'éducation,

l'apprentissage et la formation sont une question d'émotion ».

Les praticiens ont souligné l'opportunité du cadre actualisé; des compétences telles que l'adaptabilité et la créativité et innovation sont essentielles pendant la pandémie et après. Par exemple, beaucoup ont mis l'accent sur l'importance de pouvoir s'adapter au changement, notamment en passant à des environnements d'apprentissage et de travail virtuels. Les praticiens ont également approuvé l'inclusion de la maîtrise des émotions comme un concept de l'adaptabilité. Il s'agit d'un domaine sur lequel se penchent de nombreux mentors, fournisseurs de services et employeurs, et qui est vital pour la collaboration. Certains praticiens ont également suggéré que la créativité et l'innovation pourraient accroître la sensibilisation aux connaissances traditionnelles et aux compétences en création des apprenants autochtones, qui ne sont pas toujours officiellement reconnues, en plus d'accroître leur respect et d'assurer leur valorisation. Cela peut créer « une ouverture en matière de contexte et de perspective ».

« Parfois, notre créativité se manifeste de différentes manières, en particulier dans les communautés autochtones. Elles ont beaucoup de créativité, mais ne la considèrent souvent pas comme un ensemble de compétences. »

Les compétences non techniques et socioémotionnelles sont considérées comme fondamentales pour le développement des compétences techniques et associées à l’alphabétisation.

Les formateurs travaillant avec des industries précises ont indiqué que les compétences non techniques facilitent l’apprentissage et le développement de

« Les compétences non techniques facilitent l’acquisition et le développement de compétences techniques. »

compétences techniques en milieu de travail. De même, dans le contexte de la formation à l’employabilité, les formateurs ont souvent observé que les apprenants doivent renforcer leurs capacités à communiquer et à collaborer avec d’autres personnes dans le cadre d’un travail de groupe avant de pouvoir participer pleinement et avec succès à des programmes structurés axés sur les compétences associées à l’alphabétisation (p. ex., lecture, rédaction ou calcul). De

plus, les apprenants doivent avoir une forte capacité d’adaptation, de persévérance et de maîtrise des émotions lorsqu’ils éprouvent des difficultés à tirer le meilleur parti de la formation en classe (p. ex., cours d’utilisation de l’ordinateur). En particulier, l’adaptabilité est considérée comme fondamentale pour le développement des compétences numériques. Comme l’a dit un praticien, « la faculté d’adaptation et les compétences numériques vont de pair ». Dans l’ensemble, les praticiens ont non seulement salué, mais aussi célébré l’inclusion des compétences non techniques et socioémotionnelles dans le cadre.

Le cadre Compétences pour réussir s’harmonise bien avec les besoins des apprenants.

Les formateurs estiment que les principaux ajouts et révisions apportés au cadre reflètent mieux les besoins des apprenants. Par exemple, ils ont aimé la façon dont la communication s’est élargie à partir de la communication orale pour comprendre des éléments

« L’intégration de l’utilisation de documents contextualise très utilement la compétence. »

verbaux et non verbaux, avec un accent sur l’écoute active.

Comme l’a décrit un praticien, « la communication comporte deux aspects, la communication vers l’extérieur et vers l’intérieur ». Les capacités d’écoute et d’observation sont considérées comme aussi importantes que les capacités d’expression orale. Bien que certains aient déclaré que l’utilisation de documents en tant que compétence distincte leur

manquerait, d’autres ont estimé que son intégration à d’autres compétences associées à l’alphabétisation est un outil d’enseignement utile.

Certains ont indiqué que depuis des années, dans leur pratique, ils combinent l’enseignement de l’utilisation de documents avec d’autres compétences associées à l’alphabétisation. D’autres pensaient que cela faciliterait la communication avec les apprenants; ils n’auraient pas à expliquer les nuances et les différences assez techniques entre la lecture et l’utilisation de documents, par exemple.

« Si vous ne prêtez pas attention à vos capacités d’écoute et à vos compétences en matière d’expression orale, vous perdez la moitié de l’idée. Non seulement ce que les personnes montrent, mais aussi comment elles observent les autres. »

Surtout, les praticiens pensent que les apprenants pouvaient être autonomisés en acquérant des compétences non techniques et socioémotionnelles (p. ex. la maîtrise des émotions, la collaboration avec les autres, les progrès personnels), ce qui leur permet de faire face aux problèmes de manière constructive en milieu de travail plutôt que d'abandonner facilement. Plus précisément, les praticiens qui travaillent avec les nouveaux arrivants étaient d'avis que les nouvelles compétences (c.-à-d. la créativité et innovation et l'adaptabilité) aident les apprenants qui sont des nouveaux arrivants à remettre en question les limites qu'ils perçoivent et à « repousser leurs limites ». En outre, l'élargissement des compétences numériques au-delà de l'informatique aidera les apprenants à suivre le rythme rapide des progrès technologiques dans

« Pour avancer sur le marché du travail, je pense qu'il faut avoir de nouvelles idées et toujours sortir des sentiers battus. »

le domaine de la communication numérique. Enfin, presque tous les praticiens ont jugé utile et opportune l'inclusion de l'adaptabilité. Ils ont convenu que la capacité à planifier, à faire preuve de persévérance, à adapter les plans et à maîtriser les émotions est fondamentale pour réussir dans de multiples contextes de travail, d'apprentissage et de vie.

Figure 1 Principaux thèmes des groupes de discussion des praticiens

Thèmes	Commentaires généraux	Quelques commentaires sur des compétences précises*
Accent sur les compétences non techniques	Les compétences non techniques sont essentielles pour faciliter l'acquisition de compétences techniques et de compétences associées à l'alphabétisation.	Les apprenants ont souvent besoin de solides compétences en communication et en collaboration avant de pouvoir participer pleinement à une formation en classe en lecture, en rédaction et en calcul . Ils doivent apprendre à ne pas abandonner, une compétence de l'adaptabilité , avant de pouvoir profiter pleinement de la formation en matière de compétences numériques .
Harmonisation avec les besoins des apprenants	Le cadre prévoit le vocabulaire et la portée nécessaires pour que les praticiens discutent de ce dont les apprenants ont besoin pour réussir au travail, dans l'apprentissage et dans la vie.	La communication a été correctement élargie pour comprendre des éléments verbaux et non verbaux. L'intégration de l'utilisation de documents dans la lecture, la rédaction et le calcul facilite l'enseignement. L' adaptabilité , par exemple, persévérer et maîtriser ses émotions face aux changements, est la clé du succès.
Harmonisation avec les besoins des employeurs	Les compétences du cadre correspondent à ce que les employeurs apprécient chez leurs employés actuels et futurs.	La résolution de problèmes a été décrite concrètement pour faciliter la personnalisation afin de s'harmoniser aux différents secteurs, industries, préférences et pratiques en milieu de travail. La communication et la collaboration avec des personnes différentes sont essentielles en milieu de travail. La définition et les concepts élargis des compétences numériques reflètent les besoins du marché du travail.

Figure 1 Principaux thèmes des groupes de discussion des praticiens (suite)

Thèmes	Commentaires généraux	Quelques commentaires sur des compétences précises*
Liens avec l'approche d'apprentissage autochtone	Le cadre fournit les bases pour élaborer des documents visant à aider les apprenants à faire le lien entre leurs expériences passées et les emplois dont ils rêvent et leurs aspirations dans la vie.	La compétence relative à la créativité et innovation s'harmonise avec une approche traditionnelle de l'apprentissage qui offre un espace sûr pour l'émergence d'idées créatives. L' adaptabilité s'inscrit dans une approche où les apprenants adaptent leurs expériences passées et leurs forces pour acquérir de nouvelles compétences et travailler à la réalisation de leurs aspirations et objectifs futurs.
Facilitation possible de l'autonomisation des jeunes	L'accent mis sur les compétences non techniques et la conceptualisation des compétences en tant que processus reproductibles inspirent une approche fondée sur les forces dans les programmes à l'intention des jeunes.	Les jeunes qui ont eu des expériences négatives avec le système d'éducation officiel et qui font face à de multiples obstacles ont tendance à mieux s'épanouir dans un modèle de formation qui comprend un encadrement, une introspection et des encouragements. L' adaptabilité , qui consiste à persévérer malgré les défis attendus et inattendus, est essentielle. La compétence relative à la créativité et innovation peut s'appliquer à soi-même : autoréflexion créative sur son parcours de carrière.
Intégration possible à des programmes à l'intention des nouveaux arrivants	Le cadre prévoit les éléments de base nécessaires aux praticiens pour adapter leurs programmes à différents niveaux de langue.	Il est important d'intégrer des considérations relatives à la diversité culturelle dans la communication, la collaboration et dans une certaine mesure, la résolution de problèmes , la créativité et l'innovation . Ce cadre constitue un bon point de départ pour les praticiens, qui peuvent l'adapter en fonction des diverses aptitudes linguistiques.

* Les commentaires sont choisis pour mettre en évidence les thèmes principaux. Pour lire l'ensemble des commentaires, veuillez consulter le texte principal du rapport.

Compétences pour réussir s'harmonise bien avec les besoins des employeurs.

Les formateurs qui offrent des programmes pour des industries précises ont été ravis de constater l'harmonisation de la résolution de problèmes, de la communication, de la collaboration et de l'adaptabilité avec les besoins en matière de compétences exprimés par les employeurs. Ils estiment que le cadre serait un bon outil de référence à transmettre aux employeurs. En particulier, les praticiens approuvent la manière dont la résolution de problèmes est décrite; les concepts fondés sur le comportement rejoignent leurs plans de cours. Ils ont également apprécié le fait que le cadre était suffisamment complet, leur permettant de le personnaliser pour l'adapter aux méthodes, à la terminologie ou aux processus privilégiés, propres à chaque milieu de travail.

En outre, la plupart des praticiens ont souligné l'importance d'avoir de solides compétences en matière de communication et de collaboration, en particulier dans le contexte de la diversité et de l'inclusion en milieu de travail. Les mises à jour apportées aux compétences numériques ont également été bien accueillies; l'élargissement pour y intégrer les outils, les appareils et les plates-formes numériques autres que les ordinateurs a été jugé opportun, les praticiens estimant que cela contribue à assurer l'harmonisation avec les besoins du marché du travail moderne. Enfin, tous les éléments de compétences compris dans l'adaptabilité ont été reconnus comme la clé du succès en milieu de travail. Par exemple, un praticien a souligné qu'être positif et optimiste est ce que les employeurs attendent de leurs employés. Un autre a affirmé que les progrès personnels entraînent de meilleurs résultats pour les employeurs. Là encore, ils enseignent ces compétences depuis des années et ont été heureux de les voir officiellement décrites et mises en évidence dans le cadre.

Compétences pour réussir rejoint l'approche traditionnelle de l'apprentissage des cultures autochtones.

Plusieurs praticiens travaillant avec les communautés autochtones ont souligné l'harmonisation entre *Compétences pour réussir* et les traditions relatives à l'apprentissage des cultures autochtones. L'exemple le plus notable est celui de la créativité et innovation, dont les concepts comprennent la capacité à favoriser un environnement

Un praticien a cité son défunt mentor qui disait que la créativité est comme le « déblocage de la machine à rêves ».

sûr pour l'émergence d'idées nouvelles et inédites. En particulier, un praticien travaillant avec les communautés autochtones a cité son défunt mentor qui disait que la créativité est comme le « déblocage de la machine à rêves »; dans un contexte d'apprentissage autochtone, les personnes disposent souvent d'un espace sûr pour formuler et approfondir des idées nouvelles et novatrices et s'appuyer sur ces

idées tout en soutenant et en encourageant les autres à faire de même. D'après son expérience d'enseignant et ses observations, « la créativité engendre souvent la créativité », et il a aimé que la définition et les concepts reconnaissent l'importance d'un environnement créatif.

De plus, un formateur a vu l'occasion d'utiliser l'adaptabilité pour soutenir une autre approche traditionnelle relative à l'apprentissage. Cette approche encourage le développement des compétences par la répétition et le transfert de contexte. Plus précisément, le formateur guiderait les apprenants au moyen d'exercices qui leur demanderaient de faire le lien entre leurs expériences passées (le travail bénévole, communautaire ou familial qu'ils ont effectué) et leurs aspirations et objectifs futurs (la carrière qu'ils souhaitent avoir, par exemple). Le formateur aiderait ensuite les apprenants à voir comment ils peuvent appliquer leurs compétences d'un contexte à l'autre, en continuant à s'adapter et à s'appuyer sur ce qu'ils ont pour arriver là où ils veulent être dans leur emploi, leur apprentissage ou leur parcours de vie.

Grâce à ces exemples, les praticiens ont illustré de multiples possibilités d'utilisation de différentes combinaisons de compétences telles qu'elles sont formulées dans le cadre pour faciliter des exercices d'encouragement et d'introspection. Ils ont vu des moyens d'élaborer du matériel associant les compétences traditionnelles des cultures autochtones à des compétences qui pourraient aider une personne à participer pleinement non seulement au marché du travail, mais à la vie.

Définir les compétences en tant que processus et comportements reproductibles permet une approche de l'apprentissage fondée sur les forces.

Les praticiens ont salué la normalisation des compétences comme des processus reproductibles, car elle facilite des discussions positives et fondées sur les forces avec les apprenants. Les praticiens qui possèdent de l'expérience en enseignement des compétences non techniques et socioémotionnelles l'ont trouvé particulièrement utile. Ils ont apprécié la façon dont elle s'éloigne du jugement des qualités personnelles, allant au-delà des manques et des lacunes, pour passer à des discussions sur les processus et les stratégies que les apprenants peuvent appliquer dans de multiples contextes transférables. Ce cadre permet de transformer des traits de personnalité ou des prédispositions apparemment fixes en compétences enseignables. L'aspect répétable de ces processus était également l'une des caractéristiques préférées des praticiens. Comme l'a dit succinctement un praticien, « la répétition favorise le développement des compétences ». Un autre praticien a suggéré que la conceptualisation des compétences non techniques et socioémotionnelles en tant que comportements reproductibles pourrait motiver les apprenants à apprendre, car la répétition leur assure la maîtrise. Plus important encore, selon les praticiens, des comportements reproductibles et efficaces sont les éléments fondamentaux de nombreuses compétences transférables qui sont la clé du succès en milieu de travail. Ils estiment que la conceptualisation des compétences en tant que processus reproductibles permet de s'assurer que cette pratique d'enseignement est correctement mise en évidence dans le cadre.

« La répétition favorise le développement des compétences. »

Cette approche de l'apprentissage fondée sur les forces peut être particulièrement utile pour les programmes destinés aux jeunes.

Selon les instructeurs de formation à l'emploi, les jeunes qui ont eu des expériences négatives avec le système d'éducation officiel et qui font face à de multiples obstacles s'épanouissent souvent mieux dans un modèle de formation qui comprend un encadrement, une introspection et des encouragements. Par exemple, une praticienne a mentionné qu'elle commence souvent un cours en demandant aux apprenants de réfléchir à leurs forces en matière de compétences non techniques, par exemple, la résolution de problèmes et la créativité et innovation. Elle présente ensuite des exercices qui encouragent les apprenants à utiliser leurs forces comme base pour élargir leurs compétences, renforcer leur confiance en soi et adopter une vision positive de la vie.

« Il s'agit d'un modèle de formation qui vise la responsabilisation. »

On a mentionné l'adaptabilité comme une autre compétence fondamentale dans les modèles de formation pour les jeunes. Les praticiens ont souligné que les jeunes apprenants doivent accepter que les choses puissent mal tourner, apprendre à élaborer un plan pour répondre aux changements attendus et inattendus, rester calmes pendant la planification et le choix des prochaines étapes appropriées et rester sur la bonne voie pour atteindre leurs objectifs. Les praticiens ont reconnu les défis que représente l'élaboration de matériel pour enseigner efficacement ces compétences; cependant, ils se sont réjouis des possibilités futures de mettre à l'essai des modèles de formation novateurs et de transmettre les pratiques exemplaires à la communauté de la formation.

Conceptualiser les compétences comme un processus reproductible permet d'obtenir la formulation nécessaire pour susciter l'adhésion des employeurs.

Un autre thème important qui est ressorti de la discussion sur la conceptualisation des compétences en tant que processus reproductible était la manière de susciter l'adhésion, le soutien et l'approbation des employeurs pour *Compétences pour réussir*. En général, les praticiens s'entendent pour dire que les employeurs donnent la priorité aux besoins opérationnels tels que la productivité, les revenus et les relations avec les clients. Les employeurs apprécient les programmes de formation qui peuvent répondre à ces besoins en améliorant le rendement au travail des employés. Un praticien a déclaré que ces compétences non techniques et socioémotionnelles (p. ex. la créativité et innovation, la collaboration en ligne et en personne) « semblent beaucoup plus acceptables » pour les employeurs, car ils peuvent voir directement la relation étroite entre l'acquisition de compétences non techniques et l'amélioration du rendement des employés. Les

« Le processus reproductible est un argument très sensé pour moi quand je pense à la commercialisation d'un programme de formation auprès des employeurs. »

praticiens estiment que les définitions et les concepts sont utiles pour faire comprendre aux employeurs comment les programmes de formation de *Compétences pour réussir* répondraient à leurs besoins de formation. À titre d'exemple, un formateur a déclaré qu'il expliquerait aux

« Nous allons prendre le contenu, le transformer pour l'adapter à nos besoins et l'exploiter sous la marque "certifié Compétences pour réussir" dans notre industrie. »

employeurs que de tels programmes comprendraient les processus reproductibles que les employés peuvent utiliser pour trouver des renseignements rapidement (lecture et compétences numériques), mieux communiquer (communication), collaborer efficacement (collaboration) et innover afin d'améliorer la productivité (créativité et innovation). Un autre expert a illustré l'applicabilité du cadre en résumant qu'il peut voir des façons d'utiliser le contenu de *Compétences pour réussir* et de le

personnaliser en ajoutant des documents authentiques utilisés en milieu de travail afin d'élaborer des programmes de formation propres aux contextes de l'industrie et d'établir la marque « certifié *Compétences pour réussir* » pour ces programmes de l'industrie.

Les praticiens ont reconnu les possibilités d'intégrer *Compétences pour réussir* dans les programmes et les services destinés aux nouveaux arrivants. Alors que

certaines praticiens craignent que les nouveaux arrivants ayant un plus bas niveau de connaissance linguistique ne se reconnaissent pas dans le cadre, d'autres y voient une occasion pour les formateurs d'adapter et de personnaliser davantage le cadre et les documents de formation qui en résultent afin de répondre aux besoins d'apprentissage uniques des nouveaux arrivants, ce qui comprend les besoins linguistiques, mais qui va au-delà de ces besoins. Un praticien travaillant avec les nouveaux arrivants estime que l'adaptabilité est essentielle pour les nouveaux arrivants, que ça les aide à reconnaître les compétences transférables existantes qui peuvent être adaptées et utilisées en milieu de travail canadien. Les praticiens estiment que ces concepts sont des guides utiles pour aider à concevoir des activités et des tâches d'apprentissage liées à ces compétences afin d'aider les nouveaux arrivants à mieux réussir au travail et dans la vie. Tous les praticiens considèrent également la communication comme une compétence essentielle pour les nouveaux arrivants. En outre, ils voient des possibilités d'intégrer une introduction aux cultures en milieu de travail canadien dans les programmes d'enseignement de la collaboration. Bien que la plupart aient dit aimer les thèmes de la résolution de problèmes et de la créativité et innovation, ils ont exprimé le besoin d'avoir des documents clairs montrant comment ces compétences tiennent compte de diverses cultures, reconnaissant concrètement les différences culturelles dans les approches à l'égard de la résolution de problèmes ou de l'appréciation de la créativité et innovation.

AUTRES THÈMES IMPORTANTS

Outre les thèmes exposés ci-dessus, d'autres thèmes ont également émergé lorsque les praticiens ont examiné de plus près certaines compétences particulières. Regardant vers l'avenir, les praticiens ont également précisé qu'ils aimeraient examiner plusieurs possibilités clés pour les travaux futurs. En particulier, certains praticiens ont exprimé leurs inquiétudes quant au fait que la **créativité et l'innovation** pourraient ne pas être applicables à un éventail de professions aussi large que les autres compétences du cadre. En fait, certains formateurs estiment que la créativité et l'innovation pouvaient en fait être *indésirables* dans certaines professions. Par exemple, les travailleurs de la fabrication à la chaîne doivent suivre strictement les protocoles et les procédures du milieu de travail au lieu d'essayer d'être créatifs et innovants au travail. En même temps, d'autres n'étaient pas d'accord et considéraient que l'application de la créativité et innovation était assez large, par exemple, on peut considérer cette compétence comme un outil pour favoriser une approche ouverte et créative à l'égard des progrès personnels et de l'introspection. Quelle que soit leur perception de la créativité et innovation, la plupart des praticiens conviennent qu'il faut plus de ressources, de lignes directrices et d'exemples pour les aider à reconnaître pleinement la valeur de la créativité et innovation en tant que compétence pour réussir et leur permettre de trouver des moyens d'intégrer cette compétence dans leur enseignement.

Un certain nombre de praticiens souhaitaient voir la **capacité de raisonnement** (telle qu'elle est définie dans le cadre original des compétences essentielles) plus explicitement définie dans *Compétences pour réussir*. Ils reconnaissent que les éléments clés de la capacité de raisonnement s'imbriquent dans une gamme de compétences, notamment la résolution de problèmes, l'adaptabilité, la créativité et innovation et même les compétences numériques. Toutefois, ils souhaiteraient une documentation détaillée montrant comment ces éléments ont été conservés et mis à jour dans le nouveau cadre, assurant la continuité de la transition des compétences essentielles vers *Compétences pour réussir*.

En ce qui concerne le thème **continuité dans la transition**, les praticiens ont exprimé le besoin de disposer de plus d'outils et de ressources comparant les compétences essentielles à *Compétences pour réussir* afin de mettre en évidence les principales similitudes et différences. Cela est considéré comme essentiel non seulement pour faciliter une transition en douceur dans la conception et la mise en œuvre de la formation, mais aussi pour favoriser l'innovation dans la formation. À court terme, ces ressources pourraient prendre la forme d'un manuel détaillé destiné aux praticiens ou, à moyen terme, de lieux permettant à la communauté de transmettre les pratiques exemplaires en matière d'enseignement des nouvelles compétences et des compétences actualisées dans le cadre.

Un consensus s'est dégagé sur le fait que les praticiens pourraient avoir besoin de mettre à niveau leurs propres compétences **pour enseigner et évaluer efficacement les compétences**

non techniques et socioémotionnelles. Les types d'exercices en classe visant à développer des compétences telles que l'adaptabilité, la créativité et innovation, ainsi que les méthodes d'évaluation des progrès des apprenants dans ces compétences, sont différents des compétences de base associées à l'alphabétisation. Les praticiens ont exprimé un besoin de ressources et de possibilités de formation pour s'assurer qu'ils sont bien préparés à adapter leurs propres pratiques afin de mieux s'harmoniser avec *Compétences pour réussir*. À long terme, il est possible d'**officialiser un processus de perfectionnement professionnel et de certification** *Compétences pour réussir pour les praticiens*.

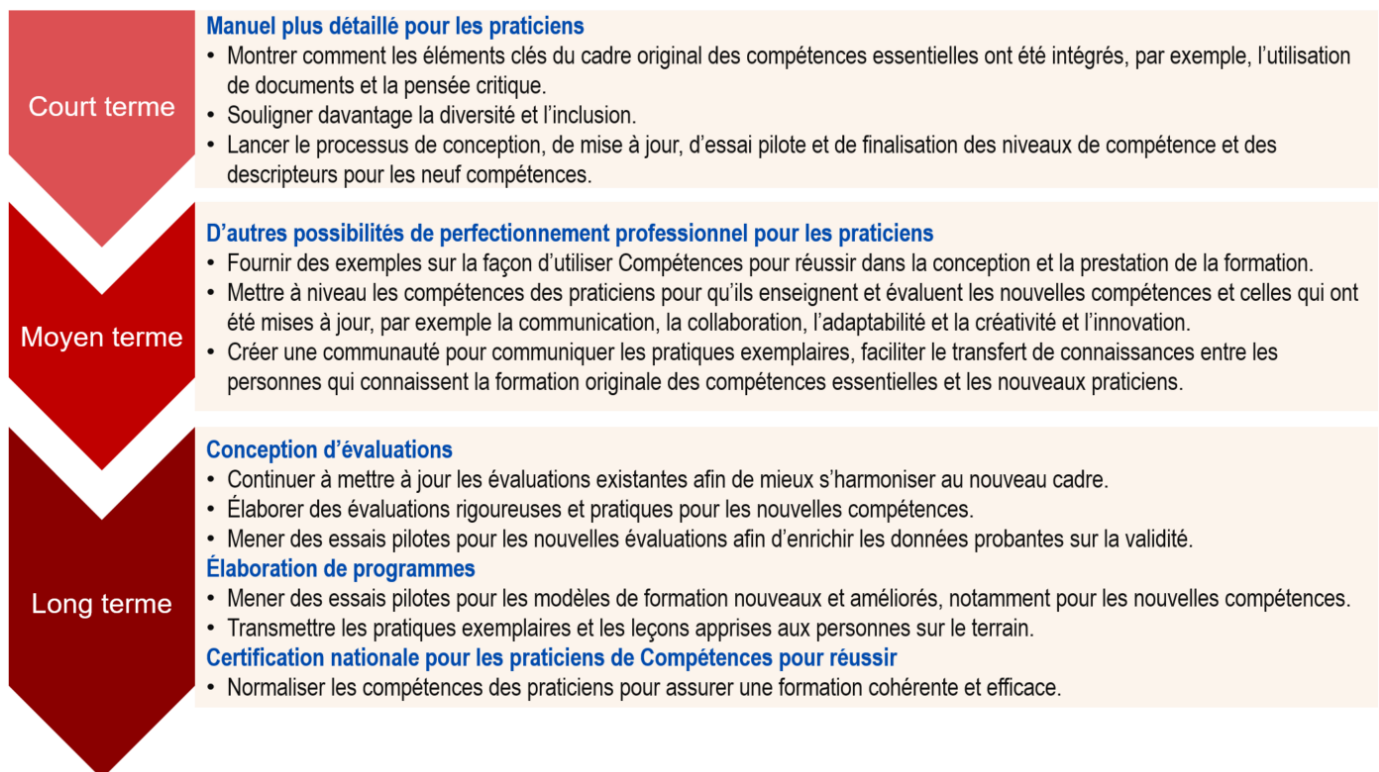
POSSIBILITÉS DE TRAVAIL FUTUR

Les discussions avec les praticiens sur la façon de déployer *Compétences pour réussir* sur le terrain ont débouché sur plusieurs possibilités de travail futur. La figure 2 présente un résumé des principales possibilités ainsi qu'un échéancier suggéré pour leur élaboration et leur mise en œuvre. Comme le montre la figure 2, **à court terme**, les praticiens souhaiteraient voir **un manuel détaillé sur la manière de passer convenablement et efficacement des compétences essentielles à *Compétences pour réussir***. Ils aimeraient avoir plus d'indications sur la manière dont l'utilisation de documents a été intégrée à la lecture, à la rédaction et au calcul, sur les répercussions que cela peut avoir sur la refonte du matériel de formation et sur les changements auxquels ils doivent s'attendre dans la refonte des outils d'évaluation. Ils aimeraient également avoir plus de détails sur l'endroit où les compétences en matière de pensée critique ont été intégrées au cadre. Ils aimeraient recevoir des conseils sur la manière de préserver les principaux outils pédagogiques de la capacité de raisonnement, de les mettre à jour au besoin pour mieux les harmoniser avec la résolution de problèmes et sur la manière d'intégrer les documents à d'autres compétences qui nécessitent des éléments de la capacité de raisonnement. L'un des collaborateurs du projet, Kyle Downie, en a convenu et précisé qu'il serait avantageux d'avoir un manuel sur la façon de mettre en œuvre *Compétences pour réussir* dans divers cadres de formation.

Les praticiens souhaiteraient également avoir **plus de détails sur la manière dont la diversité et l'inclusion ont été prises en compte et intégrées dans le cadre**. Tout en reconnaissant qu'il s'agit bien là de l'un des angles sous lesquels le cadre a été conceptualisé, il serait utile de disposer de documents supplémentaires indiquant plus précisément où et comment cet angle a été appliqué. Il est important de prendre note qu'ils trouveraient utile de recevoir des conseils et des ressources pour comprendre les répercussions sur la conception et la prestation de la formation et s'y retrouver dans ces répercussions. Par exemple, les praticiens s'intéressent à la manière dont ils peuvent équilibrer l'enseignement des compétences non techniques valorisées en milieu de travail canadien tout en tenant compte des différences culturelles. Par exemple, dans certaines cultures, il peut être considéré comme irrespectueux de remettre en question les méthodes et les normes existantes dans le cadre d'un processus créatif. Les praticiens aimeraient

recevoir des conseils sur la manière d’aborder ces différences culturelles. Ils ont également souligné que l’inclusivité devrait s’étendre à la disponibilité des ressources pour l’apprentissage et le développement de ces compétences. Ils aimeraient que les Autochtones et les autres apprenants des communautés rurales et éloignées bénéficient d’un soutien accru pour s’assurer, par exemple, qu’ils aient accès au matériel numérique et à l’Internet, ce qui est fondamental pour la réussite de l’apprentissage numérique. Pour ceux qui travaillent avec les nouveaux arrivants, les praticiens aimeraient recevoir des conseils sur **la façon de s’assurer que les nouveaux arrivants apprenants ayant un niveau de compétence linguistique inférieur en anglais peuvent profiter pleinement du programme de formation et de l’enseignement fondés sur *Compétences pour réussir*** et sur la façon d’éliminer ou de réduire l’effet des barrières linguistiques sur les évaluations des compétences (p. ex., l’apprenant peut détenir des compétences en collaboration, mais il peut ne pas avoir la capacité linguistique de le montrer). Pour résumer brièvement les possibilités à court terme, l’un de nos collaborateurs, Kyle Downie, a déclaré qu’il serait avantageux, pour le travail sur le terrain, de travailler à l’élaboration d’une série de nouveaux programmes de formation harmonisés à *Compétences pour réussir*, qui ciblent des populations diverses d’apprenants et qui sont adaptés à une vaste gamme d’infrastructures et de contextes de formation.

Figure 2 Possibilités de travail futur



À moyen terme, les praticiens aimeraient obtenir **d'autres possibilités de perfectionnement professionnel, non seulement pour être mieux préparés au déploiement de *Compétences pour réussir* dans leur programme de formation, mais aussi pour favoriser les innovations dans la conception et la prestation de la formation.** Certaines idées comprennent un lieu, une plate-forme ou un outil pour transmettre des exemples sur la manière d'intégrer avec succès *Compétences pour réussir* dans leur modèle de formation et leurs pratiques d'enseignement. D'autres aimeraient que plus de possibilités de formation soient offertes aux praticiens, en particulier pour améliorer leurs compétences en matière d'enseignement et d'évaluation des compétences nouvelles et révisées, c'est-à-dire la résolution de problèmes, la communication, la collaboration, l'adaptabilité et la créativité et innovation. Pour favoriser l'amélioration continue dans ce domaine, les praticiens souhaitent créer une **communauté pour transmettre les pratiques exemplaires et les enseignements tirés** pendant la transition des compétences essentielles à *Compétences pour réussir*, et au-delà. Cela a été considéré comme particulièrement utile pour le transfert de connaissances entre les praticiens expérimentés qui ont travaillé avec du matériel relatif aux compétences essentielles et les nouveaux praticiens qui font leur entrée dans le domaine après le lancement de *Compétences pour réussir*. Ce thème a été repris par l'un des collaborateurs du projet, Kyle Downie, qui juge utile d'avoir une cohérence dans le perfectionnement professionnel des praticiens de *Compétences pour réussir* à la grandeur du pays.

Pour le long terme, les praticiens ont compris que, bien que des travaux soient en cours pour créer et mettre à jour des outils d'évaluation s'harmonisant avec *Compétences pour réussir*, **les données probantes sur la validité, la rigueur et la facilité d'utilisation des évaluations des compétences doivent être renforcées à l'avenir.** Dans l'idéal, les outils d'évaluation devraient être mis à l'essai sur le terrain pour montrer que les résultats obtenus sont correctement liés à la poursuite de la réussite tout au long des parcours de formation et d'emploi des participants. Les praticiens estiment que ces données probantes sur la validité prédictive sont utiles pour les aider à communiquer correctement l'objectif des évaluations aux apprenants et pour faciliter la discussion sur les progrès graduels réalisés par les apprenants tout au long des parcours. Plus important encore, les praticiens ont indiqué la nécessité d'assurer un équilibre entre la rigueur et la facilité d'utilisation des évaluations; ils aiment les outils qui peuvent produire des résultats permettant de prédire la réussite sur le marché du travail et dans d'autres contextes, mais ont en même temps souligné la nécessité de réduire au minimum le fardeau de réponse des apprenants et le fardeau administratif pour les formateurs. Les praticiens ont également exprimé la nécessité de **continuer à mettre à l'essai des modèles de formation nouveaux, améliorés et novateurs, en particulier pour l'adaptabilité et la créativité et innovation.** Les mises à jour et les améliorations apportées au cadre *Compétences pour réussir* ont jusqu'à présent inspiré des idées novatrices sur la conception des programmes de formation et les innovations en matière de formation. Les praticiens aimeraient que ces idées soient mises à l'essai pour recueillir des données probantes sur l'efficacité, en s'appuyant sur les pratiques exemplaires et les leçons apprises pour soutenir la prestation de la formation à long terme. Pour aller plus loin, un

collaborateur du projet, Kyle Downie, a recommandé un **modèle de certification nationale pour les praticiens de *Compétences pour réussir*** afin d'adopter des pratiques de formation cohérentes, efficaces et performantes sur le terrain. Cela aiderait à faire en sorte que le domaine progresse avec une compréhension uniforme et meilleure des pratiques exemplaires et des leçons apprises afin de continuer à soutenir les Canadiens dans l'acquisition de compétences essentielles pour participer avec succès au travail, à l'apprentissage et à la vie.

COMPÉTENCE

DESCRIPTEURS PRÉLIMINAIRES DES COMPÉTENCES

Dans la présente section, nous présentons les descripteurs préliminaires des compétences découlant de notre examen des documents existants sur les compétences, de notre compréhension des définitions et des concepts de *Compétences pour réussir* et de la synthèse des commentaires des collaborateurs. Il est important de prendre note que **ces descripteurs de compétences sont provisoires et – en particulier pour les compétences les plus récentes – sont fondés sur l’application de gradations préliminaires de haut niveau au vocabulaire développé pour les définitions et les concepts des compétences. Pour élaborer des échelles de compétences détaillées pour les neuf *Compétences pour réussir*, une approche structurée, itérative et fondée sur des données probantes est nécessaire avec des experts en conception de programmes de formation et d’évaluations travaillant en tandem.** Cette approche est décrite plus en détail dans une section ultérieure; pour l’instant, les descriptions provisoires des compétences de la présente section visent simplement à faire suite aux définitions et aux concepts et à entamer la conversation sur les compétences.

Plus particulièrement, en ce qui concerne les compétences de base existantes associées à l’alphabétisation, c’est-à-dire la lecture, la rédaction et le calcul, nous avons résumé les descriptions actuelles des compétences à partir du *Reader’s Guide to Occupational Essential Skills Profiles* (guide du lecteur sur les profils de compétences professionnelles essentielles, ci-après le Guide du lecteur aux fins de concision). Pour ces compétences, il existe un riche corpus de recherches nationales et internationales visant à soutenir l’élaboration d’évaluations aux propriétés psychométriques établies ainsi que de documents d’apprentissage destinés à orienter le développement des compétences, chacun d’entre eux ayant été appliqué dans un large éventail de contextes. Nous avons toutefois reconnu qu’un travail plus rigoureux est nécessaire pour actualiser la maîtrise de ces compétences, non seulement pour refléter leurs nouveaux concepts et définitions, mais pour assurer leur harmonisation avec les travaux internationaux existants et émergents, notamment le PEICA.

En particulier, des recherches plus intensives sont nécessaires pour s’assurer que les niveaux de compétence révisés en lecture et en calcul, tels que définis dans *Compétences pour réussir*, s’alignent sur les niveaux de compétence en lecture et en calcul du Programme pour l’évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA). L’intégration de l’utilisation des documents dans la compétence liée à la lecture nécessite également une attention particulière. Comme l’a souligné le groupe de collaborateurs constitué de Scott Murray, de Richard Roberts et de Janet Lane, la compréhension de documents et la compréhension de textes suivis ont été

combinées pour devenir un seul domaine de compétences dans le PEICA, simplement pour libérer du temps de mesure pour évaluer d'autres compétences. D'autres recherches sont nécessaires pour s'assurer que la mise à jour des évaluations de la lecture – comme définies dans le cadre de *Compétences pour réussir*, y compris les concepts d'utilisation de documents – s'aligne bien sur le PEICA sans perdre les forces de validité prédictive des mesures existantes de l'utilisation de documents. Notamment, il n'y a pas eu d'évaluation formelle de la rédaction dans le PEICA en raison des difficultés pratiques de l'évaluation de la rédaction dans le contexte d'une évaluation internationale. Les détails sur les compétences en lecture, en rédaction et en calcul compris dans la présente section servent uniquement à rappeler les derniers renseignements disponibles sur ces compétences. Ces descripteurs suivent les divisions originales de 1 à 5 niveaux. Ces descripteurs ne sont **pas** alignés sur les définitions et les concepts à jour de *Compétences pour réussir*. Un travail supplémentaire est nécessaire pour préciser l'alignement.

Pour les compétences les plus récentes dont l'évaluation et l'élaboration des programmes de formation sont moins bien établies, c'est-à-dire les compétences numériques, la résolution de problèmes, la communication, la collaboration, l'adaptabilité et la créativité et innovation, nos descripteurs de compétences provisoires s'appuient sur les dimensions des compétences définies dans des documents existants tels que la dernière version du *Reader's Guide* ainsi que les guides et processus techniques d'autres administrations (y compris le PEICA, le Programme for International Student Assessment [PISA] et les cadres de compétences du Royaume-Uni, de l'Australie et d'autres pays), et sont éclairés par nos définitions et concepts de compétences ainsi que par des commentaires précis des collaborateurs dans la mesure du possible.

Pour commencer, nous avons décrit trois niveaux de compétence : débutant, intermédiaire et avancé. L'équipe de collaborateurs du Collège Bow Valley convient qu'avec les nouvelles compétences, cette approche à trois niveaux constitue un bon point de départ. Notre ébauche comporte implicitement un niveau prédébutant qui décrit les personnes qui ne peuvent pas accomplir avec succès les tâches décrites dans les niveaux débutants. Il s'agit notamment de personnes qui auraient généralement besoin d'un soutien intensif et global en matière de stabilisation de la vie avant de pouvoir participer de manière significative à une formation structurée aux fins d'emploi ou de formation continue. Il s'agit également des personnes qui sont plus proches du niveau débutant et qui peuvent bénéficier d'une formation de perfectionnement des compétences pour faire évoluer leurs compétences dans le continuum des compétences.

Nous tenons à souligner à nouveau que **ces gradations de compétences ne sont en aucun cas définitives ou restrictives. Elles visent à faciliter la poursuite des discussions.** Il faut plus de travaux de conception, d'essais pilotes et de recherches pour élaborer pleinement les échelles de compétences de l'ensemble de *Compétences pour réussir*. Le processus de ces travaux est décrit plus en détail plus bas dans une section.

Niveaux de compétence de la lecture

Les niveaux de compétence identifient à quel niveau une personne démontre une compétence particulière. Ces niveaux aident les organisations à créer des outils pour évaluer les compétences des personnes et à aider les personnes à comprendre leur niveau de compétences. Les organisations peuvent adapter le contenu selon leurs besoins. Le BACE affinera les niveaux de compétence au fil du temps.

Niveau 1 : Lire des textes relativement courts pour localiser une seule information; suivre des instructions écrites simples.

Niveau 2 : Lire des textes plus complexes afin de localiser une seule information ou; lire des textes plus simples pour localiser plusieurs informations; tirer des conclusions de base.

Niveau 3 : Choisir et intégrer des informations provenant de diverses sources ou de plusieurs parties d'un même texte; tirer des conclusions de base à partir de plusieurs sources.

Niveau 4 : Intégrer et synthétiser des informations provenant de sources multiples ou de textes longs et complexes; tirer des conclusions complexes et utiliser des connaissances générales; évaluer la qualité du texte.

Niveau 5 : Interpréter des textes denses et complexes; tirer des conclusions de haut niveau et utiliser des connaissances spécialisées.

Niveaux de compétence de la rédaction

Les niveaux de compétence identifient à quel niveau une personne démontre une compétence particulière. Ces niveaux aident les organisations à créer des outils pour évaluer les compétences des personnes et à aider les personnes à comprendre leur niveau de compétences. Les organisations peuvent adapter le contenu selon leurs besoins. Le BACE affinera les niveaux de compétence au fil du temps.

Niveau 1 : Écrire moins d'un paragraphe pour organiser; rappeler ou; informer.

Niveau 2 : Rédiger un court texte d'un paragraphe ou plus pour répondre à des fins diverses. Le contenu de l'écriture est une routine avec peu de variation d'une instance à l'autre.

Niveau 3 : Rédiger des articles plus longs ou plus courts afin d'informer, expliquer, demander des renseignements, exprimer des opinions ou donner des directions.

Niveau 4 : Écrire des textes plus longs qui présentent beaucoup de renseignements et qui peuvent comprendre une comparaison ou une analyse.

Niveau 5 : Écrire des textes de toute longueur qui demandent originalité et efficacité. Cela inclut l'écriture créative. Un ton et une humeur appropriés peuvent être aussi importants que le contenu.

Niveaux de compétence du calcul

Les niveaux de compétence identifient à quel niveau une personne démontre une compétence particulière. Ces niveaux aident les organisations à créer des outils pour évaluer les compétences des personnes et à aider les personnes à comprendre leur niveau de compétences. Les organisations peuvent adapter le contenu selon leurs besoins. Le BACE affinera les niveaux de compétence au fil du temps.

Niveau 1 :

- *Opérations requises* : Seules les opérations les plus simples sont requises et les opérations à utiliser sont clairement précisées. Un seul type d'opération mathématique est utilisé dans une tâche.
- *Traduction* : Seule une traduction minimale est requise pour que vous puissiez transformer la tâche en une opération mathématique. Tous les renseignements requis sont fournis.

Niveau 2 :

- *Opérations requises* : Seules des opérations relativement simples sont requises. Les opérations spécifiques à effectuer peuvent ne pas être clairement précisées. Les tâches nécessitent un ou deux types d'opérations mathématiques. Quelques étapes de calculs sont requises.
- *Traduction* : Une traduction peut être nécessaire ou les nombres nécessaires à la solution peuvent devoir être recueillis auprès de plusieurs sources. Des formules simples peuvent être utilisées.

Niveau 3 :

- *Opérations requises* : Les tâches peuvent nécessiter une combinaison d'opérations ou plusieurs applications d'une même opération. Plusieurs étapes de calcul sont requises.
- *Traduction* : Une certaine traduction est requise, mais le problème est bien défini. Des combinaisons de formules peuvent être utilisées.

Niveau 4 :

- *Opérations requises* : Les tâches nécessitent plusieurs étapes de calcul.
- *Traduction* : Une traduction considérable est requise.

Niveau 5 :

- *Opérations requises* : Les tâches nécessitent plusieurs étapes de calcul. Des techniques mathématiques avancées peuvent être nécessaires.
- *Traduction* : Les nombres nécessaires aux calculs peuvent devoir être calculés ou estimés; des approximations peuvent être nécessaires en cas d'incertitude et d'ambiguïté. Des formules, des équations ou des fonctions complexes peuvent être utilisées.

Niveaux des compétences numériques

Les niveaux de compétence identifient à quel niveau une personne démontre une compétence particulière. Ces niveaux aident les organisations à créer des outils pour évaluer les compétences des personnes et à aider les personnes à comprendre leur niveau de compétences. Les organisations peuvent adapter le contenu selon leurs besoins. Le BACE affinera les niveaux de compétence au fil du temps.

Débutant : Vous pouvez utiliser les fonctions de base des appareils numériques familiers. Vous avez besoin de conseils pour trouver et évaluer la pertinence et la fiabilité des informations en ligne et pour vous livrer à des pratiques en ligne sûres.

Intermédiaire : Vous pouvez utiliser un plus large éventail de fonctions d'appareils numériques familiers et inconnus, y compris la personnalisation d'appareils à des fins précises (p. ex., télécharger et utiliser une application et configurer des macros pour automatiser des tâches). Vous pouvez identifier et utiliser des informations en ligne pertinentes et fiables, et se livrer à des pratiques en ligne sûres.

Avancé : Vous avez une connaissance approfondie des opérations des appareils numériques et des systèmes informatiques. Vous pouvez trouver et utiliser des informations en ligne pertinentes et fiables, ainsi que vous appuyez sur celles-ci, pour améliorer les processus numériques, y compris renforcer votre propre sécurité en ligne. Vous pouvez évaluer les futurs besoins numériques et maintenir vos propres compétences numériques à jour.

Niveaux de compétence de la résolution de problèmes

Les niveaux de compétence identifient à quel niveau une personne démontre une compétence particulière. Ces niveaux aident les organisations à créer des outils pour évaluer les compétences des personnes et à aider les personnes à comprendre leur niveau de compétences. Les organisations peuvent adapter le contenu selon leurs besoins. Le BACE affinera les niveaux de compétence au fil du temps.

Débutant : Vous pouvez prendre des décisions ou résoudre des problèmes lorsqu'il existe des variables limitées ou familières, tous les renseignements sont fournis et les enjeux sont faibles et avec peu de conséquences.

Intermédiaire : Vous pouvez prendre des décisions ou résoudre des problèmes lorsqu'il y a plusieurs variables bien définies; que l'information n'est pas fournie, mais est facilement identifiable, et; que les enjeux sont modérés et avec quelques conséquences. Vous serez en mesure de cerner des sources d'information utiles, analyser les informations, choisir la meilleure option parmi plusieurs choix et évaluer l'efficacité de la solution ou de la décision en fonction des critères donnés ou standard.

Avancé : Vous pouvez prendre des décisions ou résoudre des problèmes lorsqu'il existe de nombreuses variables complexes inconnues qui peuvent être imprévisibles ou contradictoires, que peu de renseignements sont fournis ou certains, et que les enjeux sont élevés et avec des conséquences importantes. Vous pouvez rechercher des renseignements en utilisant diverses sources inconnues ou mener leurs propres recherches; synthétiser et analyser des renseignements complexes pour déterminer plusieurs options; choisir la meilleure option et; déterminer comment évaluer l'efficacité du processus et de la solution ou de la décision.

Niveaux de compétences de la communication

Les niveaux de compétence identifient à quel niveau une personne démontre une compétence particulière. Ces niveaux aident les organisations à créer des outils pour évaluer les compétences des personnes et à aider les personnes à comprendre leur niveau de compétences. Les organisations peuvent adapter le contenu selon leurs besoins. Le BACE affinera les niveaux de compétence au fil du temps.

Débutant : Vous pouvez parler d'un éventail restreint de sujets, ainsi que comprendre celui-ci, en utilisant un langage factuel et concret dans un contexte prévisible et familier, en interagissant individuellement. Vous pouvez utiliser et interpréter des signaux non verbaux simples (p. ex., les expressions faciales; le contact visuel).

Intermédiaire : Vous pouvez parler d'une gamme modérée de sujets, ainsi que comprendre celle-ci, en utilisant à la fois un langage factuel et abstrait, dans un contexte moins prévisible, en interagissant individuellement ou en petits groupes. Vous pouvez interpréter des signaux non verbaux plus complexes, y compris ceux ayant des implications culturelles, pour mieux comprendre l'intention et le but de l'orateur.

Avancé : Vous pouvez parler en profondeur d'un large éventail de sujets, ainsi que comprendre celui-ci, en utilisant à la fois un langage factuel, abstrait ou conceptuel. Vous pouvez l'appliquer dans une variété de contextes passant de la routine à l'imprévisible; en interagissant avec des publics familiers et inconnus de différentes tailles. Vous pouvez interpréter des signaux non verbaux complexes et subtils, et les utiliser pour adapter leurs propres styles de communication.

Niveaux de compétence de la collaboration

Les niveaux de compétence identifient à quel niveau une personne démontre une compétence particulière. Ces niveaux aident les organisations à créer des outils pour évaluer les compétences des personnes et à aider les personnes à comprendre leur niveau de compétences. Les organisations peuvent adapter le contenu selon leurs besoins. Le BACE affinera les niveaux de compétence au fil du temps.

Débutant : Vous pouvez interagir avec des personnes familières ou un petit nombre de personnes diverses et inconnues pour partager des renseignements afin d'effectuer des tâches indépendantes de routine. Vous pouvez maintenir des comportements respectueux de collaboration envers les autres et minimiser les conflits.

Intermédiaire : Vous pouvez travailler avec des groupes familiers et diversifiés de personnes inconnues pour coordonner des tâches ou travailler ensemble afin d'atteindre des objectifs simples ou bien définis. Vous vous adaptez aux autres et les appuyez, le cas échéant, et gérez les conflits, au besoin.

Avancé : Vous pouvez travailler au sein de grandes équipes de personnes diverses pour atteindre des objectifs complexes pouvant impliquer des situations imprévisibles. Vous pouvez assumer les responsabilités suivantes : intégrer le travail, encadrer et motiver les autres, gérer les conflits et évaluer et améliorer le travail d'équipe.

Niveaux de compétence de l'adaptabilité

Les niveaux de compétence identifient à quel niveau une personne démontre une compétence particulière. Ces niveaux aident les organisations à créer des outils pour évaluer les compétences des personnes et à aider les personnes à comprendre leur niveau de compétences. Les

organisations peuvent adapter le contenu selon leurs besoins. Le BACE affinera les niveaux de compétence au fil du temps.

Débutant : Vous pouvez suivre les instructions pour adapter et compléter les plans, les tâches et les objectifs en réponse aux changements prévus et imprévus nécessitant une adaptation ou un apprentissage mineur. Vous pouvez rester positif, faire preuve de persévérance et gérer vos émotions en réponse à un stress mineur.

Intermédiaire : Vous vous adaptez et terminez les plans, les tâches et les objectifs avec une certaine supervision en réponse à des changements prévus et imprévus nécessitant une adaptation ou un apprentissage modéré avec certaines ressources fournies. Vous pouvez rester positif, faire preuve de persévérance et gérer leurs émotions en réponse à un stress modéré.

Avancé : Vous pouvez adapter les plans, les tâches et les objectifs de manière indépendante en réponse à des changements complexes prévus ou imprévus nécessitant une adaptation importante ou un apprentissage autogéré en utilisant diverses ressources. Vous pouvez rester positif faire preuve de persévérance et gérer vos émotions en réponse à un stress élevé.

Niveaux de compétence de la créativité et l'innovation

Les niveaux de compétence identifient à quel niveau une personne démontre une compétence particulière. Ces niveaux aident les organisations à créer des outils pour évaluer les compétences des personnes et à aider les personnes à comprendre leur niveau de compétences. Les organisations peuvent adapter le contenu selon leurs besoins. Le BACE affinera les niveaux de compétence au fil du temps.

Débutant : Vous pouvez générer un nombre limité d'idées nouvelles sous une direction et un soutien. Vous êtes ouvert à l'application de nouvelles idées, mais revenez rapidement aux normes et aux habitudes lorsque les nouvelles idées échouent ou que vous faites face à des incertitudes.

Intermédiaire : Vous pouvez générer vous-même un plus grand nombre d'idées nouvelles. Vous reconnaissez les incertitudes et travaillez avec celles-ci, acceptez les échecs et apprenez des échecs pour améliorer vos idées. Vous êtes réceptif aux nouvelles idées des autres.

Avancé : Vous pouvez générer un plus large éventail d'idées nouvelles, avec diverses dimensions d'originalité. Vous évaluez les limites des nouvelles idées et trouvez des moyens de les améliorer pour minimiser les échecs et les incertitudes. Vous favorisez un environnement qui permet aux autres d'être créatifs et novateurs.

Aperçu du processus d'élaboration des niveaux de compétence et des descripteurs

Les échelles de compétences et les descripteurs connexes devraient être élaborés dans le cadre d'un processus itératif, fondé sur des données probantes et collaboratif avec des experts en conception de programmes de formation et d'évaluations travaillant en tandem.

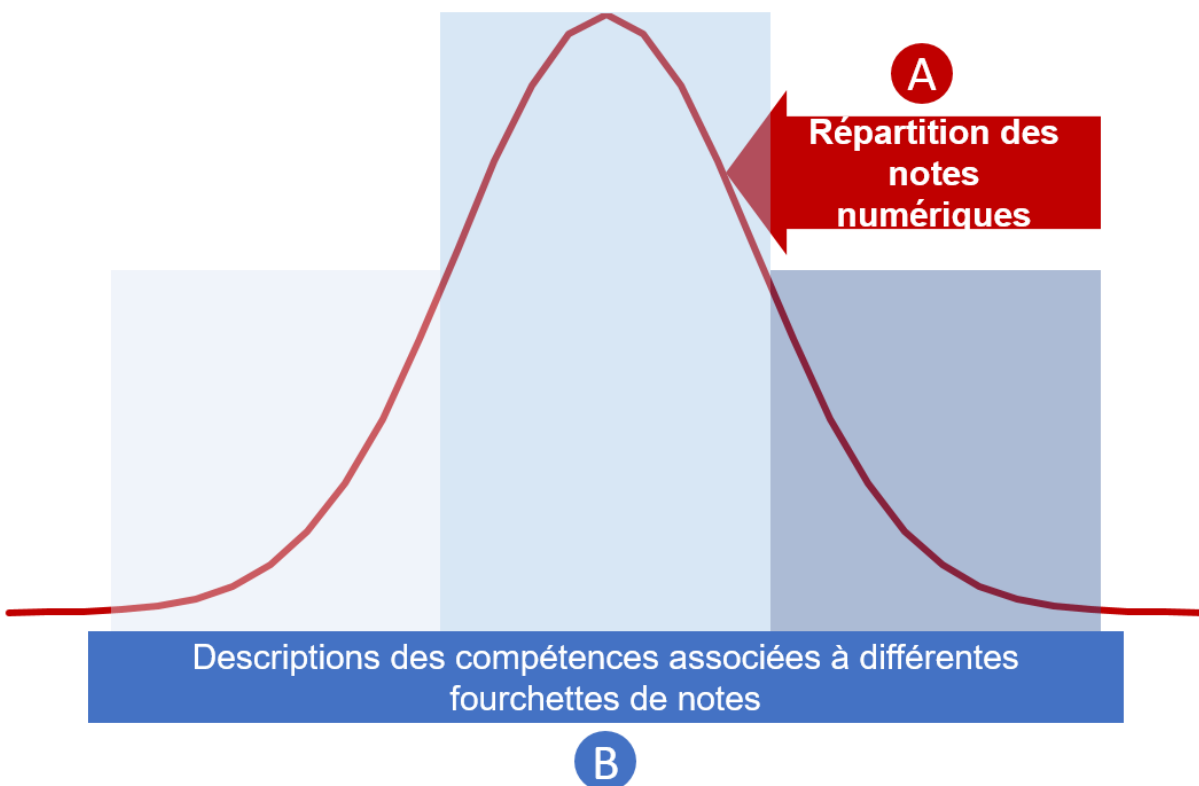
Il s'agit d'ailleurs du processus utilisé par le PEICA dans le contexte de l'alphabétisation des adultes, par le PISA dans le contexte de la maternelle à la 12^e année et d'autres initiatives internationales de développement des compétences, notamment aux États-Unis et en Australie (OCDE, 2013; OCDE, 2019; Perie, Hess et Gong, 2008; Turner, 2014). Des collaborateurs du projet, notamment Michael Herzog et l'équipe du Collège Bow Valley, ont également recommandé ce processus; ils ont indiqué qu'il devrait s'agir d'un processus structuré dirigé par des praticiens possédant une grande expérience de la conception de matériel pédagogique et de la prestation de formation, en collaboration avec des experts en conception d'évaluation. Scott Murray, Richard Roberts et Janet Lane de l'équipe de collaborateurs ont également souligné la nécessité d'une approche scientifique et itérative à l'égard de l'élaboration des niveaux de compétence. Comme l'ont souligné ces collaborateurs, les niveaux de compétence et les descripteurs devraient être élaborés selon un processus qui passe par de multiples étapes de conception, d'essais pilotes, d'harmonisation et d'achèvement.

La nécessité de faire travailler en parallèle les concepteurs de programmes de formation et les experts en conception d'évaluations découle du fait que le processus nécessite à la fois une attention sur la manière dont l'acquisition et le développement des compétences se font d'un point de vue pédagogique et un consensus sur ce qui sert de preuve de ce développement des compétences du point de vue de l'évaluation (OCDE, 2019; Turner, 2014; Perie et coll., 2008). En tant que pratique exemplaire dans le domaine, il faut un équilibre des descripteurs des compétences; ils doivent être assez *précis* pour permettre aux formateurs de prévoir les comportements d'apprentissage en classe associés aux compétences décrites et assez *générales* pour s'appliquer à de multiples formes d'évaluation (Turner, 2014). En d'autres termes, il ne faut pas se limiter à un seul modèle d'administration de tests ou de formation. La figure 3 représente deux éléments clés décrivant une échelle de compétences :

A) Répartition des notes numériques : Il s'agit de la répartition quantitative des notes d'évaluation qui reflète le continuum de la compétence de l'apprenant. Les éléments d'évaluation mesurant les principaux concepts et sous-concepts d'un domaine de compétences doivent être mis à l'essai dans le cadre d'un projet pilote mené avec des échantillons suffisamment importants et diversifiés d'apprenants pour établir la répartition des notes, le rendement de l'apprenant par rapport à chaque question d'évaluation et la manière dont les questions ou des groupes de questions peut différencier les apprenants sur un continuum de compétence (OCDE, 2019; Turner, 2014).

B) Descriptions des compétences associées à différentes fourchettes de notes : Ces descriptions montrent les compétences typiques des apprenants à des points particuliers du continuum de compétence (OCDE, 2019; Turner, 2014; Perie et coll., 2008). Elles explicitent ce que signifie la croissance dans un domaine d'apprentissage. Elles soutiennent l'interprétation des notes numériques en matière de connaissances, de compétences et de compréhension généralement associées aux notes (Turner, 2014). Elles sont élaborées en vue d'une harmonisation étroite avec les théories pédagogiques du développement de l'apprenant.

Figure 3 Deux éléments clés pour décrire une échelle de compétences



En résumé, les descriptions des niveaux de compétence doivent être élaborées en fonction d'une compréhension conceptuelle du développement des compétences dans les contextes pédagogiques et être affinées et étayées par les données probantes sur le développement des compétences recueillies à la suite de l'essai pilote d'évaluations. Ce processus parallèle est décrit plus en détail plus bas, dans une autre section.

Les évaluations qui peuvent valablement et fiablement saisir les données probantes de l'acquisition et du développement des compétences sont essentielles pour ce processus, un point repris par Scott Murray, Richard Roberts et Janet Lane de l'équipe de collaborateurs. En bref, l'état de l'élaboration des outils d'évaluation varie considérablement selon les compétences. Pour les nouveaux ajouts dans *Compétences pour réussir* (adaptabilité et créativité et innovation), les autoévaluations qui saisissent ces domaines comme des compétences plutôt que comme des traits de personnalité ou des prédispositions commencent seulement à émerger. Des travaux supplémentaires sont nécessaires pour représenter ces éléments d'évaluation dans les concepts décrits dans *Compétences pour réussir*, les mettre à l'essai dans le contexte canadien et valider leur harmonisation avec les objectifs et les activités d'apprentissage. Les considérations relatives à la validité, à la fiabilité, à la facilité d'utilisation et aux autres propriétés de ces évaluations doivent être examinées, et les possibilités de tirer parti d'évaluations objectives ou fondées sur le rendement, telles que les tests de jugement situationnel, doivent faire l'objet de discussions avant que des décisions puissent être prises sur les niveaux et les descripteurs des compétences.

Pour d'autres compétences telles que la rédaction, la communication, la collaboration ou la résolution de problèmes, il existe une gamme de méthodes d'évaluation, de formes et de contenus élaborés à des fins diverses. Il est important de souligner à nouveau la nécessité de représenter ces évaluations dans les définitions et les concepts décrits dans *Compétences pour réussir*, de faire un essai pilote avec divers groupes d'apprenants canadiens dans différents contextes de formation, ainsi que de mettre au point et d'affiner les descripteurs et les niveaux de compétence détaillés. Même pour les compétences qui sont étudiées depuis longtemps comme la lecture et le calcul, des recherches plus intensives sont nécessaires pour assurer leur harmonisation non seulement avec les mises à jour de *Compétences pour réussir*, mais avec les résultats, les pratiques exemplaires et les leçons apprises dans le domaine international de l'alphabétisation des adultes et des compétences essentielles. En fin de compte, comme l'ont souligné Scott Murray, Richard Roberts et Janet Lane de l'équipe de collaborateurs, les évaluations des compétences doivent garantir que toutes les compétences sont mesurées de manière fiable et valide, en visant de nombreux objectifs, notamment pour permettre un jugement équitable de l'efficacité et de l'efficacité relatives des programmes de formation en fonction des moyennes du groupe. La section suivante contient un examen plus détaillé de l'état d'avancement des évaluations, préparant le terrain pour discuter du processus d'élaboration de niveaux de compétence plus détaillés et des descripteurs connexes fondés sur des données probantes.

ÉLABORATION D'ÉVALUATIONS VALIDES POUR GUIDER LA COMPÉTENCE

Aperçu des méthodes d'évaluation

Il existe une série de méthodes d'évaluation qui peuvent être utilisées pour évaluer les neuf *Compétences pour réussir*. Le type d'évaluation utilisé pour les différentes compétences dépend de la nature de la compétence (p. ex., alphabétisation, compétence socioémotionnelle), de l'objectif des évaluations (p. ex. documenter les progrès de l'apprentissage, évaluer le modèle de formation ou prendre des décisions aux enjeux importants sur les personnes) et de l'étendue de la recherche et du développement dans le domaine. Plus précisément, la **lecture** et le **calcul** bénéficient d'années d'élaboration et de mise à l'essai d'évaluations au niveau national et international, ce qui permet de réaliser des évaluations objectives et rigoureuses dont la fiabilité et la validité ont été démontrées à partir de grands ensembles de données (un point souligné par de nombreux collaborateurs, y compris Michael Herzog, l'équipe du Collège Bow Valley, Janet Lane et Scott Murray). Bien que ces types d'évaluation puissent nécessiter plus de ressources et de temps, l'administration informatisée et la notation automatique allègent une partie de la charge. Ces types d'évaluation sont tout à fait propices à l'élaboration des descripteurs et des niveaux de compétence requis.

En revanche, les évaluations des compétences socioémotionnelles telles que la **créativité et innovation** et l'**adaptabilité** sont encore en cours d'élaboration. Ces types de compétences ne se prêtent pas aussi facilement à l'élaboration d'évaluations objectives que les compétences associées à l'alphabétisation, un point repris par un autre collaborateur du projet, Paul Brinkhurst. Cela ne signifie pas que ce n'est pas possible; il existe en effet certains types d'évaluations notées de manière objective pour les compétences socioémotionnelles, comme le suggère notre collaborateur Richard Roberts. Par exemple, l'évaluation de la pensée créative, qui comprend un test et un questionnaire de base, est en cours d'élaboration pour le PISA de 2021 (bien que l'administration de ce cycle puisse être retardée en raison de la COVID-19). Le test donne des renseignements sur la mesure dans laquelle les apprenants sont capables d'appliquer leurs processus cognitifs de pensée créative lorsqu'ils travaillent sur des tâches nécessitant la génération, l'évaluation et l'amélioration d'idées. Les questionnaires de base complètent ces renseignements par des données sur d'autres facteurs favorisant la pensée créative des élèves, notamment les attitudes créatives (ouverture, orientation vers un but et croyances), les perceptions relatives à leur environnement scolaire et les activités auxquelles ils participent à l'intérieur et à l'extérieur de la classe (OCDE, 2019; également mentionné par l'un des collaborateurs du projet, Richard Roberts). De plus, les compétences socioémotionnelles sont plus souvent évaluées à l'aide d'évaluations subjectives de la confiance ou de l'utilisation des compétences (autoévaluation ou autre), comme le soulignent Paul Brinkhurst et Michael Herzog, entre autres collaborateurs.

Les évaluations subjectives ont leurs propres avantages, car elles sont facilement diffusées, administrées et notées. Elles nécessitent peu de temps et de ressources. Les employeurs, les organisations communautaires et les autres intervenants impliqués dans la formation peuvent facilement adapter les mesures à leurs besoins de formation précis. Toutefois, un certain examen est nécessaire pour s'assurer que les évaluations choisies présentent des propriétés psychométriques appropriées et des liens prédictifs valables avec les principaux résultats sur le marché du travail et dans la vie. Les évaluations subjectives peuvent être élaborées de différentes façons, ce qui peut avoir des répercussions sur leur utilisation visée et leur interprétation. Les évaluations subjectives élaborées par des experts qui ont été mises à l'essai et validées sont plus susceptibles de présenter de bonnes propriétés psychométriques et des liens avec les principaux résultats sur le marché du travail et dans la vie. D'autres évaluations élaborées sur la base de la validité apparente et peu mises à l'essai tendent à manquer de preuves de ces propriétés (voir la section sur la façon d'améliorer les autoévaluations).

Le reste des compétences, c'est-à-dire **la collaboration, la communication, la résolution de problèmes, la rédaction et les compétences numériques**, se situent quelque part entre les deux, où il existe quelques exemples d'évaluations notées objectivement ou plus rigoureusement élaborées et mises à l'essai, mais dans de nombreux cas, l'autoévaluation est encore largement utilisée. Par exemple, le PEICA a mené une évaluation sur la résolution de problèmes dans des environnements technologiques qui exigeait des participants qu'ils résolvent des problèmes et accomplissent des tâches dans un environnement numérique, en démontrant directement leurs compétences et leurs capacités. Dans le PISA de 2015, une évaluation de la résolution de problèmes en collaboration a permis d'examiner la capacité des élèves à choisir la meilleure réponse à partir d'un scénario de résolution de problèmes en collaboration (c.-à-d. un test de jugement situationnel, voir ci-dessous). Bien que les contextes d'évaluation du PISA ne soient pas directement applicables aux contextes d'apprentissage des adultes visés par *Compétences pour réussir*, ces évaluations fournissent des preuves de faisabilité, c'est-à-dire qu'il est possible d'élaborer de telles évaluations notées de manière objective pour ces compétences.

Nous mettons brièvement en évidence ci-dessous plusieurs méthodologies clés qui sont utilisées dans l'ensemble des neuf compétences du cadre, y compris celles que nous ont transmises nos collaborateurs, notamment Scott Murray, Janet Lane, Richard Roberts, Paul Brinkhurst, Michael Herzog et l'équipe du Collège Bow Valley. Le tableau 2 résume également l'état d'avancement de l'évaluation de chaque compétence, les avantages et les inconvénients des différentes méthodes d'évaluation et les contextes typiques pour lesquels chaque méthode est adaptée.

Évaluations sur papier ou sur ordinateur notées objectivement : Il s'agit de la catégorie d'outils couramment utilisés pour évaluer les compétences associées à l'alphabétisation, comme la **lecture** ou le **calcul**. Ces évaluations comportent une démonstration directe des compétences, les participants étant invités à accomplir une série de tâches de lecture et de calcul de difficulté et

de complexité variables. Il existe des réponses correctes et incorrectes claires. Ces évaluations peuvent souvent être notées automatiquement par des ordinateurs et être adaptées au rendement des participants. Il s'agit par exemple des évaluations en lecture et en calcul du PEICA, de TOWES et des ESG. L'élaboration de ces évaluations et de leur notation peut être complexe et systématique (p. ex. en utilisant les modèles de notation de la taxonomie de Kirsch et Mosenthal, comme le suggère Scott Murray). En revanche, Michael Herzog, un autre collaborateur du projet, ne pensait pas que des processus systématiques comme les modèles de notation de la taxonomie de Kirsch et Mosenthal devaient être utilisés pour prédire la complexité des éléments d'évaluation en lecture ou en calcul. Il a plutôt suggéré que le test scientifique sur le terrain des éléments d'évaluation est le moyen le plus précis d'établir leurs propriétés psychométriques.

Pour mettre à jour et améliorer l'harmonisation entre ces évaluations et les définitions et concepts de *Compétences pour réussir*, il faut plus de tests sur le terrain, de validation et d'analyse. Certains travaux d'élaboration préliminaires sont en cours et devraient être priorisés comme point de départ de ce processus; par exemple, notre collaborateur Michael Herzog a déjà recueilli des données provenant de plus de 1 300 évaluations qui comportaient des dimensions de l'utilisation de documents dans les évaluations de la lecture et du calcul. Une analyse de ces données pourrait constituer une première étape nécessaire pour aider à renforcer l'alignement de ces évaluations à *Compétences pour réussir*. L'équipe du Collège Bow Valley a également souligné la nécessité de tenir compte de la complexité de l'utilisation de documents dans les évaluations de la lecture et du calcul. Toutefois, en ce qui concerne l'intégration de la lecture et de l'utilisation de documents, Scott Murray, Janet Lane et Richard Roberts de l'équipe de collaborateurs ont émis des réserves sur le fait que les évaluations de ces compétences ne doivent pas être combinées, car les variables qui sous-tendent la difficulté des tâches dans les deux domaines sont différentes. En outre, la combinaison des deux domaines pourrait potentiellement compromettre la stabilité psychométrique des mesures dans les populations au fil du temps et affaiblir la validité prédictive de l'utilisation des documents par rapport aux résultats sur le marché du travail. Ces points de désaccord entre les collaborateurs sont importants à prendre en compte dans la prochaine phase du déploiement de *Compétences pour réussir* et devraient être validés par des essais pilotes.

Enregistrements écrits ou audio notés par des évaluateurs formés : Ces évaluations nécessitent qu'une personne note un échantillon soumis d'une compétence en fonction d'une grille ou de critères d'évaluation bien définis. Par exemple, cela peut comporter la notation d'un échantillon d'écriture selon différentes dimensions (p. ex. la formulation, l'organisation) par des évaluateurs formés ou des experts pour mesurer les compétences en **rédaction**. Parmi les exemples suggérés par nos collaborateurs, il y a *writeforward* du Collège Bow Valley et *CAMERA* (suggéré par Paul Brinkhurst) qui mettent l'accent sur l'évaluation formative. Les examens d'évaluation de l'anglais tels que ceux proposés par l'*International English language testing system (IELTS)* à l'échelle internationale ou les tests du *Canadian English Language Proficiency*

Index Program (CELP) ou de *Canadian Academic English Language (CAEL)* au Canada (mentionnés par Richard Roberts et l'équipe du Collège Bow Valley, dans des documents écrits distincts) en sont d'autres exemples.

Cette méthode a également été utilisée pour évaluer la **communication**; par exemple, des échantillons de discours enregistrés sont notés par des évaluateurs formés pour évaluer les compétences en expression orale, comme dans les tests TOEFL, TOEIC et autres qui ont été conçus par des collaborateurs. Les nouveaux développements technologiques ont également conduit à des tests qui peuvent être notés par des algorithmes d'intelligence artificielle (IA), comme le test d'expression orale Versant (un exemple transmis par Scott Murray, Janet Lane et l'équipe de Richard Roberts). Bien que ces évaluations soient des points de départ prometteurs, il importe de souligner que la plupart d'entre elles, par exemple, l'IELTS et le TOEFL, ont souvent été utilisées dans le cadre de l'évaluation des utilisateurs non natifs. Il existe des possibilités d'améliorer ces évaluations afin qu'elles s'harmonisent plus étroitement avec les besoins en matière d'évaluation et d'apprentissage des utilisateurs natifs et non natifs dans divers contextes de la société canadienne, y compris en milieu de travail. Dans la prochaine phase de mise en œuvre de *Compétences pour réussir*, il est avantageux de donner la priorité à la conception et au travail pilote qui tiennent compte directement de ces possibilités.

Tableau 2 Évaluations existantes qui peuvent être mises à jour pour s’harmoniser avec *Compétences pour réussir*

Type d'évaluation	Avantages et inconvénients	Contextes	Application possible dans <i>Compétences pour réussir</i>
Évaluation sur papier ou sur ordinateur notée objectivement	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avantages : Mesure objective des compétences, moins sujette aux préjugés ou à la falsification, souvent élaborée, mise à l'essai et validée pour démontrer des propriétés psychométriques rigoureuses, cette évaluation est automatiquement notée, standardisée et facilement administrée dans différents contextes. ▪ Inconvénients : Son élaboration nécessite du temps et de l'argent, cette évaluation comporte des frais d'utilisation, elle est plus longue et plus exigeante pour les participants. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elle peut être envisagée pour des évaluations d'enjeux de moyens à élevés (p. ex. comme preuve de réussite le long du parcours de formation d'une personne). ▪ Elle est efficace pour les projets de recherche et d'évaluation nécessitant une plus grande fiabilité et précision de mesure. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecture et calcul
Enregistrement écrit ou audio noté par des évaluateurs formés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avantages : Les grilles de notation sont élaborées par des experts en la matière, l'évaluation est fondée sur des dimensions et des critères détaillés, elle est notée par des évaluateurs formés ou des experts, elle est standardisée, moins sujette aux préjugés ou à la falsification, et son administration nécessite un minimum de matériel. ▪ Inconvénients : Son élaboration nécessite du temps et de l'argent, cette évaluation comporte des frais d'utilisation, la notation peut prendre du temps, la soumission d'échantillons d'écriture ou d'expression orale peut être stressante pour les participants lorsque le temps est limité ou lorsque ces échantillons sont requis à la demande. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elle peut être envisagée pour des évaluations d'enjeux de moyens à élevés (p. ex. on a utilisé ce type d'évaluation pour démontrer les compétences en anglais et pour d'autres tests académiques standardisés). ▪ Elle est efficace pour les projets de recherche et d'évaluation nécessitant une plus grande fiabilité et précision de mesure. ▪ Elle peut être utilisée comme évaluation formative, en particulier lorsque les participants peuvent accéder aux enregistrements et aux grilles. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rédaction et communication

Type d'évaluation	Avantages et inconvénients	Contextes	Application possible dans <i>Compétences pour réussir</i>
Évaluation fondée sur des tâches et notée par des évaluateurs formés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avantages : Cette évaluation nécessite une démonstration comportementale des compétences, elle est moins sujette aux préjugés ou à la falsification, elle peut reproduire des tâches et des situations courantes du milieu de travail ou de la vie réelle, elle peut être élaborée selon des normes propres à l'industrie et il est possible de la standardiser. ▪ Inconvénients : Son élaboration nécessite du temps et de l'argent, elle peut être difficile à élaborer pour des tâches généralisées ou propres à un secteur, elle peut comporter des frais d'utilisation, elle prend du temps à administrer et à noter, son administration peut être difficile dans différents environnements si d'autres personnes et du matériel d'examen sont requis, elle peut nécessiter de nombreux observateurs ou évaluateurs qui doivent être fiables, il peut être stressant pour les participants d'être observés. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elle peut être envisagée pour des évaluations d'enjeux de moyens à élevés (p. ex. elle a été utilisée dans des évaluations de l'industrie, comme <i>emerit</i> de l'industrie du tourisme). ▪ Elle peut être utile dans certains contextes de formation et de certification de l'industrie. ▪ Elle peut être utilisée comme évaluation formative, en particulier lorsque les participants peuvent accéder à l'enregistrement ou à des commentaires détaillés. ▪ Elle peut prendre trop de temps pour de nombreux projets de recherche ou d'évaluation, ainsi que pour le suivi régulier et continu du programme. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compétences numériques, résolution de problèmes, communication, collaboration, créativité et innovation (certaines évaluations existent déjà, comme la créativité, tandis que d'autres doivent être élaborées).

Type d'évaluation	Avantages et inconvénients	Contextes	Application possible dans <i>Compétences pour réussir</i>
Test de jugement situationnel (TJS)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avantages : Il est moins long et moins exigeant que les évaluations fondées sur les tâches, il peut être facile à faire passer dans différents contextes (c.-à-d. sur papier ou sur ordinateur), moins sujets aux préjugés et à la falsification, facile à noter, plus objectif que les autres évaluations ou autoévaluations, peut évaluer les processus relatifs au jugement, les tests de jugement situationnel multimédias peuvent évaluer l'utilisation d'indices sociaux et non verbaux plus nuancés, ce test peut être adapté à des tâches courantes du milieu de travail courant ou de la vie en général, ses coûts sont réduits. ▪ Inconvénients : L'élaboration de scénarios nécessite plus de contributions d'experts que l'élaboration d'autoévaluations, les scénarios écrits sont influencés par le niveau de lecture des personnes et leur compréhension des scénarios, il peut être difficile de créer des scénarios pour mesurer des compétences isolées, il ne mesure pas directement les réactions comportementales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il peut être envisagé pour des évaluations d'enjeux de moyens à élevés (p. ex. il a été utilisé dans des admissions à des écoles de médecine). ▪ Il peut être utilisé comme évaluation formative, en particulier lorsque les participants obtiennent des explications et des commentaires détaillés. ▪ Il est facile à faire passer dans le domaine de la recherche et de l'évaluation des programmes, il fournit une certaine mesure objective de l'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compétences numériques, résolution de problèmes, communication, collaboration, adaptabilité, créativité et innovation

Type d'évaluation	Avantages et inconvénients	Contextes	Application possible dans <i>Compétences pour réussir</i>
Rapport subjectif (autoévaluation ou autre rapport)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avantages : Il est relativement plus facile à élaborer et à mettre à l'essai, il peut avoir de fortes propriétés psychométriques s'il est correctement élaboré, mis à l'essai et validé, ou optimisé avec des choix forcés ou d'autres méthodes/techniques; des éléments semblables peuvent être utilisés à la fois pour l'autoévaluation et pour d'autres rapports aux fins de validation ou de triangulation, il est peu coûteux et facile à faire passer, facile et rapide à remplir pour les évaluateurs individuels, la notation est simple. ▪ Inconvénients : Un évaluateur approprié doit observer les compétences de la personne, le rapport est fondé sur des jugements subjectifs et donc sujets aux préjugés conscients ou inconscients et aux erreurs de mémoire, la personne évaluée est susceptible de faire semblant et de réagir de manière socialement souhaitable, le rapport ne mesure pas directement les comportements, il est souvent moins précis que les évaluations objectives, il peut manquer de fortes propriétés psychométriques s'il n'est pas soigneusement élaboré, mis à l'essai et validé. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il peut être envisagé pour des évaluations d'enjeux de moyens à faibles selon les propriétés psychométriques. ▪ Il peut être utilisé dans la formation et l'éducation comme évaluation formative et pour guider l'adaptation et la mise en œuvre des programmes de formation, sa triangulation et sa comparaison à des autoévaluations et à d'autres évaluations pourraient être particulièrement utiles. ▪ Il est facile à faire passer dans le domaine de la recherche et de l'évaluation des programmes, il serait renforcé par des mesures supplémentaires. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compétences numériques, résolution de problèmes, communication, collaboration, adaptabilité, créativité et innovation

Sources : Analyse de l'environnement de la SRSA et synthèse des commentaires des collaborateurs.

Évaluations fondées sur des tâches et notées par des évaluateurs formés : Lorsqu'on tient compte des compétences telles que la **résolution de problèmes** ou la **collaboration**, les tâches requises pour que les participants puissent démontrer leurs compétences seront probablement plus complexes et plus compliquées que la rédaction d'un texte ou l'enregistrement d'un échantillon de discours. Ces tâches nécessiteront probablement certaines activités structurées qui peuvent être soit enregistrées, soit observées, et notées par des évaluateurs. Certains collaborateurs, notamment l'équipe du Collège Bow Valley, ont mis en avant la possibilité d'établir des banques d'évaluation fondées sur l'observation pour la plupart des *Compétences pour réussir*, avec quelques réserves. Ils ont averti que ces évaluations pourraient s'accompagner de difficultés logistiques, financières et méthodologiques. Par exemple, Michael Herzog a fait état de difficultés telles que la création d'activités fournissant suffisamment de données pour noter le rendement, le biais de l'évaluateur et la faible fiabilité entre les évaluateurs. Le Collège Bow Valley a également souligné la nécessité de réduire au minimum le biais des évaluateurs si cette méthode est utilisée. En outre, Paul Brinkhurst a également émis une mise en garde quant au fait que les apprenants évalués pourraient également ressentir du stress lors de ces évaluations, ce qui aurait une incidence sur leur rendement.

Toutefois, en gardant toutes ces réserves à l'esprit, cela ne signifie pas que ces évaluations ne peuvent pas être élaborées ou mises en œuvre avec succès. Par exemple, il existe des tests de rendement fondés sur des tâches qui pourraient s'harmoniser avec la **créativité et innovation** (p. ex., évaluation de la pensée créative du PISA 2021, tests de Torrance de la créativité dans la littérature). Un autre exemple provient de la littérature portant sur les différences individuelles mentionnées par Richard Roberts, notamment l'article de Carroll (1993). Cette étude a examiné le rendement des personnes dans une série de tests cognitifs et a déterminé que les tâches qui requièrent une pensée originale et créative au-delà des réflexions les plus évidentes, comme les objets courants, les titres et les légendes d'histoires ou de dessins animés, les conséquences d'événements hypothétiques, le regroupement d'objets selon diverses règles et la signification des images et les histoires, peuvent prédire les résultats scolaires au-delà de ce qui est prévu par les tests standardisés de raisonnement verbal ou quantitatif ou de connaissances de la matière. En outre, l'équipe de collaborateurs de WEM a recommandé d'utiliser des critères axés sur les résultats plutôt que sur le comportement pour évaluer des compétences telles que la **collaboration**. Selon leur expérience, les collaborateurs de WEM ont observé que différentes personnes peuvent montrer leurs compétences différemment, ce qui rend plus efficace l'observation du résultat d'une tâche (p. ex. si les personnes ont obtenu les renseignements nécessaires des autres dans un exercice de collaboration) plutôt que l'observation des comportements requis pour accomplir la tâche (p. ex. le nombre de questions posées par la personne pour obtenir les renseignements). Ce sont des considérations non triviales pour l'élaboration et l'amélioration de ce type d'évaluation dans *Compétences pour réussir*, qui peuvent être appliquées à un large éventail de compétences, notamment, comme mentionné, la **résolution de problèmes**, la **collaboration** et la **créativité et innovation**, et dans une certaine mesure, la **communication** et les **compétences numériques**.

Tests de jugement situationnel (TJS) : Ces types d'évaluation présentent une série de scénarios hypothétiques qui peuvent se présenter en milieu de travail ou dans d'autres domaines de la vie. Les scénarios peuvent être décrits avec des mots ou présentés au moyen de capsules vidéo ou d'autres supports multimédias. On présente alors aux personnes plusieurs plans d'action qu'elles peuvent choisir en réponse à chaque scénario. Certains tests demandent aux personnes de choisir la meilleure option, tandis que d'autres leur demandent de classer ou de noter les différents choix, du plus efficace au moins efficace. Les TJS sur supports multimédias peuvent présenter certains avantages par rapport aux TJS écrits, notamment en exigeant moins d'habiletés verbales, en reflétant mieux les environnements réels grâce à des indices diversifiés (p. ex., sociaux, non verbaux), et on a démontré qu'ils permettent de mieux prévoir les compétences interpersonnelles (Lipnevich et coll., 2013; MacCann et coll., 2015). L'un de nos collaborateurs Richard Roberts a participé à l'élaboration et à l'utilisation de ces évaluations pour les compétences socioémotionnelles telles que le travail d'équipe; elles peuvent être intégrées aux compétences en **collaboration** (p. ex., Wang et coll., 2009). Ces évaluations ont été utilisées dans des contextes très variés, allant de l'évaluation de l'employabilité à l'admission dans des écoles de médecine. L'avantage des TJS est qu'ils sont plus faciles à élaborer, à faire passer et à noter que les évaluations fondées sur les tâches. S'ils sont bien conçus, ils peuvent également évaluer des processus relatifs au jugement plus subtils et plus complexes que d'autres types de tests (Lipnevich et coll., 2013). Cependant, il faut les concevoir avec soin pour s'assurer qu'ils tiennent compte de la diversité des capacités et des handicaps, des origines culturelles, etc. afin de réduire au minimum la possibilité de biais des tests. Dans le contexte de *Compétences pour réussir*, nous considérons les TJS comme une méthode prometteuse pour évaluer un éventail de compétences, y compris la communication, la collaboration, l'adaptabilité et la créativité et innovation (*pour obtenir de plus amples renseignements, veuillez consulter la section « tirer parti ... des tests de jugement situationnel » du présent rapport*).

Rapports subjectifs : Ces évaluations sont souvent fondées sur le jugement personnel et subjectif que l'on porte sur ses propres niveaux de compétences, mais elles peuvent également être complétées par l'évaluation subjective d'autres personnes, généralement des formateurs, des employeurs ou des mentors. Ces évaluations utilisent généralement des échelles de Likert à cinq points. Il s'agit probablement du type d'évaluations les plus courantes et le plus largement utilisées, car elles sont plus faciles et moins coûteuses à mettre au point et elles sont rapides à mener. Comme indiqué ci-dessus, de nombreuses compétences socioémotionnelles sont actuellement mesurées à l'aide d'autoévaluations. Pour certaines compétences socioémotionnelles qui sont plutôt internes et difficiles à observer (p. ex. la valorisation des différences, un concept de la **collaboration**, ou la capacité à imaginer différentes situations, un concept de la **créativité et innovation**), les autoévaluations peuvent être plus appropriées, car les personnes ont un accès privilégié à leur vie intérieure. En outre, les personnes sont en mesure de faire l'expérience de leurs propres comportements et compétences et de les observer dans toutes sortes de situations. Bien que de nombreuses organisations choisissent d'utiliser leurs propres mesures, l'élaboration d'évaluations en psychologie existe depuis longtemps, en

particulier en psychologie de la personnalité. Il existe des mesures librement accessibles en ligne qui ont été mises à l'essai et validées à l'aide de bonnes propriétés psychométriques (p. ex. mesures de l'endurance, de l'estime de soi). Un collaborateur, Michael Herzog, a également mis en avant l'International Personality Item Pool (<https://ipip.ori.org/>) qui est une ressource de source ouverte complète comprenant des mesures existantes et une banque d'éléments pour établir sa propre mesure.

L'autoévaluation peut être accompagnée d'autres rapports qui valident les autoévaluations avec les notations d'au moins un autre observateur, généralement des formateurs, des employeurs ou des mentors (il peut également s'agir de parents de jeunes apprenants). Elle est considérée comme une évaluation subjective, car les réponses ne sont pas clairement bonnes ou mauvaises, il n'y a pas de grille de notation (cependant, voir la section sur la façon d'améliorer les autoévaluations ci-dessous), et elle est fondée sur le jugement personnel de l'évaluateur relatif au niveau de compétence de la personne. L'évaluateur aura idéalement eu de nombreuses occasions d'observer la personne pendant un certain temps afin de fournir des réponses plus précises. Les comportements extérieurs plus facilement observables peuvent être évalués de manière plus précise que d'autres, comme les comportements liés à la sociabilité et au travail d'équipe, qui pourraient être représentés dans la **collaboration** (Kankaraš et coll., 2019). Un exemple est l'outil d'évaluation *Employability Skills Assessment Tool* (ESAT) qui consiste à mesurer les multiples compétences socioémotionnelles des participants et des membres du personnel liées à l'employabilité. Les résultats sont comparés et font l'objet de discussions pour faciliter l'apprentissage (suggéré par Paul Brinkhurst). Les évaluations subjectives constituent un point de départ peu coûteux pour soutenir la mise en œuvre et le déploiement du nouveau cadre *Compétences pour réussir*, y compris l'**adaptabilité** et la **créativité et innovation**. Comme indiqué précédemment, il est important d'utiliser des évaluations subjectives avec des propriétés psychométriques appropriées, y compris la validité prédictive liée aux principaux résultats sur le marché du travail et dans la vie, afin de fournir des données statistiques fiables en vue de l'évaluation et de la mesure de *Compétences pour réussir*.

Comment le domaine évolue-t-il à partir d'ici?

Notre analyse rapide de l'environnement, complétée par les commentaires et les recommandations des collaborateurs, a révélé de nombreuses possibilités de sélectionner, d'actualiser, d'harmoniser et de mettre à l'essai les évaluations à l'appui de l'essai pilote, de la mise en œuvre et du déploiement de *Compétences pour réussir*. En particulier, pour la **lecture** et le **calcul**, il existe déjà de nombreuses évaluations objectives rigoureuses permettant de développer les compétences, ce qui offre de bons points de départ pour mettre à jour et améliorer l'harmonisation avec *Compétences pour réussir*. Comme l'a résumé l'équipe du Collège Bow Valley, ce processus nécessiterait encore beaucoup de temps, de ressources et de validation. Un changement de cadre de cette nature peut nécessiter des essais pilotes, une validation et une

analyse à grande échelle pour assurer la fiabilité et la validité de la mesure des compétences et des concepts connexes. Comme mentionné précédemment, Michael Herzog a déjà recueilli des données de plus de 1 300 évaluations comprenant des dimensions liées à l'utilisation de documents dans les évaluations de la **lecture** et du **calcul**. L'analyse de ces données pourrait fournir des informations cruciales pour déterminer la validité de ces mises à jour dans *Compétences pour réussir*.

En revanche, en ce qui concerne l'intégration de la lecture et de l'utilisation de documents, Scott Murray, Janet Lane et Richard Roberts de l'équipe de collaborateurs n'étaient pas d'accord et pensaient qu'il ne fallait pas le faire, car cela pourrait compromettre les propriétés psychométriques et la validité prédictive des évaluations, entre autres raisons (voir la section précédente). Ces points de désaccord entre les collaborateurs sont importants à prendre en compte dans la prochaine phase du déploiement de *Compétences pour réussir* et devraient être validés par des essais pilotes. Une autre voie d'exploration possible consiste à compléter l'évaluation objective du **calcul** par des mesures de la confiance en soi, de l'autoefficacité, des attitudes, de l'anxiété et de la possibilité d'apprentissage liées aux mathématiques, car ces domaines peuvent être reliés aux résultats en matière de calcul au-delà des résultats aux tests objectifs. Paul Brinkhurst a émis cette suggestion, et elle a trouvé écho chez Scott Murray, Janet Lane et Richard Roberts de l'équipe de collaborateurs qui ont mentionné une approche semblable appliquée à l'évaluation du calcul du PISA de 2012.

Pour la **rédaction** et la **communication**, il existe des descripteurs et des niveaux de compétence associés à diverses évaluations de ces compétences; toutefois, ils sont surtout applicables aux contextes de formation et d'évaluation en langue seconde. D'autres travaux sont nécessaires pour améliorer leur harmonisation avec *Compétences pour réussir*, allant au-delà de la simple évaluation de l'orthographe, de la grammaire et de la prononciation et ajoutant d'autres considérations relatives au contenu, à l'objectif et au public. Ceci refléterait mieux les tâches de rédaction et de communication généralement nécessaires pour participer au travail, à l'école et à d'autres contextes de la vie au Canada.

Selon l'équipe de collaborateurs du Collège Bow Valley, les évaluations des **compétences numériques** doivent être approfondies en raison de la nature potentiellement dépendante du contexte des compétences. Les tâches jugées difficiles et nécessitant un haut niveau de compétences numériques varient selon le contexte dans lequel elles sont appliquées. Comme l'a précisé l'équipe du Collège Bow Valley, au-delà des tâches de base communes à la plupart des logiciels et du matériel (p. ex., allumer et éteindre un appareil), les compétences requises pour accomplir des tâches plus complexes varient en fonction des types de tâches prioritaires au travail, à l'école ou dans d'autres contextes de vie. Il peut être possible de concevoir des évaluations et des programmes de formation propres au contexte pour cibler ces compétences, mais la question de savoir s'il est possible de mener une évaluation sans contexte des compétences numériques transférables au-delà des compétences de base reste ouverte, surtout

étant donné l'évolution rapide des besoins modernes en matière de compétences numériques. De telles questions offrent des possibilités intéressantes pour les futurs travaux de conception, d'essai pilote et de validation.

Pour les autres compétences, c'est-à-dire la **résolution de problèmes, la collaboration et surtout l'adaptabilité et la créativité et innovation**, il existe un large éventail d'évaluations comportant des degrés variables de rigueur, de force psychométrique, de praticité et d'applicabilité. Il est possible d'actualiser et de renforcer l'harmonisation de ces évaluations, dont les méthodes vont des évaluations fondées sur les tâches et notées par des évaluateurs formés, aux tests de jugement situationnel et aux rapports subjectifs, y compris les autoévaluations et autres rapports. Compte tenu de la nature de ces compétences, des questions importantes doivent être prises en compte dans ce processus. Par exemple, l'équipe de collaborateurs de WEM a souligné la nature dépendante du contexte de certaines de ces compétences, ce qui a des répercussions sur les mesures. Les normes comportementales précises par rapport auxquelles les individus sont jugés peuvent varier selon le contexte (par exemple, le milieu de travail ou autre) et il peut être nécessaire de les détailler. Ils ont également mis en garde contre le fait que les objectifs ou résultats précis souhaités des tâches (par exemple, d'une tâche de collaboration ou de communication) peuvent varier, ce qui peut avoir des répercussions sur les critères d'évaluation utilisés. Une autre considération importante soulignée par de nombreux collaborateurs est que les compétences socioémotionnelles sont souvent liées entre elles et interdépendantes. La compréhension de ces relations sera importante lors de l'élaboration et de l'affinement des évaluations.

Pour l'adaptabilité en particulier, un point supplémentaire à prendre en considération est sa nature multidimensionnelle en matière de définition et de concept; son observation peut nécessiter des évaluations ou des mesures indépendantes. Il s'agit d'une mise en garde formulée par un collaborateur du projet, Richard Roberts, qui a fait remarquer que l'adaptabilité, telle qu'elle est définie et conceptualisée, pourrait être considérée comme un vaste ensemble comprenant de multiples facettes de compétences. Si ces facettes des compétences sont importantes, notamment pour prévoir les résultats clés sur le marché du travail, pour la santé et dans la vie, elles ne sont pas forcément propices à l'attribution d'une seule note d'évaluation de l'adaptabilité. Un moyen possible de remédier à cette situation est de concevoir des évaluations qui pourraient donner de multiples sous-notes qui correspondent à différentes facettes de l'adaptabilité. Là encore, ces points doivent être approfondis et validés par des essais pilotes à la prochaine étape du déploiement de *Compétences pour réussir*. D'autres considérations relatives à la manière de commencer et à ce qu'il faut privilégier pour ces compétences sont examinées plus en détail dans la section suivante.

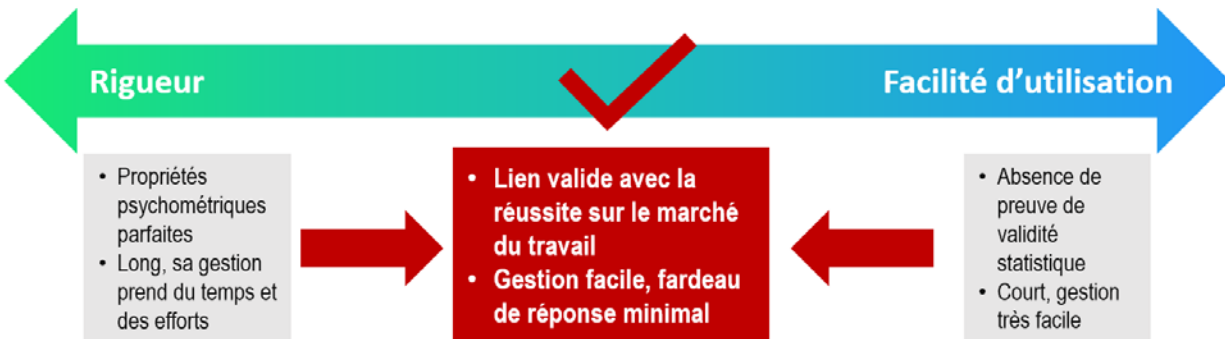
COMMENT PRIORISER LES OUTILS D'ÉVALUATION DANS LA PROCHAINE ÉTAPE DU DÉPLOIEMENT DE *COMPÉTENCES POUR RÉUSSIR*?

Assurer un équilibre entre la rigueur et la facilité d'utilisation

Comme l'ont souligné de nombreux collaborateurs, dont Scott Murray, Janet Lane et Richard Roberts, la détermination, l'élaboration et l'amélioration des outils d'évaluation est l'un des processus clés qui soutiennent la mise au point des niveaux de compétence et des descripteurs, en particulier pour les compétences nouvellement ajoutées ou substantiellement mises à jour telles que l'adaptabilité, la créativité et innovation, les compétences numériques, la résolution de problèmes et la collaboration. Les outils d'évaluation sont essentiels pour saisir systématiquement les variations dans le développement des compétences et les niveaux de compétences dans divers groupes de la population. Ces outils offrent une répartition quantitative des notes; ils peuvent être mis à l'essai pour déterminer comment ils peuvent différencier les apprenants selon leurs différents niveaux de compétence, en fonction d'une progression réaliste de l'apprentissage d'un point de vue pédagogique.

Il est important de noter que pour être utilisés efficacement de cette manière, ces outils doivent présenter de bonnes propriétés psychométriques et méthodologiques, y compris diverses formes de fiabilité et de validité. Selon leur expérience, Scott Murray, Richard Roberts et Janet Lane ont insisté sur la nécessité de tenir compte de la **rigueur** dans l'élaboration, la personnalisation ou la sélection des évaluations de *Compétences pour réussir*. De plus, il ne faut pas négliger les considérations relatives à la **facilité d'utilisation**, par exemple les coûts administratifs et le fardeau de réponse. Selon la majorité des collaborateurs, dont Michael Herzog, Paul Brinkhurst et l'équipe du Collège Bow Valley, de nombreux contextes de formation ne nécessitent pas l'utilisation d'évaluations extrêmement rigoureuses et exigeantes, car les intervenants n'ont souvent pas les ressources ou le temps à consacrer à ces évaluations, surtout si elles ne visent pas à prendre des décisions aux enjeux importants sur les personnes, comme l'embauche. Les évaluations les plus susceptibles d'être largement acceptées et utilisées sont généralement celles qui peuvent assurer un équilibre entre la rigueur et la facilité d'utilisation. Par exemple, l'équipe de Michael Herzog a trouvé un plus grand marché pour les évaluations telles que les tests de jugement situationnel et les autoévaluations fondées sur l'IPIP, qui atteignent tous deux un équilibre acceptable entre la rigueur et la facilité d'utilisation. La figure 4 illustre ce continuum de la rigueur et de la facilité d'utilisation.

Figure 4 Élaboration de l'évaluation – Assurer un équilibre entre la rigueur et la facilité d'utilisation



Lorsqu'il s'agit de l'élaboration, de l'amélioration et de la sélection des évaluations, la place qu'elles occupent dans ce continuum dépend des besoins en matière d'évaluation, des enjeux et de l'état de l'élaboration des évaluations existantes en fonction des compétences (Assessment Work Group, 2019). Lorsque les enjeux sont élevés (p. ex., pour déterminer la certification, l'embauche et la promotion), on a tendance à accorder plus de poids à la rigueur, c'est-à-dire que l'évaluation porte un lourd fardeau pour ce qui est de démontrer des propriétés psychométriques rigoureuses. La capacité de l'évaluation à produire des résultats fiables et valides est associée à un risque et à des conséquences importants, car elle peut déterminer directement le résultat de la formation ou du travail d'une personne. C'est là que Scott Murray, Janet Lane et Richard Roberts de l'équipe de collaborateurs ont recommandé de commencer : mettre l'accent sur l'élaboration d'évaluations rigoureuses pouvant être valablement utilisées dans des contextes à enjeux élevés. Leur position était qu'une fois que des évaluations rigoureuses sont élaborées, des mesures plus concises ou moins exigeantes qui conservent les principales propriétés de la validité peuvent être plus facilement utilisées dans des contextes à faible enjeu.

Toutefois, il est important de reconnaître certaines considérations clés ou mises en garde associées à la mise en œuvre et à l'utilisation de ces évaluations à enjeux élevés. Dans la littérature, on constate que ces évaluations suscitent souvent l'inquiétude et la résistance des intervenants, en particulier de ceux qui sont évalués (Assessment Work Group, 2019). Il est possible d'atténuer ce type de risque si l'évaluation n'est qu'un des multiples critères utilisés pour prendre des décisions (p. ex., si l'évaluation est utilisée de pair avec des entretiens, des échantillons de travail, des références et autres documents pour étayer les décisions relatives à l'embauche).

En outre, pour des objectifs aussi importants, il faut prendre des précautions supplémentaires pour réduire au minimum, voire éliminer les biais possibles de l'évaluation, un point souligné par l'équipe du Collège Bow Valley. Les éléments d'évaluation biaisés sont ceux pour lesquels des

personnes ayant les mêmes capacités, mais appartenant à des sous-groupes différents (p. ex. sexe, race, langue maternelle), ont des probabilités différentes d'obtenir des éléments corrects. En effet, l'équipe de collaborateurs de WEM et les praticiens des groupes de discussion ont mis l'accent sur les aspects culturels, sociétaux et liés au milieu de travail canadien pour des compétences comme la communication, l'adaptabilité, la créativité et l'innovation. Lorsque ces aspects sont intégrés aux évaluations, ils peuvent désavantager certains groupes. Des analyses du biais, telles que le fonctionnement différentiel des éléments, peuvent être effectuées; par exemple, une telle évaluation pour examiner les biais liés au sexe ou à la langue a déterminé que les éléments de TOWES comportent peu ou pas de biais (Kline, 2004). Comme l'a recommandé l'équipe du Collège Bow Valley, les évaluations élaborées conformément au nouveau cadre *Compétences pour réussir*, en particulier pour une utilisation à enjeux élevés, devraient être analysées pour détecter d'éventuels biais démographiques. Ce point renforce la troisième mise en garde concernant le temps et le coût de l'élaboration; compte tenu de toutes les considérations nécessaires, de telles évaluations à enjeux élevés sont coûteuses à élaborer et à mettre à l'essai, ce qui peut ne pas être optimal pour soutenir le déploiement en temps opportun de *Compétences pour réussir*. Comme l'a également noté notre collaborateur Paul Brinkhurst, les premiers utilisateurs du cadre sont plus susceptibles d'appliquer *Compétences pour réussir* à des fins formatives (voir ci-dessous) ou à des fins à faible enjeu plutôt que dans des contextes à fort enjeu.

Lorsque les enjeux et les risques sont moindres (p. ex. lorsque les évaluations sont utilisées dans le cadre d'une stratégie visant à faire participer les apprenants), il est possible de donner la priorité aux évaluations qui sont plus faciles à utiliser. Ces évaluations aux enjeux mineurs peuvent être largement acceptées par la plupart des intervenants dans les phases initiales de conception et de mise en œuvre des programmes. Cette distinction est évidente lorsqu'on compare les *évaluations sommatives* aux *évaluations formatives* dans l'apprentissage. Dans les évaluations sommatives, on met l'accent sur l'évaluation de ce qu'une personne sait ou a appris et, dans ce cas, il est important d'appliquer suffisamment de rigueur pour déterminer avec précision si une personne a atteint certains objectifs ou critères d'apprentissage. Les évaluations formatives sont utilisées comme outils d'apprentissage et permettent de surveiller le niveau d'apprentissage des élèves et d'émettre des commentaires pour façonner l'apprentissage continu. Dans de tels cas, notre collaborateur Paul Brinkhurst souligne qu'il est moins important d'avoir des mesures très précises que de faire en sorte que l'évaluation soit facilement utilisable par les formateurs comme par les étudiants, et de faire de l'évaluation et de la rétroaction qui en découle un élément clé du processus d'apprentissage et d'enseignement. D'autres (comme Scott Murray) soulignent toutefois que le meilleur scénario est de disposer d'outils d'évaluation rigoureux intégrés à l'enseignement, afin de rendre les critères d'apprentissage plus clairs pour les apprenants et les instructeurs et de cerner plus précisément les lacunes.

Un autre facteur qui peut avoir un effet sur le risque possible est le niveau d'agrégation des données (Assessment Work Group, 2019). Lorsque les notes d'évaluation sont utilisées pour

prendre des décisions concernant des personnes (p. ex., la certification), il y a un plus grand risque que le manque de précision ou de fiabilité ait une incidence sur les chances de la personne ou d'autres résultats. Lorsque les notes d'évaluation sont agrégées au niveau de la classe ou de la cohorte et utilisées pour prendre des décisions concernant le groupe ou le programme (p. ex. les progrès du groupe, les résultats du programme), ce risque est réduit. Dans certains cas, on peut accorder la priorité aux évaluations dont les propriétés psychométriques sont moins précises au niveau individuel, mais « suffisamment bonnes » pour suivre les résultats et les effets globaux, car elles reflètent un compromis optimal entre la facilité d'utilisation et la rigueur. Toutefois, les évaluations moins précises peuvent également signifier que le formateur est moins à même d'appliquer les résultats pour adapter les plans d'apprentissage individuels.

En fin de compte, lors de l'élaboration ou de la sélection d'une évaluation, nous devons prendre en compte : a) les enjeux et les risques des décisions prises selon les résultats (c.-à-d. la validité de conséquence – voir le tableau ci-dessous); b) la preuve que l'évaluation est rigoureuse et assez fiable sur le plan psychométrique pour les contextes à enjeu élevé (c.-à-d. la fiabilité, la validité); c) la manière dont les données seront agrégées aux fins d'utilisation et de communication (Assessment Work Group, 2019). Comme indiqué au début de la section, dans de nombreux cas, nous devons probablement **assurer un équilibre entre la rigueur et la facilité d'utilisation**. Par exemple, des collaborateurs du Collège Bow Valley ont fait remarquer que les employeurs ont besoin d'évaluations rigoureuses sur lesquelles ils peuvent fonder leur embauche et leur formation, et pourtant, ils veulent des évaluations courtes, faciles à comprendre et dont les résultats ne sont pas ambigus. Ces préférences des employeurs soulignent la nécessité d'atteindre un équilibre optimal entre rigueur et facilité d'utilisation.

L'élaboration d'une évaluation est un processus dynamique, l'amélioration progressive étant toujours un objectif; par exemple, lors de la recherche de preuves de rigueur psychométrique au cours du passage d'une évaluation formative à une évaluation sommative ou lors de l'application de méthodes conviviales pour s'assurer que l'évaluation a plus de chances d'être adoptée et largement utilisée. Dans le contexte de *Compétences pour réussir*, l'élaboration d'évaluations de compétences telles que la **lecture** et le **calcul** est plus avancée, il est donc possible de mettre davantage l'accent sur la rigueur pour ces compétences. Cela ne veut pas dire pour autant que le processus serait rapide ou facile. Comme l'a résumé l'équipe du Collège Bow Valley, la révision des évaluations à enjeux élevés existantes nécessiterait encore beaucoup de temps, de ressources et de validation. Pour la **rédaction** et la **communication**, bien qu'il existe des évaluations rigoureuses, des efforts supplémentaires sont nécessaires pour s'assurer qu'elles sont applicables à une population diversifiée d'apprenants ayant des besoins d'apprentissage très variés et qu'elles s'harmonisent étroitement avec les définitions et les concepts de *Compétences pour réussir*. Là encore, la nécessité d'un essai pilote, d'une validation et d'une analyse est soulignée. Pour les compétences restantes du cadre, nous voyons des occasions de tirer parti des évaluations subjectives existantes (autoévaluations ou autres rapports) et d'examiner les tests de jugement situationnel existants ou d'en élaborer de nouveaux. Ceci aidera le domaine à

progresser à l'aide d'évaluations utilisables et pratiques présentant une grande fiabilité et validité. Plus bas dans une autre section, nous décrivons des études de cas et des méthodes visant à améliorer les évaluations subjectives, ainsi que les moyens d'utiliser au mieux les tests de jugement situationnel pour soutenir le déploiement de *Compétences pour réussir*. Avant de passer à cet exposé, la prochaine section comporte un résumé des principaux critères à prendre en compte pour la sélection, l'élaboration et l'amélioration des évaluations dans le contexte de *Compétences pour réussir*.

Résumé des principaux critères de sélection pour l'évaluation

La conceptualisation de Messick (1989) relative à la validité des concepts en tant que concept à multiples facettes (recommandée par Scott Murray) fournit un cadre utile (voir le tableau 3). Elle met l'accent sur la validité, qui va au-delà de l'évaluation elle-même, et sur sa pertinence et ses conséquences sociales (Shaw et Crisp, 2011). Ces aspects ont également été soulignés par l'équipe du Collège Bow Valley. Comme le montre le tableau 3, la liste des propriétés à évaluer comprend également la facilité d'utilisation et l'équité comme critères supplémentaires.

Tableau 3 Propriétés des instruments d'évaluation

Propriété	Description
Fiabilité : Il s'agit de la cohérence d'un instrument.	
Fiabilité de test-retest	L'instrument doit mesurer de manière fiable et uniforme une compétence de la même façon au fil du temps. Si une personne est testée aujourd'hui, elle devrait obtenir un résultat similaire si elle est testée à nouveau dans deux semaines, en supposant qu'aucune intervention ou qu'aucun développement de compétence n'ait eu lieu pendant cette période.
Cohérence interne	L'instrument doit mesurer de manière uniforme les compétences d'une personne relatives à de multiples éléments. Tous les éléments d'un instrument doivent refléter le même concept sous-jacent, et les réponses d'une personne relatives à un élément doivent être corrélées avec ses réponses relatives à d'autres éléments. Si la corrélation est faible, cela indique que les éléments ne mesurent peut-être pas le même concept sous-jacent. Certains ensembles d'éléments peuvent être plus corrélés que d'autres s'ils mesurent la même dimension d'un concept à multiples facettes.
Fiabilité des évaluateurs	Si l'instrument comporte l'utilisation de plusieurs évaluateurs (p. ex. l'évaluation de comportements observables), les notes attribuées par chaque évaluateur doivent être fortement corrélées. Sinon, cela laisse entendre que l'instrument n'est pas assez fiable pour être utilisé ou pour que différentes personnes donnent des notes de manière cohérente.

Propriété	Description
Validité du concept : Il s'agit de savoir si un instrument mesure le concept qu'il prétend mesurer.	
Contenu	Le contenu de l'instrument (c.-à-d. les éléments du test) est pertinent et représentatif du concept, par exemple en reflétant toutes les dimensions ou facettes du concept. Le contenu doit être façonné par des experts, notamment des chercheurs universitaires, des concepteurs d'évaluations, des concepteurs de programmes de formation, des praticiens de la formation et d'autres experts de l'industrie ou en matière d'effectif. Le contenu doit refléter le cadre conceptuel de <i>Compétences pour réussir</i> , les théories pédagogiques utilisées pour développer ces compétences chez les apprenants, l'utilisation de ces compétences dans l'emploi et dans d'autres contextes de vie, ainsi que la littérature plus générale sur les compétences et l'évaluation.
Importance	L'instrument mesure des processus dont il a été théoriquement démontré qu'ils font partie du concept sous-jacent. Les données probantes indiquent que les personnes participent effectivement à ces processus lorsqu'elles répondent aux questions des tests. Par exemple, si l'attention est un processus important théoriquement lié à la communication, l'instrument devrait pouvoir démontrer qu'il déclenche ce processus et qu'il teste la capacité des personnes à participer à ce processus.
Structure	La notation de l'instrument doit refléter ce que l'on sait sur la structure et les dimensions du concept. Cela est lié à la manière dont différents éléments peuvent être combinés pour attribuer des notes au niveau des dimensions ou des facettes. Par exemple, s'il est démontré que de « cerner un problème » est une dimension propre à la résolution de problèmes, les éléments liés à cette dimension doivent être notés ensemble. La cohérence interne (voir ci-dessus) peut également être évaluée pour des notes de dimensions ou de facettes précises, à condition qu'il y ait suffisamment d'éléments.
Extériorité	Il est démontré que l'instrument a des relations extérieures prévues avec d'autres mesures et résultats fondés sur notre compréhension du concept. Les résultats des tests de l'instrument doivent présenter une corrélation modérée ou élevée avec les résultats des tests d'autres instruments qui mesurent le même concept (validité convergente). Si les deux mesures évaluent réellement le même concept, les résultats devraient être similaires ou converger. Les résultats des tests de l'instrument doivent présenter une faible corrélation avec les résultats des tests d'autres instruments qui mesurent un concept différent (validité discriminante). Si les deux mesures évaluent des concepts sans rapport, les résultats ne doivent pas être liés, mais doivent diverger. Enfin, les résultats des tests de l'instrument devraient permettre de prédire des résultats que nous savons être liés au concept (validité critique). Par exemple, selon ce que nous savons des concepts des compétences, les résultats des tests devraient permettre de prédire la réussite d'une formation ou d'un enseignement, le rendement au travail, les résultats sur le marché du travail et d'autres résultats importants dans la vie. La note d'une personne peut prédire ses notes actuelles ou ses résultats dans un cours (validité concurrente) ou prédire son futur statut professionnel (validité prédictive).

Propriété	Description
Généralisabilité	<p>Il est possible d'utiliser l'instrument avec différents groupes de personnes et dans différents contextes, tout en conservant des propriétés de notation et d'interprétation appropriées. Statistiquement, cela est connu sous le nom d'invariance de la mesure, et des techniques statistiques avancées peuvent être utilisées pour déterminer si un concept a une structure ou une signification différente pour différents groupes ou pour le même groupe au fil du temps. En général, l'instrument devrait fonctionner de manière cohérente pour différents groupes de personnes, notamment les jeunes, les femmes, les travailleurs âgés, les Autochtones, les nouveaux arrivants, les groupes de minorités visibles, les personnes en situation de handicap et d'autres groupes vulnérables ou sous-représentés sur le marché du travail.</p>
Conséquences	<p>On a évalué les conséquences sociales positives et négatives réelles et potentielles de l'instrument, en particulier dans les cas où les résultats des tests peuvent être non valides ou interprétés de manière inappropriée (p. ex. en raison d'un biais, d'un test qu'on a fait passer de manière inadéquate, de notes utilisées pour prendre des décisions inappropriées). Il est important que les propriétés psychométriques d'une évaluation, ainsi que sa fiabilité et sa validité démontrées, indiquent dans quels contextes elle peut être utilisée. Les évaluations des compétences peuvent être utilisées à des fins diverses. Dans certains cas, l'évaluation peut être utilisée pour suivre les progrès des élèves et aboutir à des résultats positifs en aidant le formateur à adapter les documents et le programme de formation. Dans d'autres cas, l'évaluation pourrait être utilisée pour décider si une personne recevra une certification. Si l'instrument ne possède pas des propriétés suffisamment rigoureuses dans ce cas, il y a un risque que la personne subisse des conséquences négatives inattendues.</p>

Facilité d'utilisation : Il s'agit de la facilité d'administration, de notation et d'interprétation des résultats de l'instrument. Il peut s'agir de la durée de l'évaluation, du fait qu'il faut l'effectuer dans des environnements précis avec du matériel précis (p. ex., des enregistreurs audio ou vidéo, des ordinateurs, du matériel d'évaluation), du fait qu'elle peut être notée facilement par le responsable du test, notée automatiquement par l'ordinateur ou un autre logiciel, ou qu'elle nécessite des observateurs experts ou des correcteurs qui prennent plus de temps. De même, certaines évaluations peuvent être facilement interprétées à l'aide d'instructions ou de grilles simples, tandis que d'autres nécessitent une formation approfondie ou une interprétation par les concepteurs de tests.

Équité : Il s'agit de l'accessibilité et de l'équité de l'instrument pour une utilisation avec toutes les personnes au Canada. Elle comprend la reconnaissance et la réduction du risque de biais dans l'élaboration et la mise en œuvre des évaluations. L'instrument doit mesurer le concept prévu tout en minimisant l'incidence des obstacles non pertinents pour le concept liés à des facteurs linguistiques, communicatifs, cognitifs, culturels, physiques ou autres. Si possible, l'utilisation de principes de conception universelle peut contribuer à garantir une utilisation facile par diverses personnes (par exemple, des instructions simples et intuitives, souples, faciles à percevoir et à comprendre, tolérance à l'erreur). Des mesures d'adaptation pour les tests doivent être élaborées, mises à l'essai et fournies, y compris des fonctionnalités d'accessibilité, le cas échéant (par exemple, pour les évaluations numériques). Les éléments de tests doivent être pertinents, acceptables et représentatifs de toutes les personnes au Canada, et des voix diverses doivent être comprises dans le processus d'élaboration et de test. En particulier, comme nous l'avons vu dans la section Généralisabilité, il est important d'inclure divers sous-groupes dans les premiers tests et études de validité et de fiabilité.

Sources : Analyse de l'environnement de la SRSA et synthèse des commentaires des collaborateurs.

Remarques : Alors que le tableau 3 fournit des critères importants à prendre en compte lors de l'évaluation ou de la sélection d'évaluations, les Standards for Educational and Psychological Testing fournissent des normes plus détaillées et plus complètes pour l'ensemble du processus allant de la conception, de l'élaboration et de la mise à l'essai de l'évaluation à son application dans différents contextes. L'édition la plus récente des normes, recommandée par notre collaborateur Richard Roberts, a été publiée en 2014 par l'American Educational Research Association (AERA), l'American Psychological Association (APA) et le National Council on Measurement in Education (NCME). On y retrouve des normes guidant les preuves fondamentales qui doivent être en place, comme la validité, la fiabilité et l'équité, les processus opérationnels (par exemple, la conception des tests, les résultats, l'administration des tests, l'interprétation des résultats, la documentation des tests, les droits et les responsabilités des utilisateurs et des personnes qui subissent les tests), et les applications des tests (par exemple, les tests psychologiques, les tests en milieu de travail et l'évaluation des titres de compétences, les tests éducatifs, l'évaluation des programmes, les études stratégiques, la responsabilité). Ces normes à jour mettent davantage l'accent sur l'équité et abordent l'incidence de la technologie dans l'évaluation, ce qui est pertinent pour le programme « Compétences pour réussir » et son nouvel accent sur la diversité et la modernisation du milieu de travail. Cet ensemble de normes peut être une ressource utile pour garantir que la rigueur est appliquée ou au moins prise en compte à toutes les étapes du processus d'élaboration et d'application de l'évaluation et peut offrir des recommandations importantes à utiliser dans différents contextes liés au test.

MESURE DES COMPÉTENCES SOCIOÉMOTIONNELLES : AUTOÉVALUATIONS

Par rapport aux compétences associées à l'alphabétisation, l'évaluation des compétences socioémotionnelles, en particulier celles qui s'harmonisent avec la **communication**, la **collaboration**, l'**adaptabilité** et la **créativité et innovation**, requiert une plus grande attention et élaboration, notamment pour établir des propriétés rigoureuses en matière de fiabilité et de validité pour les mesures existantes et nouvelles. Actuellement, l'autoévaluation est probablement l'évaluation la plus utilisée pour ces compétences. Cependant, les mesures d'autoévaluation peuvent varier en matière d'élaboration et de propriétés psychométriques. Dans la présente section, nous examinons plus en détail les lacunes potentielles des mesures d'autoévaluation et des stratégies visant à atténuer et à réduire ces risques.

Utilisation et mise à l'essai des évaluations existantes : trois études de cas

Il n'est pas difficile pour une personne ou une organisation d'élaborer sa propre autoévaluation. Les éléments peuvent être créés en fonction de la connaissance que l'on a de la compétence et de la compréhension que l'on a des expériences passées. Ces évaluations n'ont cependant que la **validité apparente**, le type de validité le moins rigoureux qui désigne l'évaluation semblant subjectivement mesurer ce qu'elle prétend mesurer. Il n'est pas toujours évident de savoir si un ensemble d'éléments est vraiment adapté à une compétence donnée et s'il la mesure pleinement.

Une meilleure approche, lorsque cela est possible, consiste à utiliser les mesures existantes, les cadres théoriques et les recherches de base sur la compétence pour orienter l'élaboration des éléments du test. Cela peut renforcer la validité du contenu, de l'importance et de la structure. Dans les deux cas, qu'elle soit élaborée principalement en fonction d'une validité apparente ou qu'elle s'appuie sur la théorie et la recherche, l'évaluation doit encore être mise à l'essai et validée pour démontrer qu'il s'agit d'une mesure fiable et valable. Nous présentons brièvement ci-dessous trois études de cas pour illustrer comment l'élaboration, la recherche et les tests minutieux permettent de cerner à la fois les points forts et les lacunes des outils d'autoévaluation.

Étude de cas n° 1 : Étude longitudinale et internationale des adultes

Nos collaborateurs Ross Finnie et Ashley Pullman ont utilisé les données de l'Étude longitudinale et internationale des adultes (ELIA) de Statistique Canada, une enquête récemment mise en œuvre qui représente environ 98 % de la population canadienne de plus de 15 ans, pour examiner les relations entre les compétences socioémotionnelles autodéclarées et les résultats sur le marché du travail, y compris l'emploi et les revenus (Finnie et Pullman, 2021). L'ELIA fait également partie d'une vaste initiative internationale dans le cadre de laquelle une partie des répondants à l'enquête ont également été soumis à des évaluations du PEICA en matière d'alphabétisation, de calcul et de résolution de problèmes dans des environnements technologiques qui permettaient de déterminer la mesure dans laquelle les compétences socioémotionnelles autodéclarées prédisent les résultats sur le marché du travail indépendamment des compétences cognitives évaluées objectivement dans de nombreux pays (p. ex. Palczynska et Swist, 2016; Rammstedt, Danner et Lechner, 2017).

Pour mesurer les compétences socioémotionnelles, l'ELIA s'appuie sur des versions abrégées des cinq grands facteurs de la personnalité (CGFP) largement utilisés qui saisissent les niveaux d'ouverture, de conscience, d'extraversion, d'amabilité et de stabilité émotionnelle déclarés par les participants. Les domaines des CGFP sont le plus souvent caractérisés comme des traits de personnalité, des tempéraments ou des tendances générales; cependant, il est reconnu que chaque domaine est lié à des types précis de développement des compétences et de malléabilité. Les compétences dans ces domaines peuvent évoluer avec l'âge, les interventions ou les circonstances de la vie (Costa et McCrae, 2017; Cunha et Heckman, 2008; Cunha, Heckman et Schennach, 2010). Comme l'illustre le tableau 4, les domaines des CGFP peuvent promouvoir le développement de compétences qui s'harmonisent largement avec la **communication** (extraversion), la **collaboration** (amabilité), l'**adaptabilité** (conscience et stabilité émotionnelle) et à la **créativité et innovation** (ouverture).

Les résultats montrent à la fois les points forts et les limites des mesures. Certains domaines des CGFP autodéclarés sont clairement liés à la réussite sur le marché du travail, même lorsque l'on tient compte des caractéristiques individuelles, de l'éducation et du niveau de compétence en

calcul. Par exemple, les personnes qui ont un haut niveau de conscience ont plus de chances d'être employées et de gagner plus. La stabilité émotionnelle est également positivement liée aux revenus, en particulier chez les hommes. En revanche, les résultats pour les autres domaines étaient moins évidents. Par exemple, tout le monde associait positivement l'extraversion à des activités productives au travail, mais seuls les jeunes adultes l'associaient positivement aux revenus. De plus, tant l'ouverture que l'amabilité semblent être liées à des revenus plus faibles, bien que Finnie et Pullman fassent remarquer que la cohérence de ces résultats avec les recherches antérieures ne soit pas claire. Par exemple, l'ouverture peut avoir une association positive, négative ou nulle avec le revenu. Ces divergences peuvent être attribuables au type d'évaluation des CGFP utilisé et/ou au fait que les analyses tiennent compte d'autres facteurs, comme les aptitudes cognitives et la préférence professionnelle qui sont en corrélation avec l'ouverture.

Tableau 4 Les cinq grands facteurs de la personnalité et l'harmonisation possible avec *Compétences pour réussir*

	Ouverture	Conscience	Extraversion	Amabilité	Stabilité émotionnelle
Définition fondée sur les compétences	Favorise la curiosité, la créativité et la tolérance	Favorise les réussites, la responsabilisation et l'accomplissement des tâches	Favorise l'affirmation de soi, le leadership et la sociabilité	Favorise la confiance, la coopération, l'empathie et la collaboration	Favorise la maîtrise des émotions, la résistance au stress et l'optimisme
Représentation possible dans :					
Compétences pour réussir	Créativité et innovation	Adaptabilité	Communication	Collaboration	Adaptabilité

Remarque : Les définitions fondées sur les compétences des CGFP sont adaptées de Kankaraš et Suarez-Alvarez (2019).

Ces résultats illustrent plusieurs lacunes de notre compréhension des liens entre les compétences socioémotionnelles et les résultats sur le marché du travail. Bien que les mesures de l'ELIA aient été soigneusement sélectionnées en fonction d'une fiabilité et d'une validité documentées, des tests supplémentaires peuvent être nécessaires pour établir leurs propriétés psychométriques lorsqu'elles sont appliquées à une si grande échelle avec de multiples sous-populations. En outre, les mesures de l'ELIA sont courtes (seulement deux éléments par domaine des CGFP) et ne reflètent pas entièrement l'éventail des concepts socioémotionnels sous-jacents qui pourraient

être liés aux résultats en matière d'emploi. En effet, notre collaborateur Richard Roberts souligne que la brièveté de l'évaluation des CGFP utilisée dans l'ELIA et dans d'autres enquêtes postérieures à l'enquête du PEICA rend problématique toute affirmation basée sur les liens avec le marché du travail et d'autres résultats. En effet, lorsqu'un éventail plus large de mesures est examiné, il existe des liens solides et cohérents entre les mesures du rendement et du comportement au travail et les domaines des CGFP (Sackett et Walmsley, 2014)- la conscience et l'amabilité étant particulièrement prédictives de l'ensemble des critères de rendement, et la stabilité émotionnelle et l'extraversion apparaissant comme importantes pour des critères précis. L'ouverture a été classée comme étant le critère de rendement le moins important, bien qu'elle soit considérée comme un attribut associé à la réussite dans une variété de professions exigeant plus qu'un diplôme d'études secondaires.

Étude de cas n° 2 : Création d'une échelle de motivation à apprendre à partir des données du PEICA

Gorges et coll. (2016) fournissent un bon exemple de la manière d'améliorer une échelle d'autoévaluation existante. Ils ont utilisé un ensemble d'éléments relatifs à la préparation à l'apprentissage tirés du questionnaire contextuel du PEICA pour élaborer une mesure de la motivation à apprendre comportant quatre éléments qui est plus courte et plus rigoureuse sur le plan psychométrique. L'échelle à quatre éléments a été initialement élaborée après un examen des concepts théoriques qui constituent la motivation à apprendre, suivi par la représentation des éléments du PEICA sur la préparation à l'apprentissage dans les mesures établies de la motivation à apprendre tirées de la littérature pour assurer la validité du contenu.

Les chercheurs ont ensuite mené des analyses statistiques pour déterminer si les propriétés psychométriques et la structure de leur nouvelle échelle étaient acceptables. Ils ont constaté que la nouvelle échelle à quatre éléments correspondait beaucoup mieux aux données que l'échelle originale à six éléments de la préparation à l'apprentissage. En outre, puisque les données ont été recueillies dans 21 pays, les chercheurs ont pu intégrer des analyses pour déterminer l'invariance de la mesure, c'est-à-dire si l'échelle présentait une structure et des propriétés psychométriques similaires dans différentes populations. Gorges et coll. ont pu établir que l'échelle présentait une invariance de la mesure suffisante pour justifier son utilisation dans la comparaison des différences moyennes entre les pays ainsi que des relations avec d'autres variables. Ils ont démontré la validité critérielle en montrant que la nouvelle échelle était liée à la participation à l'apprentissage (c.-à-d. la participation à l'éducation non formelle au cours des 12 derniers mois), même après avoir tenu compte du niveau de scolarité.

Cette étude montre qu'il est possible de combler efficacement les lacunes dans la rigueur psychométrique des outils de mesure existants sans nécessairement renoncer à la facilité d'utilisation ou augmenter le fardeau des répondants. En effet, l'analyse décrite ci-dessus a permis de mettre au point une échelle encore plus courte que l'originale.

Étude de cas n° 3 : Répertoire des compétences comportementales, émotionnelles et sociales (RCCES)

Le RCCES est un nouveau répertoire d'autoévaluation des compétences sociales, émotionnelles ou comportementales (Soto, Napolitano et Roberts, 2020) fondé sur un modèle d'intégration qui organise les compétences dans une taxonomie de cinq grands domaines. Pour appuyer leur modèle, les auteurs soutiennent que, bien qu'il existe de nombreuses taxonomies différentes des compétences socioémotionnelles qui peuvent catégoriser leurs domaines de manière très différente, ils peuvent néanmoins cerner plusieurs points de chevauchement de contenu dans les taxonomies qui s'harmonisent de manière frappante avec les cinq grands facteurs de la personnalité.

Cependant, Soto et coll. soutiennent (comme nous l'avons fait dans des rapports précédents) qu'il faut distinguer les compétences des traits de personnalité, en désignant les compétences comme étant des capacités à faire des choses dans une situation donnée plutôt que des tendances à se comporter d'une certaine manière dans des situations différentes. Ils soulignent que les compétences et les traits sont souvent liés de manière positive, par exemple lorsque l'utilisation répétée de compétences mène au développement de traits, mais pas toujours. Les personnes ayant une forte personnalité peuvent souvent présenter des versions non adaptées d'un comportement (p. ex. lorsqu'un extraverti parle beaucoup à une réunion, mais ne contribue pas de manière significative), tandis que les personnes ayant une personnalité effacée peuvent adopter des niveaux de compétence élevés lorsque cela est nécessaire. La distinction entre compétences et traits est donc importante dans de la conception des mesures. Ce modèle de Soto et coll. est prometteur en termes d'application potentielle à *Compétences pour réussir* de plusieurs manières :

- **Vocabulaire fondé sur les compétences** : Dans le modèle, les mesures de compétences socioémotionnelles sont classées dans cinq grands domaines, chacun d'entre eux étant défini en fonction des capacités à faire des choses (compétences) plutôt que des tendances à se comporter d'une certaine manière (traits ou attributs).
- **Preuves prometteuses de fiabilité et de validité** : Les tests psychométriques préliminaires du répertoire montrent une bonne fiabilité, une uniformité interne, une fiabilité de test-retest et une structure factorielle qui est cohérente avec leur modèle d'intégration.
- **Bonne harmonisation avec les définitions et les concepts** : Les cinq domaines semblent montrer une bonne harmonisation avec les quatre compétences socioémotionnelles de *Compétences pour réussir*, c'est-à-dire les compétences en matière d'engagement social (communication), de coopération (collaboration), d'autogestion et de résilience émotionnelle (toutes deux harmonisées à l'adaptabilité) et d'innovation (créativité et innovation), bien

qu'un travail supplémentaire soit nécessaire pour définir les éléments de chaque domaine en fonction des concepts de *Compétences pour réussir*.

En général, l'utilisation d'outils d'évaluation existants dont la fiabilité et la validité sont documentées peut être une bonne stratégie, bien qu'il ne soit pas toujours sûr de supposer que les échelles existantes sont immédiatement prêtes à l'emploi. Par exemple, certaines dimensions d'un répertoire général comme le RCCES peuvent être hors de la portée ou moins pertinentes pour des concepts précis de *Compétences pour réussir*, tandis que d'autres, plus pertinentes, peuvent néanmoins ne pas correspondre directement aux concepts.

Par exemple, des collaborateurs ont fait remarquer que certaines définitions de *Compétences pour réussir* peuvent comprendre des concepts sous-jacents qui sont relativement sans lien; si cela est le cas, les transformer en une mesure unidimensionnelle n'aura pas de sens. Comme mentionné ci-dessus, à première vue, les concepts de l'adaptabilité semblent correspondre à deux dimensions distinctes du RCCES (autogestion et résilience émotionnelle), ce qui aurait des répercussions importantes sur la manière dont les évaluations de l'adaptabilité sont élaborées, utilisées, notées et interprétées.

Même avec les mesures existantes, des essais pilotes sont nécessaires pour confirmer les propriétés psychométriques pour toute la gamme de contextes et de populations dans lesquels la mesure doit être utilisée. Les essais pilotes peuvent confirmer dans quelle mesure l'évaluation démontre l'éventail des propriétés de fiabilité et de validité résumées dans le tableau 3 et cerner les lacunes à combler.

Amélioration des autoévaluations

Comme mentionné brièvement dans la section précédente, la qualité des autoévaluations peut être réduite par divers types de réponses biaisées, une préoccupation également soulevée par le collaborateur du projet Richard Roberts. Ces biais sont examinés plus en détail ci-dessous, ainsi que les techniques qu'il est possible d'appliquer pour atténuer les biais et ainsi augmenter la précision des autoévaluations.

- **Biais de référence :** Lorsqu'une personne s'évalue par rapport à une compétence particulière, elle interprète ce que signifie ce comportement ou cette compétence. Par exemple, il est possible que les personnes comprennent différemment « être impulsif » ou « coopérer avec les autres » en fonction de leurs expériences passées. Il est important de souligner que le point de référence d'une personne, c'est-à-dire ce qui est commun aux personnes de son cercle social, influera sur ce qu'elle pense de son comportement ou de sa compétence. Par exemple, une personne modérément coopérative peut se considérer comme très coopérative si elle est entourée de personnes peu coopératives.

- **Biais de désirabilité sociale** : Les personnes peuvent être susceptibles de réagir d'une manière qu'elles savent être désirable ou acceptable socialement. Cela peut mener à une surdéclaration des bons comportements et à une sous-déclaration des comportements négatifs. Par exemple, les personnes peuvent être plus susceptibles de déclarer avoir des comportements positifs, comme terminer des tâches ou aider les autres, et moins susceptibles de déclarer avoir des comportements tels que faire des pauses imprévues au travail ou entrer en conflit avec les autres.
- **Biais d'acquiescement** : Les personnes peuvent avoir tendance à répondre systématiquement « oui » ou à donner une note élevée ou positive à tous les éléments, ou à répondre systématiquement « non » ou à donner une note faible ou négative à tous les éléments. Dans certaines mesures, on utilise des éléments inversés pour tenter d'éviter ce biais. Par exemple, certains éléments sont décrits positivement (p. ex. « j'arrive à l'heure ») et d'autres négativement (p. ex. « je suis souvent en retard »). Cependant, si on trouve encore ce biais dans les réponses des personnes, cela peut fausser les corrélations entre les éléments, faisant que certains éléments semblent plus corrélés, et d'autres moins (Abrahams et coll., 2019).
- **Simulation** : Il s'agit de situations où une personne donne intentionnellement un taux plus élevé à des comportements et traits positifs à (c.-à-d. pour augmenter ses notes). La simulation est moins susceptible de se produire dans les contextes à faibles enjeux, où les évaluations servent principalement à l'apprentissage, au développement des compétences ou à l'évaluation de programmes au niveau du groupe, que dans les contextes à enjeux élevés, où une personne est plus incitée à utiliser la simulation. Cependant, il existe un débat sur l'importance réelle de la simulation et sur les meilleures méthodes pour l'atténuer (par exemple, Hogan et coll., 2007; Morgeson et coll., 2007; Viswesvaran et Ones, 1999; Ziegler et coll., 2011).

Techniques de sondage pour améliorer l'autoévaluation

- **Format de réponse à choix forcé** : Les formats de réponse à choix forcé sont conçus pour réduire bon nombre des biais constatés lors de l'autoévaluation en obligeant les personnes testées à choisir parmi des solutions aussi attrayantes ou aussi souhaitables sur le plan social. Les personnes reçoivent deux ou plusieurs énoncés qui sont aussi souhaitables sur le plan social et sont invitées soit à approuver celui qui leur correspond le mieux, soit à classer les énoncés en fonction de leur degré de véracité. Par exemple, les personnes peuvent voir des énoncés tels que « je reste calme dans les situations stressantes », « j'écoute attentivement quand les autres parlent », et « je trouve des idées originales ». Comme tous les comportements sont considérés comme positifs, ce format diminue le biais de désirabilité sociale ainsi que la simulation. L'acquiescement et la réponse exagérée ne sont pas non plus possibles avec ce type de format (Abrahams et coll., 2019).

Bien que les évaluations à choix forcé puissent être moins simples à effectuer par les personnes et qu'elles nécessitent la mise au point de systèmes de notation complexes, l'investissement peut en valoir la peine, surtout si l'objectif est d'élaborer un cadre d'évaluation semblable à ceux utilisés pour les compétences cognitives et celles associées à l'alphabétisation, c'est-à-dire un cadre qui permet d'attribuer des notes continues pouvant être utilisées pour concevoir les niveaux de compétence et être intégrées à chaque nouvelle version de l'évaluation. Les données probantes laissent également entendre que les évaluations à choix forcé sont valables et peuvent prédire les résultats en matière d'emploi (p. ex. Salgado et Táuriz, 2014).

- **Vignettes d'ancrage :** En plus d'effectuer des autoévaluations, les personnes reçoivent une vignette d'ancrage à évaluer. Les personnes évaluent le comportement, les compétences ou les caractéristiques d'une personne dans un scénario hypothétique en utilisant le même format de réponse et la même échelle d'évaluation que ceux qu'elles utilisent pour s'évaluer elles-mêmes (Abrahams et coll., 2019). Étant donné que l'ensemble des personnes qui effectuent l'évaluation évaluent la même vignette, toute variabilité entre les personnes peut être attribuée à des différences dans le style de réponse, y compris le biais de référence et d'acquiescement. Il est ensuite possible de réévaluer statistiquement les notes individuelles en fonction de la vignette d'ancrage pour tenir compte de ces différences. Le développement de vignettes d'ancrage valides peut cependant être gourmand en ressources.
- **Échelles de notation soutenues par le comportement :** La plupart des échelles de notation utilisent des chiffres ou des catégories génériques pour définir les échelles, par exemple une échelle à cinq points comportant les catégories « fortement en désaccord », « en désaccord », « neutre », « d'accord » et « fortement d'accord ». Les échelles de notation soutenues par le comportement, en revanche, utilisent les niveaux de compétence établis dans les grilles pour définir les échelles (Abrahams et coll., 2019). Par exemple, un point relatif à l'accomplissement des tâches peut avoir des ancrages tels que « reste concentré et ne se laisse pas distraire, accomplit les tâches de manière indépendante sans aide » ou « accomplit les tâches lorsque cela est nécessaire, mais a parfois besoin de rappels pour rester concentré ». Ce type de format a souvent été utilisé dans les évaluations formatives et peut soutenir l'apprentissage en formulant des attentes claires en matière de comportements et des commentaires précis. Lorsqu'elles sont bien conçues, ces grilles peuvent accroître la cohérence interne des résultats aux tests. Toutefois, il n'y a actuellement pas suffisamment de données probantes pour conclure que les grilles peuvent mener à des inférences valides sur le rendement (Jonsoon et Svingby, 2007 dans Abrahams et coll., 2019). Un plus grand nombre d'études de validité est nécessaire pour déterminer la validité de ce format.
- **Triangulation :** La triangulation consiste à utiliser différentes méthodes d'évaluation ou sources de données pour mesurer une compétence. Cela permet de surmonter les faiblesses ou de réduire les biais d'une évaluation et de mieux comprendre une compétence et un

concept particuliers. Dans le contexte des autoévaluations, on peut atténuer les biais associés à l'autoévaluation en intégrant les résultats aux évaluations des parents, des enseignants, des formateurs ou des employeurs. Chaque évaluateur a ses propres préjugés, sa propre perspective et son propre jugement sur les niveaux de compétence. Toutefois, on peut réduire les effets relatifs aux évaluateurs et aux biais individuels en intégrant statistiquement les évaluations de plusieurs observateurs, ce qui permet parfois de mieux prédire les résultats que les évaluations d'un seul observateur (Kankaraš et coll., 2019). Cependant, pour être combinées, les notations doivent être correctement corrélées et présenter les propriétés psychométriques acceptables. Surtout, pour être combinées, les notations doivent être correctement corrélées et présenter les propriétés psychométriques acceptables. Cependant, comme l'a souligné le collaborateur du projet Richard Roberts, la recherche montre que les évaluations entre soi et les autres ne sont pas toujours bien corrélées, ce qui peut limiter la manière dont la triangulation est utilisée et à quelles fins.

Dans un exemple où les corrélations étaient suffisamment élevées pour être exploitées pour améliorer la capacité de prédiction, l'OCDE a utilisé la triangulation pour évaluer les compétences socioémotionnelles des élèves âgés de 10 à 15 ans dans 10 pays différents. Les élèves, les enseignants et les parents ont évalué les compétences. Les chercheurs ont utilisé une méthodologie quantitative appelée « matrice multitrait multiméthode » pour examiner les relations entre ces trois types de rapports et tester la validité conceptuelle des instruments (Kankaraš et coll., 2019). Il s'agissait notamment d'examiner si les trois types de rapports évaluent les mêmes concepts de compétences, l'étendue des effets de l'« évaluateur » et la validité à la fois convergente et discriminante. En utilisant diverses techniques statistiques, les chercheurs ont déterminé qu'il y avait un chevauchement modéré dans les estimations des compétences de chaque évaluateur, mais que chaque évaluateur a également fourni des renseignements supplémentaires. Par exemple, les élèves peuvent se comporter différemment selon les contextes. De plus, les types de comportements observés par les enseignants peuvent être différents de ceux observés par un parent. Les chercheurs ont également cerné que l'évaluateur a un effet important (c.-à-d. que les évaluations des différentes compétences ont été corrélées pour chaque évaluateur). Ce biais a été réduit lorsque les chercheurs ont présenté un résultat combiné dérivé de la triangulation des notes des trois évaluateurs; ils ont également fait état de relations plus fortes à l'égard des résultats dans la vie par rapport à l'utilisation de notes individuelles. Ces résultats tendent à démontrer que la triangulation peut renforcer les résultats et réduire l'incidence des biais.

À un stade formatif, sans nécessairement intégrer statistiquement les évaluations comme il est indiqué ci-dessus, les formateurs peuvent aussi utiliser la triangulation pour soutenir l'introspection, l'apprentissage et la discussion des résultats du programme entre le personnel et les participants. Par exemple, l'outil d'évaluation ESAT nécessite à la fois des évaluations fondées sur l'observation par le personnel et des autoévaluations des apprenants. Cela permet de comparer les forces et les faiblesses perçues, tant du point de vue du

personnel que de celui de l'apprenant, et de discuter des domaines de compétences pour lesquels les évaluations diffèrent sensiblement.

MESURE DES COMPÉTENCES SOCIOÉMOTIONNELLES : MESURES DU RENDEMENT ET TESTS DE JUGEMENT SITUATIONNEL

Bien que plusieurs collaborateurs aient souligné la difficulté d'élaborer des scénarios de tâches permettant aux apprenants de démontrer l'ensemble des compétences sous-jacentes à chaque domaine de *Compétences pour réussir*, dans certains cas, il peut être possible de tirer parti des évaluations existantes fondées sur des tâches, par exemple, pour évaluer la créativité (Torrance, 1966; Carroll, 1993) et la pensée critique (Facione, 1991). Dans certains cas, il peut également être possible de tirer parti d'évaluations conçues pour susciter un comportement dans des conditions expérimentales contrôlées (p. ex. pour mesurer le courage [Alan, Boneva et Ertca, 2016]). Bien que les évaluations du rendement fondées sur les tâches rendent difficiles la simulation et les autres types de réponses biaisées, d'autres propriétés psychométriques (p. ex. la fiabilité de test-retest, la validité convergente et prédictive) peuvent être insuffisantes (Eisenberg et coll., 2019; Enkavi et coll., 2019).

Certains collaborateurs ont mentionné les TJS comme une approche prometteuse; un collaborateur en particulier (Richard Roberts) possède une vaste expérience de l'élaboration et de la mise à l'essai des éléments des TJS, des choix de réponse et des barèmes de correction pour évaluer les concepts sous-jacents à la collaboration et au travail d'équipe (p. ex., MacCann et Roberts, 2008; Wang et coll., 2009; Hellwig, Roberts et Schulze, 2020). Des méthodes similaires ont été mises au point pour évaluer comment d'autres compétences telles que la communication et l'adaptabilité s'appliquent au contexte du travail d'équipe.

En général, l'intérêt pour les TJS s'est accru considérablement au cours des 25 dernières années (Campion et coll., 2014 dans Abrahams et coll., 2019). Il a été démontré que ces évaluations sont liées à divers résultats importants tels que la réussite et le leadership au collège, et il est de plus en plus évident qu'elles peuvent démontrer une grande validité conceptuelle, y compris une validité prédictive et de conséquence (Lipnevich et coll., 2013). Par exemple, une étude menée auprès d'élèves du secondaire a montré qu'un TJS de travail d'équipe était plus corrélé avec la moyenne pondérée cumulative (MPC) qu'une échelle d'évaluation du travail d'équipe par autoévaluation (Wang et coll., 2009).

Les TJS représentent une solution de rechange intéressante aux autoévaluations. Comme indiqué dans la section précédente, les TJS présentent une gamme de situations aux candidats, chacune comprenant plusieurs réponses possibles qui doivent être évaluées. Dans les TJS, on peut utiliser des instructions de rendement maximal ou typique (p. ex. « quelle est la meilleure réponse » par

rapport à « que feriez-vous »). Ils conservent un niveau de facilité d'utilisation acceptable, car ils peuvent être présentés soit sous forme écrite (et effectués avec un crayon et du papier ou à l'ordinateur), soit sous forme de vidéo, et peuvent être facilement notés. Un avantage fréquemment cité qu'ils ont par rapport à l'autoévaluation est qu'ils peuvent évaluer plus directement et objectivement les connaissances et les compétences d'une personne et présenter des scénarios réalistes, contextualisés et intéressants qui reflètent des processus de jugement plus subtils et plus complexes que ce qui est possible avec l'autoévaluation classique. Alors que l'on considère généralement que les personnes sont moins susceptibles d'utiliser la simulation dans les TJS que dans les autoévaluations, il peut y avoir des distorsions de réponses dans les TJS (Sackett et Lievens, 2008). Par exemple, les éléments de tendance comportementale (« que feriez-vous ») peuvent toujours être exposés à la simulation et aux biais de réponse, tandis que les éléments plutôt fondés sur la connaissance (« quelle est la meilleure réponse ») peuvent être corrélés avec la capacité cognitive générale. En conséquence, les éléments conçus pour mesurer différentes compétences sont souvent corrélés entre eux, ce qui rend difficile l'isolement de compétences précises et l'établissement d'une validité discriminante. En outre, comme indiqué plus haut, par rapport aux évaluations fondées sur des tâches, les personnes n'ont qu'à choisir la meilleure réponse sans avoir à la démontrer sur le plan comportemental.

Étant donné l'intérêt que suscite l'utilisation des TJS pour mesurer les compétences socioémotionnelles, nous présentons brièvement des exemples de la manière dont les TJS ont été utilisés dans un vaste éventail de contextes pour évaluer les compétences socioémotionnelles ou d'autres compétences non techniques, dont certaines présentent un enjeu moyen ou élevé. Bien que des travaux supplémentaires soient nécessaires pour représenter ces évaluations dans les domaines de *Compétences pour réussir*, à première vue, ils semblent pouvoir s'harmoniser avec la **communication**, la **collaboration**, l'**adaptabilité** et la **créativité et innovation**.

- **Compétences liées à l'employabilité** : Les TJS ont été utilisés pour évaluer diverses compétences liées à l'employabilité, comme le montrent deux exemples d'évaluations élaborées aux États-Unis (SRSA, 2019). L'évaluation *Workplace Readiness Skills* (WRS – compétences relatives à la préparation au milieu de travail) élaborée par le département des services d'enseignement professionnel et technique du ministère de l'Éducation de Virginie a été conçue aux fins d'utilisation dans les écoles secondaires et a été menée dans plusieurs États. L'évaluation utilise les éléments du TJS pour évaluer les qualités personnelles et les aptitudes en relations humaines, notamment l'éthique de travail positive, l'intégrité, le travail d'équipe, l'autoreprésentation, la sensibilisation à la diversité, la résolution des conflits, la créativité et la débrouillardise. Cette évaluation a été validée bien que les renseignements ne soient pas accessibles en ligne au public (https://www.ctecs.org/sites/default/files/files/SampleWRS_50.pdf). Un autre exemple est le *Workforce Skills Certification System* (système de certification des compétences de l'effectif) conçu par Comprehensive Adult Student Assessment Systems (CASAS), un organisme sans but lucratif qui fournit des évaluations des compétences de base et des outils

pédagogiques. Le système de certification comprend l'évaluation des compétences non techniques telles que les qualités personnelles (intégrité, responsabilité, estime de soi, autogestion, sociabilité) et le service à la clientèle (engagement à l'égard de la qualité, relations avec les clients, prise de décision). Les personnes sont invitées à regarder de courtes vidéos de scénarios de travail et à répondre à une série de questions à choix multiple (<http://www.learning-resources.com/>).

- **Admissions aux écoles et évaluations des écoles :** Le TJS de l'Association of American Medical Colleges (AAMC) est un nouvel examen en ligne utilisé pour évaluer l'aptitude des futurs étudiants en médecine dans huit compétences de base, notamment le souci du service à la clientèle, les aptitudes sociales, la compétence culturelle, le travail d'équipe, la responsabilité éthique envers soi-même et envers les autres, la fiabilité, la résilience et l'adaptabilité et la capacité d'amélioration (<https://students-residents.aamc.org/applying-medical-school/article/about-aamc-situational-judgment-test/>). D'autres TJS similaires sont utilisés pour évaluer sept dimensions de l'intégrité chez les futurs étudiants en médecine (Husbands et coll., 2015), l'empathie chez les étudiants et les praticiens dans le domaine pharmaceutique (Wolcott, 2018) et huit dimensions du leadership chez les étudiants dans le domaine du leadership (Normansell, 2011).
- **Éducation :** Klassen et ses collègues (2016) ont récemment mis au point le premier test de sélection fondé sur le TJS pour les candidats potentiels qui présentent une demande d'admission à des programmes de formation des enseignants du primaire. Dans l'évaluation, on présente des scénarios dans trois grands domaines, à savoir le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien pédagogique fondé sur le *Classroom Assessment Scoring System* (système théorique de notation de l'évaluation en classe). À partir de leur processus, les chercheurs ont conclu que ces évaluations devraient être éclairées à la fois par des experts en la matière et par leur expérience relative aux incidents critiques et aux cadres théoriques. D'autres TJS ont depuis été mis au point pour évaluer les attributs non liés aux études des enseignants. Par exemple, en collaboration avec le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Galles du Sud en Australie, Durksen et Klassen (2018) ont élaboré un TJS pour évaluer les attributs particulièrement importants pour l'enseignement dans les régions rurales et éloignées, en travaillant avec des enseignants expérimentés pour mettre au point les scénarios et en faisant réviser les éléments par les directeurs. Dans les scénarios, on a évalué quatre groupes d'attributs, dont l'empathie et la communication, la résilience et l'adaptabilité, l'organisation et la planification, ainsi que la culture et le contexte.
- **Milieu militaire et entreprises :** Un exemple de TJS utilisé pour mesurer l'adaptabilité dans les entreprises et les milieux militaires permet d'évaluer cinq dimensions du rendement adaptatif (détecter les signes de changement, s'adapter aux signes de changement, faire preuve d'un certain comportement face au changement, amorcer le changement et explorer

de nouvelles approches, de nouveaux outils et de nouvelles technologies). Chaque dimension est évaluée à l'aide de trois éléments ou scénarios (Grim, 2010).

- **Évaluation de la personnalité pour les ressources humaines :** Les chercheurs ont élaboré un TJS fondé sur un cadre de personnalité bien connu, le modèle de la structure de la personnalité HEXACO (Ostrom et coll., 2018). Comme les professionnels des ressources humaines utilisent souvent les évaluations de la personnalité dans le cadre de la sélection des employés, cet outil offre un format de rechange. Il comprend 24 éléments : 4 éléments dans chacune des 6 dimensions (honnêteté-humilité, émotivité, extraversion, amabilité, conscience, ouverture à l'expérience).

En résumé, bien que les évaluations des compétences socioémotionnelles aient souvent été classées en grandes catégories fondées sur les forces et les faiblesses perçues les unes par rapport aux autres, les détails sont plus importants que les généralités. Il est essentiel que toutes les méthodes soient évaluées par rapport à un ensemble commun de critères de fiabilité et de validité. Des essais pilotes sont nécessaires pour clarifier les compromis entre les différentes approches de mesure; dans certains cas, il peut être possible de mettre au point des mesures du rendement ou des TJS à partir d'une liste initiale d'éléments d'autodéclaration (Soto et coll., 2020). Différentes approches peuvent même révéler une complémentarité, en ce sens qu'il est possible d'utiliser différentes méthodes pour évaluer des concepts distincts au sein d'une compétence donnée, et que chacune peut prédire indépendamment les résultats dans le monde réel (Friedman et Banich, 2019). À ce stade, nous recommandons d'explorer diverses possibilités lors de l'élaboration des évaluations et de maintenir des critères d'évaluation cohérents pour faciliter la prise de décision.

PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE

Comme indiqué précédemment, **les échelles de compétences et les descripteurs connexes doivent être élaborés dans le cadre d'un processus collaboratif et fondés sur des données probantes, avec des experts en conception de programmes de formation et d'évaluations travaillant en tandem.** En effet, ce processus repose sur une attente concernant la manière dont l'acquisition et le développement des compétences se font d'un point de vue pédagogique, et sur un consensus sur ce qui sert de preuve de ce développement des compétences du point de vue de l'évaluation (OCDE, 2019; Turner, 2014; Perie et coll., 2008). Il faut un équilibre des descripteurs des compétences; ils doivent être assez *précis* pour permettre aux formateurs de prévoir les comportements d'apprentissage en classe associés aux compétences décrites et assez *généraux* pour s'appliquer à de multiples formes d'évaluation. Comme l'ont indiqué Scott Murray, Janet Lane et Richard Roberts de l'équipe de collaborateurs, le processus devrait être structuré de manière itérative, en commençant par des mesures et des instructions, en passant par de multiples étapes pour développer une compréhension complète des variables qui sous-tendent ou prédisent la difficulté de la tâche. Les niveaux de compétence n'apparaissent que s'ils peuvent être liés à des changements dans les déterminants sous-jacents de la difficulté qui sont eux-mêmes liés à des changements importants dans les résultats et à des changements dans le contenu pédagogique.

La figure 5 montre le processus dans lequel les experts en conception d'évaluations et de programmes de formation peuvent travailler en parallèle pour concevoir, mettre à l'essai, harmoniser et établir définitivement les descripteurs des niveaux de compétence de *Compétences pour réussir*. Le résumé de ce processus s'inspire des rapports techniques existants sur les niveaux de compétence et des descripteurs conçus dans d'autres administrations (p. ex., PISA, PEICA, initiatives de développement des compétences du Royaume-Uni et de l'Australie). La majorité de nos collaborateurs ont non seulement soutenu, mais aussi souligné l'importance de mener à bien le processus de manière rigoureuse et réfléchie pour chacune des neuf compétences du cadre. Dans la mesure du possible, nous nommons les collaborateurs qui ont particulièrement mis l'accent sur les éléments qui doivent faire partie de chaque étape du processus et qui ont fourni des détails sur ces éléments.

Figure 5 Processus d'élaboration des descripteurs des niveaux de compétence



PHASE 1 : CONCEPTION

Au cours de cette phase, des experts en conception d'évaluations et de programmes de formation examinent les définitions et les concepts de *Compétences pour réussir* pour mettre au point, mettre à jour, personnaliser ou améliorer respectivement les outils d'évaluation et les documents de formation. Lorsqu'il existe déjà des outils d'évaluation et des documents de formation rigoureux, comme pour la lecture et le calcul, cette phase offre la possibilité de renforcer leur harmonisation avec les définitions et les concepts actualisés de *Compétences pour réussir*. Lorsque de nouveaux outils et documents sont nécessaires, en particulier pour l'adaptabilité et la créativité et innovation, cette phase offre la possibilité de les concevoir de manière structurée.

Comme l'illustre la figure 5, les principales tâches de cette phase sont les suivantes :

- **Conception d'éléments** : Les experts en conception d'évaluations mettent au point des éléments d'évaluation plus ou moins complexes, représentant des niveaux de compétence pour une, plusieurs ou l'ensemble des neuf compétences figurant dans *Compétences pour réussir*. Il faut porter une attention particulière aux compétences nouvellement ajoutées ou substantiellement mises à jour, par exemple l'**adaptabilité**. Comme indiqué précédemment, les évaluations des domaines liés à l'adaptabilité s'appuient actuellement fortement sur la méthode de l'autoévaluation. Il reste à savoir si les répartitions de notes générées par cette méthode sont propices à la génération de niveaux de compétence et des descripteurs connexes. Il y a des désaccords même parmi nos collaborateurs, certains disant que cela est possible et d'autres que ce n'est pas faisable. Un tel défi représente des possibilités de travail futur. Dans les deux cas, lors de la conception des éléments d'évaluation de compétences telles que l'adaptabilité, il faut prendre en considération les principales propriétés relatives à la fiabilité, à la validité et à la facilité d'utilisation présentées dans le tableau 3. Un autre exemple de possibilités de travail de conception est l'intégration de l'utilisation de documents dans la **lecture** et le **calcul**. Comme indiqué précédemment, certains travaux d'élaboration préliminaires, comme celui de l'équipe de Michael Herzog, sont déjà en cours. Cependant, en ce qui concerne l'intégration de la lecture et de l'utilisation de documents, Scott Murray, Janet Lane et Richard Roberts de l'équipe de collaborateurs n'étaient pas d'accord et pensaient que cette intégration ne devrait pas être envisagée. Ces points de désaccord entre collaborateurs sont importants à prendre en compte et à mettre à l'essai. Une autre voie d'exploration possible consiste à compléter l'évaluation objective du calcul par des mesures de la confiance en soi, de l'autoefficacité, des attitudes, de l'anxiété et de la possibilité d'apprentissage liées aux mathématiques, car ces domaines peuvent être reliés aux résultats en matière de **calcul** au-delà des résultats aux tests objectifs. Paul Brinkhurst a émis cette suggestion, qui a été reprise par Scott Murray, Janet Lane et Richard Roberts de l'équipe de collaborateurs. *Pour plus d'exemples sur d'autres compétences, veuillez consulter la section*

précédente du présent rapport intitulée « *Élaboration d'évaluations valides pour orienter les compétences* ».

- **Conception de tâches d'apprentissage** : Les experts en conception de programmes de formation peuvent élaborer et organiser des tâches d'apprentissage qui comportent divers degrés de complexité, représentant les progrès d'apprentissage de l'une, de certaines ou de la totalité des neuf compétences figurant dans *Compétences pour réussir*. Pour les compétences non techniques et socioémotionnelles, c'est-à-dire la résolution de problèmes, la communication, la collaboration, l'adaptabilité et la créativité et innovation, veiller à ce que les tâches d'apprentissage s'alignent sur les définitions et les concepts comporte une valeur ajoutée importante, en particulier l'harmonisation avec la conceptualisation des compétences comme étant des processus reproductibles que les apprenants peuvent mettre en pratique, adopter et développer en habitudes, plutôt que comme des traits ou des prédispositions fixes. Ce vocabulaire fondé sur les compétences devrait être pris en compte et intégré dans la conception des tâches d'apprentissage. *Pour obtenir de plus amples renseignements, veuillez consulter la section « Définitions et concepts » du présent rapport.*

Idéalement, en travaillant en tandem, les concepteurs de programmes formation et d'évaluations parviendront à une première harmonisation entre les tâches d'apprentissage et les éléments d'évaluation, c'est-à-dire que les tâches enseignées aux apprenants devraient s'aligner sur les éléments qui seront évalués, afin qu'il soit possible de consigner de manière significative leurs progrès d'apprentissage et l'acquisition de compétences.

PHASE 2 : ESSAI PILOTE

La phase 2 offre la possibilité de mener un essai pilote des outils et des documents mis au point à la phase 1. **Tous nos collaborateurs ne sauraient trop insister sur l'importance de la phase d'essai pilote.** Outre la démonstration des propriétés psychométriques et de la faisabilité de la mise en œuvre, ils considèrent que ces données d'essais pilotes fournissent des données probantes essentielles pour assurer aux intervenants la pertinence, l'applicabilité et l'inclusivité de *Compétences pour réussir*. Les outils et documents devraient idéalement faire l'objet d'un essai pilote auprès d'un éventail diversifié d'apprenants afin qu'on puisse examiner, traiter et réduire au minimum tout biais potentiel qui pourrait être passé inaperçu au cours de la phase 1, notamment en ce qui concerne le sexe, le statut socio-économique, l'expérience socioculturelle, la race et l'âge (un point sur lequel l'équipe du Collège Bow Valley a particulièrement insisté).

Comme l'illustre la figure 5, les principales tâches de cette phase sont les suivantes :

- **Mener un essai pilote sur l'évaluation avec un programme de formation** pour recueillir des données probantes sur les propriétés psychométriques de l'évaluation. Il est important

de souligner que les évaluations du projet pilote devraient se faire dans le cadre d'un programme de formation qui s'harmonise avec l'utilisation prévue afin de s'assurer que les éléments d'évaluation sont validés pour un processus d'apprentissage réaliste et pratique. Cela permet de s'assurer que ces évaluations pilotes atteignent le bon équilibre entre rigueur et facilité d'utilisation, c'est-à-dire qu'elles sont suffisamment rigoureuses pour répondre aux objectifs de collecte de données et suffisamment utilisables pour être mises en œuvre dans des délais et des contextes de formation réalistes.

- **Mener un essai pilote sur le programme de formation et mettre en place une évaluation** qui s'harmonise avec les objectifs et les contextes de formation, en recueillant des données probantes sur le développement des compétences. Comme l'ont souligné de nombreux collaborateurs, y compris Paul Brinkhurst et l'équipe du Collège Bow Valley, les responsables des programmes de formation doivent sélectionner un ensemble de compétences gérables à mettre en œuvre dans un essai pilote, en fonction de leurs objectifs de formation, des populations cibles et des contextes d'apprentissage. De plus, selon les commentaires des praticiens validant les définitions et les concepts dans les groupes de discussion, il existe de nombreuses possibilités intéressantes de tirer parti du matériel existant et de l'améliorer pour mieux l'adapter aux nouvelles compétences mises à jour. Par exemple, les praticiens qui travaillent avec les demandeurs d'emploi pourraient concevoir du matériel pour encourager les apprenants à appliquer le processus de la **créativité et innovation** pour refléter et améliorer leurs propres plans d'apprentissage et d'emploi. Les praticiens qui travaillent avec les communautés autochtones ont également mis en avant les possibilités d'utiliser l'**adaptabilité** pour encourager les apprenants à adapter les compétences acquises dans leurs contextes de vie afin de les transférer et de les appliquer dans des contextes d'emploi. Les praticiens qui offrent des programmes de formation en milieu de travail pourraient voir l'occasion d'intégrer les concepts de la **résolution de problèmes** pour améliorer leurs programmes de résolution de problèmes propres à l'industrie. *Pour plus d'exemples sur d'autres compétences, veuillez consulter la section « Validation – Commentaires des praticiens » du présent rapport.*

Un autre objectif qui devrait être atteint à la fin de la phase 2 est la validation de l'harmonisation entre les éléments d'évaluation et les tâches d'apprentissage conçus dans la phase 1. Cette harmonisation est essentielle pour s'assurer que le processus parallèle donne lieu à des résultats qui soutiennent à la fois l'élaboration de l'évaluation et la conception et la mise en œuvre de la formation. Comme l'a souligné l'équipe de collaborateurs du Collège Bow Valley, les activités des phases 1 et 2 devraient former une boucle de rétroaction où les lacunes cernées à la fin de la phase 2 donnent l'occasion de revenir à la phase 1 pour remanier les tâches et les évaluations, qui feraient ensuite l'objet d'une autre série d'essais pilotes. Ce processus permet d'affiner continuellement notre compréhension de la compétence, ce qui aide le domaine à progresser grâce à des pratiques exemplaires fondées sur des données probantes.

PHASE 3 : HARMONISATION DES EXIGENCES EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES

La phase 3 regroupe les travaux réalisés au cours des phases 1 et 2. Au cours de cette phase, les fondements théoriques et conceptuels sur lesquels repose la conception des éléments d'évaluation et du matériel pédagogique de la phase 1 peuvent être validés à l'aide des données d'essais pilotes recueillies au cours de la phase 2. Dans la phase 3, les résultats combinés des phases 1 et 2 sont examinés, ce qui permet de mieux comprendre non seulement comment l'acquisition et le développement des compétences se font d'un point de vue pédagogique, mais aussi comment les données probantes relatives à cette acquisition et à ce développement peuvent être valablement, fidèlement et pratiquement saisies du point de vue de l'évaluation.

Comme l'illustre la figure 5, les principales tâches de cette phase sont les suivantes :

- **Représentation des éléments** : Les évaluateurs peuvent utiliser la répartition des notes d'évaluation recueillies au cours de la phase 2 pour représenter les éléments d'évaluation dans les exigences relatives aux compétences requises pour réussir les éléments. Ce processus est généralement utilisé pour les évaluations comportant des réponses claires, objectivement correctes ou erronées (p. ex. les évaluations de TOWES ou des ESG de la **lecture** et du **calcul**) ou avec une grille normalisée (p. ex. les évaluations de l'IELTS et du TOEFL de la **rédaction**, de l'expression orale et de la compréhension de l'oral qui peuvent être représentées dans la **communication**). D'autres travaux exploratoires sont nécessaires pour voir si cela peut être fait pour d'autres méthodes d'évaluation, en particulier celles sur lesquelles reposent les compétences les plus récentes, notamment l'**adaptabilité**, comme les TJS ou les évaluations subjectives comme celles dont les réponses sont à choix forcé. Comme l'ont souligné Scott Murray, Richard Roberts et Janet Lane de l'équipe de collaborateurs, il est nécessaire de comprendre les forces, les limites et les objectifs des approches d'évaluation disponibles afin de concevoir et de choisir les méthodes d'évaluation appropriées. Les activités requises dans cette phase peuvent avoir une incidence sur la phase de conception, par exemple, améliorer la conception des évaluations subjectives en ajoutant des éléments dont la complexité peut varier, si possible. Une fois les éléments représentés, les évaluateurs peuvent décrire les exigences en matière de compétences pour des groupes d'éléments de plus en plus complexes, en visant une description des niveaux de compétence.
- **Profils d'apprentissage** : Dans cette phase, les experts en conception de programmes de formation peuvent se concentrer sur le perfectionnement des profils d'apprentissage décrivant les compétences requises pour développer les compétences, en fonction des données probantes relatives aux progrès de l'apprenant recueillies au cours de la phase 2. Comme pour le cadre des compétences essentielles (c.-à-d. le Guide du lecteur), il peut être nécessaire de déterminer différentes dimensions de compétences pour fournir une base permettant de décrire les niveaux croissants de complexité dans le processus

d'apprentissage. Cette phase présente des possibilités et des défis uniques pour les compétences les plus récentes. En effet, il est difficile de rédiger des profils d'apprentissage globaux et transférables des compétences telles que l'adaptabilité ou la créativité et innovation; cependant, la valeur ajoutée de ces produits sur le terrain est importante.

À la fin de la phase 3, les experts en conception d'évaluations et de programmes de formation devraient être en mesure d'améliorer davantage l'harmonisation entre les exigences en matière d'évaluation des compétences et les exigences en matière d'acquisition de compétences, en s'appuyant sur des recherches fondées sur des données probantes. Les résultats de la phase 3 permettent d'affiner la version provisoire des descripteurs de niveaux de compétence pour préparer la phase 4.

PHASE 4 : ACHÈVEMENT

Au cours de la phase 4, les experts en conception d'évaluations et de programmes de formation doivent s'attendre à travailler en étroite collaboration et de manière itérative. Les concepteurs d'évaluations peuvent utiliser leur compréhension des répartitions de notes et de la représentation des éléments (résultat de la phase 3) pour cerner les limites des compétences ou les points limites de la répartition qui peuvent raisonnablement représenter les limites des niveaux de compétence. Ils peuvent étoffer le texte des descripteurs que les concepteurs de programmes de formation examineront et amélioreront. Les concepteurs de programmes de formation peuvent intégrer leur compréhension des progrès d'apprentissage observés (résultat de la phase 3) pour s'assurer que les descripteurs des niveaux de compétence représentent, d'un point de vue pédagogique, un processus réaliste d'acquisition et de développement des compétences.

Comme l'illustre la figure 5, les principales tâches de cette phase sont les suivantes :

- **Cerner** les limites ou les niveaux des compétences;
- **Élaborer** et améliorer les descripteurs des niveaux; et
- **Achever** les niveaux et descripteurs de compétence en parvenant à un consensus, en veillant à ce qu'ils puissent servir de base à l'élaboration des évaluations et à la conception des programmes de formation.

Comme l'ont souligné Scott Murray, Richard Roberts et Janet Lane de l'équipe de collaborateurs, ce processus n'est en aucun cas linéaire ou simple. Il devrait s'agir d'un processus itératif où les constatations et les enseignements tirés d'un projet pilote peuvent orienter et améliorer la conception et la mise en œuvre des projets pilotes suivants. Le produit final de ce processus est une meilleure compréhension des déterminants sous-jacents de la compétence qui sont liés à la

fois aux résultats de l'évaluation et au contenu pédagogique, comme l'ont expliqué Scott Murray, Richard Roberts et Janet Lane. Enfin, les outils d'évaluation et de formation qui résulteront de ce processus enrichiront également le terrain grâce à la mise à l'essai et à la validation du matériel, afin de soutenir la conception, la mise en œuvre et l'innovation en matière de prestation de formation et de mesure des résultats.

ANNEXE A : PROFIL DES PRATICIENS

Figure 6 Lieux de résidence et de travail des praticiens



Tableau 5 Caractéristiques des groupes de discussion

Séance	Organisateur	Nombre de praticiens et profil professionnel	Populations desservies	Emplacement
1	AWES	8 <ul style="list-style-type: none"> Formateur communautaire en alphabétisation travaillant avec le modèle de perfectionnement de l'effectif au niveau des emplois de premier échelon de la fabrication d'aliments et de boissons Formateur et concepteur en matière de programmes de formation en milieu communautaire Professeur de langues et concepteur de programmes de formation dans un collège Praticien en études postsecondaires et de l'éducation des adultes dans un collège Professeur de langues travaillant avec des médecins dans le cadre d'études postsecondaires Intervenant en compétences essentielles et concepteur de programmes de formation 	<ul style="list-style-type: none"> Adultes pour qui l'alphabétisation et les compétences essentielles représentent un enjeu Médecins formés à l'étranger Apprenants autochtones 	Alb., C.-B., Ont., y compris les Premières Nations et les communautés éloignées
2	AWES	4 <ul style="list-style-type: none"> Directeur de la formation à l'emploi pour les Premières Nations Formateur du CLIC dans un collège local Formateur en expérience de travail dans un collège local Formateur d'un centre de communication écrite dans un collège 	<ul style="list-style-type: none"> Apprenants autochtones Nouveaux arrivants (immigrants et réfugiés) 	Alb., y compris les communautés rurales

Séance	Organisateur	Nombre de praticiens et profil professionnel	Populations desservies	Emplacement
3	AWES	5 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fournisseur en matière d'alphabétisation et de compétences de base ▪ Conseiller en emploi (formation sectorielle) ▪ Conseiller en emploi travaillant avec les nouvelles arrivantes ▪ Praticien de la formation à l'emploi travaillant avec des personnes faisant face à des obstacles tels que des handicaps ou des désavantages sociaux ▪ Formateur en compétences essentielles 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demandeurs d'emploi peu qualifiés ▪ Nouveaux arrivants ▪ Nouvelles arrivantes ayant les Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC) 5 et 6 	N.-B., Ont., y compris les communautés rurales
4	AWES	5 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ancien formateur en compétences essentielles en milieu de travail travaillant avec des adultes souffrant de déficience intellectuelle et actuellement consultant en programmes de formation des adultes auprès du gouvernement provincial ▪ Coordonnateur en perfectionnement professionnel pour le programme destiné aux adultes souffrant de déficience intellectuelle ▪ Formateur en compétences essentielles pour le programme destiné aux adultes souffrant de déficience intellectuelle ▪ Agent du programme de compétences essentielles en milieu de travail ▪ Gestionnaire de la formation linguistique en milieu professionnel NCLC 3-5 et 6 et plus, avec un accent sur des secteurs précis 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adultes souffrant de déficience intellectuelle ▪ Nouveaux arrivants ▪ Professionnels formés à l'étranger ▪ Apprenants ayant un faible niveau de compétences 	N.-B., Ont.
5	AWES	2 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conseiller en emploi travaillant avec les nouvelles arrivantes ▪ Prospecteurs d'emplois travaillant avec les populations autochtones, anciennement éducateur en perfectionnement professionnel travaillant avec les nouveaux arrivants 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nouvelles arrivantes ▪ Apprenants autochtones 	Ont., Sask.

Séance	Organisateur	Nombre de praticiens et profil professionnel	Populations desservies	Emplacement
6	EMC	5 <ul style="list-style-type: none"> Formateurs en compétences essentielles dans le secteur manufacturier Gestionnaire de la formation et du perfectionnement de l'effectif (industrie manufacturière) Coordonnateur de projet du programme de formation en milieu de travail (industrie manufacturière) Chef de file du consortium du secteur manufacturier 	<ul style="list-style-type: none"> Employés actuels de l'industrie manufacturière, y compris les travailleurs de la production et les superviseurs 	C.-B., Ont., N.-B., Nt
7	Collège Douglas	10 <ul style="list-style-type: none"> Formateurs en matière d'emploi et de compétences essentielles dans le contexte de l'apprentissage autochtone 	<ul style="list-style-type: none"> Apprenants autochtones 	C.-B., Alb., Ont., y compris les communautés rurales et éloignées
8	Collège Douglas	20 <ul style="list-style-type: none"> Directeur d'un organisme sans but lucratif d'aide aux immigrants Formateur en communication et en informatique Responsable des compétences essentielles en milieu de travail Formateurs en compétences essentielles Conseillers en emploi Spécialistes en emploi Gestionnaire d'un fournisseur de services d'emploi Formateur du CLIC Formateur en anglais langue seconde Gestionnaire d'un fournisseur de services linguistiques 	<ul style="list-style-type: none"> Nouveaux arrivants Nouveaux arrivants âgés de 55 ans et plus Immigrants qualifiés Jeunes 	C.-B., Ont., N.-B., y compris les communautés rurales

Séance	Organisateur	Nombre de praticiens et profil professionnel	Populations desservies	Emplacement
9	Collège Douglas	6 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepteur de programmes ▪ Praticien de la formation en entreprise ▪ Formateur et praticien en ligne en matière de compétences essentielles ▪ Formateurs des praticiens en compétences essentielles ▪ Formateur en compétences essentielles en milieu de travail 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apprenants faisant face à des obstacles ▪ Jeunes ▪ Apprenants autochtones ▪ Travailleurs âgés 	C.-B., Inuvik, y compris les communautés éloignées
10	Collège Douglas	12 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Membres de la Continuing Education and Training Association (CETA) de la Colombie-Britannique, y compris : ▪ Formateurs en compétences essentielles ▪ Directeurs et gestionnaires de l'éducation et de la formation dans les collèges et les universités ▪ Coordonnateur de l'école d'administration ▪ Praticien du programme d'emploi ▪ Concepteur de cours 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apprenants variés 	C.-B., y compris les Premières Nations et les communautés éloignées

Remarque : Les renseignements contenus dans ce tableau n'ont pas été recueillis de manière systématique, mais sont fondés sur des informations que les praticiens ont choisi de transmettre librement lors des séances des groupes de discussion. Ce tableau reflète le profil général de nos groupes de discussion, mais ne constitue pas une liste exhaustive ou complète des antécédents des praticiens, des populations desservies ou des lieux.

RÉFÉRENCES

- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P. et De Fruyt, F. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological Assessment*, 31(4), 460-473.
- Alan, S., Boneva, T. et Ertac, S. (2016, avril). Ever failed, try again, succeed better: Results from a randomized educational intervention on grit. *HCEO Working Paper*.
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2761390>
- Assessment Work Group. (2019). *Student social and emotional competence assessment: The current state of the field and a vision for its future*. Chicago, IL : Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Accès : https://measuringse.casel.org/wp-content/uploads/2019/09/AWG-State-of-the-Field-Report_2019_DIGITAL_Final.pdf
- Campion, M. C., Ployhart, R. E. et MacKenzie, W. I., Jr. (2014). The state of research on Situational Judgement Tests: A content analysis and directions for future research. *Human Performance*, 27, 283-310.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York : Cambridge University Press.
- Costa P. T. et McCrae, R. R. (2017). The NEO Inventories as instruments of psychological theory. Dans T. Widiger (éd.), *The Oxford handbook of the five factor model* (p. 11-38). Londres : Oxford.
- Cunha, F. et Heckman, J. J. (2008). Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Journal of Human Resources*, 43(4), 738-782.
- Cunha, F., Heckman, J. J. et Schennach, S. M. (2010). Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Econometrica*, 78(3), 883-931.
- Davidson, L. A., Crowder, M. K., Gordon, R. A., Domitrovich, C. E., Brown, R. D. et Hayes, B. I. (2018). A continuous improvement approach to social and emotional competency measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 93-106.
- Durksen, T. L. et Klassen, R. M. (2017). The development of a situational judgement test of personal attributes for quality teaching in rural and remote Australia. *The Australian Educational Research*, 45, 225-276.

- Eisenberg, I. W., Bissett, P. G., Zeynep Enkavi, A., Li, J., MacKinnon, D. P., Marsch, L. A. et Poldrack, R. A. (2019). Uncovering the structure of self-regulation through data-driven ontology discovery. *Nature Communications*, 10, 2319.
- Enkavi, A. Z., Eisenberg, I. W., Bissett, P. G., Mazza, G. L., MacKinnon, D. P., Marsch, L. A. et Poldrack, R. A. (2019). Large-scale analysis of test-retest reliabilities of self-regulation measures. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116, 5472-5477.
- Facione, P. A. (1991). Using the California Critical Thinking Skills Test in research, evaluation, and assessment. Millbrae, CA : California Academic Press.
- Finnie, R. et Pullman, A. (2021). Non-cognitive skills and labour market outcomes in Canada: New evidence using the BFI. Ottawa : Société de recherche sociale appliquée.
<https://www.srdc.org/publications-fr/Compétences-non-cognitives-et-résultats-sur-le-marché-du-travail-au-Canada--nouvelles-données-probantes-utilisant-le-modèle-des-cinq-grands-facteurs-de-la-personnalité-détails.aspx>
- Friedman, N. P. et Banich, M. T. (2019). Questionnaires and task-based measures assess different aspects of self-regulation: Both are needed. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(49), 24396-24397.
- Gorges, J., Maehler, D.B., Koch, T. et Offerhaus, J. (2016). Who likes to learn new things: measuring adult motivation to learn with PIAAC data from 21 countries. *Large-scale Assessments in Education*, 4, 9.
- Grim, A. M. (2000). Use of situational judgement test to measure individual adaptability in applied settings. [Thèse de maîtrise, George Mason University].
<http://eboot.gmu.edu/bitstream/handle/1920/5793/Grim%20Adam%3B%20Goo468763%20Master%27s%20thesis%20April%202010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Hellwig, S., Roberts, R. D. et Schulze, R. (2020). A new approach to assessing emotional understanding. *Psychological Assessment*, 32, 649-662.
- Hogan, J., Barrett, P. et Hogan, R. (2007). Personality measurement, faking, and employment selection. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1270-1285.
- Husbands, A., Rodgerson, M. J., Dowell, J. et Patterson, F. (2015). Evaluating the validity of integrity-based situational judgement test for medical school admissions. *BMC Medical Education*, 15(144).
- Jonsson, A. et Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144.

- Kankaraš, M. et Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment framework for the OECD study on social and emotional skills* (Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation n° 207). Paris : Éditions OCDE.
- Kankaraš, M., Feron, E. et Renbarger, R. (2019). Assessing students' social and emotional skills through triangulation of assessment methods. (Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation n° 208). Accès :
[http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2019\)16&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2019)16&docLanguage=En)
- Klassen, R. M., Durksen, T. L., Kim, L. E., Patterson, F., Rowett, E., Warwick, J. et Wolpert, M.-A. (2016). Developing a proof-of-concept selection test for entry into primary teacher education programs. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 4, 96-114.
- Kline, T.J.B. (2004). Gender and language differences on the Test of Workplace Essential Skills: Using overall and item-level differential item functioning analyses. *Educational and Psychological Measurement*, 64(3), 549-559.
- Lipnevich, A. A., MacCann, C. et Roberts, R. D. (2013). Assessing non-cognitive constructs in education: A review of traditional and innovative approaches. Dans D. H. Saklofske, C. R. Reynolds et V. L. Schwane (éd.), *Oxford Library of Psychology. The Oxford Handbook of Child Psychological Assessment* (p. 750-772). Oxford University Press.
- Luecht, R. M. (2020). Generating Performance-Level Descriptors under a Principled Assessment Design Paradigm: An Example for Assessments under the Next-Generation Science Standards. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 39(4), 105-115.
- MacCann, C. et Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: Theory and data. *Emotion*, 8, 540-551.
- Messick, S. (1989). Validity. Dans R. L. Linn (éd.), *Educational measurement* (3^e éd., p. 13-103). American Council on Education/Macmillan.
- Morgeson, F. P., Campion, M. A., Dipboye, R. L., Hollenbeck, J. R., Murphy, K. et Schmitt, N. (2007). Reconsidering the use of personality tests in personnel contexts. *Personnel Psychology*, 60(3), 683-729.
- Normansell, D. (2011). Situational Assessment on Leadership – Student Assessment (SALSA): An evaluation of the convergent validity with multi-source feedback in division I intercollegiate athletics. [Thèse de maîtrise, Western Kentucky University].
<https://digitalcommons.wku.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com/&httpsredir=1&article=2053&context=theses>.

- OCDE. (2013). Rapport technique de l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC).
- OCDE. (2017). Proficiency scale construction. PISA 2015 Technical Report.
- Oostrom, J. K., de Vries, R. E. et de Wit, M. (2018). Development and validation of a HEXACO situational judgement test. *Human Performance*, 32(1), 1-29.
- Palczyńska, M. et Świst, K. (2016), « Measurement Properties of Non-cognitive scales in the Polish Follow-up Study on PIAAC (POSTPIAAC) », Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation n° 149, Éditions OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/c533e448-en>.
- Paulhus, D.L. et Martin, C. L. (1987). The structure of personality capabilities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(2), 354-365.
- Perie, M., Hess, K. et Gong, B. (2008, mars). Writing performance level descriptors: Applying lessons learned from the general assessment to alternate assessments based on alternate and modified achievement standards. Dans *Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education in New York, NY*.
- Rammstedt, B., Danner, D. et Lechner, C. (2017). Personality, competencies, and life outcomes: results from the German PIAAC longitudinal study. *Large-scale Assessments in Education*, 5(2).
- Sackett, P. R. et Lievens, F. (2008). Personnel selection. *Annual Review of Psychology*, 59, 419-450. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093716>.
- Sackett, P.R. et Walmsley, P.T. (2014). Which personality attributes are most important in the workplace? *Perspectives on Psychological Science*, 9(5), 538-551.
- Salgado, J. F. et Táuriz, G. (2014). The Five-Factor Model, forced-choice personality inventories and performance: A comprehensive meta-analysis of academic and occupational validity studies. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(1), 3-30.
- Shaw, S. et Crips, V. (2011). Tracing the evolution of validity in educational measurement: Past issues and contemporary challenges. *Research Matters*, 11, 12-19.
- Société de recherche sociale appliquée (SRSA). (2018). Examen exhaustif et élaboration d'options de mesure pour les initiatives portant sur les compétences essentielles : Phase 1 – Inventaire des mesures. Auteur.

- Soto, C. J., Napolitano, C. M. et Roberts, B. W. (2020). Taking skills seriously: Toward an integrative model and agenda for social, emotional, and behavioral skills. *Current Directions in Psychological Science*, 0963721420978613.
- Torrance, E. P. (1966). The torrance tests of creative thinking—Norms, technical manual research edition—Verbal tests, forms A and B—Figural tests, forms A and B. Princeton, NJ : Personnel Press.
- Turner, R. (2014). Described proficiency scales and learning metrics.
- Viswesvaran, C. et Ones, D. S. (1999). Meta-analyses of fakability estimates: Implications for personality measurement. *Educational and psychological measurement*, 59(2), 197-210.
- Wang, L., MacCann, C., Zhuang, X., Liu, L. et Roberts, R. D. (2009). Assessing teamwork and collaboration in high school students: A multimethod approach. *Canadian Journal of School Psychology*, 24, 108-124.
- Wolcott, M. D. L. (2018). *The situational judgement test validity void: Describing participant response processes* [Mémoire de doctorat, University of North Carolina at Chapel Hill]. <https://cdr.lib.unc.edu/concern/dissertations/hq37vs939>.

OTTAWA • VANCOUVER • CALGARY • EDMONTON • MONTRÉAL • WINNIPEG

www.srdc.org • 1-866-896-7732 • info@srdc.org

