



Compétences pour réussir – Développement des niveaux de compétence

Rapport final

LILY KAUFMANN | WENDY LEE | CAM NGUYEN | BORIS PALAMETA

Conseil d'administration de la SRSA

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

Tim Aubry, Ph.D.
Professeur, École de psychologie
Chercheur principal, Centre de recherche sur les services
éducatifs et communautaires

Gordon Berlin
Ancien président de MDRC

Satya Brink, Ph.D.
Consultante internationale, recherche, analyse des politiques
et conseils en politiques stratégiques
Éducation, apprentissage tout au long de la vie et
développement

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

Marie-Lison Fougère
Ancienne sous-ministre, ministère des Affaires francophones
Ancienne sous-ministre déléguée à la Condition féminine

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

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

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 550 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, Hamilton, Montréal, Regina, Toronto 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
890, rue Pender Ouest, bureau 440
Vancouver (Colombie-Britannique) V6C 1J9
604-601-4070

Bureaux satellites :
Alberta, Colombie-Britannique, Manitoba,
Ontario, Québec et Saskatchewan
1-866-896-7732

Publié en 2024 par la Société de recherche sociale
appliquée

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	III
INTRODUCTION	1
Contexte et raison d'être	1
Objectifs	5
Méthodes	5
Rapport actuel	10
REVUE DE LA LITTÉRATURE ET ANALYSE DU CONTEXTE	15
Documents sur les compétences provenant du cadre des Compétences essentielles	16
Carte d'intégration pour l'utilisation des documents du Bow Valley College	18
Bow Valley Skills for Success Digital Skills Toolkit	20
PISA sur la pensée créative	20
Résolution de problèmes du PISA	21
Résolution adaptative de problèmes du PIAAC	22
Autres cadres de compétences	22
COMMENTAIRES ET RÉTROACTION DE LA PART DU GROUPE D'EXPERTS	30
Approche	30
Structure	31
Langage	36
DOCUMENTS SUR LES COMPÉTENCES	40
Aperçu	40
Guide d'utilisation	41

Lecture	43
Écriture	47
Calcul	51
Compétences numériques	56
Résolution de problèmes	60
Communication	63
Collaboration	67
Adaptabilité	71
Créativité et innovation	74
POSSIBILITÉS DE TRAVAUX FUTURS	77
Occasions de perfectionnement professionnel pour les praticiens du programme Compétences pour réussir	77
Améliorer l’aspect pratique et la rigueur des outils d’évaluation en fonction des documents sur les compétences	78
Personnalisation des documents pour répondre à des besoins sectoriels particuliers	80
Révision des documents sur les compétences en fonction des données disponibles	81
CONCLUSION	82
RÉFÉRENCES	83
ANNEXE A : INTEROPÉRABILITÉ ENTRE LE PROGRAMME COMPÉTENCES POUR RÉUSSIR ET LE SIPEC	85
ANNEXE B : GUIDE DE COTATION CANADIEN (ÉCHANTILLONS)	88

SOMMAIRE

En mai 2021, le modèle Compétences pour réussir a été lancé pour fournir une structure commune qui harmonise la transformation des programmes et des politiques avec les besoins changeants en matière de perfectionnement des compétences et de la main-d'œuvre.

Parallèlement à la description des compétences, le lancement du modèle Compétences pour réussir comprenait des descripteurs de compétences préliminaires. Toutefois, il a été jugé important de constituer une base de données probantes plus solide avant de fournir plus de détails (Palameta et coll., 2021; Nguyen et coll., 2022). Ce projet, intitulé *Compétences pour réussir – Développement des niveaux de compétence*, a été conçu comme première étape pour répondre au besoin de niveaux et de descriptions de compétences plus détaillés. Le projet visait à produire un ensemble plus riche de ressources conceptuelles sur les compétences afin d'éclairer et d'inspirer d'autres travaux.

Les objectifs primordiaux du projet étaient de poursuivre le perfectionnement des descripteurs des niveaux de compétence du modèle Compétences pour réussir et de fournir plus de détails pour aider les praticiens à créer des programmes de formation, des programmes d'études et des outils d'évaluation. Ce projet s'est concentré sur la création de documents sur les compétences, principalement à l'intention des concepteurs de programmes d'études et des praticiens de la formation. Les praticiens peuvent utiliser les dimensions ou les facteurs de difficulté pour élaborer des scénarios d'apprentissage de complexité variable, offrant aux apprenants la possibilité de mettre en pratique et d'appliquer leurs compétences dans des milieux d'apprentissage sûrs. Les praticiens peuvent également utiliser les énoncés de compétences pour élaborer des grilles permettant de recueillir des preuves de compétences. Cela peut se faire dans le cadre de l'évaluation des besoins des apprenants au début des programmes afin d'établir les compétences de base et les lacunes. Cela pourrait aussi être fait à la fin du programme pour mesurer les progrès de l'apprentissage.

Afin de maximiser la continuité entre le cadre des Compétences essentielles et le modèle Compétences pour réussir, nous avons commencé par examiner les documents relatifs aux compétences essentielles. En particulier, le Reader's Guide to Occupational Essential Skills Profiles (Fownes et coll., 2010) a été une ressource clé. La SRSA a également passé en revue d'autres cadres, notamment les compétences sociales et émotionnelles, en particulier les cadres canadiens, les cadres nationaux de compétences ayant un objectif semblable à celui du modèle Compétences pour réussir ainsi que les cadres d'évaluation internationaux, afin d'harmoniser notre compréhension des niveaux de compétence avec les recherches les plus récentes. Ensuite, nous avons consulté un groupe d'experts composé de praticiens, de concepteurs d'évaluations et de chercheurs au sein de l'écosystème de la formation axée sur les compétences et l'emploi. Le groupe d'experts a soutenu la SRSA tout au long de la conceptualisation générale de la structure

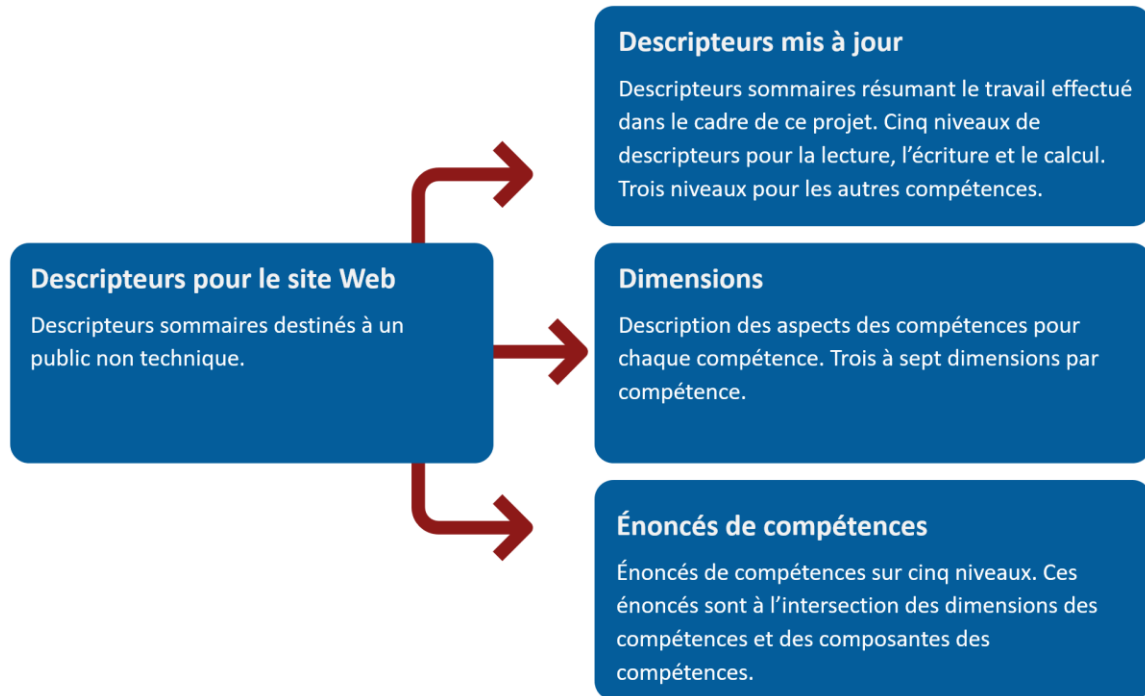
et de l'approche, et a fourni des commentaires détaillés à l'appui de la révision de plusieurs ébauches de ces documents sur les compétences. Le groupe d'experts ainsi que les collègues du programme Compétences pour réussir ont également recommandé des documents de recherche, des cadres et d'autres ressources clés pour éclairer notre travail. De plus, la SRSA a régulièrement consulté la Direction de l'information sur le marché du travail (DIMIT) pour veiller à ce que le projet soit élaboré de façon complémentaire, mais distincte des initiatives connexes. Dans la version finale, à la suite d'une suggestion d'un membre du groupe d'experts, nous avons appliqué l'intelligence artificielle (IA) pour aider à résumer et à synthétiser les concepts clés à partir de grandes quantités d'information générées tout au long du projet.

Avec le groupe d'experts, nous avons eu une discussion approfondie sur le nombre approprié de niveaux pour les descripteurs de compétences. Dans l'ébauche des niveaux de compétence présentés dans le rapport de lancement initial, cinq niveaux de compétence ont été décrits pour les compétences en littératie (lecture, écriture, calcul) et trois niveaux pour les autres compétences. Dans le cadre de ce projet, nous avons opté pour une structure à cinq niveaux pour les documents techniques plus détaillés, le but étant d'offrir aux praticiens une gradation plus riche des compétences, tout en conservant pour l'instant une structure à trois niveaux pour les documents destinés au grand public afin de réduire au minimum les perturbations inutiles pour les utilisateurs actuels des descripteurs de compétence du programme Compétences pour réussir.

Nous tenons à réitérer le rôle du présent rapport comme point de départ vers d'autres travaux. Comme il a été mentionné précédemment, le présent rapport vise à compléter les ressources existantes du site Web du programme Compétences pour réussir en fournissant des détails techniques supplémentaires pour éclairer et inspirer l'élaboration de formations et d'évaluations.

Les principales ressources en matière de compétences découlant de ce projet viendront s'ajouter aux descripteurs de compétence existants disponibles sur le site Web d'EDSC, à titre d'outils pour les praticiens du programme Compétences pour réussir (voir la figure ES1). L'éventail des ressources disponibles donne aux utilisateurs la flexibilité de choisir le niveau de profondeur et de spécificité avec lequel ils souhaitent interagir, tout en leur donnant l'assurance que tous les documents sont liés et interconnectés.

Figure ES1 Aperçu des ressources en matière de compétences



INTRODUCTION

CONTEXTE ET RAISON D'ÊTRE

En mai 2021, le modèle Compétences pour réussir a été lancé pour fournir une structure commune qui harmonise la transformation des programmes et des politiques avec les besoins changeants en matière de perfectionnement des compétences et de la main-d'œuvre au Canada. Le modèle vise à s'adapter au marché du travail moderne, en répondant aux demandes futures de perfectionnement et de recyclage dans tous les secteurs. La Société de recherche sociale appliquée (SRSA) a dirigé le projet à l'appui du lancement en convoquant un groupe d'experts composé de chercheurs universitaires canadiens et internationaux, d'experts en élaboration d'évaluations et de praticiens de la formation afin de formuler des recommandations sur les définitions et les composantes des compétences (Palameta et coll., 2021).

Après le lancement, la SRSA a dirigé l'élaboration d'un guide de mise en œuvre visant à fournir des principes directeurs et des pratiques prometteuses pour éclairer et inspirer la conception, la prestation et l'évaluation de la formation et de l'évaluation pour le programme Compétences pour réussir (Nguyen et coll., 2022). Ces principes directeurs visent à faire en sorte que le programme Compétences pour réussir qui en découle puisse répondre aux besoins des groupes sous-représentés sur le marché du travail, tout en répondant aux besoins des principaux secteurs. La SRSA a collaboré avec des représentants d'organisations de l'ensemble du paysage canadien de la formation professionnelle et a consulté plus de 100 employeurs et praticiens au sein de leurs réseaux.

Tout au long des deux initiatives, les parties prenantes ont constamment insisté sur la nécessité de fournir plus de détails sur le programme Compétences pour réussir. Les compétences et les descripteurs de niveau connexes ont été considérés comme des outils importants pour éclairer l'élaboration des programmes d'études et des évaluations. Les parties prenantes ont souligné l'importance de disposer de marqueurs solides sur le plan conceptuel et valides sur le plan empirique pour décrire la manière dont une personne peut faire preuve d'une compétence particulière. Les praticiens du programme Compétences pour réussir pourraient utiliser ces renseignements sur les compétences pour élaborer des outils permettant d'évaluer les compétences des individus, élaborer des programmes d'études facilitant l'acquisition et l'amélioration des compétences et discuter des niveaux de compétence actuels et cibles avec les apprenants dans le cadre des programmes de formation.

Le lancement du modèle Compétences pour réussir comprenait quelques [descripteurs de compétences](#) préliminaires. Toutefois, il a été jugé important de constituer une base de données probantes plus solide pour fournir plus de détails (Palameta et coll., 2021; Nguyen et coll., 2022).

Ces détails étaient disponibles dans une certaine mesure dans le cadre des Compétences essentielles, qui était le prédécesseur du modèle Compétences pour réussir. En particulier, la lecture et le calcul ont fait l'objet de nombreuses évaluations et utilisaient des niveaux de compétence courants, qui pourraient être mis à profit et mis à jour pour mieux s'harmoniser avec les définitions et les composantes révisées du programme Compétences pour réussir. Les compétences socioémotionnelles comme la collaboration, la communication, l'adaptabilité, la créativité et l'innovation pourraient bénéficier d'une description de compétences plus détaillées afin de faciliter une formation et une évaluation efficaces.

Le projet actuel

Ce projet, intitulé *Compétences pour réussir – Développement des niveaux de compétence*, a été conçu comme première étape pour répondre au besoin de plus de détails sur les compétences. Le projet visait à produire un ensemble plus riche de ressources conceptuelles sur les compétences afin d'éclairer et d'inspirer d'autres travaux. Dirigé par la SRSA et financé par le programme Compétences pour réussir, ce projet a permis de consolider les connaissances existantes sur les compétences au Canada et à l'étranger, ce qui a permis d'approfondir la conceptualisation des compétences du programme Compétences pour réussir qui avait été élaborée avant son lancement. Dans le cadre du projet actuel, nous avons cherché à établir une base solide sur laquelle pourraient émerger d'autres travaux pour appuyer la poursuite de la mise en œuvre du programme Compétences pour réussir.

Dans la figure 1, nous tentons de situer le projet actuel dans le contexte plus large du programme Compétences pour réussir, en montrant les travaux antérieurs qui ont conduit à ce projet, tout en offrant une vision à long terme et prospective de ce que ce rapport pourrait inspirer à l'avenir.

Figure 1 Situation du rapport actuel sur le développement des niveaux de compétence dans le cadre des initiatives et des ressources antérieures et futures du programme Compétences pour réussir



Comme le montre la figure 1, ce projet a poursuivi le travail de développement après le lancement du programme Compétences pour réussir. Les résultats du projet, présentés dans des sections ultérieures du rapport, visaient à fournir un point de départ conceptuel plus solide aux praticiens afin qu'ils puissent poursuivre la conception et la prestation de la formation et de l'évaluation. Dans le cadre de ces initiatives en cours, il serait utile de recueillir des données probantes sur le développement des compétences afin de valider, de réfuter et d'affiner la réflexion conceptuelle. Il est important d'accumuler des données afin de constituer une base de données probantes sur les niveaux de compétences nécessaires au programme Compétences pour réussir, applicables à un large éventail de contextes d'apprentissage et d'évaluation, et harmonisés avec les besoins d'apprentissage uniques et l'expérience vécue de divers apprenants et utilisateurs de l'évaluation. À plus long terme, des occasions de synthétiser systématiquement toutes les données probantes, en dégagant des thèmes communs et en examinant les répercussions uniques, seraient bénéfiques pour réviser et affiner les détails concernant les compétences, en s'efforçant de mieux comprendre l'acquisition et la progression des compétences.

Les documents fournis dans le présent rapport sont considérés comme un point de départ fondé sur les données probantes actuelles du programme Compétences pour réussir et les recommandations des premiers utilisateurs experts, et devraient être améliorés à mesure que d'autres données probantes émergent.

L'adaptation des documents aux besoins de divers contextes de formation et de groupes d'apprenants est encouragée.

Cette approche serait conforme aux recommandations formulées dans le rapport à l'appui du lancement du programme Compétences pour réussir (Palameta et coll., 2021). Dans ce rapport, nous avons recommandé un processus itératif fondé sur des données probantes pour élaborer et finaliser les descripteurs des niveaux de compétence. Ce processus comporterait de multiples itérations, en commençant par une étude conceptuelle, un projet pilote qui recueille des preuves de la progression des compétences tout au long des initiatives de formation à l'aide d'outils d'évaluation éclairés par l'étude conceptuelle, un examen des données pour assurer l'harmonisation avec des contextes de travail, d'apprentissage et de

vie réalistes, et une synthèse de toutes les constatations conceptuelles et empiriques pour éclairer l'amélioration et la finalisation des compétences. Les descripteurs des niveaux de compétence et les outils connexes inclus dans le présent rapport pourraient être considérés comme des travaux supplémentaires à l'étape de la conception. Nous avons cherché à générer davantage de renseignements sur les compétences à partir des connaissances existantes. Au fur et à mesure de l'élaboration d'évaluations et de programmes d'études correspondant au programme Compétences pour réussir, on encourage la mise à l'essai des ressources pour éclairer les révisions des descripteurs des niveaux de compétence. On recommande également de poursuivre le travail de validation de ces documents sur les compétences auprès de divers groupes d'apprenants et en fonction des besoins sectoriels, afin d'harmoniser les exigences en matière de compétences et les énoncés de compétence. Comme l'ont souligné les parties prenantes, la finalisation des outils d'évaluation des compétences doit être fondée sur des données probantes et être effectuée dans le cadre d'un processus de collaboration auquel participent les praticiens de la formation et les concepteurs d'évaluations.

Dans l'ensemble, le projet actuel visait à ajouter davantage d'outils et de ressources au programme Compétences pour réussir en tirant parti des connaissances et de l'expertise existantes dans le domaine, tout en recueillant davantage de données pour éclairer la validation et l'amélioration. Nous tenons à réitérer le rôle du présent rapport comme point de départ vers d'autres travaux. Bien que nous nous soyons efforcés de synthétiser les ressources existantes et de consulter divers experts en la matière, nous avons reconnu que la conceptualisation actuelle des compétences ne constituait en aucun cas un point de vue définitif sur le sujet. Des travaux supplémentaires seraient nécessaires pour veiller à ce que le modèle continue d'être fondé sur des données et des données probantes, l'objectif ultime étant d'appuyer les objectifs de développement des compétences et de perfectionnement de la main-d'œuvre de l'ensemble du Canada.

OBJECTIFS

Les objectifs primordiaux du projet étaient de poursuivre le perfectionnement des descripteurs des niveaux de compétence du modèle Compétences pour réussir et de fournir un soutien plus détaillé aux praticiens afin de créer des programmes de formation, des programmes d'études et des outils d'évaluation. Le projet actuel visait à enrichir les descripteurs préliminaires des compétences décrits dans le cadre du lancement du programme Compétences pour réussir. Les documents sur les compétences élaborés dans le cadre de ce projet visaient à éclairer la conception et la mise en œuvre d'autres formations et évaluations, et d'inciter à la collecte et à la validation de données supplémentaires.

MÉTHODES

Membres du groupe d'experts

La SRSA a convoqué un groupe d'experts composé de chercheurs universitaires canadiens et internationaux, de concepteurs d'évaluations, de concepteurs de programmes d'études, de praticiens de l'éducation et de la formation et d'experts en perfectionnement de la main-d'œuvre pour travailler à l'atteinte de cet objectif. Les membres du groupe d'experts sont les suivants :

- Angela Briscoe de United for Literacy
- Krista Medhurst et Alisa Foreman du Bow Valley College
- Lee Lagan de SkillPlan
- Marie-Christine Gill, consultante CPR et appui personnalisé
- Melwyn D'Costa et Susan Christensen de l'Ontario Tourism Education Corporation
- Michael Herzog du Essential Skills Group Inc.
- Michel Simard, DESS, expert en compétences essentielles
- Pam Tetarenko, Danica Isherwood, Marina Dyakonova, Julia Lewis du Douglas College
- Richard Roberts de Research and Assessment Design: Science Solution
- Scott Murray de DataAngel Policy Research Inc.

La SRSA a également régulièrement consulté la Direction de l'information sur le marché du travail (DIMT) pour veiller à ce que le projet soit élaboré de façon complémentaire, mais distincte des initiatives connexes. Plus précisément, la DIMT a élaboré le Système d'information sur les professions et les compétences (SIPeC), une base de données qui mesure 241 compétences dans 900 professions, conformément au système Classification nationale des professions (CNP)

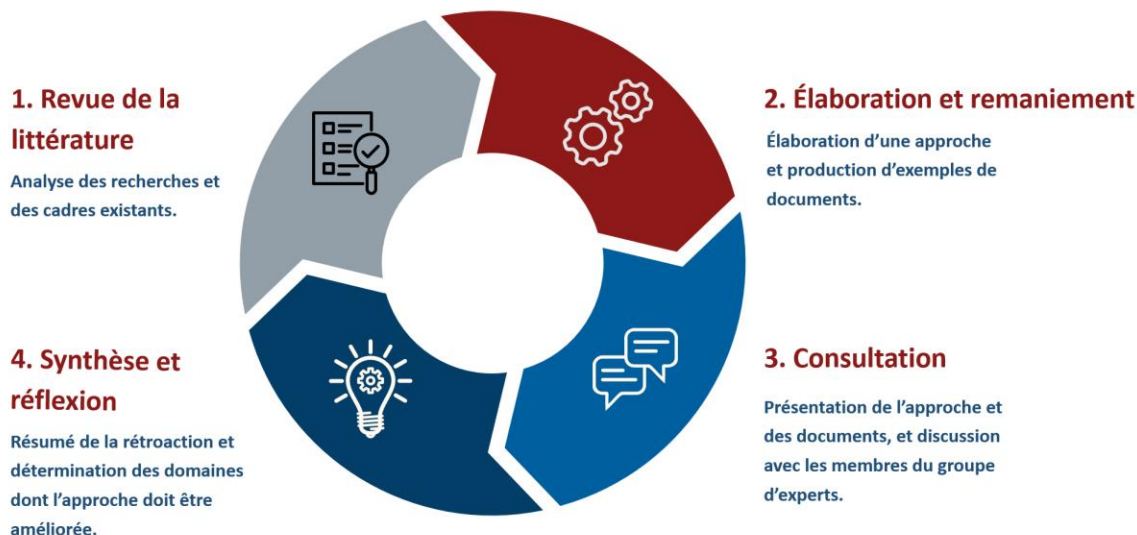
et à la Taxonomie des compétences et des capacités (TCC). Bien que les deux projets aient des objectifs connexes, ils ont été élaborés à l'aide de méthodes, de priorités et de cadres différents. Le SIPeCS décrit explicitement et directement le monde du travail et des professions, tandis que le programme Compétences pour réussir est censé s'appliquer plus largement pour aider les personnes à s'épanouir dans la collectivité, l'apprentissage et le travail. Les principaux utilisateurs visés par chaque outil sont différents, mais il y a un certain chevauchement. Les consultations visaient à explorer l'interopérabilité ou l'utilisation complémentaire entre les deux outils dans la mesure du possible tout en maximisant la valeur de chacun d'entre eux (voir l'annexe A pour obtenir de plus amples renseignements).

Approche et activités

Une approche d'élaboration itérative a été mise en œuvre pour structurer les consultations avec les parties prenantes. Les membres du groupe d'experts ont participé activement à la formulation de commentaires sur le processus d'élaboration (c.-à-d. l'approche et la structure proposées) ainsi que sur les produits (c.-à-d. le contenu des compétences). Afin d'utiliser au mieux le temps du groupe, la SRSA a mené des recherches de base pour élaborer du contenu préliminaire qui a ensuite été présenté au groupe pour discussion, commentaires et rétroaction. La SRSA étant responsable de l'analyse et de la synthèse des ressources, les experts du groupe pouvaient concentrer leurs efforts sur l'analyse et l'examen critiques.

Trois cycles de développement itératif ont été menés (voir la figure 2). Pour chaque cycle, la SRSA a d'abord effectué une revue ciblée de la littérature et une analyse des ressources existantes. Cette étape a été suivie par l'élaboration ou le remaniement d'une approche, d'un format et d'une structure pour les outils d'évaluation des compétences et les exemples de documents pour plusieurs compétences. L'approche et l'ébauche des documents sur les compétences ont ensuite été présentées au groupe d'experts, et des commentaires ont été recueillis dans le cadre d'une série de consultations individuelles et de groupe. Enfin, la SRSA a synthétisé les commentaires et cerné les domaines nécessitant des recherches et des révisions supplémentaires afin d'éclairer le prochain cycle d'élaboration.

Figure 2 Processus d'élaboration itératif



Les détails de chaque étape du processus de révision itérative sont résumés ci-dessous et décrits plus en détail dans les sections suivantes.

- 1. Revue et analyse de la littérature** : Au cours du premier cycle d'élaboration, la SRSA a procédé à une revue de la littérature et à une analyse contextuelle des cadres canadiens et internationaux afin d'éclairer son travail. Il s'agissait notamment d'un examen approfondi des profils de compétences essentielles du cadre des Compétences essentielles et d'une analyse ciblée d'autres cadres plus récents afin de déterminer les composantes, les dimensions et les compétences pertinentes pour le marché du travail moderne. Comme l'ont recommandé les membres du groupe d'experts, la SRSA a consulté, au cours des cycles suivants, un éventail de ressources et de cadres de compétences, notamment des travaux récemment publiés sur les compétences numériques par l'équipe du Bow Valley College, le Référentiel québécois des compétences du futur, le Survey of Social and Emotional Skills de l'OCDE, le Skills Builder Universal Framework du Royaume-Uni, le cadre Future Critical Core Skills de Singapour, l'évaluation du cycle 2 du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) sur la résolution adaptative de problèmes et l'évaluation du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2022 sur la pensée créative.
- 2. Élaboration et remaniement** : Le premier cycle d'élaboration des énoncés de compétences et de leur structure a été éclairé par la revue et l'analyse de la littérature ainsi que les priorités qui sont ressorties des discussions avec les parties prenantes du programme Compétences pour réussir et de la DCIMT. Pour chaque cycle d'élaboration, les membres de l'équipe de la SRSA ont proposé une structure avec des ébauches de documents sur les

compétences qui ont été examinés par les membres du groupe. Ce processus était itératif et a donné lieu à des discussions internes approfondies, à un examen des ressources, ainsi qu'à la mise à l'essai et à l'amélioration des approches. Ce travail a été documenté dans des rapports préliminaires et provisoires destinés aux membres du groupe, qui comprenaient un résumé de toute recherche ou rétroaction antérieure, une description du processus d'élaboration et de la façon dont il tenait compte de la rétroaction, ainsi que la nouvelle structure et les nouveaux documents révisés sur les compétences. Ces rapports comprenaient parfois des questions de réflexion pour aider à structurer la rétroaction.

3. **Consultation** : Les membres du groupe ont participé à une conférence téléphonique d'introduction au cours de laquelle l'équipe de la SRSA et les représentants du programme Compétences pour réussir ont exposé le but et l'objectif du projet. Ce fut également l'occasion de clarifier les attentes quant à ce qui pouvait être élaboré ou abordé dans le cadre du projet afin d'orienter la rétroaction et les recommandations du groupe d'experts. Les membres du groupe ont ensuite participé à trois conférences téléphoniques au cours des trois cycles, au cours desquelles la SRSA a présenté une approche nouvelle ou révisée et des exemples d'énoncés de compétences découlant de cette approche. Au cours de ces appels, les membres ont eu l'occasion de fournir une rétroaction et de faire part de leurs réflexions dans le cadre de discussions en grand groupe et en petits groupes. Avant chaque appel, les membres du groupe ont reçu un cahier de travail et ont été invités à donner leur avis par écrit ou à rencontrer le personnel de la SRSA pour des entrevues individuelles ou de groupe. Quatorze des seize membres du groupe ont participé à des entrevues, et neuf commentaires écrits ont été soumis.
4. **Synthèse et réflexion** : Après chaque conférence téléphonique et rétroaction, la SRSA a analysé et synthétisé les commentaires afin de déterminer les thèmes communs susceptibles d'éclairer les révisions. Les leçons tirées et les domaines à améliorer ont été cernés. La synthèse a éclairé le début d'un nouveau cycle de révision, y compris un plan visant à réexaminer les ressources précédentes avec de nouvelles perspectives, à examiner de nouvelles ressources ou de nouveaux outils recommandés par les membres du groupe, et à déterminer d'autres ressources au besoin (c.-à-d. en revenant à l'étape de la revue et de l'analyse de la littérature).

Consultations

- Une conférence téléphonique d'introduction
- Trois conférences téléphoniques d'engagement et de discussion
- Neuf entrevues avec quatorze praticiens
- Neuf commentaires écrits

Dans la version finale, à la suite d'une suggestion d'un membre du groupe d'experts, nous avons appliqué l'IA pour aider à résumer et à synthétiser les concepts clés à partir de grandes quantités d'information générées tout au long des autres activités du projet. Deux chercheurs ont utilisé l'IA dans le cadre de ce processus : l'un d'entre eux a élaboré des messages-guides et fourni des commentaires issus de la revue de la littérature et des consultations avec le groupe au moyen de

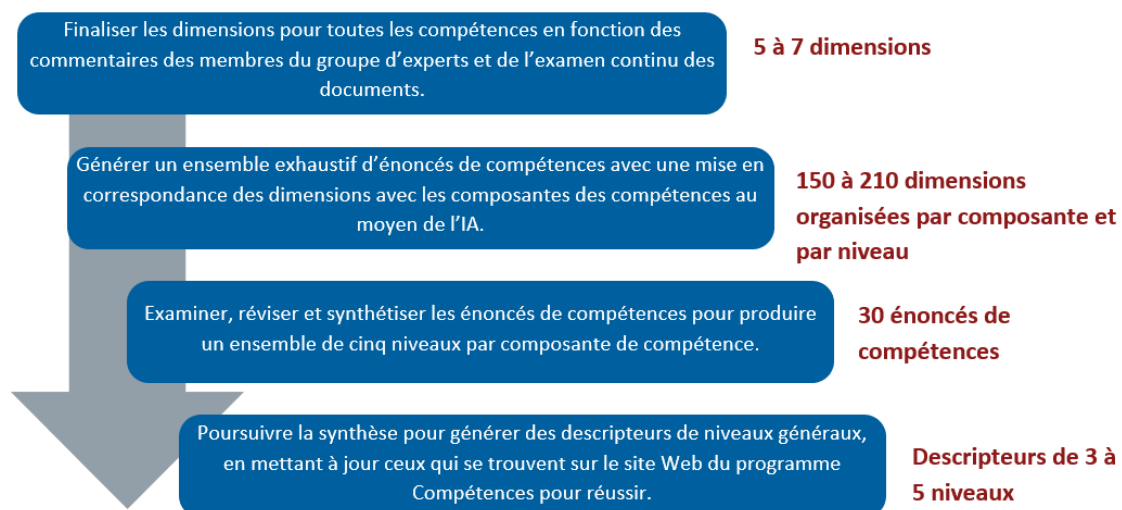
l'IA, tandis que l'autre a passé en revue le résumé et la synthèse manuellement. Nous avons ensuite comparé les résultats générés par l'IA et ceux générés par l'être humain, puis vérifié leur qualité et leur exhaustivité. D'une manière générale, nous avons constaté que les deux ensembles de résultats étaient en grande partie cohérents. L'IA a généré de nouveaux domaines de contenu qui nous avaient échappé, ainsi que des domaines de contenu non pertinents que nous avons rejetés. Nous avons constaté que, bien que l'IA ait accéléré le processus, le contenu devait encore faire l'objet d'examen minutieux par l'équipe de recherche afin de maximiser la convivialité, la pertinence et l'applicabilité.

Les membres du groupe ont formulé des commentaires positifs sur l'utilisation de l'IA dans le cadre du projet, ce qui indique que l'IA peut être utile pour synthétiser l'information et appuyer la réflexion. Un membre du groupe a indiqué qu'il avait trouvé qu'il s'agissait d'une très bonne approche et qu'il pouvait comprendre qu'il y avait encore beaucoup de travail à faire après coup, mais que c'était une

« N'oubliez pas que lorsque vous utilisez l'IA, vous fournissez votre propre langage et orientez le processus. C'est un outil légitime qui vous aide à travailler plus efficacement. »
- Membre du groupe d'experts

excellente façon de faire avancer les choses. Après avoir mis à l'essai avec succès l'approche avec une compétence, nous avons normalisé le processus et utilisé l'IA comme outil de soutien pour générer les descripteurs de compétences pour les neuf compétences. Il s'agissait notamment d'élaborer des messages-guides et des processus de saisie normalisés pour fournir à l'IA l'information que nous avons accumulée tout au long du projet, et de créer des lignes directrices pour appuyer une révision et un examen uniformes des ébauches de résultats générés. La figure 3 résume ce processus.

Figure 3 Processus d'élaboration des documents sur les compétences



Tout d’abord, l’équipe de recherche a résumé les résultats de la revue de la littérature et des consultations avec le groupe afin d’élaborer trois à sept dimensions pour chacune des neuf compétences. Nous avons élaboré des énoncés précis décrivant chaque dimension à chacun des cinq niveaux.

Nous avons ensuite introduit ces dimensions ainsi que chacune des six composantes de compétences dans l’outil d’IA et lui avons demandé de mettre en correspondance les dimensions et les composantes. L’IA a ensuite généré de grandes matrices montrant la correspondance spécifique de chaque dimension pour chaque composante, dans chacun des cinq niveaux. Ces matrices comportent de 150 à 210 cellules selon le nombre de dimensions par compétence.

Ensuite, nous avons demandé à l’IA de produire une synthèse de ces cellules, soit 30 énoncés de compétences pour chacune des neuf compétences. Pour chaque niveau, ces énoncés de compétences résument le contenu des différentes dimensions de chaque composante. Nous avons ensuite revu et corrigé ces énoncés de compétences pour veiller à ce qu’ils couvrent les concepts clés comme prévu et qu’ils soient logiques sur le plan pratique.

Enfin, nous avons résumé les niveaux et les composantes pour produire les descripteurs de niveaux généraux qui permettraient de mettre à jour ceux qui figurent actuellement sur le site Web du programme Compétences pour réussir.

L’IA comme une ressource de soutien

L’intelligence artificielle (IA) est apparue comme une ressource qui peut être utilisée pour appuyer le travail dans de nombreuses professions et de nombreux secteurs. Lorsqu’elle est appliquée à des travaux de recherche, l’IA suscite une série de préoccupations et de mises en garde, notamment la nécessité de vérifier les renseignements et les sources, l’inclusion possible de renseignements biaisés ou inexacts, et des préoccupations liées à la confidentialité des données et à la propriété intellectuelle.

Dans le cadre de ce projet, l’IA a été utilisée comme outil pour synthétiser de grandes quantités de renseignements provenant de sources fiables. Le contenu introduit dans les outils d’IA a été élaboré au moyen d’un examen manuel. De même, le contenu produit par l’IA a été soumis à un processus d’examen manuel; certains résultats ont été jugés utiles ou pertinents, puis fortement adaptés, modifiés et affinés avant d’être utilisés.

RAPPORT ACTUEL

Structure

Le présent rapport technique fournit de plus amples renseignements sur les niveaux de compétence et présente un ensemble d’outils pour appuyer l’intégration uniforme des compétences dans la formation et l’évaluation. Une brève revue de la littérature et une analyse

environnementale ciblée des cadres de compétences pertinents qui ont éclairé notre travail sont ensuite présentées. Un résumé des commentaires et des recommandations du groupe d'experts ainsi que la méthode utilisée pour élaborer les outils sont ensuite examinés. Enfin, les documents sur les compétences sont présentés.

Les documents sur les compétences sont le point central du rapport. Ceux-ci comprennent a) un bref guide de l'utilisateur; b) pour chaque compétence, un ensemble de dimensions qui décrivent le contexte dans lequel les compétences sont exercées; et c) un ensemble d'énoncés de compétences qui décrivent les comportements requis pour exercer les compétences dans différents contextes (passer à la section [Documents sur les compétences](#)).

Principaux documents sur les compétences

Pour chaque compétence, nous souhaitons attirer l'attention sur trois principaux documents sur les compétences :

- **Dimensions** : Les compétences sont exercées dans des contextes de travail, d'apprentissage ou de vie précis. Les dimensions décrivent le contexte et la complexité d'une situation qui nécessite l'application de compétences. Il s'agit des facteurs situationnels qui influencent la manière dont une compétence est utilisée. Elles décrivent les facteurs de difficulté qui rendent une situation plus ou moins complexe. Grâce à ces dimensions, nous tentons de fournir, pour chaque compétence, un cadre permettant de décrire l'éventail des situations dans lesquelles cette compétence peut être appliquée. Elles permettent également d'établir les limites entre les niveaux de compétence. Par exemple, les dimensions de la collaboration comprennent la dynamique de groupe, qui va des petits groupes où tout le monde se connaît et a déjà travaillé dans le respect (niveau 1), aux grands groupes peu familiers et diversifiés (niveau 5). Les dimensions visent à faciliter l'élaboration de contextes ou d'activités de formation permettant aux apprenants d'apprendre, de mettre en pratique et d'appliquer des compétences à chaque niveau de difficulté.
- **Énoncés de compétences** : Les énoncés de compétences relient les dimensions aux composantes qui définissent la compétence et mettent l'accent sur la preuve de l'application des compétences. Plus particulièrement, nous soulignons les *comportements particuliers* attendus à chaque niveau, correspondant à la complexité de la situation ou du contexte dans lequel la compétence est appliquée, comme décrit par les dimensions. Ces comportements correspondent à ce qu'une personne ferait pour réagir dans une telle situation ou un tel contexte. Par exemple, une personne ayant des compétences de collaboration suffisantes pour travailler dans un petit groupe familial démontre qu'elle respecte les autres, suit les instructions et accomplit les tâches qui lui sont assignées (niveau 1). Une personne ayant des compétences de collaboration suffisantes pour travailler dans un groupe important, peu familier et diversifié démontre qu'elle inspire la confiance et qu'elle peut bâtir et renforcer

l'environnement d'une équipe grâce au leadership, à l'encadrement et au mentorat (niveau 5). Les énoncés de compétences orientent la formation et l'élaboration d'évaluations en décrivant les comportements observables qui démontrent différents niveaux de compétence. Ils servent de base à la collecte de données probantes au moyen d'observations, d'autoréflexion ou d'autres méthodes d'évaluation et d'enseignement.

- **Descripteurs de niveaux généraux :** Il s'agit d'une description générale des compétences qui correspond à l'information sur les compétences publiée sur le site Web du programme Compétences pour réussir dans le cadre de son lancement. Ces descripteurs de niveaux généraux visent à donner au grand public une vue d'ensemble du programme Compétences pour réussir. La lecture, l'écriture et le calcul ont cinq descripteurs de niveaux généraux, et les autres compétences ont trois niveaux.

Un membre du groupe d'experts a résumé la nécessité de disposer à la fois de dimensions et d'énoncés de compétences : « *La compétence est la capacité d'un individu à faire quelque chose, mais la complexité est le revers de la médaille. Les tâches plus difficiles ou nécessitant une opération plus complexe, plusieurs étapes, etc., requièrent davantage de compétences. Pour que les concepteurs de programmes d'études ou les évaluateurs comprennent parfaitement les compétences, ils doivent comprendre pourquoi une compétence supérieure est requise.* »

- Membre du groupe d'experts

Le tableau 1 comprend des liens vers les documents sur les compétences pour toutes les compétences. Il peut être utilisé pour naviguer vers différents outils de compétence.

Tableau 1 Navigation dans les outils de compétence

Compétence	Dimensions	Énoncés de compétences	Descripteurs généraux
Lecture	Tableau 3	Tableau 4	Tableau 5
Écriture	Tableau 6	Tableau 7	Tableau 8
Calcul	Tableau 9	Tableau 10	Tableau 11
Compétences numériques	Tableau 13	Tableau 14	Tableau 15
Résolution de problèmes	Tableau 16	Tableau 17	Tableau 18
Communication	Tableau 19	Tableau 20	Tableau 21
Collaboration	Tableau 22	Tableau 23	Tableau 24
Adaptabilité	Tableau 25	Tableau 26	Tableau 27
Créativité et innovation	Tableau 28	Tableau 29	Tableau 30

Comme il a été mentionné précédemment, le présent rapport vise à compléter les ressources existantes du site Web du programme Compétences pour réussir en fournissant des détails techniques supplémentaires pour éclairer et inspirer l'élaboration de formations et d'évaluations. Ce rapport s'adresse aux praticiens de la formation et aux concepteurs d'évaluations. Par conséquent, il est plutôt technique et riche en détail. Les utilisateurs sont encouragés à l'appliquer et à l'adapter à divers contextes de formation et d'évaluation, notamment en simplifiant le langage pour communiquer la progression des compétences aux apprenants, en mettant l'accent sur certains aspects des compétences pour faciliter une programmation ciblée, et en mettant en contexte ces documents sur les compétences pour les harmoniser avec les divers besoins d'apprentissage et d'évaluation. Dans la suite de cette section, nous précisons le public ou les utilisateurs cibles du rapport et les cas d'utilisation potentiels en fonction des objectifs.

Utilisateurs visés : Praticiens de la formation

Ce projet visait à créer des documents sur les compétences, principalement à l'intention des concepteurs de programmes d'études et des praticiens de la formation. Les praticiens pourraient utiliser les dimensions ou les facteurs de difficulté pour élaborer des scénarios d'apprentissage de complexité variable, offrant aux apprenants la possibilité de mettre en pratique et d'appliquer leurs compétences dans des milieux d'apprentissage sûrs.

Les praticiens pourraient également utiliser les énoncés de compétences pour élaborer des grilles permettant de recueillir des preuves de compétences. Cela pourrait se faire dans le cadre de l'évaluation des besoins des apprenants au début des programmes afin d'établir les compétences de base et les lacunes, ce qui permettrait d'adapter la formation en conséquence. Cela pourrait également être fait tout au long de la formation afin de recueillir des preuves du développement des compétences au moyen d'observations et d'évaluations formelles ou informelles. Cela pourrait également être fait à la fin des programmes pour mesurer les résultats finaux de la formation, en évaluant la mesure dans laquelle les apprenants ont progressé dans leur parcours de développement des compétences.

« Les praticiens pouvaient avoir de la difficulté à suivre les apprenants au fil du temps parce que ce qu'ils cherchaient n'était pas assez précis. Grâce à ce nouveau cadre, ils bénéficieraient d'une précision accrue. »
- Membre du groupe d'experts

Utilisateurs visés : Concepteurs d'évaluations

De même, les concepteurs d'évaluations pourraient utiliser les documents sur les compétences contenus dans ce rapport pour mieux harmoniser les outils d'évaluation et les modèles de formation du programme Compétences pour réussir. Les dimensions et les énoncés de compétences pourraient être utilisés pour éclairer l'élaboration de scénarios d'évaluation. Les

dimensions pourraient être utilisées pour varier les niveaux de difficulté de ces scénarios. Les énoncés de compétences pourraient servir à inspirer l'élaboration de questions d'évaluation fondées sur l'autoréflexion du comportement.

« Je crois qu'il sera très intéressant à l'avenir de pouvoir évaluer plusieurs dimensions ou plusieurs domaines de compétences. J'aimerais vraiment voir ce que nous pouvons faire de plus pour évaluer les compétences multiples pour prédire le rendement. »

- Membre du groupe d'experts

Utilisateurs indirects : Employeurs et apprenants

Bien que les employeurs et les apprenants ne soient pas censés être les utilisateurs directs du présent rapport, les documents sur les compétences présentés peuvent avoir des répercussions importantes pour eux. Par exemple, les énoncés de compétences pourraient aider les employeurs à se faire une idée des types de compétences que leurs employés pourraient acquérir grâce à la formation et de la manière dont ces compétences cadreraient avec les tâches et les responsabilités professionnelles. Les documents ont fourni aux praticiens de la formation et aux employeurs un langage commun pour discuter des besoins en compétences, en veillant à ce que les objectifs de formation correspondent aux exigences en matière de rendement au travail. Ils

pourraient également inspirer le développement d'outils d'évaluation pour les employeurs, en les aidant à réfléchir de manière plus systématique à l'efficacité de la formation en milieu de travail.

« Des employeurs ou des secteurs particuliers pourraient envisager de faire de petits investissements pour les adapter à leurs besoins particuliers, c'est-à-dire traduire ce qui est général en termes qui sont propres à leur milieu de travail. »

- Membre du groupe d'experts

Dans leurs interactions avec les apprenants, les praticiens pourraient utiliser et adapter les dimensions et les facteurs de difficulté pour leur expliquer leurs atouts et leurs lacunes en matière de compétences. Pour ce faire, ils pourraient fournir des exemples de scénarios dans lesquels les apprenants pourraient exceller sur la base de leurs compétences existantes, ainsi que des exemples de scénarios dans lesquels ils pourraient avoir besoin d'un soutien supplémentaire pour formuler des réponses plus efficaces en raison de lacunes en matière de compétences. Tout au long d'un programme de formation, les praticiens pourraient également revoir le langage des dimensions et des énoncés de compétences pour aider les apprenants à suivre leurs progrès et à célébrer leurs réussites, ce qui les motiverait davantage à poursuivre la formation (Ward et coll., 2021).

Glossaire

Composantes de compétences : Lors du lancement du programme Compétences pour réussir, chaque compétence a été conceptualisée à l'aide de quelques définitions et d'une série de six composantes de compétences. Ces six composantes de compétences représentent les processus comportementaux et cognitifs associés à la compétence.

Dimensions : Les dimensions décrivent les caractéristiques d'une situation qui nécessite l'application de compétences. Elles expliquent dans quelle mesure une situation est complexe en précisant les facteurs de difficulté de cette situation. Les dimensions permettent d'encadrer et d'esquisser les limites conceptuelles des niveaux de compétence. Elles décrivent le contexte.

Énoncés de compétences : Les énoncés de compétences relient les dimensions aux composantes de compétences définies. Ils décrivent les comportements précis requis pour répondre à un ensemble de facteurs de complexité ou de difficulté. Les énoncés de compétences décrivent les comportements.

Descripteurs de niveaux généraux : Il s'agit d'une description générale des compétences qui correspond à l'information sur les compétences publiée sur le site Web du programme Compétences pour réussir dans le cadre de son lancement. Ces descripteurs de niveaux généraux visent à donner au grand public une vue d'ensemble du programme Compétences pour réussir. La lecture, l'écriture et le calcul ont cinq descripteurs de niveaux généraux, tandis que les autres ont trois descripteurs correspondant aux niveaux de compétence débutant, intermédiaire et avancé.

REVUE DE LA LITTÉRATURE ET ANALYSE DU CONTEXTE

Cette section résume les ressources recensées et examinées tout au long du projet. Nous soulignons tout d'abord les ressources qui ont apporté une contribution essentielle à l'élaboration des documents sur les compétences. Les ressources qui nous ont inspirés ou confirmé que nous étions sur la bonne voie sont également brièvement décrites. Ces ressources ont contribué à définir la structure et l'approche de notre travail d'élaboration. Nous avons également fait référence à maintes reprises à ces ressources tout au long du projet alors que nous élaborions et élargissions les détails relatifs aux compétences. Nous avons utilisé ces ressources pour choisir le bon mot, fournir une description suffisante pour une dimension ou trouver le bon équilibre entre la spécificité et la généralisation. Cette section vise à reconnaître et à apprécier ces ressources, dont bon nombre ont été élaborées et recommandées par les membres du groupe d'experts, et à documenter les rapports et les publications critiques qui pourraient être revus à mesure que le modèle Compétences pour réussir continuerait d'évoluer.

DOCUMENTS SUR LES COMPÉTENCES PROVENANT DU CADRE DES COMPÉTENCES ESSENTIELLES

Afin de maximiser la continuité entre le cadre des Compétences essentielles et le modèle Compétences pour réussir, nous avons commencé par examiner les documents relatifs aux compétences essentielles. En particulier, le Reader's Guide to Occupational Essential Skills Profiles (Fownes et coll., 2010) a été une ressource clé. Le Guide d'interprétation décrit la structure des cotes de complexité pour chaque compétence essentielle et précise les dimensions utilisées pour différencier les niveaux.

La lecture, l'utilisation de documents, le calcul et la technologie numérique ont tous cinq niveaux de complexité, tandis que la communication orale, le travail d'équipe, la réflexion et l'apprentissage continu ont quatre niveaux. Les niveaux de complexité de la lecture, de l'utilisation de documents et du calcul ont été harmonisés avec les cotes d'évaluation normalisées, en particulier celles de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes (IALS). Une grande partie de l'évolution subséquente de la recherche et de l'évaluation en matière d'alphabétisme et de compétences essentielles trouve son origine dans cette première initiative internationale systématique (SRSA, 2018). Les seuils entre les niveaux indiquent la probabilité qu'une personne réalise avec succès chaque type de tâche. Par exemple, une personne de niveau 3 réaliserait des tâches des niveaux 1 à 3 avec un niveau de compétence élevé, mais réaliserait des tâches de niveau 4 de façon moins uniforme.

Les cotes de complexité et le langage dimensionnel du Guide d'interprétation ont constitué une base importante pour l'élaboration de nouveaux énoncés de compétences. Nous avons adapté ces documents pour produire la première ébauche des documents sur les compétences. Un remaniement et des révisions simples ont été apportés pour tenir compte de la mise à jour du programme Compétences pour réussir, notamment :

- Pour la lecture, l'écriture et le calcul : Les dimensions et les cotes de complexité de l'utilisation des documents ont été réparties et intégrées à la lecture, à l'écriture et au calcul, le cas échéant.
- Pour la technologie numérique : Les dimensions et les cotes de complexité pour la technologie numérique ont été utilisées pour créer la première ébauche. Nous avons toutefois relevé certaines lacunes, particulièrement en ce qui concerne les considérations liées à la sécurité des données, les comportements responsables en ligne, l'interprétation et l'utilisation éthiques des outils numériques et l'apprentissage numérique continu. Nous devrions examiner d'autres documents pour combler ces lacunes.
- Pour la communication : Les dimensions et les cotes de complexité de la communication orale ont été conservées et modernisées. La complexité liée à la diversité du public a été ajoutée. Les exigences relatives aux scénarios de communication inclusive ont été rédigées. La complexité des indices non verbaux a été ajoutée pour aller au-delà de la communication orale. Bien qu'il s'agisse d'un bon point de départ, nous devrions valider notre conceptualisation à l'aide d'autres ressources.
- Pour la collaboration : Les dimensions et les cotes de complexité du travail d'équipe ont été révisées afin d'aller au-delà du contexte de travail et d'inclure les contextes de vie et d'apprentissage. L'accent sur la diversité et l'inclusion a été ajouté sur la base de notre compréhension de la définition et des composantes des compétences. Bien qu'il s'agisse d'un bon point de départ, nous devrions valider notre conceptualisation à l'aide d'autres ressources.
- Pour la résolution de problèmes : La plupart des dimensions et des cotes de complexité des capacités de réflexion ont été utilisées. En particulier, les documents sur les compétences liés à la résolution de problèmes – une section des capacités de réflexion – ont été conservés et révisés. Certaines dimensions et cotes de complexité de la prise de décisions et de la pensée critique ont également été ajoutées avec quelques révisions. Bien qu'il s'agisse d'un bon point de départ, nous devrions valider notre conceptualisation à l'aide d'autres ressources.
- Pour l'adaptabilité : Nous nous sommes appuyés sur les dimensions et les cotes de complexité de l'un des éléments des capacités de réflexion, à savoir la planification et l'organisation des tâches. Nous avons élargi ces dimensions et ces cotes de complexité pour aller au-delà des tâches professionnelles et inclure des tâches qui pourraient s'appliquer aux contextes de vie et d'apprentissage. Les dimensions et les cotes de complexité de l'apprentissage continu ont également été intégrées. Cependant, le Guide d'interprétation ne

contenait pas de matériel relatif au changement et à la régulation des émotions pendant le changement. Il s'agissait d'une lacune que nous devons combler en utilisant d'autres ressources.

- Pour la créativité et l'innovation : Comme il s'agissait d'une nouvelle compétence, nous n'avons pas utilisé le Guide d'interprétation pour rédiger les documents sur les compétences connexes. Il s'agissait d'une lacune importante que nous avons voulu combler en examinant davantage d'autres ressources.

Bien que la première ébauche fondée sur les documents sur les compétences essentielles ait constitué un bon point de départ, nous avons remarqué des lacunes dans la conceptualisation des compétences. Sur la base des recommandations du groupe d'experts et de notre recherche indépendante de ressources, nous avons examiné d'autres documents pour valider les ébauches et combler les lacunes.

CARTE D'INTÉGRATION POUR L'UTILISATION DES DOCUMENTS DU BOW VALLEY COLLEGE

Nous avons eu une discussion enrichissante avec des membres du groupe du Bow Valley College qui ont examiné des façons d'intégrer l'utilisation des documents à la lecture, à l'écriture et au calcul. L'équipe du Bow Valley College a adopté des perspectives quantitatives et qualitatives dans son analyse. D'un point de vue quantitatif, sur la base de données d'évaluation recueillies sur près de 20 ans, l'équipe a examiné les corrélations entre les paramètres de notation de tous les éléments liés à l'utilisation des documents pour la lecture, l'écriture et le calcul. D'un point de vue qualitatif, les membres de l'équipe ont réfléchi à la nature des tâches liées à l'utilisation des documents et les ont mises en correspondance avec les évaluations existantes en matière de lecture et de calcul. La rédaction était unique, car elle n'avait pas été mesurée officiellement par le passé. L'équipe a donc examiné comment l'utilisation des documents pourrait s'harmoniser intuitivement avec les évaluations de l'écriture, en principe.

L'objectif global de l'analyse était de déterminer le principal facteur de complexité des tâches. Les membres du groupe du Bow Valley College ont cherché à savoir si la difficulté de chaque tâche d'utilisation des documents résidait principalement dans la *localisation* des bons renseignements ou dans l'*interprétation* de ces renseignements en une réponse utile. Cette analyse a permis d'éclairer le processus de prise de décisions concernant la répartition des tâches liées à l'utilisation des documents entre la lecture, l'écriture et le calcul.

Conformément à cet objectif global, les membres du groupe du Bow Valley College ont identifié deux principaux domaines de tâches, soit l'*exportation* et la *saisie* de renseignements dans un document. Chaque domaine a ensuite été subdivisé en information textuelle, numérique et symbolique. Dans chaque domaine, deux types de tâches ont été identifiés, à savoir

l'identification et la transcription de l'information ainsi que la *production* de l'information. Ces tâches ont ensuite été mises en correspondance avec la lecture, l'écriture ou le calcul.

Dans le domaine de l'*exportation*, les tâches ont été classées dans la catégorie « lecture » si leur complexité était attribuable à la difficulté d'identifier et de transcrire l'information exacte (y compris le texte, l'information numérique, les symboles et les codes) de moins d'une phrase. Les tâches comportant la production de symboles et de codes (p. ex. saisir une date dans un formulaire) ont également été considérées comme des tâches de lecture, car elles étaient trop courtes pour être considérées comme des tâches d'écriture et ne comportaient pas de compétences en calcul. Les tâches ont été classées dans la catégorie « écriture » si elles comportaient la production d'un texte correct d'une phrase ou plus, ou la production d'une explication pour accompagner l'information numérique. Les tâches ont été classées dans la catégorie « calcul » si elles consistaient principalement à produire des calculs.

Dans le domaine de la *saisie*, le Bow Valley College a élaboré deux options pour classer ces tâches. La première option est semblable à la classification des tâches d'exportation, c'est-à-dire que les tâches consistant à identifier et à transcrire des renseignements corrects relèvent de la catégorie « lecture ». Les tâches consistant à produire un texte correct relèvent de l'écriture, celles consistant à produire des renseignements numériques corrects relèvent du calcul, et celles consistant à produire des symboles et des codes corrects relèvent de la catégorie « lecture ». La deuxième option tient compte de la complexité du document utilisé pour saisir l'information. Pour les tâches nécessitant la production de renseignements corrects, la capacité de saisir une explication relève de la catégorie « écriture ». Pour saisir ces renseignements au bon endroit dans un formulaire, l'étape supplémentaire consistant à comprendre le message et à localiser l'endroit dans le document relève de la catégorie « lecture ». De même, la production de renseignements numériques corrects relève de la catégorie « calcul », mais comprendre correctement le message et le saisir au bon endroit dans un formulaire relève de la catégorie « lecture ».

La deuxième option de classification des tâches de saisie suppose la possibilité d'évaluer plusieurs domaines de compétence à l'aide d'un seul ensemble d'éléments. Par exemple, la lecture peut être évaluée en même temps que l'écriture dans le cadre d'une série de tâches de saisie. La lecture peut également être évaluée en parallèle avec le calcul si la tâche exige à la fois de calculer des renseignements numériques corrects et de trouver l'emplacement correct pour saisir les chiffres.

Les membres du groupe du Bow Valley College ont souligné qu'ils n'en étaient qu'aux premières étapes de la collecte des données du point de vue de l'évaluation pour valider leur classification des tâches. Ils aimeraient recueillir plus de données pour analyser les tendances qui relient ces éléments afin de déterminer s'ils appartiennent effectivement à ces domaines de compétences conceptualisés. Ils sont également préparés à la possibilité que de nouveaux modèles émergent

de l'analyse des données et mettent en lumière la façon dont les tâches devraient être structurées et combinées. Ils ont également noté que leur analyse à ce jour s'est concentrée sur les niveaux 1 à 3 et n'a pas encore examiné en détail les niveaux 4 et 5, bien qu'ils prévoient que la majorité des tâches à ces niveaux supérieurs nécessiteront la création de documents (c.-à-d. une compétence en matière d'écriture). De plus, les membres du groupe du Bow Valley College ont fait remarquer que les tâches de visualisation spatiale pourraient être un domaine manquant dans cette analyse, qu'elles ne correspondent pas exactement à la lecture, à l'écriture ou au calcul, et qu'elles pourraient nécessiter une réflexion plus approfondie.

BOW VALLEY SKILLS FOR SUCCESS DIGITAL SKILLS TOOLKIT

La trousse [Bow Valley Skills for Success Digital Skills Toolkit](#) a été une ressource importante pour nos documents sur les compétences numériques. Cette trousse a été conçue pour appuyer la mise en œuvre d'initiatives en matière de compétences numériques pour le perfectionnement, la formation et l'évaluation de la main-d'œuvre à la suite du lancement du programme Compétences pour réussir. Elle a fourni un cadre provisoire pour commencer à déterminer les compétences numériques dans l'ensemble des professions et des secteurs d'activité.

La trousse a fourni des catégories de compétences importantes qui éclairent la portée des dimensions des compétences. Par exemple, des considérations relatives à la complexité des appareils numériques, à la complexité de l'utilisation de l'information et des données, à la nécessité de pratiques sécuritaires et à l'importance de l'apprentissage continu ont été relevées. En utilisant cette trousse et en discutant avec l'équipe du Bow Valley College, nous avons reconnu que les compétences numériques étaient uniques en ce sens qu'elles devaient couvrir l'application d'autres compétences dans des environnements numériques (p. ex. lecture, communication, collaboration, résolution de problèmes dans des environnements numériques). Par conséquent, nous avons conceptualisé les documents sur les compétences numériques afin d'y inclure des références à d'autres compétences, en mettant l'accent sur les éléments uniques liés à l'exécution de ces compétences en ligne ou par voie numérique. Par exemple, bien que les interactions numériques soient liées à la collaboration, leur complexité a mis en évidence la complexité de l'environnement numérique requise aux interactions plutôt que la complexité de la collaboration.

PISA SUR LA PENSÉE CRÉATIVE

Le [PISA 2022 Assessment and Analytical Framework](#) a appuyé l'élaboration de documents sur les compétences en matière de créativité et d'innovation (OCDE, 2023). Comme il s'agissait d'une nouvelle compétence dans le modèle Compétences pour réussir et qu'il n'y avait pas de documents connexes dans le cadre des Compétences essentielles, cette ressource s'est avérée un

outil très précieux pour éclairer notre réflexion sur les dimensions de la créativité et de l'innovation.

L'évaluation du PISA comprend un modèle de compétences en trois parties pour décrire les concepts sous-jacents à la pensée créative. La première compétence, soit *générer des idées diverses*, est liée à la fluidité et à la flexibilité idéationnelles, ou à la capacité de générer de multiples idées distinctes les unes des autres. Sur cette base, les évaluations du PISA comprendront des éléments qui exigent que les répondants génèrent des idées multiples, appropriées et distinctes. Cette facette a servi de base à l'élaboration de dimensions liées à la fois au nombre et à la divergence des idées (génération et divergence d'idées). La deuxième compétence décrite par le PISA, soit *générer des idées créatives*, est liée à la définition d'idées qui sont à la fois nouvelles et utiles (p. 23). Reconnaissant que la production d'idées entièrement nouvelles et uniques est une tâche de très haut niveau qui n'est pas à la portée de la majorité des candidats, l'originalité (par rapport à d'autres candidats) est utilisée plutôt que la nouveauté. En s'appuyant sur l'importance reconnue de générer des idées à la fois originales et appropriées ou utiles, deux dimensions ont été créées (originalité et caractère unique; et pertinence, qualité et création de valeur). La troisième compétence, *évaluer et améliorer les idées*, souligne l'importance de la capacité des apprenants à affiner les idées au moyen d'un processus de développement itératif. Cette compétence a éclairé l'élaboration d'une dimension liée à l'évaluation et à l'amélioration des idées (élaboration et perfectionnement de ses propres idées et de celles des autres).

RÉSOLUTION DE PROBLÈMES DU PISA

Les ressources du PISA ont également été utilisées pour valider et affiner les dimensions de la résolution de problèmes, en s'appuyant sur les dimensions trouvées dans les documents sur les compétences essentielles. Le [PISA 2012 Problem Solving Framework](#) et le [Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2015](#) décrivent trois composantes qui constituent la base de la résolution de problèmes : le *contexte du problème*, la *nature de la situation problématique* et le *contexte de résolution du problème* (OCDE, 2013; OCDE, 2017). Ces composantes ont servi à valider et à affiner davantage les énoncés de dimensions et de compétences. Par exemple, la *nature de la situation problématique* se rapporte à l'information à la disposition de la personne qui résout le problème, en faisant la distinction entre les situations problématiques « statiques », dans lesquelles toute l'information est disponible, et les situations problématiques « interactives », dans lesquelles il faut obtenir ou explorer plus d'information. De plus, cette composante décrit la variation des problèmes en fonction de la qualité de la définition du problème et des objectifs. Ces éléments ont servi à valider et à préciser les dimensions de compétence « complexité de l'information requise » et « complexité de la définition du problème ».

RÉSOLUTION ADAPTATIVE DE PROBLÈMES DU PIAAC

Le [PIAAC Adaptive Problem Solving Assessment Framework](#) (Greiff et coll., 2021), publié plus récemment, a été examiné pour développer davantage les dimensions. Les éléments « adaptatifs » de la résolution de problèmes décrits dans le cadre se rapportent à la résolution de problèmes complexes et dynamiques et modernisent les évaluations antérieures de la résolution de problèmes à grande échelle, y compris l'évaluation du PISA 2012 décrite ci-dessus. Ce cadre décrit trois dimensions de la tâche : la configuration du problème, la dynamique de la situation et les caractéristiques de l'environnement. Ces dimensions de la tâche sont liées à des « facteurs de difficulté », c'est-à-dire des éléments qui modifient le niveau de difficulté et la capacité requise pour résoudre les problèmes. Les facteurs de difficulté précisés comprennent le nombre d'éléments et l'interaction entre les éléments du problème; le nombre de tâches et d'objectifs parallèles; l'importance, la fréquence et la pertinence du changement; et la richesse, les sources et la proportion de l'information (in)utile.

L'inclusion des facteurs de difficulté en tant que structure globale a validé l'approche utilisée pour structurer les documents sur les compétences, dans lesquels nous incluons des dimensions comportant cinq niveaux de complexité graduelle qui décrivent des scénarios de plus en plus complexes. Tout comme les facteurs de difficulté du PISA, nos dimensions sont utilisées pour décrire les divers niveaux de capacité – ou de compétence – requis pour accomplir des tâches de résolution de problèmes. De plus, les facteurs de difficulté particuliers décrits ont été utilisés pour perfectionner les dimensions de la résolution de problèmes. Par exemple, les facteurs de difficulté liés à l'information ont été synthétisés dans la dimension « complexité de l'information nécessaire ».

AUTRES CADRES DE COMPÉTENCES

Tout au long du processus d'élaboration, la SRSA a passé en revue d'autres cadres, notamment les compétences sociales et émotionnelles, en particulier les cadres canadiens, les cadres nationaux de compétences ayant un objectif semblable à celui du modèle Compétences pour réussir ainsi que les cadres d'évaluation internationaux, dont certains ont été recommandés par le programme Compétences pour réussir et le groupe d'experts. Comme l'illustre la figure 4, à l'instar du programme Compétences pour réussir, bon nombre de ces cadres prospectifs ont été conçus pour un monde en constante évolution, de plus en plus mondialisé et interconnecté, mettant en évidence les compétences qui nous permettent de travailler et de communiquer avec diverses personnes, de faire preuve de créativité et d'esprit critique pour résoudre des problèmes locaux et mondiaux, et de nous adapter et d'apprendre continuellement. Le tableau 2 décrit brièvement ces cadres et l'interprétation que nous en avons faite dans le contexte de ce projet.

Dans le cas du SIPeC et des Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC), compte tenu des considérations possibles d'interopérabilité, nous avons aussi brièvement évalué l'harmonisation à un niveau élevé. Les éléments du SIPeC (p. ex. compétences, aptitudes) ont été mis en correspondance avec les composantes pertinentes du programme Compétences pour réussir sur la base des définitions, et nous avons évalué si les indicateurs utilisés dans le Guide de cotation canadien étaient inclus dans notre propre conceptualisation de la compétence. En général, les indicateurs du Guide de cotation canadien se reflètent dans notre compréhension et notre orientation, mais ils sont souvent dispersés dans différentes composantes de compétences. Lorsque les indicateurs n'étaient pas inclus dans nos documents sur les compétences, ceux-ci se concentraient généralement davantage sur la manière dont un processus était mis en œuvre (p. ex. manière dont le soutien était fourni) que sur l'objet du processus (p. ex. nombre de personnes soutenues). Il semble que nos cinq niveaux de compétence en lecture et en écriture correspondent à peu près aux NCLC. Une discussion plus approfondie sur l'interopérabilité entre le programme Compétences pour réussir et le SIPeC est présentée à l'annexe A, et quelques exemples du Guide de cotation canadien sont présentés à l'annexe B.

Figure 4 Cadres ayant contribué à la conceptualisation



Tableau 2 Cadres révisés

Nom	Description	Explication de la compétence	Évaluations associées
Cadres de compétences complets			
Profils des compétences essentielles (Guide d'interprétation des profils des compétences essentielles)	Une ressource du cadre des Compétences essentielles qui fournit des descripteurs de la complexité des tâches pour chacune des compétences essentielles, définies à quatre ou à cinq niveaux de complexité selon la compétence.	Descripteurs pour quatre ou cinq niveaux de complexité des tâches, y compris quelques exemples propres à la profession	Évaluations des compétences essentielles, y compris des évaluations du Essential Skills Group (ESG) et du Test of Workplace Essential Skills (TOWES)
Système d'information sur les professions et les compétences (SIPeC)	Une base de données qui relie les compétences à plus de 900 professions, conformément au système Classification nationale des professions (CNP) et à la Taxonomie des compétences et des capacités (TCC). Liste des compétences, des capacités, des qualités personnelles, des intérêts, des connaissances, des contextes de travail et des activités professionnelles pour chaque profession. Les éléments de la TCC sont évalués sur une échelle de cinq points conformément au Guide de cotation canadien. En raison du caractère commun des composantes de base (p. ex. compétences, capacités) et de la structure (p. ex. compétences à trois niveaux et à cinq niveaux), et du fait que les utilisateurs peuvent, dans certains cas, avoir à utiliser les deux ressources, il sera important de tenir compte de l'interopérabilité entre le SIPeC et le programme Compétences pour réussir.	Certains éléments de la TCC sont évalués sur une échelle à cinq niveaux (compétences, habiletés et activités professionnelles), tandis que d'autres sont évalués sur une échelle à trois niveaux (connaissances et certains descripteurs de contexte de travail). Les éléments comportent deux indicateurs ou dimensions chacun. L'échelle d'évaluation fait référence à la maîtrise des compétences et des capacités, et à l'importance des qualités personnelles.	Aucune

Nom	Description	Explication de la compétence	Évaluations associées
Référentiel québécois des compétences du futur	Cadre provincial décrivant 10 compétences de référence et fournissant un langage commun aux partenaires du marché du travail.	Descripteurs pour quatre niveaux de compétence	Aucune évaluation généralisée connue dans le cadre
Australia Core Skills Framework (ACSF)	Cadre national permettant de déterminer et de développer les compétences de base en lecture, en écriture, en calcul, en communication orale et en apprentissage dans des contextes personnels, professionnels et éducatifs.	Descripteurs pour cinq niveaux de compétence, avec indicateurs de dimension	Aucune/Non connue
Australia's Core Skills for Work Development (CSFW)	Cadre national pour les compétences, les connaissances et la compréhension non techniques qui contribuent à la réussite au travail, comme l'employabilité ou les compétences génériques.	Descripteurs pour cinq niveaux de compétence, aucune dimension explicite partagée	Aucune/Non connue
Singapore Skills – Future Critical Core Skills (CSS)	Cadre national décrivant 16 compétences réparties en trois groupes de compétences essentielles dans le milieu de travail.	Descripteurs généraux pour trois niveaux de compétence (débutant, intermédiaire, avancé) dans quatre dimensions. Les descripteurs de compétences ne sont pas ventilés par dimension.	Aucune/Non connue
Skills Builder Universal Framework	Cadre qui décompose huit compétences essentielles en une série d'étapes allant du niveau débutant (0) à la maîtrise (15). Élaboré au Royaume-Uni, il est également utilisé à l'échelle internationale.	Les descripteurs de compétences sont intégrés. Les étapes 0 à 15 sont regroupées en quatre niveaux (débutant, intermédiaire, avancé, maîtrise).	Autoévaluation à l'aide de l'échelle de Likert en cinq points, avec un élément par étape de compétence
Compétences globales du CMEC	Ensemble de six compétences globales générales qui sont des attitudes, des capacités, des connaissances et des valeurs qui peuvent être appliquées à l'échelle locale et mondiale pour répondre aux exigences de la vie, du travail et de l'apprentissage.	Aucune/Non connue	Aucune/Non connue

Nom	Description	Explication de la compétence	Évaluations associées
Cadres axés sur l'évaluation			
Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC)	Évaluation des compétences des adultes menée tous les 10 ans pour mesurer les capacités de lecture, d'écriture, de calcul et de résolution de problèmes dans les contextes professionnel, familial et communautaire. Le deuxième cycle, plus récent, comprend les compétences socioémotionnelles.	Descripteurs pour cinq niveaux de compétence pour la lecture, l'écriture et le calcul et pour quatre niveaux pour la résolution de problèmes (y compris en dessous du niveau 1). Des caractéristiques de tâches qui déterminent la difficulté sont présentées.	Évaluations axées sur des tâches de lecture, d'écriture, de calcul et de résolution de problèmes, notées sur une échelle de 500 points. Le Big Five Inventory a été inclus dans le cadre du premier cycle. Les détails relatifs à l'évaluation des compétences socioémotionnelles dans le cadre du deuxième cycle ne sont pas encore disponibles.
Enquête sur les Compétences Sociales et Émotionnelles de l'OCDE	Première enquête internationale sur les compétences sociales et émotionnelles des élèves qui comprend un cadre conceptuel et d'évaluation complet fondé sur les compétences Big Five.	Aucune/Non connue	Les éléments de l'enquête d'auto-évaluation avec une échelle d'accord en cinq points ainsi que les rapports des enseignants et des parents sont également disponibles.
Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)	Évaluation internationale de la lecture, des mathématiques et des sciences chez les élèves de 15 ans menée tous les trois ans. Les évaluations précédentes de l'innovation à chaque cycle comprennent la résolution créative de problèmes, la résolution collaborative de problèmes et la compétence globale. Les évaluations actuelles et futures comprennent la pensée créative et l'apprentissage dans le monde numérique.	Descripteurs pour six et quatre niveaux de compétence pour la résolution créative et collaborative de problèmes, et de cinq niveaux pour la compétence globale. Des caractéristiques de tâches qui déterminent la difficulté sont présentées.	Évaluations axées sur les tâches pour les compétences en innovation qui peuvent comprendre des notes échelonnées. Les questions de l'auto-évaluation permettent d'évaluer les compétences socioémotionnelles connexes.

Nom	Description	Explication de la compétence	Évaluations associées
Cadres propres aux compétences			
Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC)	Cadre de référence pour l'anglais et le français langue seconde en 12 niveaux qui reflètent l'acquisition de connaissances et de compétences dans quatre domaines, soit l'écoute, l'expression orale, la lecture et l'écriture.	Descripteurs pour quatre stades (initial, en développement, adéquat, fluide) dans chacun des trois niveaux de compétence (débutant, intermédiaire, avancé)	Test de classement relatif aux NCLC (TCNCLC) axé sur les tâches et Autoévaluation en ligne (NCLC-AEL)
Cadre de référence de la compétence numérique du Québec	Cadre visant à favoriser le développement de la compétence numérique dans le milieu de l'éducation à l'échelle du Québec, décrivant 12 dimensions de la compétence numérique qui intègrent certaines compétences socioémotionnelles comme la résolution de problèmes, l'innovation et la créativité, la collaboration et la communication. Chaque dimension comprend plusieurs éléments.	Descripteurs pour trois niveaux de compétence (débutant, intermédiaire, avancé) pour chaque élément de chaque dimension	Aucune/Non connue
Bow Valley Skills for Success Digital Skills Toolkit	Une trousse a été conçue pour appuyer la mise en œuvre d'initiatives en matière de compétences numériques pour le perfectionnement, la formation et l'évaluation de la main-d'œuvre à la suite du lancement du programme Compétences pour réussir.	Sans objet	Sans objet
National Standards for Essential Digital Skills (Royaume-Uni)	Cadre devant servir à développer les compétences numériques essentielles dans cinq domaines de compétences numériques.	Descripteurs pour deux niveaux de compétences (débutant, niveau 1). Le niveau « débutant » comprend des énoncés pour trois sous-niveaux débutants.	Évaluations conformes aux Essential Digital Skills qualifications (EDSQ)

Nom	Description	Explication de la compétence	Évaluations associées
Le cadre mondial des aptitudes et des compétences pour le monde numérique (SFIA)	<p>Cadre mondial pour les aptitudes et les compétences requises par les professionnels qui travaillent dans le monde numérique. Le cadre comprend sept niveaux de responsabilité (p. ex. suivre une stratégie, définir une stratégie, inspirer, mobiliser), cinq attributs ou dimensions génériques (p. ex. autonomie, complexité), et onze facteurs comportementaux ou compétences socioémotionnelles. Le cadre comprend des profils de plus de 120 compétences professionnelles décrites à des niveaux de responsabilité pertinents.</p>	<p>Descripteurs pour sept niveaux de compétence dans cinq dimensions. Des descripteurs de compétences sont également disponibles pour les compétences socioémotionnelles individuelles.</p>	<p>Lignes directrices disponibles pour l'auto-évaluation et l'évaluation objective ou certifiée (p. ex. par le gestionnaire, les organismes professionnels). S'appuie sur l'évaluation des compétences par rapport à des critères de référence (p. ex. autoréflexion, entrevue, observation).</p>

COMMENTAIRES ET RÉTROACTION DE LA PART DU GROUPE D'EXPERTS

Le groupe d'experts a joué un rôle déterminant dans l'élaboration des documents sur les compétences. Comme il est décrit dans la section Méthodes, le groupe d'experts nous a soutenus tout au long de la conceptualisation générale de la structure et de l'approche et a fourni des commentaires détaillés à l'appui de la révision de plusieurs ébauches de ces documents sur les compétences. Leur contribution a été importante pour garantir que les résultats du projet soient utiles, pratiques et informatifs.

Dans cette section, nous avons résumé les principaux messages du groupe d'experts qui nous ont servi à élaborer l'approche, la structure et le contenu des documents sur les compétences. Il s'agissait de thèmes communs qui sont ressortis de multiples consultations individuelles et en groupe avec les membres du groupe d'experts. Cette orientation générale a servi de base à l'élaboration des documents sur les compétences. Nous résumons ces éléments de base qui ont servi à préparer des documents sur les compétences plus détaillés, qui seront présentés dans la section suivante.

APPROCHE

Les membres du groupe d'experts ont toujours insisté sur le fait que les documents sur les compétences devaient présenter les caractéristiques suivantes.

- **Flexible et applicable** – Décrire les compétences transférables, plutôt que la capacité d'accomplir des tâches précises et dépendantes du contexte. Utiliser des descriptions qui sont pertinentes ou qui pourraient être facilement adaptées à différents contextes de travail (p. ex. secteurs, professions, structures organisationnelles), contextes d'apprentissage (p. ex. formation, école) et contextes de vie (p. ex. activités quotidiennes). Cela s'applique au contenu, au langage et aux exemples utilisés.
- **Spécifique et observable** – Utiliser un langage simple et non ambigu, et rédiger des descriptions concises. Définir des comportements concrets et observables qui correspondent à la démonstration de compétences dans des situations réelles.
- **Axé sur les forces et holistique** – Exprimer les compétences au moyen d'énoncés positifs qui définissent ce que les gens peuvent faire, plutôt que ce qu'ils ne peuvent pas faire. Reconnaître les différentes composantes (p. ex. connaissances, confiance, expérience, uniformité) qui contribuent à la capacité d'une personne d'exécuter une compétence.

- **Indépendant** – Créer des descripteurs qui sont utiles indépendamment des uns des autres et qui ont une signification au-delà des relations avec les autres niveaux de l'ensemble. Éviter d'utiliser le même énoncé plusieurs fois avec des adjectifs différents (p. ex. assez bien, très bien, extrêmement bien).
- **Distinct** – Maintenir des distinctions entre les différentes compétences (p. ex. collaboration et résolution de problèmes) et les différentes composantes de compétences (p. ex. cerner les occasions d'innover et générer de nouvelles idées grâce à la créativité). Réduire au minimum les références explicites à d'autres compétences et leurs composantes. Toutefois, les compétences et leurs composantes sont par nature interreliées de manière à se soutenir et à se compléter. Certains chevauchements sont probablement inévitables.
- **Complet** – Veiller à ce que les descriptions couvrent toutes les composantes d'une compétence, en particulier les nouvelles composantes qui font partie de la modernisation du cadre (p. ex. diversité, inclusion). Cela peut se refléter dans les dimensions de la tâche, les énoncés de compétences et les descripteurs généraux.

Ces caractéristiques ont également été mises en évidence dans la littérature scientifique (Fondation SFIA, 2021; Conseil de l'Europe, n.d.; Ward et coll., 2021). Lorsque nous avons rédigé les documents sur les compétences, nous avons cherché à intégrer ces caractéristiques autant que possible, en les appliquant aux dimensions de la tâche, aux énoncés de compétences et aux descripteurs généraux des compétences.

STRUCTURE

Détails

Les membres du groupe d'experts ont recommandé une structure en deux parties pour les documents sur les compétences afin d'en faciliter l'utilisation. Cette structure comprend des descripteurs de compétences plus courts et simplifiés à fournir au grand public, semblables aux documents actuels sur les compétences présentés sur le site Web du programme Compétences pour réussir. Parallèlement, des documents plus détaillés et complets sur les compétences pourraient être fournis sous la forme d'un rapport technique, afin de répondre aux besoins des praticiens qui utiliseraient ces documents pour la formation et l'élaboration d'évaluations.

« Je fais cela depuis des années. Je peux entrer directement dans le vif du sujet. Tout le monde n'est pas aussi à l'aise. Donc peut-être une structure à deux niveaux : un pour ceux qui veulent juste se mouiller les pieds, puis un autre niveau plus détaillé pour ceux qui veulent vraiment plonger. »
– Membre du groupe d'experts

La plupart des membres du groupe d'experts ont déclaré que les brefs descripteurs des compétences pour le grand public devraient être simples, mais bien équilibrés, couvrant de manière adéquate toutes les composantes de compétences. Certains étaient d'avis que les descripteurs existants sur le site Web étaient peut-être trop simplistes et pouvaient donner l'impression, à tort, que certaines composantes des compétences étaient plus importantes que d'autres. Certains membres du groupe ont recommandé des mises à jour mineures aux brefs descripteurs de compétence pour corriger cette perception erronée. Toutefois, d'autres ont estimé que la version publique actuelle devrait être conservée jusqu'à ce que davantage de preuves soient recueillies pour éclairer une mise à jour plus rigoureuse.

Nous avons intégré les commentaires du groupe d'experts et adopté une structure en deux parties pour les documents sur les compétences. Nous avons préparé des descripteurs sommaires dans un langage simple pour le grand public, tout en fournissant des conseils techniques détaillés et des documents sur les compétences pour un public de praticiens ayant des besoins d'information plus précis.

Nombre de niveaux

Nous avons eu une discussion approfondie sur le nombre approprié de niveaux pour les descripteurs de compétences. Dans l'ébauche des niveaux de compétence présentés dans le rapport de lancement initial, cinq niveaux de compétence ont été décrits pour les compétences en littératie (lecture, écriture, calcul) et trois niveaux pour les autres compétences. D'autres cadres de compétences nationaux et internationaux proposent entre trois et sept niveaux; le Guide d'interprétation des profils des compétences essentielles comprend quatre ou cinq niveaux, selon la compétence.

- **Continuité et interopérabilité** : De façon générale, les membres du groupe d'experts ont convenu que la structure à cinq niveaux pour les compétences en alphabétisme (p. ex. lecture, écriture, calcul) devrait être conservée, étant donné le grand nombre de preuves à l'appui de cette structure, l'interopérabilité avec les cadres internationaux et la correspondance avec les outils d'évaluation actuels. Toutefois, il faut faire preuve de prudence dans le cas où une structure à cinq niveaux est utilisée. En effet, il faut veiller à ce qu'il y ait une correspondance suffisante avec le SIPeC, ou une stratégie de communication claire ou une distinction dans les cas d'utilisation entre les compétences du SIPeC et celles du programme Compétences pour réussir afin de réduire au minimum la confusion entre les outils.
- **Facilité d'interprétation** : Les membres du groupe ont estimé que le maintien de cinq niveaux pour toutes les compétences améliorerait la convivialité et la facilité d'interprétation du modèle, tant pour les praticiens que pour les apprenants. Comme l'ont souligné certains praticiens, les apprenants peuvent être déroutés par le fait que certaines

compétences ont une échelle à trois niveaux alors que d'autres ont une échelle à cinq niveaux. Les membres du groupe ont également estimé que la structure à trois niveaux pouvait être trop « dense », avec de grandes variations au sein des niveaux. Dans une structure à trois niveaux, il peut être difficile d'élargir et d'élaborer le programme d'études, de déterminer le niveau de compétence des apprenants à l'admission ou de communiquer clairement les gains de compétences.

- **Correspondance avec d'autres outils :** Plusieurs membres du groupe d'experts ont soulevé des préoccupations quant à la façon dont les niveaux correspondent aux évaluations actuelles ou correspondraient aux évaluations futures. En particulier, l'interopérabilité avec le SIPEC a fait l'objet de discussions, certains membres du groupe préférant une structure à cinq niveaux pour accroître l'uniformité, tandis que d'autres ont fait part de leurs préoccupations au sujet de la possibilité de confusion et de mauvaise interprétation si les deux cadres utilisent des structures à cinq niveaux, mais qu'ils ne sont pas étroitement harmonisés.
- **Distinctions claires entre les niveaux :** Quel que soit le nombre de niveaux, de nombreux membres du groupe ont souligné l'importance d'établir des distinctions claires, compréhensibles et évidentes entre les niveaux pour les utilisateurs professionnels et non professionnels du cadre. Quel que soit le nombre de niveaux, les descripteurs doivent clairement démontrer une progression des compétences.
- **Nécessité de niveaux fondés sur des données probantes :** Les membres du groupe d'experts ont souligné la nécessité d'établir des niveaux de compétence fondés sur des données probantes, bien qu'il y ait eu des divergences quant au produit final souhaité; certains ont estimé qu'une analyse des données à grande échelle devrait être effectuée pour générer une structure à cinq niveaux, d'autres ont suggéré que les données indiqueraient le nombre idéal de niveaux, et d'autres encore souhaitaient utiliser les résultats pour créer une structure à 500 points.

Par conséquent, nous avons utilisé une structure à cinq niveaux pour les documents techniques plus détaillés, le but étant d'offrir aux praticiens une gradation plus riche des compétences, tout en conservant pour l'instant une structure à trois niveaux pour les documents destinés au grand public afin de réduire au minimum les perturbations inutiles pour les utilisateurs actuels des descripteurs de compétence du programme Compétences pour réussir.

Dans la section suivante, nous expliquons comment ces niveaux s'imbriquent les uns dans les autres, avec les « règles générales » suivantes pour toutes les compétences :

- Le niveau « débutant » correspond aux niveaux 1 et 2;
- Le niveau intermédiaire correspond au niveau 3;
- Le niveau avancé correspond aux niveaux 4 et 5.

Au fur et à mesure que les données émergent, nous appuyons fortement la poursuite du développement et de la révision au besoin.

« L'idéal serait d'avoir cinq niveaux uniformes pour toutes les compétences. Cela permettrait non seulement de rendre le modèle symétrique, mais aussi de mieux définir la répartition des compétences. Le fait de n'avoir que trois niveaux rend plus difficiles l'expansion et l'élaboration d'un programme d'études approprié. Il est également plus difficile de déterminer le niveau réel de la compétence de l'apprenant. »

- Membre du groupe d'experts

Dimensions pour décrire les contextes

Les discussions avec les membres du groupe d'experts ont mis en évidence le besoin de spécificité dans les documents sur les compétences, tout en veillant à ce qu'ils s'appliquent à un large éventail de contextes de travail, d'apprentissage et de vie. En guise d'exercice de réflexion, les membres du groupe se sont demandé si les documents sur les compétences devaient être axés sur le travail (c.-à-d. propres à un contexte professionnel général) ou indépendants du contexte (c.-à-d. applicables au travail, à la vie personnelle et à l'apprentissage). Le groupe a cerné les avantages et les inconvénients des approches axées sur le travail et des approches indépendantes du contexte. Les avantages des descripteurs axés sur le travail sont notamment qu'ils seraient plus utiles aux employeurs et aux employés, et qu'ils constitueraient une base plus concrète pour produire des évaluations ou cerner des lacunes en matière de compétences ou des besoins d'apprentissage précis. Toutefois, en raison de cette spécificité, il pourrait être difficile d'élaborer des descripteurs applicables à l'ensemble des secteurs, et il serait nécessaire de procéder à des mises à jour régulières pour rester en phase avec la nature changeante du travail.

À l'inverse, les descripteurs indépendants du contexte sont considérés comme étant mieux à même de rendre compte de la diversité des compétences des individus (au-delà de celles requises dans un milieu de travail particulier) et des diverses manières dont ces compétences peuvent être exprimées. Ils conviendraient bien à une formation plus générale préalable à l'emploi et pourraient être appliqués dans d'autres contextes (p. ex. retour aux études, recherche générale d'emploi, formation générale à la préparation à l'emploi).

« Une orientation fondée sur le contexte pour des secteurs précis serait très utile pour les employeurs et les travailleurs, mais des descripteurs généraux assurent la pertinence pour les personnes engagées dans un apprentissage de proximité qui appuie le retour aux études, les études postsecondaires, la recherche d'emploi et le développement de l'employabilité avant de commencer à travailler dans un secteur ou une industrie donné. Les deux sont nécessaires. »

- Membre du groupe d'experts

Certains membres du groupe d'experts ont estimé qu'une approche plus générale permettrait de distinguer les niveaux de compétence du SIPEC, qui est fortement axé sur le milieu de travail et la profession, ce qui réduirait la confusion entre les cadres. De nombreux membres du groupe ont préconisé de trouver une solution intermédiaire qui ne soit pas trop précise (c.-à-d. qui ne se limitait pas à une certaine profession ou à un certain secteur), tout en fournissant des exemples concrets ou une orientation. Un membre du groupe a également suggéré d'intégrer des dimensions pour tenir compte du contexte et de la manière dont il peut encourager ou limiter l'application des compétences (p. ex. anxiété liée aux tests).

À la suite de cette démarche, nous avons conceptualisé les dimensions pour décrire le contexte dans lequel les compétences sont appliquées. En utilisant un langage concret, les dimensions décrivent les facteurs de difficulté qui s'appliquent à tous les contextes d'emploi, de vie et d'apprentissage. Pour accroître la spécificité, de nombreuses dimensions comprennent également des exemples d'énoncés afin de fournir une orientation supplémentaire.

« Ces dimensions nous aideraient à rédiger à la fois l'évaluation et le programme de formation, car le fait d'adapter les divers exercices en fonction de ces dimensions permet d'introduire des variations dans la compétence et la complexité. Les méthodes et les outils permettent également d'atteindre vos objectifs d'apprentissage. Vous pouvez donc vous adapter à divers styles d'apprentissage et interagir avec les gens de différentes manières. »

- Membre du groupe d'experts

Énoncés de compétences à relier aux composantes de compétences

Pour veiller à ce que les documents sur les compétences restent liés aux définitions et aux composantes de compétences, nous avons rédigé des énoncés de compétences qui intègrent un langage plus axé sur le comportement et qui mettent directement en correspondance les dimensions avec les composantes de compétences. Dans l'ensemble, les membres du groupe d'experts ont formulé des commentaires positifs sur l'harmonisation avec les composantes actuelles du programme Compétences pour réussir. Les membres ont estimé que cette harmonisation aiderait les praticiens à élaborer des activités d'apprentissage ou à produire des descriptions de poste qui pourraient refléter différents sous-domaines de compétences. De plus, cette structure accorderait une importance égale à chacune des composantes de compétences, réduisant ainsi le risque que certaines d'entre elles soient surpondérées ou sous-pondérées au fil du temps. La plupart des membres ont insisté sur la nécessité de fournir cette information dans un format utilisable et structuré qui ne serait pas trop pénible pour le public visé.

À la lumière de ces commentaires, nous avons élaboré un ensemble d'énoncés de compétences pour chacune des compétences du programme Compétences pour réussir, en harmonisant les dimensions avec les composantes de compétences. Chaque énoncé correspond à une composante (sur six) et à un niveau de compétence (sur cinq). Il en a résulté un tableau de 30 énoncés de compétences pour chaque compétence qui a atteint un équilibre entre la spécificité et la convivialité.

LANGAGE

Langage axé sur le comportement et langage axé sur les tâches

Nos consultations ont donné lieu à une discussion approfondie sur les avantages d'un langage axé sur les tâches et d'un langage axé sur le comportement. Les membres du groupe d'experts sont généralement d'accord sur les avantages et les inconvénients du langage axé sur les tâches et du langage axé sur le comportement. Dans l'ensemble, les membres ont estimé que le langage axé sur les tâches serait plus précis, concret et mesurable. Toutefois, en raison de leur spécificité, les énoncés axés sur les tâches peuvent ne pas saisir toute la gamme des compétences d'un individu et, par conséquent, il serait plus difficile de saisir les diverses applications des compétences. Le langage axé sur le comportement était perçu comme étant plus subjectif,

« Ce que je constate, c'est que les deux ont leur place. Les compétences essentielles traditionnelles peuvent être précisées plus clairement lorsqu'elles sont axées sur les tâches, alors que les compétences socioémotionnelles sont peut-être mieux définies et distinguées lorsqu'elles sont axées sur le comportement. Pour moi, ce n'est donc pas l'un ou l'autre qui compte, mais le langage qui permettra d'atteindre un niveau plus précis et plus clairement compréhensible. »

- Membre du groupe d'experts

dépendant du contexte et difficile à appliquer de façon uniforme, mais plus inclusif des diverses démonstrations de compétences, plus adaptable et plus favorable à l'apprentissage continu.

Les membres du groupe d'experts ont exprimé des opinions diverses sur le langage le plus approprié pour les descripteurs de compétences, avec des arguments solides en faveur des deux types de langages. Certains membres ont exprimé une préférence pour l'utilisation d'énoncés axés sur le comportement afin de mieux distinguer les niveaux de compétence du SIPeC et de réduire au minimum le décalage entre les cadres. D'autres ont suggéré que les énoncés axés sur les tâches pourraient être plus appropriés pour les compétences traditionnelles

en littératie (lecture, écriture, calcul), tandis que les énoncés axés sur le comportement pourraient être mieux adaptés aux compétences socioémotionnelles.

De plus, les membres du groupe d'experts ont soulevé des considérations sur la manière dont le langage utilisé dans les documents sur les compétences peut influencer l'élaboration des évaluations. De nombreux membres du groupe ont estimé que des descriptions axées sur les tâches seraient plus utiles pour générer des évaluations, en raison de leur spécificité. Toutefois, d'autres ont fait valoir que les évaluations pouvaient être élaborées à partir de descripteurs axés sur le comportement, en particulier dans les cas où les comportements peuvent être observés.

Afin d'équilibrer les deux points de vue, nous avons élaboré les documents sur les compétences de manière à intégrer les deux types de langage. Les dimensions utilisent un langage plus concret, qui permet de définir la complexité des tâches. Celles-ci peuvent s'avérer particulièrement utiles pour l'élaboration de scénarios de formation et d'évaluation. Les énoncés de compétences et les descripteurs généraux utilisent un langage axé sur le comportement qui peut éclairer l'observation de l'application des compétences.

Dimensions communes ou uniques

Tout au long du projet, nous avons évalué les mérites relatifs des dimensions communes à toutes les compétences et des dimensions propres à chaque compétence. Les membres du groupe d'experts ont convenu en grande partie que l'inclusion de dimensions uniques pour les différentes compétences permettrait d'accroître la précision des niveaux de compétence et de fournir une spécificité et une orientation accrues aux utilisateurs. Cependant, beaucoup ont reconnu que des éléments communs pouvaient émerger et que, le cas échéant, ils pouvaient être inclus. De plus, de nombreux membres du groupe ont demandé l'intégration de dimensions plus clairement liées à la difficulté de la tâche, semblables à celles qui figurent dans le Guide d'interprétation des profils des compétences essentielles. Les membres du groupe ont estimé qu'une description de la démonstration des compétences plus concrète et contextualisée augmenterait la convivialité du cadre. Comme l'a indiqué un membre, il serait important de pouvoir décrire la démonstration des compétences dans des contextes ou des scénarios de plus en plus complexes.

« Le fait d'avoir la dimension de la compétence pour chaque compétence unique permet de guider au mieux les praticiens. Ce serait plus précis. En revanche, l'utilisation de dimensions communes à toutes les compétences risque de faire perdre une partie de leur précision ou de leur pertinence pour la compétence unique en question. »

- Membre du groupe d'experts

« Il faut laisser de la place à l'interprétation. Il faut peut-être prévoir une marge de manœuvre pour les différentes utilisations qui en seront faites. Évidemment, j'essaie toujours de m'en tenir au cadre du programme Compétences pour réussir, tout en permettant ce perfectionnement. »

- Membre du groupe d'experts

Outre le besoin de spécificité, de nombreux membres du groupe d'experts ont souligné l'importance de laisser de la place à l'interprétation, au perfectionnement et à l'adaptation des documents sur les compétences pour répondre aux besoins des divers groupes d'utilisateurs.

De nombreux membres du groupe ont demandé une orientation supplémentaire, y compris des exemples précis, des études de cas et des scénarios, afin d'aider les praticiens à comprendre comment appliquer ces documents sur les compétences à des apprenants issus de divers milieux et ayant diverses expériences de vie. Un soutien a également été demandé pour renforcer la capacité et la confiance des praticiens à adapter le cadre de compétences à leur contexte de formation unique et à la diversité des apprenants et des employeurs.

« Il serait vraiment important d'ajouter ces précisions supplémentaires dans des ressources de suivi ou d'approfondissement, ce qui permettrait de répondre à certains des scénarios rencontrés qui ne correspondent pas à un cadre standard. »

- Membre du groupe d'experts

Par conséquent, nous avons élaboré des dimensions uniques pour chaque compétence, même si, dans certains cas, nous avons uniformisé certaines dimensions entre les compétences.

Langage axé sur la spécificité et la force

Les membres du groupe d'experts ont souligné l'importance de rédiger les documents sur les compétences dans un langage largement utilisable, simple et concret. Les membres du groupe ont recommandé de veiller à ce que le niveau du langage soit largement accessible et que le contenu soit organisé de manière à réduire au minimum la surcharge d'information. Ils ont ensuite insisté pour que les documents sur les compétences évitent un langage trop général, vague et subjectif. En général, les membres du groupe ont suggéré d'éviter les descripteurs qui s'appuyaient sur des qualificatifs changeants (p. ex. « simple », « complexe », « très complexe ») pour distinguer les niveaux.

Une discussion sur les normes culturelles a également eu lieu. Il en est ressorti que certains des termes inclus dans les documents sur les compétences seraient liés à des normes sociales ou de groupe qui peuvent varier en fonction du groupe, comme les termes ou les concepts liés à une communication « polie » ou « professionnelle » ou encore à des comportements de collaboration. Les documents sur les compétences, en particulier les énoncés axés sur le comportement, laissent une certaine marge d'interprétation et devraient être adaptés ou modifiés au besoin pour s'aligner sur divers contextes d'apprentissage et diverses populations d'apprenants.

*« L'utilisation d'un langage
subjectif ou décrivant des
comportements qui ne peuvent
être observés est un aspect
auquel il faut réfléchir
attentivement. »*
- Membre du groupe d'experts

À la suite de cette recommandation, nous avons inclus un langage axé sur les forces dans les documents sur les compétences et réduit au minimum l'utilisation de termes subjectifs et de qualificatifs pour distinguer les différents niveaux. Nous souhaitons également souligner que certains termes peuvent être fondés sur des normes culturelles ou de groupe et peuvent varier en fonction du contexte. L'adaptation des documents sur les compétences aux différents contextes de formation et besoins d'apprentissage serait encouragée.

Différenciation claire des compétences, des dimensions et des niveaux

Lors de l'examen des documents sur les compétences, les membres du groupe d'experts ont souligné l'importance de faire une distinction claire entre les compétences ainsi qu'entre les éléments d'une même compétence. Bien que les compétences soient perçues comme étant interreliées dans une certaine mesure, les membres du groupe ont insisté sur la nécessité de les définir dans la mesure du possible afin de mieux éclairer l'élaboration d'outils de formation et d'évaluation propres à chaque compétence. De plus, les membres du groupe ont formulé des commentaires sur les ébauches antérieures, selon lesquels les dimensions et les énoncés de compétences aux niveaux 4 et 5 pourraient être différenciés davantage pour l'ensemble des compétences. En réponse à ces commentaires, les énoncés du niveau 5 ont souvent été différenciés davantage en intégrant des éléments de leadership, de mentorat ou de générativité (p. ex. création de nouvelles procédures).

Nous avons tenu compte de ces recommandations pour effectuer des révisions détaillées afin de différencier clairement les compétences entre elles. Nous avons également revu la documentation pour veiller à ce que les ébauches finales soient bien fondées sur la recherche existante.

DOCUMENTS SUR LES COMPÉTENCES

Dans cette section, nous présentons les documents sur les compétences élaborés dans le cadre de ce projet. Un aperçu de la structure est d'abord rappelé. Nous fournissons ensuite un guide d'utilisation général pour faciliter l'utilisation et l'application de ces documents sur les compétences. Nous tenons à souligner de nouveau que ces documents fournissent de l'information complémentaire et une source d'inspiration pour d'autres travaux afin d'appuyer la mise en œuvre continue de la formation et des évaluations du programme Compétences pour réussir.

Les tableaux présentés ci-dessous contiennent des *exemples* d'énoncés de compétences. L'adaptation, l'affinement et le perfectionnement des énoncés de compétences sont encouragés à mesure que les données probantes du programme Compétences pour réussir continuent d'être recueillies. De plus, nous encourageons cette collecte de données afin d'éclairer les améliorations apportées aux documents sur les compétences et d'appuyer une compréhension plus valide et fiable des compétences.

APERÇU

Pour rappel, les documents sur les compétences présentés dans le présent rapport se composent des éléments suivants :

- **Dimensions** : Les dimensions décrivent les caractéristiques d'une situation dans les contextes professionnel, de vie et d'apprentissage qui nécessite l'application de compétences. Elles expliquent dans quelle mesure une situation est complexe en précisant les facteurs de difficulté de cette situation. Les dimensions permettent d'encadrer et d'esquisser les limites conceptuelles des niveaux de compétence. Les termes relatifs aux dimensions correspondent à ceux du Guide d'interprétation des profils des compétences essentielles des cadres d'évaluation plus récents de l'OCDE, notamment le cycle 2 du PIAAC. Dans le présent rapport, chacune des neuf compétences pour réussir a été conceptualisée de façon à avoir entre trois et sept dimensions.
- **Énoncés de compétences** : Les énoncés de compétences relient les dimensions aux composantes qui définissent la compétence. Ils décrivent les comportements requis pour répondre aux facteurs de complexité ou de difficulté. Les énoncés de compétences illustrent la manière dont une personne ayant des compétences de niveau 1 se comporterait et réagirait avec succès à un certain ensemble de facteurs de difficulté, comparativement à une personne de niveau 5 qui se comporterait et réagirait à un ensemble plus vaste et plus

complexe de facteurs de difficulté. Les énoncés de compétences sont axés sur le comportement. Nous avons élaboré 30 énoncés de compétences pour chaque compétence.

- **Descripteurs de niveaux généraux :** Il s'agit d'une description générale des compétences qui correspond à l'information sur les compétences publiée sur le site Web du programme Compétences pour réussir. Ces descripteurs de niveaux généraux visent à donner au grand public une vue d'ensemble du programme Compétences pour réussir. Dans le présent rapport, nous avons révisé les cinq descripteurs de niveaux généraux pour la lecture, l'écriture et le calcul, ainsi que les trois descripteurs de niveau généraux pour les compétences numériques, la résolution de problèmes, la communication, la collaboration, l'adaptabilité, ainsi que la créativité et l'innovation. En général, les descripteurs au niveau « débutant » englobent les niveaux 1 et 2, les descripteurs au niveau « intermédiaire » correspondent au niveau 3, et les descripteurs au niveau « avancé » sont ceux des niveaux 4 et 5.

GUIDE D'UTILISATION

Les documents sur les compétences sont organisés sous forme de tableaux dans la section suivante. Avant d'entrer dans les détails, nous vous fournissons un bref guide pour faciliter la navigation et l'utilisation.

Pour chaque compétence, un tableau des trois à sept dimensions couvrant les cinq niveaux est d'abord présenté. Un tableau des énoncés de compétences mettant en correspondance toutes les dimensions avec chacune des six composantes de compétences, couvrant les cinq niveaux, est présenté ci-dessous. Enfin, un tableau résumant toutes les dimensions et tous les énoncés en descripteurs de niveaux généraux est présenté. Comme nous l'avons vu ci-dessus, pour les descripteurs généraux, nous présentons cinq niveaux pour la lecture, l'écriture et le calcul, et trois niveaux pour les autres compétences.

Chaque tableau des dimensions et des compétences peut être examiné horizontalement ou verticalement. Un **examen horizontal** donne une idée de la manière dont la complexité des compétences augmente pour un domaine de compétences précis, en recoupant les cinq niveaux. Un **examen vertical** donne une idée de la démonstration des compétences, ou du type de tâches que les apprenants peuvent accomplir, à un certain niveau, en recoupant toutes les dimensions ou toutes les composantes de compétences. Il peut être utile de procéder à des examens horizontaux et verticaux lors de l'utilisation des documents sur les compétences.

Enfin, lors de l'examen des tableaux de compétences, il convient de garder à l'esprit quelques considérations.

- Lors de l'examen des tableaux de compétences, il convient de noter que les niveaux supérieurs comprennent les compétences décrites dans les niveaux précédents. En d'autres termes, les apprenants au niveau 5 devraient être en mesure de démontrer la maîtrise de tous les niveaux précédents.
- Il y a des chevauchements entre les compétences ou les composantes de compétences. Bien que ceux-ci aient été réduits au minimum, ils reflètent la nature interdépendante de l'acquisition des compétences.
- Il peut y avoir des cas où les apprenants excellent dans une composante de compétence, mais pas dans les autres. Pour les formateurs et les concepteurs de programmes d'études, c'est l'occasion de fournir une formation ou un soutien supplémentaire dans ces domaines de compétences. Pour les concepteurs d'évaluations, aucune orientation n'a encore été établie sur la façon d'interpréter les variations du niveau de compétence pour différentes composantes de compétences afin de définir un niveau pour une compétence.
- Les documents sur les compétences utilisent un langage positif pour montrer ce que les apprenants peuvent faire plutôt que ce qu'ils ne peuvent pas faire. Cela signifie qu'au niveau 1, nous décrivons une gamme limitée de tâches et de comportements que les personnes peuvent accomplir, possiblement avec beaucoup d'aide et de soutien. Il peut y avoir un « niveau 0 » implicite de personnes qui ne peuvent systématiquement pas effectuer les activités limitées qu'une personne de niveau 1 pourrait effectuer.

LECTURE

Tableau 3 Lecture : Dimensions

Lecture : Dimensions					
Dimensions	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Complexité de l'interprétation du texte	Exigences de la tâche : Lire des textes relativement courts pour y repérer un seul élément d'information. Suivre des directives écrites simples.	Exigences de la tâche : Lire des textes plus complexes pour y repérer un seul élément d'information ou lire des textes simples pour y repérer plusieurs éléments d'information. Tirer des conclusions élémentaires.	Exigences de la tâche : Choisir et intégrer l'information provenant de diverses sources ou parties d'un même texte. Tirer des conclusions de base à partir de plusieurs sources d'information. Distinguer l'information utile de l'information non pertinente.	Exigences de la tâche : Intégrer et synthétiser l'information provenant de sources multiples ou de textes longs et complexes. Tirer des conclusions complexes et recourir à des connaissances générales. Évaluer la qualité des textes.	Exigences de la tâche : Interpréter des textes denses et complexes. Tirer des conclusions poussées et utiliser des connaissances spécialisées.
Complexité du ou des documents	Le document est très simple, le texte étant court et la structure peu compliquée (p. ex. signes simples, étiquettes, listes). Un document et un type de document.	Le document est simple, comportant plusieurs éléments d'information (p. ex. tableaux simples contenant quelques renseignements sans sous-partie). Un document ou plusieurs documents du même type.	Le document est quelque peu complexe et comporte plusieurs éléments d'information organisés en sections avec des sous-titres ou des sous-parties (p. ex. tableaux complexes). Ou Il peut s'agir de plusieurs documents simples comportant différents types de document (p. ex. graphique en secteurs circulaires, diagramme à barres). Il peut s'agir de types de document spécialisés (c.-à-d. il faut être familier avec le type de document pour pouvoir interpréter les renseignements qui s'y trouvent).	Le document est complexe avec de multiples éléments d'information organisés en plusieurs sections contenant une composante supplémentaire, comme un codage couleur, une échelle, une perspective, des symboles (p. ex. diagrammes de peinture complexes, plans d'étage). Ou Plusieurs documents de différents types. Types de documents spécialisés (c.-à-d. il faut être familier avec le type de document pour pouvoir interpréter les renseignements qui s'y trouvent – p. ex. graphiques de Pareto, dessins isométriques, graphiques de Gantt).	Le document est complexe, ayant de nombreux éléments d'information organisés en plusieurs sections avec au moins deux composantes supplémentaires, comme un codage couleur, une échelle, une perspective, des symboles (p. ex. plans aériens compliqués, dessins isométriques). Ou Plusieurs documents de différents types. Types de documents spécialisés (c.-à-d. il faut être familier avec le type de document pour pouvoir interpréter les renseignements qui s'y trouvent – p. ex. graphiques de Pareto, dessins isométriques, graphiques de Gantt).
Complexité de la recherche d'éléments d'information	Recherche limitée en utilisant des mots-clés, des nombres, des icônes ou d'autres caractéristiques visuelles (p. ex. ligne, couleur, forme) pour repérer l'information. Un effort de déduction minimal est requis. L'information trouvée ou saisie dans le document concorde exactement (c.-à-d. est identique) à l'information demandée. L'utilisateur trouve immédiatement et de façon évidente l'information dont il a besoin.	Repérage d'un ou de plusieurs éléments d'information en utilisant : un ou deux critères de recherche (p. ex. utilisation des en-têtes de menu pour trouver différents plats végétariens). Ou Des recherches consécutives avec un ou deux critères de recherche (p. ex. utilisation du bottin téléphonique pour trouver le numéro de téléphone de plusieurs personnes). Un certain effort de déduction est nécessaire. L'information trouvée dans le ou les documents est synonyme (c.-à-d. manifestation apparente) à l'information demandée. L'utilisateur trouve de façon assez évidente l'information dont il a besoin.	Repérage d'un ou de plusieurs éléments d'information en utilisant : plusieurs critères de recherche. Ou Les résultats d'une recherche dans une recherche subséquente (p. ex. trouver la composition chimique d'une peinture à partir de l'étiquette, puis se servir de cette information pour chercher la fiche signalétique de sécurité de produit). Un effort de déduction moyen est requis. La concordance entre l'information trouvée dans le ou les documents et l'information demandée peut être équivoque.	Repérage de plusieurs éléments d'information en utilisant : plusieurs critères de recherche que l'utilisateur doit peut-être élaborer. Ou Les résultats d'une recherche dans une recherche subséquente. Un effort de déduction considérable est requis. La concordance entre l'information trouvée dans le ou les documents et l'information demandée peut être équivoque. Un ou plusieurs éléments distrayants peuvent empêcher de chercher ou de saisir correctement l'information. L'utilisateur peut être tenu de restructurer mentalement l'information dont il a besoin selon les catégories qu'il a déterminées.	Repérage de plusieurs éléments d'information en utilisant : plusieurs critères de recherche que l'utilisateur doit peut-être élaborer. Ou Les résultats d'une recherche dans une recherche subséquente, éventuellement à partir des critères élaborés par l'utilisateur. Un effort de déduction intense est requis. La concordance entre l'information trouvée dans le ou les documents et l'information demandée est équivoque. Plusieurs éléments distrayants peuvent empêcher de chercher ou de saisir correctement l'information. L'utilisateur est tenu de restructurer mentalement l'information dont il a besoin selon les catégories qu'il a déterminées.

Lecture : Dimensions					
Dimensions	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Complexité de l'utilisation de l'information	<p>Il n'est pas nécessaire de connaître le contenu (c.-à-d. la substance) du document pour utiliser l'information.</p> <p>Aucune analyse n'est requise.</p> <p>L'information trouvée est utilisée telle quelle.</p>	<p>Il faut avoir une connaissance limitée relative au contenu (c.-à-d. la substance) du document pour utiliser l'information.</p> <p>Une analyse minimale est requise.</p> <p>L'information trouvée dans le ou les documents peut être réorganisée pour simplifier la comparaison (p. ex. préparer une liste des dix meilleurs agents commerciaux de chaque mois pour comparer les rendements).</p>	<p>Il faut avoir une certaine connaissance relative au contenu (c.-à-d. la substance) du document pour utiliser l'information.</p> <p>Il faut faire des analyses pour ce qui est du choix et de l'intégration de l'information.</p> <p>L'information trouvée dans le ou les documents doit être intégrée (p. ex. intégrer l'information provenant de deux diagrammes dans un manuel de réparation pour remédier à un problème).</p>	<p>Il faut peut-être avoir des connaissances techniques ayant trait au contenu (c.-à-d. la substance) du document pour utiliser l'information.</p> <p>Il est nécessaire de synthétiser les nombreux éléments d'information provenant de différentes sources. Il faut peut-être évaluer la qualité de l'information au regard de son exactitude et de ses lacunes.</p> <p>L'information trouvée dans le ou les documents est synthétisée et éventuellement évaluée (p. ex. faire des prévisions météorologiques en utilisant des données qui, provenant de plusieurs sources, ont été synthétisées et évaluées au regard de leur exactitude).</p>	<p>Il faut avoir des connaissances techniques ayant trait au contenu (c.-à-d. la substance) du document pour utiliser l'information.</p> <p>L'information est évaluée pour juger de sa qualité en fonction des critères et/ou pour tirer des conclusions (p. ex. étudier les données de recherche pour signaler les lacunes méthodologiques).</p>

Tableau 4 Lecture : Énoncés de compétences

Lecture : Énoncés de compétences					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
1. Déterminer la tâche pour laquelle la lecture est nécessaire	<p>Déterminer des tâches de lecture simples dans des situations quotidiennes, en particulier avec des indices familiers comme des images (p. ex. suivre des instructions sur un flacon de médicaments).</p> <p>Apprendre à reconnaître quand la lecture est utile pour atteindre un objectif (p. ex. une recette de cuisine) et les objectifs de la lecture (p. ex. avoir du plaisir par rapport à suivre des instructions).</p>	<p>Déterminer quand la lecture est nécessaire dans des situations familières (p. ex. instructions, horaires).</p> <p>Comprendre les différents objectifs de la lecture (p. ex. trouver de l'information, suivre des étapes) et la façon dont elle est utilisée pour atteindre les objectifs (p. ex. prendre l'autobus pour aller quelque part).</p>	<p>Déterminer les tâches de lecture dans les situations quotidiennes au travail, dans l'apprentissage et dans la vie.</p> <p>Comprendre que la lecture peut avoir des objectifs multiples (p. ex. lire des instructions pour des raisons de sécurité ou d'efficacité) et contribuer à l'atteinte d'objectifs plus généraux (p. ex. accomplir une tâche, prendre une décision). Reconnaître que différents types de documents (p. ex. instructions, graphiques) peuvent servir le même objectif.</p>	<p>Évaluer la nécessité de lire dans des situations complexes qui nécessitent l'analyse et la synthèse de différents types de documents (p. ex. choix d'investissements, comparaison de recherches).</p> <p>Reconnaître les multiples objectifs complexes de la lecture (p. ex. comparaison des points de vue, analyse des données) et la manière dont la lecture appuie de façon générale les objectifs à long terme (p. ex. carrière, nouvelles compétences).</p>	<p>Anticiper le besoin de lire dans des situations complexes et peu familières qui nécessitent l'intégration de documents complexes (p. ex. interprétation de documents juridiques ou de cartes aériennes avec légende).</p> <p>Reconnaître les objectifs nuancés de la lecture (p. ex. repérer les préjugés de l'auteur, évaluer la crédibilité) et la façon dont la lecture favorise une compréhension plus profonde et la croissance personnelle.</p>
2. Déterminer les renseignements contenus dans le ou les documents	<p>Repérer de l'information explicite (p. ex. noms, dates) dans des textes simples ou familiers à l'aide de correspondances littérales ou de repères visuels évidents (p. ex. images, titres).</p>	<p>Utiliser le balayage et le feuilletage pour trouver des détails dans des documents simples ou des formats familiers (p. ex. recettes).</p> <p>Commencer à cerner les détails clés dans des textes courts et à faire la distinction entre les détails importants et ceux qui ne le sont pas.</p>	<p>Utiliser des techniques de balayage et de feuilletage pour trouver les points clés dans divers types de documents (p. ex. articles avec des sections, tableaux).</p> <p>Faire la distinction entre les renseignements importants et ceux qui ne le sont pas. Utiliser plusieurs documents du même type pour recueillir des renseignements sur un sujet.</p>	<p>Choisir la stratégie appropriée (p. ex. balayage, feuilletage, lecture attentive) pour trouver les points clés et les détails à l'appui dans des documents complexes qui peuvent comporter des caractéristiques telles qu'un codage couleur et des échelles (p. ex. rapports de recherche, manuels techniques).</p> <p>Utiliser plusieurs types de documents pour extraire des renseignements pertinents sur un sujet.</p>	<p>Utiliser la structure et l'organisation de documents complexes (p. ex. documents juridiques, carte aérienne avec légende) et des stratégies de lecture avancées (p. ex. références croisées, interprétation des notes de bas de page) pour extraire de l'information détaillée, nuancée et implicite.</p> <p>Utiliser plusieurs types de documents complexes pour extraire les renseignements pertinents à synthétiser.</p>

Lecture : Énoncés de compétences					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
3. Établir des liens entre les différentes parties d'un document	<p>Déterminer les liens simples entre les images et les mots, et comprendre la signification des signes et des étiquettes.</p> <p>Reconnaître les liens entre les étapes d'instructions avec de l'aide. Démontrer une compréhension limitée de la structure de base de textes familiers ou simples (p. ex. début, milieu, fin).</p>	<p>Déterminer les relations de base dans des textes familiers ou simples (p. ex. relation de cause à effet, ordre chronologique).</p> <p>Reconnaître les structures de base du texte et les transitions (p. ex. « d'abord », « cependant »).</p>	<p>Déterminer les relations complexes (p. ex. solution à un problème, exemples de catégories, comparaisons dans différents types de documents).</p> <p>Comprendre comment les transitions et les structures organisationnelles relient les idées. Commencer à relier des renseignements contenus dans plusieurs documents d'un type ou d'un sujet semblable.</p>	<p>Déterminer les relations complexes dans des formats et des types de documents complexes, y compris l'information présentée de différentes façons (p. ex. texte, graphique).</p> <p>Intégrer l'information provenant de plusieurs documents pour cerner des arguments et des raisonnements complexes (p. ex. chaînes de cause à effet) et la façon dont l'information s'intègre pour brosser un tableau d'ensemble.</p>	<p>Déterminer les relations complexes et subtiles dans divers types et formats de documents, y compris les idées ou les hypothèses implicites, les contre-arguments, les annotations détaillées et les incohérences.</p> <p>Synthétiser l'information provenant de plusieurs types de documents afin de déterminer les thèmes, les arguments ou les solutions d'ensemble.</p>
4. Comprendre et appliquer les renseignements	<p>Comprendre le sens littéral de textes simples et suivre des instructions claires dans des situations familières. Apprendre à trier ou à comparer de l'information avec de l'aide.</p>	<p>Comprendre l'idée principale de textes simples, suivre des instructions claires et faire des déductions élémentaires fondées sur des renseignements explicites. Comparer des détails simples et trier l'information en fonction de catégories claires.</p> <p>Résumer les points essentiels en phrases simples et appliquer l'information pour accomplir des tâches courantes.</p>	<p>Comprendre une grande variété de documents, faire des déductions fondées sur le contexte et les connaissances antérieures, comparer des renseignements semblables, analyser et catégoriser des renseignements et les résumer en courts paragraphes.</p> <p>Appliquer l'information à l'exécution de tâches exigeant une certaine analyse et prise de décisions.</p>	<p>Comprendre divers documents complexes comportant des caractéristiques supplémentaires (p. ex. codage couleur, échelle), faire des déductions complexes fondées sur des renseignements implicites, comparer des renseignements dans différents formats (p. ex. texte, graphique), analyser le message sous-jacent, trier des renseignements en fonction de critères complexes et les résumer de façon claire et concise.</p> <p>Adapter l'information pour accomplir des tâches complexes nécessitant une réflexion critique et la résolution de problèmes.</p>	<p>Comprendre des documents complexes et nuancés comportant de nombreuses caractéristiques supplémentaires (p. ex. interpréter les hypothèses ou les préjugés sous-jacents dans un rapport technique comportant des visualisations de données). Faire des déductions complexes sur la base d'indices subtils et implicites, de préjugés de l'auteur et de connaissances externes. Trier des renseignements complexes en nouvelles catégories pour déterminer des tendances et des solutions.</p> <p>Résumer l'information d'une façon efficace qui démontre une compréhension approfondie. Adapter l'information de manière créative pour résoudre des problèmes ou accomplir des tâches complexes.</p>
5. Évaluer le ou les documents	<p>Reconnaître l'utilité de documents simples, comme des panneaux, des étiquettes ou des instructions.</p> <p>Se tourner vers les autres pour évaluer la crédibilité de l'information.</p>	<p>Reconnaître l'objectif et le ton des types de documents de base (p. ex. instructions ou récits, information ou persuasion). S'appuyer sur des sources familières pour déterminer la crédibilité.</p> <p>Remettre en question l'information au moyen du bon sens et de la logique. Reconnaître certains préjugés à partir de sources connues comme étant biaisées (p. ex. publicité).</p>	<p>Évaluer l'objectif et le ton d'un éventail de types de documents différents. Évaluer la pertinence de l'information par rapport à une tâche.</p> <p>Se demander d'où vient l'information et si elle peut être biaisée. Examiner la crédibilité des sources en fonction de leur réputation et de la cohérence de leur contenu.</p>	<p>Évaluer la façon dont les documents sont structurés (p. ex. objectif, ton, organisation) et la façon dont cette structure influe sur le message.</p> <p>Évaluer de manière critique la crédibilité et la pertinence de renseignements complexes en tenant compte de l'expertise de la source, des préjugés potentiels, de l'information trompeuse et des données probantes fournies.</p>	<p>Évaluer la structure et les techniques sous-jacentes (p. ex. faux raisonnement, appels émotionnels) utilisées dans des documents complexes provenant de diverses sources pour atteindre leur objectif et influencer le public.</p> <p>Évaluer de manière critique la crédibilité, la véracité et la pertinence de l'information en tenant compte des données probantes et du raisonnement, des messages cachés ou des intentions potentielles, et en utilisant des techniques avancées (p. ex. vérification des faits sur les sites Web, références croisées).</p>
6. Réfléchir sur le ou les documents	<p>Reconnaître le public auquel s'adressent des panneaux et des étiquettes simples (p. ex. le panneau d'arrêt est destiné aux conducteurs).</p> <p>Déterminer le public pour des textes simples et avec de l'aide.</p>	<p>Reconnaître le public auquel s'adressent des documents familiers (p. ex. nouvel article, livre pour enfants) à l'aide d'indices, comme un vocabulaire simple ou complexe et des éléments visuels.</p> <p>Remarquer les différences dans le langage utilisé pour atteindre un objectif (p. ex. persuasion) avec de l'aide.</p>	<p>Reconnaître le public auquel s'adressent les différents types de documents et la manière dont les auteurs utilisent le langage (p. ex. simple, technique), les éléments visuels et les données probantes (p. ex. faits, statistiques) pour atteindre leur objectif.</p>	<p>Reconnaître la façon dont les auteurs utilisent des techniques linguistiques plus complexes (p. ex. ton, figure de style, niveau de détail, terminologie spécialisée), des structures organisationnelles, des tactiques de persuasion et des données probantes pour atteindre leur objectif.</p> <p>Déterminer le public cible à partir de l'analyse de ces caractéristiques.</p>	<p>Reconnaître la façon dont les auteurs utilisent des techniques linguistiques sophistiquées (p. ex. figures de style, langage figuré) et diverses données probantes (p. ex. données de recherche ou historiques) pour atteindre leur objectif et influencer le public cible de façons précises.</p> <p>Tenir compte de la façon dont l'expertise, les préjugés et les références culturelles de l'auteur et le langage qu'il choisit influencent le public cible.</p>

Tableau 5 Lecture : Descripteurs généraux

Lecture : Descripteurs généraux					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Descripteurs généraux	Lire de courts textes ou utiliser des documents simples pour trouver un seul élément d'information, ou suivre des instructions écrites simples. Trouver de l'information qui correspond exactement à l'information demandée et l'utiliser dans la forme où elle se trouve.	Trouver un seul élément d'information dans un texte plus complexe ou plusieurs éléments d'information dans un texte ou un document plus simple. Trouver de l'information étroitement liée à l'information demandée (p. ex. synonyme) et la réorganiser pour faire des comparaisons simples.	Intégrer l'information provenant de différents textes ou documents, ou de plusieurs parties d'un texte ou d'un document plus complexe. Faire des déductions pour trouver et intégrer de l'information qui ne correspond pas clairement à l'information demandée.	Intégrer, synthétiser et évaluer l'information provenant de sources multiples, de différents types de documents ou de textes complexes et longs. Faire des déductions pour trouver et intégrer de l'information qui correspond à ce qui est demandé, même en présence d'information distrayante ou peu claire.	Interpréter des textes et des documents denses et complexes, et utiliser des connaissances spécialisées pour évaluer la qualité. Faire des déductions pour trouver et intégrer de l'information qui correspond à ce qui est demandé, même en présence de plusieurs éléments distrayants.

ÉCRITURE

Tableau 6 Écriture : Dimensions

Écriture : Dimensions					
Dimensions	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Longueur et objectif	Moins d'un paragraphe, destiné à organiser, à rappeler ou à informer.	Texte bref d'un paragraphe ou plus destiné à diverses fins.	Textes longs ou courts pour informer, expliquer, demander des renseignements, exprimer une opinion ou fournir des instructions.	Textes longs qui présentent des renseignements importants et qui peuvent mettre en valeur une comparaison ou une analyse. Il peut s'agir de formuler des recommandations.	Textes longs présentant une évaluation ou une critique qui est habituellement accompagnée de recommandations. Rédaction de documents de différentes longueurs qui font appel à l'originalité et à l'efficacité.
Style et structure	Il existe un format préétabli (p. ex. formulaire), ou le format n'est pas important pour la tâche d'écriture ou de création de documents. Nécessite un style informel pour un public restreint et familier.	Il existe un modèle établi pour la tâche d'écriture ou de création de documents (p. ex. note de service, lettre). Nécessite un style plus formel. L'écriture adopte un ton approprié à l'occasion (p. ex. amical, respectueux, autoritaire).	Il existe un format établi pour la tâche d'écriture ou de création de documents (p. ex. contrat, bail, rapport financier, description de poste). Le format peut comporter des éléments structurels (p. ex. en-tête, table des matières, note de bas de page).	La tâche d'écriture ou de création de documents peut nécessiter la modification d'un format existant (p. ex. proposition, rapport) pour qu'il corresponde à l'information donnée. La prise en compte du public peut constituer une partie importante de la tâche d'écriture à ce niveau.	La tâche d'écriture ou de création de documents nécessite un format complexe, en plusieurs parties, afin de tenir compte d'un contenu varié. Un ton et une humeur appropriés peuvent être aussi importants que le contenu.
Qualité et clarté	La tâche requiert des phrases simples (sujet-verbe-objet) avec une conjugaison correcte (présent, passé) et une ponctuation de base (points, virgules).	La tâche requiert des phrases avec des adjectifs et des adverbes pour ajouter des détails. Les mots charnières (p. ex. « et », « mais », « parce que ») sont nécessaires pour créer une cohésion de base.	La tâche requiert des phrases complexes avec des clauses dépendantes (p. ex. « qui », « lequel », « quand ») pour expliquer les relations entre les idées. Les mots de transition (p. ex. « cependant », « donc ») sont nécessaires pour relier les paragraphes et montrer l'enchaînement logique.	La tâche requiert une variété de structures de phrases pour créer une voix et un style. Un plus large éventail de mots et d'expressions charnières est nécessaire pour transmettre des arguments et des analyses.	La tâche requiert une gamme variée de structures de phrases complexes, y compris des propositions enchâssées, des temps de verbe variés et une formulation passive pour des effets précis. Le langage figuratif et des figures de style (p. ex. métaphore, comparaison) sont nécessaires pour transmettre les nuances.
Contenu	Sujets concrets, courants, qui se rapportent à des questions de nature immédiate.	Sujets courants, avec peu de variation d'un cas à l'autre.	Sujets inhabituels, mais facilement accessibles auprès de sources établies.	Sujets abstraits et techniques, qui peuvent comprendre la collecte et la sélection de renseignements provenant de sources multiples, ainsi que la réécriture ou la transformation pour un public particulier (p. ex. réécrire des rapports techniques pour un public non spécialisé).	Le contenu doit être créé ou synthétisé à partir de sources multiples.
Complexité de la saisie de renseignements non numériques (catégorie « utilisation de documents » à l'origine)	La tâche requiert la saisie de quelques éléments d'information non numérique (p. ex. texte, symbole, code). Un effort de déduction minimal est requis. L'information saisie dans le document concorde exactement (c.-à-d. est identique) à l'information demandée. L'utilisateur trouve immédiatement et de façon évidente l'information dont il a besoin.	La tâche requiert la saisie de plusieurs éléments d'information non numérique (p. ex. texte, symbole, code). Un certain effort de déduction est nécessaire. L'information saisie dans le ou les documents est synonyme (c.-à-d. manifestation apparente) à l'information demandée. L'utilisateur trouve de façon assez évidente l'information dont il a besoin.	La tâche requiert la saisie de plusieurs éléments d'information non numérique (p. ex. texte, symbole, code). Un effort de déduction moyen est requis. La concordance entre l'information trouvée ou saisie dans le ou les documents et l'information demandée peut être équivoque.	La tâche requiert la saisie de plusieurs éléments d'information non numérique (p. ex. texte, symbole, code). Un effort de déduction considérable est requis. La concordance entre l'information saisie dans le ou les documents et l'information recherchée peut être équivoque. Un ou plusieurs éléments distrayants peuvent empêcher de saisir correctement l'information. L'utilisateur peut être tenu de restructurer mentalement l'information dont il a besoin selon les catégories qu'il a déterminées.	La tâche requiert la saisie de plusieurs éléments d'information non numérique (p. ex. texte, symbole, code). Un effort de déduction intense est requis. La concordance entre l'information saisie dans le ou les documents et l'information demandée peut être équivoque. Plusieurs éléments distrayants peuvent empêcher de saisir correctement l'information. L'utilisateur est tenu de restructurer mentalement l'information dont il a besoin selon les catégories qu'il a déterminées.

Écriture : Dimensions					
Dimensions	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Complexité de l'utilisation des renseignements (catégorie « utilisation de documents » à l'origine)	<p>Il n'est pas nécessaire de connaître le contenu (c.-à-d. la substance) du document pour saisir l'information.</p> <p>Aucune analyse n'est requise.</p> <p>L'information est saisie telle quelle.</p>	<p>Il faut avoir une connaissance limitée relative au contenu (c.-à-d. la substance) du document pour saisir l'information.</p> <p>Une analyse minimale est requise.</p> <p>L'information disponible peut être réorganisée afin de la saisir dans le document (p. ex. réorganiser la liste alphabétique des personnes-ressources en une liste par province).</p>	<p>Il faut avoir une certaine connaissance relative au contenu (c.-à-d. la substance) du document pour saisir l'information.</p> <p>Il faut faire des analyses pour ce qui est du choix et de l'intégration de l'information.</p> <p>L'information doit être combinée afin de la saisir dans le document (p. ex. remplir des formulaires de contrôle de qualité mensuels en intégrant les données provenant plusieurs chaînes de fabrication).</p>	<p>Il faut peut-être avoir des connaissances techniques ayant trait au contenu (c.-à-d. la substance) du document pour utiliser l'information.</p> <p>Il est nécessaire de synthétiser les nombreux éléments d'information provenant de différentes sources. Il faut peut-être évaluer la qualité de l'information au regard de son exactitude et de ses lacunes.</p> <p>L'information doit être synthétisée afin de la saisir dans le document (p. ex. préparer les déclarations de revenus en utilisant des données provenant de plusieurs sources).</p>	<p>Il faut avoir des connaissances techniques ayant trait au contenu (c.-à-d. la substance) du document pour utiliser l'information.</p> <p>L'information est évaluée pour juger de sa qualité en fonction des critères et/ou pour tirer des conclusions (p. ex. étudier les données de recherche pour signaler les lacunes méthodologiques).</p>

Tableau 7 Écriture : Énoncés de compétences

Écriture : Énoncés de compétences					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
1. Définir la tâche à rédiger	<p>Rédiger de courts textes et reconnaître des tâches d'écriture de base (p. ex. remplir des formulaires, rédiger des courriels simples).</p> <p>Suivre des instructions pour des tâches d'écriture simples, possiblement avec de l'aide pour comprendre l'objectif ou le sujet.</p>	<p>Déterminer et accomplir de façon autonome des tâches d'écriture de base dans des situations quotidiennes (p. ex. envoyer des courriels, prendre des notes, envoyer un courriel de suivi après une réunion).</p> <p>Rédiger de courts textes (p. ex. un paragraphe ou plus) à diverses fins et déterminer le sujet principal et l'objectif général (p. ex. informer, demander).</p>	<p>Déterminer l'objectif et le public du texte (p. ex. persuader de suivre un plan d'action, proposer des solutions).</p> <p>Déterminer de façon autonome le type d'écrit nécessaire en fonction de la situation et utiliser des ressources (p. ex. modèles, guides, exemples de travaux antérieurs) pour mieux comprendre l'objectif et le public.</p>	<p>Déterminer les objectifs et le public cible et choisir l'approche, le format et le style appropriés pour différents besoins d'écriture.</p> <p>Comprendre et distinguer des objectifs d'écriture nuancés (p. ex. persuader ou préconiser, résumer ou critiquer).</p>	<p>Déterminer le besoin de communication écrite dans des situations complexes ou pour des publics hautement spécialisés, et élaborer l'approche rédactionnelle la plus efficace (p. ex. évaluation, critique ou idée originale avec recommandations).</p> <p>L'écriture démontre une compréhension approfondie du sujet, tient compte des préjugés potentiels et atteint des objectifs complexes (p. ex. informer, persuader, susciter des émotions).</p>
2. Planifier la tâche d'écriture	<p>Suivre des instructions claires et effectuer les tâches avec les structures fournies (p. ex. modèle, plan). Déterminer l'information de base pour des messages courts à l'aide de ressources facilement accessibles et adapter le niveau de détail en fonction du public.</p> <p>Avec de l'aide, planifier la structure générale et la longueur du texte.</p>	<p>Déterminer les renseignements clés pour les tâches et adapter les détails en fonction du public.</p> <p>Planifier un texte simple avec une structure claire, recueillir de l'information à partir de sources courantes et faire un remue-méninges avec un peu d'aide.</p>	<p>Planifier efficacement un texte, faire un remue-méninges et explorer les liens entre les idées.</p> <p>Trouver des renseignements importants provenant de diverses sources et adapter le message à un public précis en fonction des connaissances et des besoins (p. ex. membres de l'équipe, gestionnaire, parties prenantes externes).</p> <p>Organiser les pensées en un plan clair avec des points à l'appui et un enchaînement logique.</p> <p>Adapter le niveau de détail au public et à un objectif précis.</p>	<p>Planifier et décrire des projets d'écriture complexes. Trouver toute l'information pertinente en utilisant diverses sources (p. ex. recherche, avis d'experts). Générer une variété d'idées bien développées, en tenant compte des points forts et des points faibles.</p> <p>Créer un aperçu détaillé avec une structure et des transitions claires, évaluer de façon critique la longueur et le niveau de détail requis, et adapter le contenu au public (p. ex. tenir compte des caractéristiques démographiques, des connaissances générales et des réactions potentielles du public pour déterminer le ton et le niveau de formalité).</p>	<p>Déterminer et synthétiser des renseignements importants provenant d'un large éventail de sources, y compris des recherches avancées et des avis d'experts. Générer des idées très créatives et perspicaces grâce à la pensée critique et à l'analyse, et créer des arguments bien structurés et des aperçus sophistiqués en anticipant les arguments et les contre-arguments possibles.</p> <p>Adapter des textes à des publics précis et planifier efficacement des textes originaux et créatifs.</p>

Écriture : Énoncés de compétences					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
3. Utiliser des mots et des phrases pour atteindre l'objectif de la tâche d'écriture	Rédiger des structures de phrases simples. Les erreurs d'orthographe, de ponctuation et de grammaire peuvent être fréquentes et rendre l'écriture peu claire (p. ex. temps de verbe incorrect, désaccord entre le sujet et le verbe). L'écriture manuscrite peut être difficile à lire. ¹	Comprendre et appliquer correctement les règles grammaticales de base. Il y a parfois des erreurs d'orthographe, de ponctuation et de grammaire, mais elles sont mineures et ne nuisent pas à la compréhension (p. ex. incohérences de temps). Produire une écriture manuscrite lisible.	Utiliser une orthographe, une ponctuation et une grammaire exactes pour communiquer de façon claire et professionnelle, avec quelques erreurs mineures occasionnelles. Utiliser efficacement la ponctuation pour améliorer la clarté et le sens. L'écriture manuscrite est claire et facile à lire.	Utiliser une orthographe, une ponctuation et une grammaire impeccables pour transmettre des idées complexes sur un ton professionnel. La ponctuation est utilisée de manière stratégique pour améliorer la fluidité, le sens et l'impact. L'écriture manuscrite est soignée et professionnelle.	Utiliser une ponctuation et une grammaire irréprochables pour communiquer de façon claire, convaincante et percutante. Tirer parti de la ponctuation pour préciser le sens, produire des effets stylistiques et susciter l'intérêt du lecteur. Démontrer une maîtrise des règles de grammaire, y compris l'utilisation correcte des temps, de l'humeur et de la voix. L'écriture manuscrite est exceptionnelle.
4. Choisir le langage et le style appropriés pour la tâche d'écriture	Utiliser un vocabulaire et des structures de phrases de base. Utiliser un seul style de rédaction de base pour toutes les tâches et avoir de la difficulté à comprendre la différence entre la rédaction formelle et la rédaction informelle. Le texte peut contenir des renseignements non pertinents ou manquer de détails nécessaires.	Comprendre la différence entre le langage formel et le langage informel. Il peut parfois y avoir des erreurs dans l'adaptation du style de rédaction en fonction du public et de la situation. Rédiger des textes à des fins de base (p. ex. échanger de l'information, raconter une histoire) et commencer à essayer différentes approches (p. ex. persuasion). Écrire en utilisant une plus grande variété de vocabulaire. Peu de termes techniques sont toutefois utilisés.	Utiliser un langage formel ou informel, selon la situation, et employer divers styles de rédaction (p. ex. persuasion, narration, description) pour atteindre des objectifs précis. Inclure des données probantes et un vocabulaire technique, le cas échéant, pour créer une communication claire et efficace, adaptée au lecteur.	Adapter le style de rédaction à n'importe quelle situation et appliquer stratégiquement un éventail de styles de rédaction (p. ex. persuasif ou informatif, technique ou créatif) en fonction du public et de l'objectif. Utiliser des données probantes solides et un vocabulaire riche et varié pour transmettre avec précision le sens et le ton.	Créer des styles uniques qui combinent différentes formes, toutes adaptées à un public et à un objectif précis. Les textes sont percutants et originaux, utilisant des techniques de persuasion avancées, des données probantes solides, un vocabulaire sophistiqué (y compris un langage technique précis) pour créer une voix puissante. Passer sans problème de l'écriture formelle à l'écriture informelle, en manipulant le ton et le style avec art.
5. Choisir le format approprié pour la tâche d'écriture	Écrire dans des formats simples (p. ex. paragraphe, liste simple), parfois avec de l'aide. Remplir des documents préétablis (p. ex. formulaire) avec des instructions claires et un peu d'aide.	Écrire en utilisant des structures de base (p. ex. paragraphes, liste à puces). Inclure des éléments visuels simples (p. ex. tableau, graphique) et utiliser des documents de travail préformatés avec des instructions claires. Comprendre l'objectif de la mise en forme pour améliorer la clarté et l'utiliser pour des tâches simples.	Créer de façon autonome des documents bien structurés en utilisant des paragraphes, des titres et des éléments visuels pertinents (p. ex. diagramme, tableau, graphique) pour présenter efficacement l'information. Utiliser et adapter en toute confiance des documents de travail préexistants (p. ex. personnalisation des tableaux de notes).	Utiliser diverses techniques comme des titres, des listes à puces et des éléments visuels (p. ex. diagramme, tableau, graphique) pour présenter l'information de façon claire, logique et attrayante. Adapter les formats existants et en créer de nouveaux en fonction du contenu et du public.	Organiser l'information avec une hiérarchie claire et un enchaînement logique à l'aide de paragraphes, de titres, de sous-titres et d'autres éléments. Créer ou sélectionner des éléments visuels sophistiqués (p. ex. tableau complexe, graphique) qui complètent et clarifient efficacement le contenu écrit, en anticipant les besoins du lecteur et en utilisant des stratégies de mise en forme avancées (p. ex. boîtes d'appel à l'action, gestion de l'espace blanc). Personnaliser des formats préexistants et innover dans les techniques de formatage afin d'améliorer l'expérience de l'utilisateur.
6. Examiner et réviser son propre texte	Repérer les fautes d'orthographe courantes et certaines erreurs grammaticales (p. ex. manque de ponctuation) à l'aide d'un correcteur orthographique. Révision active des textes possiblement lacunaire et possible besoin d'aide pour repérer les erreurs de clarté, de signification ou de ton.	Réviser la grammaire et l'orthographe de base, mais possible difficulté à reconnaître les problèmes plus profonds de clarté ou de ton. Demander de la rétroaction et intégrer avec un certain succès des suggestions pour améliorer la clarté, le sens et le ton.	Réviser et corriger les textes pour veiller à ce qu'ils soient exacts, clairs et bien adaptés au public. Corriger la grammaire et l'orthographe, et veiller à ce que l'information soit présentée de façon logique. Adapter le style de rédaction à l'objectif visé (p. ex. le rendre plus professionnel ou plus décontracté).	Réviser et corriger méticuleusement le texte pour en assurer la clarté, l'impact et le professionnalisme. Repérer et corriger les erreurs grammaticales, assurer un enchaînement logique et adapter le ton au public. Chercher activement à obtenir de la rétroaction et mener des recherches pour vérifier que le texte est exact, persuasif et atteint l'objectif visé.	Réviser pour maximiser la clarté, l'impact et l'originalité des idées, en repérant les erreurs subtiles et les incohérences stylistiques. Optimiser la structure, l'enchaînement et le choix des mots en fonction du public cible. Demander, au besoin, une rétroaction externe pour affiner le ton et l'impact global sur le public cible.

¹ L'écriture manuscrite peut devenir obsolète avec le temps.

Tableau 8 Écriture : Descripteurs généraux

Écriture : Descripteurs généraux					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Descripteurs généraux	Écrire moins d'un paragraphe sur des sujets concrets et quotidiens dans un style informel afin d'organiser, de rappeler et d'informer un public familier. Utiliser des phrases simples et une ponctuation de base. Saisir de l'information non numérique (p. ex. texte, symbole, code) qui correspond exactement à l'information demandée et l'utiliser dans la forme où elle se trouve.	Rédiger un court texte d'un paragraphe ou plus sur du contenu courant, dans un style plus formel et dans un format préétabli, à des fins diverses. Utiliser des phrases plus longues et des mots charnières (p. ex. « et », « ou ») pour montrer la cohésion. Saisir de l'information non numérique (p. ex. texte, symbole, code) étroitement liée à l'information demandée (p. ex. synonyme) et la réorganiser au besoin.	Rédiger des textes courts ou longs sur du contenu non courant, mais facilement accessible, dans un format préétabli avec une structure plus complexe, pour informer, expliquer, demander de l'information, exprimer des opinions ou donner des directives. Utiliser des phrases complexes avec des propositions dépendantes et des mots de transition (p. ex. « cependant », « donc »). Faire des déductions pour saisir et intégrer de l'information qui ne correspond pas clairement à l'information demandée.	Rédiger des textes plus longs sur du contenu abstrait et technique, dans un format qui pourrait devoir être adapté pour répondre aux besoins du public, pour comparer, analyser ou recommander. Utiliser une variété de structures de phrases pour créer un style et une voix et présenter des arguments et des analyses. Faire des déductions pour saisir et intégrer de l'information non numérique qui correspond à ce qui est demandé, même en présence d'information distrayante ou peu claire.	Rédiger des textes plus longs sur du contenu original, dans un format complexe, en plusieurs parties et avec un ton approprié, afin d'évaluer, de critiquer et de recommander. Utiliser une gamme variée de structures de phrases complexes, de métaphores et de figures de style pour transmettre des nuances. Faire des déductions pour saisir et intégrer de l'information non numérique qui correspond à ce qui est demandé, même en présence de plusieurs éléments distrayants.

CALCUL

Les documents sur les compétences en calcul comprennent des tableaux contenant des exemples de tâches de calcul, en plus des dimensions, des énoncés de compétences et des descripteurs généraux. Ces exemples de tâches sont tirés directement du [Guide d'interprétation des profils des compétences essentielles](#) (voir les pages 46 à 57 du document lié) et constituent une source supplémentaire d'exemples illustrant la mise en œuvre des compétences en calcul dans des tâches réelles. Il convient de noter que la première série d'exemples de tâches est décrite avec cinq niveaux, et que la deuxième série (c.-à-d. l'estimation numérique) est décrite avec quatre niveaux.

Tableau 9 Calcul : Dimensions

Calcul : Dimensions					
Dimensions	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
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.	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 calcul sont nécessaires.	Les tâches peuvent nécessiter une combinaison d'opérations ou plusieurs applications d'une même opération. Plusieurs étapes de calcul sont requises.	Les tâches nécessitent plusieurs étapes de calcul.	Les tâches nécessitent plusieurs étapes de calcul. Des techniques mathématiques avancées peuvent être nécessaires.
Traduction	Seule une traduction minimale est requise pour transformer la tâche en une opération mathématique. Tous les renseignements requis sont fournis.	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.	Une certaine traduction est requise, mais le problème est bien défini. Des combinaisons de formules peuvent être utilisées.	Une traduction considérable est requise.	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.
Complexité de la saisie d'information numérique (catégorie « utilisation de documents » à l'origine)	La tâche requiert la saisie de quelques éléments d'information numérique. Un effort de déduction minimal est requis. L'information saisie dans le document concorde exactement (c.-à-d. est identique) à l'information demandée. L'utilisateur trouve immédiatement et de façon évidente l'information dont il a besoin.	La tâche requiert la saisie de plusieurs éléments d'information numérique. Un certain effort de déduction est nécessaire. L'information saisie dans le ou les documents est étroitement liée à l'information demandée (p. ex. mesures dans différents systèmes métriques). L'utilisateur trouve de façon assez évidente l'information dont il a besoin.	La tâche requiert la saisie de plusieurs éléments d'information numérique. Un effort de déduction moyen est requis. La concordance entre l'information trouvée ou saisie dans le ou les documents et l'information demandée peut être équivoque.	La tâche requiert la saisie de plusieurs éléments d'information numérique. Un effort de déduction considérable est requis. La concordance entre l'information saisie dans le ou les documents et l'information recherchée peut être équivoque. Un ou plusieurs éléments distrayants peuvent empêcher de saisir correctement l'information. L'utilisateur peut être tenu de restructurer l'information dont il a besoin selon les catégories qu'il a déterminées (p. ex. graphique, diagramme).	La tâche requiert la saisie de plusieurs éléments d'information numérique. Un effort de déduction intense est requis. La concordance entre l'information saisie dans le ou les documents et l'information demandée peut être équivoque. Plusieurs éléments distrayants peuvent empêcher de saisir correctement l'information. L'information nécessaire est restructurée en catégories plus complexes conçues par l'utilisateur (p. ex. plusieurs graphiques complexes ou spécialisés).

Tableau 10 Calcul : Énoncés de compétences

Calcul : Énoncés de compétences					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
1. Définir la tâche qui exigera l'utilisation de calculs	<p>Suivre des instructions pour effectuer des tâches simples qui exigent des calculs (p. ex. compter, saisir le numéro de téléphone ou l'âge sur un formulaire) et utiliser des calculs dans des situations quotidiennes (p. ex. additionner le prix des courses, calculer la quantité de monnaie).</p> <p>Reconnaître les situations dans lesquelles un nombre précis est la réponse. L'apprenant peut ne pas avoir précisé l'unité (p. ex. dollars, mètres).</p>	<p>Déterminer et résoudre des tâches exigeant des calculs de base ou des compétences en mathématiques.</p> <p>Comprendre les mots-clés (p. ex. « total », « différence ») et fournir des réponses sous forme de nombres et d'unités (p. ex. dollars).</p>	<p>Déterminer et résoudre des problèmes réels nécessitant des opérations mathématiques de base et résoudre des problèmes plus complexes à l'aide d'instructions claires.</p> <p>Déterminer de façon autonome ce qui doit être calculé et comprendre que les réponses peuvent prendre différents formats et nécessiter de choisir entre différentes options en fonction des données.</p>	<p>Traduire des situations complexes du monde réel en problèmes mathématiques et relever des mathématiques cachées dans des situations de tous les jours (p. ex. comparer des options de prêt à des taux d'intérêt différents, calculer le temps de déplacement avec plusieurs arrêts).</p> <p>Décomposer ces problèmes en petites étapes de calcul et déterminer à quoi devrait ressembler la réponse finale.</p>	<p>Cerner les problèmes qui nécessitent des mathématiques avancées pour trouver les meilleures solutions (p. ex. intérêts composés) et choisir les bons outils (p. ex. pourcentages, formules) pour les résoudre efficacement.</p> <p>Déterminer les cas où la réponse nécessite une évaluation critique de l'exactitude et de la pertinence de l'information numérique.</p>
2. Définir les renseignements mathématiques	<p>Trouver facilement des nombres et des symboles de base (p. ex. prix sur des listes ou des étiquettes). L'apprenant peut avoir de la difficulté à trouver des nombres dans des passages plus longs sans directives.</p> <p>Acquérir des compétences pour trouver des nombres pertinents en balayant et en parcourant le texte (p. ex. trouver un code ou un prix précis dans des circulaires).</p>	<p>Traduire des problèmes formulés en mots en opérations mathématiques.</p> <p>Trouver des chiffres importants dans des textes ou des tableaux en recherchant des détails précis ou des nombres pertinents dans de courts passages (p. ex. reçu, quantités dans une recette) et comprendre des mots mathématiques de base utilisés avec les nombres (p. ex. « total », « réduction »).</p>	<p>Repérer rapidement les principaux détails, concepts et symboles mathématiques et combiner des renseignements numériques provenant de diverses sources (p. ex. reçu, rapport financier, description de produits).</p>	<p>Traduire de l'information en termes mathématiques, parcourir un texte pour obtenir de l'information numérique, interpréter des tableaux et des graphiques, et reconnaître des mathématiques cachées (p. ex. rapports dans des recettes, échelle sur un graphique pour interpréter les données).</p> <p>Réorganiser des données, trouver des nombres pertinents et déterminer l'importance de l'information dans des documents complexes (p. ex. extraire l'information pertinente d'un rapport financier).</p>	<p>Combiner des renseignements provenant de différentes sources pour avoir une vue d'ensemble. Évaluer de manière critique l'exactitude et la pertinence de l'information trouvée.</p> <p>Repérer les données manquantes et gérer l'incertitude en procédant à des estimations et à des approximations, restructurer les données brutes pour en faciliter l'analyse et juger de l'exactitude de renseignements numériques complexes (p.ex. modèle statistique).</p>
3. Faire des associations entre des renseignements mathématiques connexes	<p>Comprendre des relations simples entre les nombres (p. ex. prix, coût).</p> <p>Saisir des données avec précision lorsqu'il existe un lien clair avec la source (p. ex. copier un numéro de téléphone). L'apprenant peut toutefois avoir de la difficulté à interpréter de l'information numérique en contexte (p. ex. comprendre un prix dans une circulaire).</p>	<p>Comprendre les relations de base entre les nombres (p. ex. le pourboire dépend du montant de la facture et du pourcentage) et utiliser l'information connue pour résoudre des éléments inconnus simples (p. ex. conversions d'unités, utilisation du taux d'escompte pour trouver le prix final).</p> <p>Relier les calculs à leurs résultats (p. ex. l'ajout d'ingrédients donne la quantité totale).</p>	<p>Utiliser plusieurs formules pour résoudre des problèmes.</p> <p>Établir des liens entre différents éléments d'information pour résoudre des éléments inconnus (p. ex. utiliser la distance et la vitesse pour trouver l'heure d'arrivée) et utiliser des renseignements connus pour calculer quelque chose de nouveau (p. ex. utiliser des renseignements budgétaires pour calculer l'allocation de dépenses restante).</p>	<p>Appliquer des concepts mathématiques complexes pour résoudre des problèmes réels (p. ex. finances, taux de rendement des investissements).</p> <p>Analyser les relations entre divers points de données et comprendre comment ils influencent la situation globale (p. ex. comparer les options de prêt en établissant un lien entre les taux d'intérêt, les modalités de prêt et le montant total du remboursement).</p>	<p>Trouver des tendances et des connexions cachées dans des ensembles de données complexes.</p> <p>Utiliser des concepts mathématiques avancés pour analyser les tendances, prévoir les résultats et faire des estimations éclairées, même dans des situations où l'information est incomplète.</p>
4. Utiliser les opérations et les outils mathématiques nécessaires pour répondre à une question	<p>Faire des calculs de base avec des instructions et des conseils.</p> <p>Utiliser une calculatrice pour des tâches simples (p. ex. additionner les prix des courses). L'apprenant peut toutefois avoir de la difficulté à estimer des quantités ou des mesures.</p>	<p>Utiliser l'addition, la soustraction, la multiplication et la division pour des tâches quotidiennes comportant plus d'une étape (p. ex. trouver le prix final après une réduction en consultant le prix de la circulaire, la réduction et les taxes).</p> <p>Utiliser une calculatrice et estimer des montants avec quelques conseils. Convertir des unités à partir de graphiques et utiliser des calculs de base pour préparer les données à saisir (p. ex. calculer le coût total en multipliant le prix et la quantité).</p>	<p>Faire des calculs à la main ou à l'aide d'outils comme des calculatrices et des feuilles de calcul.</p> <p>Estimer des réponses, utiliser des formules et effectuer une série de calculs pour résoudre des problèmes en plusieurs étapes. Préparer des données pour l'analyse ou la saisie en effectuant des calculs (p. ex. trouver des moyennes).</p>	<p>Résoudre des problèmes complexes qui comprennent des pourcentages et des rapports, et saisir et manipuler des données à l'aide de formules et de calculs.</p> <p>Utiliser avec facilité divers outils (p. ex. calculatrice financière, logiciel statistique) pour analyser des données et résoudre des problèmes. Estimer des résultats, choisir les bons outils et les bonnes opérations, et adapter l'approche en fonction de la situation particulière.</p>	<p>Utiliser des mathématiques avancées, des statistiques et des logiciels pour résoudre des problèmes complexes.</p> <p>Traiter des données manquantes, analyser des tendances et prendre des décisions optimales à l'aide d'outils, comme des logiciels de modélisation financière et des analyses statistiques avancées.</p>

Calcul : Énoncés de compétences					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
5. Interpréter et évaluer l'information	Suivre des instructions et effectuer des tâches de base. L'apprenant peut avoir besoin d'aide pour comprendre la situation dans son ensemble. Saisir des données et reconnaître si elles sont manifestement erronées (p. ex. saisir un âge de 150 ans). L'apprenant peut ne pas toujours vérifier correctement le caractère raisonnable des données lorsqu'il s'agit de résoudre des problèmes réels.	Appliquer les connaissances de base pour interpréter des résultats et reconnaître si de l'information supplémentaire est nécessaire. Repérer des erreurs évidentes dans les données (p. ex. coût négatif, virgule mal placée) et vérifier si les réponses sont logiques dans le contexte (p. ex. vérifier si le montant d'un pourboire calculé semble raisonnable).	Repérer des erreurs dans les données (p. ex. remarquer une erreur d'unité de mesure dans un calcul), juger si les résultats semblent raisonnables et les interpréter. Reconnaître que les données peuvent ne pas être parfaites (p. ex. estimation des temps de déplacement ou des coûts) et en tenir compte dans les calculs (p. ex. en fournissant une fourchette totale). Saisir des renseignements avec soin et voir comment les nouvelles données influencent le résultat final.	Tenir compte de la source, des biais potentiels et des limites des données et de l'information présentées. Analyser la signification et les répercussions des résultats dans un contexte plus large (p. ex. interpréter les tendances des chiffres de ventes pour éclairer les décisions d'affaires futures). Tenir compte de la façon dont l'information saisie peut influencer sur le résultat (p. ex. reconnaître les limites d'un échantillon de petite taille).	Vérifier l'exactitude, l'exhaustivité et les erreurs potentielles des données. Tenir compte des différentes perspectives et limites lors de l'interprétation des résultats et reconnaître l'incidence de la manipulation des données et les limites des conclusions.
6. Partager les résultats, les incidences et les données mathématiques	Communiquer les résultats de base de façon simple (p. ex. énoncer verbalement le total des courses), sans entrer dans les détails. Utiliser, au besoin, des moyens visuels de base (p. ex. pointer le total sur un reçu).	Communiquer par écrit et verbalement les résultats de base des calculs. Fournir une réponse et l'expliquer en contexte (p. ex. pourquoi un certain montant de pourboire est approprié). Communiquer plusieurs éléments d'information numérique de façon claire, possiblement à l'aide d'éléments visuels simples (p. ex. graphique, tableau).	Expliquer clairement des résultats et leur importance, tant à l'écrit qu'à l'oral. Présenter efficacement de l'information numérique à l'aide d'outils (p. ex. tableau, diagramme, graphique) en mettant en évidence les relations et les points essentiels. Tenir compte des différents besoins du public et choisir la meilleure façon de transmettre l'information (p. ex. rapport, présentation).	Communiquer efficacement des renseignements mathématiques complexes. Décomposer des calculs et des résultats pour différents publics (p. ex. rapport écrit, présentation) en utilisant un langage clair et des éléments visuels (p. ex. tableau, graphique, diagramme). Tenir compte des limites (p. ex. hypothèse, frais) et adapter la complexité des explications aux compétences mathématiques du public. Utiliser des éléments visuels avancés (p. ex. organigramme) pour expliquer des processus complexes.	Décomposer des renseignements techniques pour les spécialistes et les non-spécialistes. Choisir la meilleure façon de communiquer des renseignements numériques (p. ex. combinaison de rapports, tableau de bord, outil interactifs) en fonction du public et utiliser des éléments visuels clairs (p. ex. graphique, carte) pour montrer les tendances. Expliquer les incertitudes et les limites des données, anticiper les difficultés de compréhension et adapter la communication en conséquence. Créer des éléments complexes (p. ex. simulation) pour représenter des données complexes et leurs applications potentielles.

Tableau 11 Calcul : Descripteurs généraux

Calcul : Descripteurs généraux					
Dimensions	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Descripteur général	Effectuer une opération simple et clairement précisée. Une traduction minimale est requise pour transformer la tâche en une opération mathématique. Tous les renseignements requis sont fournis. Saisir de l'information numérique qui correspond exactement à l'information demandée et l'utiliser dans la forme où elle se trouve.	Effectuer des opérations relativement simples qui peuvent ne pas être clairement précisées et nécessiter peu d'étapes de calcul. 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. Saisir de l'information numérique étroitement liée à l'information demandée et la réorganiser au besoin.	Effectuer une combinaison d'opérations ou plusieurs applications d'une même opération, avec plusieurs étapes de calcul. Une certaine traduction est requise, mais le problème est bien défini. Des combinaisons de formules peuvent être utilisées. Faire des déductions pour saisir et intégrer de l'information numérique qui ne correspond pas clairement à l'information demandée.	Accomplir des tâches qui comportent plusieurs étapes de calcul. Une traduction considérable est requise. Faire des déductions pour saisir et intégrer de l'information numérique qui correspond à ce qui est demandé, même en présence d'information distrayante ou peu claire.	Accomplir des tâches qui comportent plusieurs étapes de calcul et des techniques mathématiques avancées. Il peut être nécessaire de dériver, d'estimer ou d'approximer les nombres nécessaires en cas d'incertitude. Des formules, des équations ou des fonctions complexes peuvent être utilisées. Faire des déductions pour saisir et intégrer de l'information numérique qui correspond à ce qui est demandé, même en présence de plusieurs éléments distrayants.

Tableau 12 Calcul : Exemples de tâches

Ces exemples de tâches sont directement tirés du Guide d'interprétation des profils des compétences essentielles afin d'apporter un soutien supplémentaire pour produire des énoncés de compétences en calcul.

Exemples de tâches dans différents contextes d'application					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Calculs monétaires	<p>Saisir des montants dans une caisse enregistreuse.</p> <p>Faire le total d'une facture simple.</p> <p>Rendre la monnaie.</p> <p>Recevoir des paiements.</p>	<p>Faire le total d'un compte/d'une facture et calculer des éléments (p. ex. remise simple, taxes, intérêt) ou calculer le montant d'un élément donné selon un taux (p. ex. frais de kilométrage).</p> <p>Approuver le paiement d'une facture.</p> <p>Manipuler des devises dans une transaction au comptant.</p> <p>Calculer le taux de change des devises, en déduisant les frais.</p> <p>Calculer des prix à l'aide d'une formule (p. ex. prix coûtant plus le pourcentage du prix de revient, prix régulier moins le pourcentage de démarque).</p>	<p>Faire le total des factures/d'un compte et calculer au moins deux éléments (p. ex. remise, taxes, intérêt) ou calculer le montant d'un élément donné selon un taux (p. ex. frais de kilométrage).</p> <p>Approuver le paiement d'une facture.</p> <p>Préparer les chèques de paie en utilisant les taux de rémunération, les barèmes de retenue, le calcul des primes, etc.</p>	<p>Faire des calculs mentaux qui nécessitent une traduction considérable avec un haut degré de rapidité et de précision.</p>	<p>Prévoir des prix lorsque des facteurs critiques doivent être estimés d'après une analyse des indicateurs passés et une projection des tendances futures.</p>
Mathématiques pour la planification/budgétisation et la comptabilité	<p>Saisir des coûts en fonction des catégories budgétaires.</p> <p>Surveiller les rapports sur le respect des calendriers ou les surplus budgétaires.</p> <p>Saisir des données dans des dossiers financiers.</p>	<p>Déterminer le nombre de boîtes à acheter en fonction du nombre d'unités requises (p. ex. nombre de boîtes de 30 tuiles à acheter s'il faut 196 tuiles).</p> <p>Déterminer le nombre de membres que devra avoir une équipe de travail ou prévoir la durée d'un travail donné à partir des taux de production établis par personne.</p> <p>Établir des sommaires financiers simples.</p>	<p>Rajuster un budget ou un calendrier pour y inclure de nouveaux renseignements.</p> <p>Comparer deux options ayant des structures de coûts différentes (p. ex. déterminer le service interurbain qui offre le meilleur coût pour un modèle donné d'utilisation du téléphone).</p>	<p>Planifier et surveiller le calendrier ou le budget d'un projet court ou de faible envergure.</p> <p>Vérifier si les états financiers sont exacts et conformes aux procédures financières.</p>	<p>Établir le budget ou le calendrier d'un projet à volets ou étapes multiples.</p> <p>Comparer les solutions de rechange aux investissements à long terme sans connaître les taux de rendement futurs.</p>
Mesures et calculs	<p>Prendre une mesure en une seule étape et consigner les résultats (p. ex. peser le courrier et inscrire les résultats dans le registre du courrier).</p> <p>Mesurer une quantité (p. ex. quatre gallons de peinture).</p> <p>Régler un instrument à un angle particulier ou à un degré numérique donné.</p>	<p>Calculer la superficie ou le volume d'une forme simple connue.</p> <p>Convertir des unités d'un système de mesure à un autre ou les unités d'un même système (p. ex. pouces en millimètres).</p> <p>Calculer et peser ou mesurer des quantités ou des volumes en doublant, en quadruplant ou en coupant de moitié, du quart, etc., certaines quantités.</p>	<p>Mesurer des longueurs incurvées ou irrégulières, ou prendre d'autres dimensions.</p> <p>Calculer la superficie de formes composites constituées de formes simples connues (p. ex. formes mixtes de rectangles, ou de rectangles et de triangles).</p> <p>Faire des dessins à l'échelle.</p> <p>Prendre des mesures précises au moyen d'appareils de mesure spécialisés (p. ex. profondeur).</p>	<p>Calculer la superficie ou le volume d'une forme irrégulière ou complexe.</p> <p>Calculer le nombre d'unités de dimensions fixes qu'il faudra pour couvrir une surface irrégulière (p. ex. nombre de tuiles nécessaires pour couvrir un plancher de forme irrégulière ou nombre de bardeaux nécessaires pour couvrir un toit de forme irrégulière).</p>	<p>Prendre des mesures indirectes (p. ex. utiliser la trigonométrie, la géométrie).</p> <p>Faire des estimations ou des calculs indirects de mesures qui ne peuvent être prises directement.</p>
Analyses de données numériques	<p>Faire des comparaisons simples telles que déterminer ce qui est plus haut ou plus bas, plus gros ou plus petit.</p>	<p>Faire des calculs sommaires de base (p. ex. calculer la moyenne).</p>	<p>Faire la moyenne d'une série de lectures, la comparer à une marge acceptable et tirer une conclusion sur des activités telles que le contrôle statistique de la qualité et l'application des principes de la probabilité.</p>	<p>Déterminer et calculer des statistiques descriptives appropriées (p. ex. taux).</p> <p>Répartir un écart de taux entre deux populations.</p>	<p>Éprouver des hypothèses.</p> <p>Examiner des relations causales, mesurer leur point fort, leur importance ou l'effet des contrôles.</p> <p>Établir un modèle de relations existant entre un ensemble de variables.</p> <p>Faire des projections.</p> <p>Faire des analyses au moyen de la construction mathématique.</p>

Exemples de tâches dans différents contextes d'application					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Complexité du calcul approximatif					
Existence d'une procédure préétablie	Il existe une formule qui identifie les variables et indique comment celles-ci doivent être combinées.	Il existe une formule, mais elle n'englobe pas toutes les variables.	Il n'existe pas de formule; cependant, il est possible de recourir à une méthode préétablie et la tâche doit parfois être répétée.	Il n'existe aucune formule ni méthode préétablies.	-
Nombre d'éléments à considérer	Il n'y a qu'un seul élément à considérer (p. ex. estimer les dimensions à l'œil, estimer le poids d'un objet en le soulevant).	Il y a quelques éléments à considérer.	Il y a plusieurs éléments à considérer; cependant, il est possible de suivre une routine établie.	Il y a plusieurs éléments à considérer, et une méthode d'estimation doit être établie.	-
Disponibilité des renseignements requis	Tous les renseignements sur les éléments de l'estimation sont disponibles, et la façon de combiner ces éléments est connue. Tous les facteurs qui pourraient compliquer les choses sont connus.	La plupart des renseignements sont disponibles; cependant, certains éléments pourraient fausser l'estimation.	Les renseignements relatifs à des éléments importants de l'estimation ne sont pas sûrs. Plusieurs répercussions sont possibles, mais leur portée est limitée.	Il y a peu ou pas de renseignements sur des éléments importants de l'estimation. Ces éléments peuvent aussi faire l'objet d'estimations. Plusieurs complications sont possibles, et les répercussions de l'estimation peuvent être importantes.	-
Conséquence des erreurs	Les conséquences des erreurs sont négligeables ou inexistantes. Les erreurs d'estimation peuvent être facilement et rapidement rectifiées sans nécessiter de plan de travail ou de coûts importants.	Les erreurs d'estimation entraînent quelques conséquences mineures (p. ex. légère perte d'argent ou de temps), mais elles peuvent être corrigées avec un plan de travail, des inconvénients ou des coûts mineurs.	Les erreurs d'estimation entraînent de sérieuses conséquences (p. ex. perte considérable d'argent ou de temps), mais elles peuvent être rectifiées.	Les erreurs d'estimation entraînent de sérieuses conséquences qui ne peuvent pas être rectifiées ou qui sont coûteuses à rectifier.	-
Degré de précision requis	Peu ou pas de précision requise.	Le degré de précision requis s'inscrit dans une gamme de valeurs étendue.	Le degré de précision requis s'inscrit dans une gamme de valeurs étroite.	Degré de précision élevé requis.	-

COMPÉTENCES NUMÉRIQUES

Les compétences numériques intègrent des éléments d'autres compétences pour la réussite (p. ex. collaboration, résolution de problèmes) dans un environnement numérique. Les dimensions et les énoncés de compétences numériques se rapportent aux compétences uniques requises pour faciliter l'exécution d'autres compétences **dans un espace numérique**. Par exemple, la dimension « interactions numériques » se rapporte à l'utilisation d'outils numériques pour créer un environnement de collaboration, plutôt qu'aux activités de collaboration en soi.

Tableau 13 Compétences numériques : Dimensions

Compétences numériques : Dimensions					
Dimensions	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Disponibilité des instructions	Des instructions claires et détaillées sont fournies pour des tâches en une seule étape (p. ex. envoyer un courriel, rechercher des renseignements précis sur le Web).	Des instructions sont fournies pour des tâches comportant une petite série d'étapes (p. ex. naviguer dans le menu de démarrage, créer un document numérique, remplir un formulaire numérique). Une prise de décisions minimale est nécessaire, car les instructions peuvent ne pas couvrir toutes les étapes.	Des instructions ou des ressources sont disponibles pour des tâches en plusieurs étapes, mais il faut les rechercher (p. ex. assister à une vidéoconférence à l'aide d'une plateforme non familière, modifier des documents Word dans un environnement collaboratif comme SharePoint).	Des instructions ou des ressources sont disponibles pour des tâches semblables en plusieurs étapes si on les recherche, mais elles peuvent ne pas être entièrement pertinentes pour toutes les parties de la tâche. Un certain degré d'adaptation et de résolution de problèmes est nécessaire (p. ex. fournir du soutien informatique, gérer un projet complexe en ligne).	Peu d'instructions ou de ressources sont disponibles pour des tâches créatives et novatrices qui requièrent des compétences numériques avancées (p. ex. conception d'un site Web, développement d'un logiciel).
Utilisation de la technologie numérique (p. ex. appareils, logiciels)	Fonctions de base et courantes de logiciels, d'applications et d'appareils courants nécessaires à l'exécution des tâches (p. ex. activer le téléphone, envoyer des courriels, ouvrir un navigateur Web, rédiger des courriels, passer un appel).	Fonctions simples de logiciels, d'applications et d'appareils nécessaires à l'exécution des tâches (p. ex. saisir des données dans Excel, rédiger des lettres et des notes de service dans Word, vérifier les nouveaux courriels dans Outlook).	Une gamme de fonctions avancées d'appareils et de logiciels courants nécessaires à l'exécution des tâches (p. ex. utiliser des formules ou des tableaux croisés dynamiques dans Excel, définir la priorité des courriels dans Outlook, appliquer un filtre aux résultats d'une recherche).	Une gamme de fonctions de logiciels, d'applications et d'appareils avancés, spécialisés ou propres à la profession OU des fonctionnalités peu utilisées de logiciels courants sont nécessaires à l'exécution des tâches.	Une vaste gamme de logiciels, d'applications et d'appareils spécialisés ou propres à la profession et à la fine pointe de la technologie sont nécessaires à l'exécution des tâches, y compris certains qui requièrent des compétences numériques avancées (p. ex. connaissance de différents langages de codage, application de l'IA et d'autres outils technologiques émergents).
Sélection des outils	Le choix de l'outil est évident et clair. Un seul outil numérique est pertinent pour la tâche, ou si plusieurs sont pertinents, leur différence est minime, et le risque de faire un mauvais choix est minime.	Les tâches requièrent de sélectionner l'outil numérique le plus approprié parmi deux ou trois outils pour accomplir une tâche précise.	Les tâches requièrent de choisir parmi une gamme plus vaste d'outils numériques. Il faut tenir compte de l'efficacité des outils pour faire le choix approprié (p. ex. choisir un logiciel statistique pour automatiser la visualisation des données).	Les tâches requièrent la sélection et l'intégration de plusieurs outils numériques pour accomplir des tâches complexes (p. ex. combiner des données provenant de sources multiples en un seul ensemble de données à l'aide de logiciels statistiques spécialisés).	Les tâches exigent la personnalisation, l'adaptation ou la création de nouveaux outils numériques pour répondre à des besoins précis (p. ex. rédaction de macros dans Excel, création d'applications logicielles personnalisées, utilisation d'OpenAI pour accomplir des tâches).
Interactions numériques	Gamme limitée d'interactions en ligne de base. Les tâches interactives requièrent l'utilisation d'une ou deux fonctionnalités familières sur des plateformes numériques courantes (p. ex. envoyer des courriels dans Outlook, envoyer des messages par téléphone).	Gamme plus large d'interactions numériques courantes. Les tâches interactives requièrent l'utilisation d'un plus grand nombre de fonctionnalités sur les plateformes numériques courantes (p. ex. participer à des réunions en ligne sur Zoom ou MS Teams, partager des documents sur Google Drive, participer à un forum en ligne).	Interactions numériques plus complexes. Les tâches de configuration et interactives requièrent l'utilisation de fonctionnalités avancées des outils numériques existants (p. ex. modifier les paramètres de Zoom ou de MS Teams pour configurer des webinaires interactifs et accessibles, mettre en place des autorisations de partage sur Google Drive, utiliser le mode modérateur dans un forum en ligne).	Interactions numériques de grande envergure avec un public bien défini. Les tâches de configuration et interactives requièrent l'utilisation d'outils numériques avancés, spécialisés ou propres à la profession (p. ex. manipuler les paramètres d'administrateur pour configurer et gérer un service d'assistance virtuel afin de répondre aux questions techniques des étudiants dans un programme de formation en ligne).	Interactions numériques spécialisées, uniques, nouvelles et novatrices avec un public inconnu ou imprévisible. Les tâches requièrent de l'utilisateur qu'il conçoive de nouveaux outils numériques ou qu'il intègre plusieurs outils pour faciliter ces interactions complexes (p. ex. intégrer ChatGPT pour améliorer la réactivité des agents conversationnels et des assistants virtuels sur les sites Web d'entreprises).
Utilisation responsable de l'information	Les tâches exigent de trouver et de partager de l'information dans des environnements numériques. Aucune vérification ou évaluation de la qualité du contenu n'est requise.	Les tâches exigent la vérification de l'information pour en assurer la pertinence et l'utilité (p. ex. vérifier la date du fichier pour trouver la version la plus pertinente) avant l'utilisation ou le partage.	Les tâches exigent la vérification et l'évaluation de l'exactitude, de la fiabilité et des biais de la partialité de l'information (p. ex. lecture de multiples avis en ligne, comparaison de sources multiples) avant l'utilisation ou le partage. Il peut être nécessaire de trouver et de résumer de l'information provenant de sources multiples.	Les tâches requièrent l'analyse et l'évaluation de l'information afin d'en évaluer la qualité, la crédibilité, les préjugés et les lacunes (p. ex. vérifier l'affiliation et la crédibilité des sites Web) avant de l'utiliser ou de la partager de façon sélective. Des recherches en plusieurs étapes et une synthèse de l'information provenant de sources multiples sont requises.	Les tâches requièrent l'analyse et l'évaluation de l'information afin d'en déterminer la crédibilité, les préjugés, les lacunes et les renseignements erronés pouvant découler de la technologie de pointe (p. ex. distinguer les images authentiques des images générées par l'IA). Choisir et décrire de façon critique les limites lors de l'utilisation ou du partage de l'information (p. ex. décrire les préjugés et déterminer l'information non vérifiée). Des recherches systématiques ou en plusieurs étapes (p. ex. examen de la portée) sont nécessaires pour combler les lacunes et déterminer les limites.

Compétences numériques : Dimensions					
Dimensions	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Confidentialité, sécurité et sûreté	<p>Les tâches requièrent de suivre des stratégies de base en matière de protection de confidentialité et de sécurité (p. ex. utilisation d'un mot de passe pour les appareils et le Wi-Fi, enregistrement des documents sur l'ordinateur de bureau).</p> <p>Les tâches requièrent l'utilisation d'un seul appareil à la fois.</p>	<p>Les tâches exigent d'évaluer les risques et de mettre en œuvre des stratégies de sécurité pour les activités courantes (p. ex. déterminer le contenu approprié à publier sur les médias sociaux) et de se protéger contre les menaces courantes (p. ex. éviter la fraude par hameçonnage et les logiciels malveillants).</p> <p>Les tâches requièrent plusieurs appareils et plateformes compatibles et des méthodes de base pour sauvegarder ou transférer de l'information (p. ex. sauvegarder des copies de fichiers sur un ordinateur portable et sur une clé USB).</p>	<p>Les tâches nécessitent d'évaluer des risques plus complexes, de mettre en œuvre des mesures de sécurité avancées (p. ex. utiliser l'authentification multifactorielle) et d'utiliser des méthodes plus avancées pour repérer les menaces et s'en prémunir (p. ex. vérifier les certificats de sécurité des sites Web).</p> <p>Les tâches requièrent plusieurs appareils et plateformes qui peuvent ne pas être compatibles (p. ex. convertir les formats de fichiers pour différents lecteurs électroniques) et méthodes plus avancées pour sauvegarder et transférer l'information (p. ex. utiliser des systèmes infonuagiques).</p>	<p>Les tâches requièrent des mesures proactives pour atténuer les risques (p. ex. télécharger et utiliser un logiciel de sécurité) et pour éduquer les autres sur les pratiques de sécurité (p. ex. fournir des conseils et des recommandations sur les paramètres de confidentialité).</p> <p>Les tâches requièrent la gestion, la sauvegarde et le transfert d'information sensible entre les systèmes en utilisant les procédures existantes en plusieurs étapes.</p>	<p>Les tâches consistent à fournir des conseils et un encadrement pour amener les autres à adopter des comportements numériques éthiques et responsables (p. ex. respecter les droits de propriété intellectuelle en ligne, prévenir la cyberintimidation) et à créer des protocoles pour promouvoir une sécurité des données durable à long terme, y compris en réponse aux technologies émergentes (p. ex. créer des protocoles pour gérer et partager les données entre les ministères, atténuer les risques liés à la mauvaise utilisation d'OpenAI).</p> <p>Les tâches requièrent la création de procédures pour la gestion, la sauvegarde et le transfert d'information sensible entre les systèmes.</p>
Apprentissage continu et adoption de technologies émergentes	<p>Les tâches requièrent l'application de méthodes et d'outils numériques familiers. Il peut être nécessaire de demander de l'aide au besoin (p. ex. communiquer avec le service informatique pour résoudre un problème).</p>	<p>Les tâches requièrent de nouveaux outils ou de nouvelles méthodes, mais des ressources d'apprentissage sont fournies (p. ex. suivre un cours et appliquer les connaissances au travail).</p>	<p>Les tâches requièrent de nouveaux outils ou de nouvelles méthodes. Il est nécessaire de déterminer les outils numériques pertinents et de rechercher et de choisir parmi une gamme de ressources d'apprentissage existantes.</p>	<p>Les tâches requièrent l'adoption et l'application novatrice de technologies de pointe (p. ex. recherche de nouveaux outils d'IA). Il se peut que les ressources d'apprentissage officielles ou les pratiques établies n'existent pas encore.</p>	<p>Les tâches requièrent l'élaboration de pratiques, de procédures et de ressources d'apprentissage pour appuyer, guider et encadrer d'autres personnes afin qu'elles adoptent de nouveaux outils, de nouvelles plateformes et de nouvelles tendances (p. ex. trouver de nouvelles applications pour l'IA, utiliser le codage pour améliorer les outils existants, promouvoir l'importance de la culture numérique).</p>

Tableau 14 Compétences numériques : Énoncés de compétences

Compétences numériques : Énoncés de compétences					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
1. Utiliser des appareils numériques, notamment des ordinateurs, des tablettes, des téléphones intelligents et d'autres dispositifs portatifs	<p>Utiliser des fonctions de base sur des appareils familiers (p. ex. allumer un appareil, régler le volume, utiliser des applications simples). Comprendre l'objectif de l'appareil, mais utiliser les étiquettes, les icônes et des instructions claires pour des fonctionnalités précises. L'apprenant peut avoir besoin d'aide pour des tâches plus complexes, la sécurité ou le dépannage.</p>	<p>Utiliser des appareils courants comme des téléphones et des tablettes pour des tâches de base (p. ex. passer des appels, envoyer des messages textes, naviguer sur le Web) et naviguer sur les appareils à l'aide de menus et de fonctions de recherche. Comprendre la terminologie courante des appareils liée aux fonctions de base (p. ex. « barre de recherche », « application », « téléchargement »). L'apprenant peut avoir besoin d'aide pour utiliser de nouveaux appareils ou faire face à des situations inattendues.</p>	<p>Utiliser avec aisance divers appareils pour effectuer des tâches plus complexes (p. ex. télécharger des fichiers, participer à des appels vidéo). Choisir l'appareil le plus efficace en fonction de la complexité de la tâche, en tenant compte de facteurs comme la puissance de traitement et la taille de l'écran (p. ex. choisir un ordinateur portable pour le montage vidéo plutôt qu'un téléphone intelligent). Trouver et utiliser des instructions (p. ex. tutoriels en ligne, manuels d'utilisation) pour effectuer des tâches en plusieurs étapes sur des appareils non familiers (p. ex. configurer un logiciel de vidéoconférence, transférer des fichiers entre appareils).</p>	<p>Choisir l'appareil ou la combinaison d'appareils la plus efficace, y compris les outils spécialisés, pour atteindre les objectifs. Appliquer les connaissances existantes sur les fonctions d'un appareil à des tâches semblables sur d'autres appareils. Adapter et résoudre des problèmes en utilisant des ressources en ligne ou des compétences de base en matière de résolution de problèmes lorsque les instructions sont incomplètes ou ne s'appliquent pas directement. Comprendre les termes techniques liés aux fonctionnalités avancées d'appareils (p. ex. « stockage infonuagique », « assistant virtuel », « multitâche ») et former d'autres personnes à leur utilisation.</p>	<p>Explorer et mettre en œuvre de façon autonome des fonctionnalités ou des paramètres avancés afin d'adapter les appareils à des besoins particuliers. Intégrer divers appareils et diverses plateformes pour créer de nouvelles solutions numériques (p. ex. automatiser des tâches, créer des tableaux de bord personnalisés), résoudre les problèmes de compatibilité des appareils et adapter leurs processus en conséquence. Promouvoir l'utilisation de nouveaux appareils au moyen de démonstrations, d'ateliers et de la création de ressources pour les autres.</p>

Compétences numériques : Énoncés de compétences					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
2. Recourir à des outils numériques communs pour accomplir les tâches	Avec de l'aide ou des instructions, utiliser un ou deux outils familiers (p. ex. application, logiciel) pour effectuer des tâches simples (p. ex. mettre en forme du texte dans Word, saisir des données dans Excel). L'apprenant peut avoir besoin d'aide pour les mises à jour, le choix du bon outil ou l'utilisation des fonctionnalités d'accessibilité.	Utiliser de façon autonome un petit ensemble d'outils courants (p. ex. traitement de texte, tableur, logiciel de présentation) pour des fonctionnalités de base (p. ex. créer un document, modifier une feuille de calcul, préparer une présentation avec du texte et des images). Choisir les outils appropriés et mettre à jour un logiciel avec quelques conseils. Déterminer les fonctionnalités d'accessibilité de base. L'apprenant peut cependant avoir besoin de conseils pour les utiliser efficacement.	Utiliser avec aisance une variété d'outils numériques à différentes fins (p. ex. traitement de texte, présentations, analyse de données). Rechercher et utiliser de façon autonome des instructions (p. ex. tutoriel en ligne, guide de l'utilisateur) pour apprendre et utiliser de nouvelles fonctionnalités dans des outils communs ou des outils non familiers pour des tâches précises (p. ex. utiliser des fonctionnalités d'analyse de données dans Excel, créer des documents accessibles). Sélectionner l'outil le plus approprié pour le travail, en tenant compte de la complexité et des fonctionnalités. Gérer les mises à jour de logiciels et utiliser avec confiance des fonctionnalités d'accessibilité (p. ex. synthèse de la parole, ajustement de la taille des caractères).	Réaliser des projets complexes nécessitant des fonctionnalités avancées et des logiciels spécialisés. Déterminer et utiliser les fonctionnalités avancées d'outils numériques pour améliorer l'efficacité et la sécurité (p. ex. chiffrer des données ou utiliser des formules dans des feuilles de calcul, créer des modèles dans un logiciel de traitement de texte). Sélectionner et combiner des outils avancés pour atteindre des objectifs complexes (p. ex. utiliser des outils d'automatisation pour optimiser des processus de travail). Résoudre des problèmes, gérer des mises à jour, recommander de nouveaux outils aux autres et mettre en œuvre des fonctionnalités d'accessibilité avancées.	Utiliser les fonctionnalités avancées d'outils courants, créer de nouvelles solutions à l'aide d'outils numériques et former d'autres personnes à leur utilisation. Intégrer divers outils numériques pour optimiser des tâches complexes (p. ex. utiliser des outils d'automatisation ou de visualisation des données). Se tenir au courant des technologies émergentes et recommander des outils accessibles pour répondre à divers besoins.
3. Utiliser l'information numérique	Naviguer dans des sites Web simples (p. ex. repérer les menus, les barres de navigation et les fonctions de recherche). L'apprenant peut cependant avoir de la difficulté à le faire dans des sites non familiers. Effectuer des recherches de base avec des indications claires (p. ex. utiliser la barre de recherche d'un site Web familier). L'apprenant peut avoir besoin d'aide pour distinguer les sources crédibles des sources non crédibles. Stocker l'information dans des endroits facilement accessibles (p. ex. la télécharger directement sur le bureau).	Naviguer dans des sites Web plus complexes et utiliser des éléments de base comme les menus et les barres de recherche pour trouver de l'information. Utiliser des moteurs de recherche (p. ex. Google) avec des mots-clés simples et des opérateurs de recherche élémentaires (p. ex. mots-clés, guillemets) pour trouver de l'information. Déterminer les indicateurs de base de la crédibilité (p. ex. source du site Web, « .edu » c. « .gov », information sur l'auteur). Organiser les fichiers téléchargés dans des structures de dossiers simples (p. ex. créer des dossiers pour des images ou des documents).	Naviguer de façon autonome dans des sites Web et des documents numériques complexes en utilisant des fonctionnalités avancées (p. ex. filtres, opérateurs de recherche, raccourcis clavier, signets) pour trouver des renseignements précis. Rédiger des requêtes de recherche efficaces et utiliser des outils comme des opérateurs (p. ex. « et », « ou », « - ») pour trouver exactement l'information recherchée. Évaluer les sources sur la base d'indicateurs de crédibilité (p. ex. auteur, date de publication, réputation du site Web). Créer une structure de fichiers logique à l'aide de dossiers, de sous-dossiers et de conventions d'appellation pour les fichiers téléchargés.	Naviguer dans des sites Web complexes, s'adapter rapidement à de nouveaux formats et à de nouvelles plateformes (p. ex. naviguer dans du contenu interactif, utiliser des bases de données en ligne) et résoudre des problèmes de navigation à l'aide de ressources en ligne. Rédiger des requêtes de recherche complexes à l'aide d'opérateurs de recherche avancés et de filtres pour trouver des renseignements très pertinents. Analyser de façon critique l'exactitude, l'exhaustivité et la partialité de l'information numérique en repérant les renseignements potentiellement erronés ou faux (p. ex. vérifier les sources au moyen de citations et de vérifications de concordance). Élaborer et mettre en œuvre des systèmes efficaces d'organisation de l'information pour des projets complexes.	Naviguer avec expertise tout contenu numérique, y compris les sites Web complexes, les bases de données et les logiciels spécialisés. Effectuer des recherches très ciblées et efficaces en utilisant des techniques de recherche avancées pour trouver l'information la plus pertinente et la plus fiable ou concevoir des outils numériques personnalisés pour la collecte et l'analyse d'information (p. ex. outils de moissonnage du Web). Analyser de façon critique l'information pour en déterminer la crédibilité, les lacunes, les biais potentiels et les renseignements erronés (p. ex. contenu généré par l'IA). Concevoir et mettre en œuvre des systèmes sophistiqués de gestion de l'information pour des projets de grande envergure (p. ex. logiciel de cartographie conceptuelle, plateforme de gestion des connaissances).
4. Utiliser des outils et des plateformes en ligne	Participer à des communications en ligne de base en utilisant des plateformes familières (p. ex. envoi et réception de courriels, vidéoclavardage avec des personnes-ressources familières). Avec de l'aide, l'apprenant peut être en mesure de naviguer dans des plateformes non familières (p. ex. plateformes de médias sociaux non familières).	Utiliser efficacement une gamme d'outils de communication en ligne à diverses fins (p. ex. utiliser des plateformes de vidéoconférence pour des réunions, utiliser la messagerie instantanée pour une communication rapide). Naviguer dans des sites Web plus complexes (p. ex. plateforme de médias sociaux) en utilisant des fonctionnalités comme des groupes et des fonctions de messagerie. Utiliser des outils et des plateformes non familiers avec l'aide de tutoriels ou de guides d'aide.	Utiliser de façon autonome diverses plateformes de communication et de médias sociaux en ligne à diverses fins (p. ex. vidéoconférence, réseautage). Chercher et utiliser des instructions (p. ex. tutoriel en ligne) pour se familiariser avec de nouvelles fonctionnalités sur des plateformes non familières et résoudre des problèmes dans des sites Web et des formulaires (p. ex. message d'erreur, champ manquant).	Utiliser diverses plateformes, allant du partage de fichiers de base à l'utilisation de logiciels de gestion de projet complexes, en utilisant des fonctionnalités avancées et en combinant des outils au besoin. Choisir et utiliser les outils de communication en ligne les plus appropriés en fonction du contexte et du public. Tirer parti des plateformes de partage d'information en ligne pour gérer des processus de travail complexes et faciliter la collaboration entre les équipes. Résoudre des problèmes de base et explorer de nouvelles fonctionnalités de façon autonome.	Utiliser les fonctionnalités complexes de plateformes et explorer ou développer de manière proactive de nouvelles fonctionnalités au besoin. Intégrer des plateformes d'échange de renseignements en ligne à d'autres outils numériques afin d'optimiser des processus complexes de gestion de l'information et de collaboration, et promouvoir de nouvelles approches ou méthodes.

Compétences numériques : Énoncés de compétences					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
5. Adopter des pratiques sécuritaires et responsables en ligne	S'appuyer sur les paramètres de sécurité par défaut. L'apprenant peut ne pas comprendre l'importance de la protection des données et des pratiques exemplaires de stockage des données. Créer des mots de passe simples et comprendre l'importance de les garder confidentiels. Avec de l'aide, l'apprenant peut créer des mots de passe forts. Il peut avoir de la difficulté à respecter l'étiquette en ligne et ne pas reconnaître les signes de stress ou de fatigue en ligne (p. ex. il a besoin de rappels pour prendre une pause des appareils numériques).	Créer des mots de passe sécurisés et comprendre certaines menaces en ligne (p. ex. repérer des tactiques d'hameçonnage courantes, éviter de cliquer sur des liens suspects). Une certaine aide peut cependant être nécessaire dans des situations de sécurité plus complexes. Faire preuve de prudence quant aux renseignements partagés en ligne (p. ex. ajuster les paramètres de confidentialité sur les plateformes de médias sociaux). Utiliser un langage respectueux en ligne. L'apprenant peut ne pas connaître toutes les règles d'étiquette en ligne. Commencer à reconnaître les signes de stress en ligne et prendre des mesures simples pour le gérer (p. ex. prendre des pauses).	Mettre en œuvre des pratiques de stockage de données sécurisées (p. ex. mot de passe sécurisé, stockage infonuagique chiffré). Protéger les renseignements personnels et mettre en œuvre des mesures de sécurité contre les menaces en ligne (p. ex. utiliser un logiciel antivirus, vérifier la légitimité d'un site Web avant d'effectuer un paiement). Pratiquer une étiquette en ligne saine et reconnaître les signes de fatigue numérique (p. ex. fatigue oculaire, difficulté à se concentrer) en prenant des pauses au besoin.	Mettre en œuvre des pratiques avancées en matière de sécurité des données (p. ex. authentification à deux facteurs, pare-feu) et faire des choix éclairés quant à l'information partagée en ligne. Se tenir informé des menaces en ligne émergentes et mettre en œuvre des mesures de sécurité avancées. Promouvoir une citoyenneté numérique positive en préconisant des interactions en ligne respectueuses et en accordant la priorité à de saines habitudes en ligne afin d'éviter le stress numérique.	Se protéger et protéger les autres contre les menaces en ligne (p. ex. configurer et gérer des pare-feu), protéger les données sensibles à l'aide de méthodes de chiffrement avancées, se tenir au courant des menaces émergentes en ligne et mettre en œuvre des mesures de protection appropriées. Résoudre des problèmes de sécurité de base et cerner les vulnérabilités potentielles des systèmes en ligne. Contribuer aux initiatives de sécurité en ligne en sensibilisant les gens aux pratiques exemplaires en matière de cybersécurité et les encourager à adopter un comportement responsable en ligne (p. ex. élaborer des politiques et des ressources en matière de culture numérique pour les organisations). Gérer de manière proactive le bien-être numérique et établir des limites saines à l'utilisation d'Internet.
6. Mettre à jour et renforcer les compétences numériques	L'apprenant peut ne pas cerner le besoin de nouvelles compétences ou les ressources disponibles pour les acquérir. En situation d'apprentissage et avec des instructions claires, s'appuyer sur des ressources d'apprentissage structurées (p. ex. cours avec formateur, tutoriel étape par étape).	Demander de l'aide pour acquérir des compétences numériques de base dans de nouvelles tâches (p. ex. demander l'accès à des tutoriels en ligne et à des ateliers). Une certaine assistance peut être nécessaire pour trouver des ressources d'apprentissage pertinentes ou appliquer de nouvelles compétences.	Déterminer de façon autonome les domaines dans lesquels un apprentissage supplémentaire est nécessaire, trouver des ressources appropriées (p. ex. cours en ligne, tutoriel) et commencer à utiliser les nouvelles compétences pour résoudre des problèmes. Adapter les connaissances existantes pour apprendre et appliquer de nouvelles fonctionnalités dans des outils familiers et se tenir au courant des développements numériques. Une certaine assistance peut être nécessaire pour les plateformes d'apprentissage complexes ou l'apprentissage de compétences complexes.	Analyser les besoins personnels et professionnels afin de cerner les lacunes dans les compétences numériques et chercher des occasions d'apprentissage avancé en utilisant une variété de ressources (p. ex. cours en ligne, mentorat). Adapter les connaissances et les stratégies d'apprentissage existantes pour acquérir des compétences numériques avancées (p. ex. en utilisant des forums en ligne et des communautés de pratique), résoudre des problèmes d'apprentissage et trouver d'autres ressources au besoin. Commencer à possiblement encadrer d'autres personnes.	Démontrer une approche autodirigée du développement continu des compétences numériques. Repérer de manière proactive les compétences et les tendances émergentes et utiliser une variété de ressources d'apprentissage (p. ex. cours en ligne, conférence, publication de l'industrie) pour demeurer à l'avant-garde des compétences numériques. Utiliser stratégiquement les compétences numériques existantes pour explorer et acquérir des compétences numériques avancées, possiblement à partir de diverses ressources (p. ex. communauté en ligne, publication de l'industrie). Jouer un rôle de chef de file en élaborant du matériel didactique et en partageant des connaissances et des pratiques exemplaires au moyen d'ateliers, de présentations et de communautés en ligne.

Tableau 15 Compétences numériques : Descripteurs généraux

Compétences numériques : Descripteurs généraux			
	Débutant	Intermédiaire	Avancé
Descripteur général	Accomplir des tâches numériques et participer à des interactions numériques en utilisant des outils courants. Trouver et partager de l'information numérique en utilisant des méthodes simples. Mettre en œuvre des mesures de sécurité de base sur plusieurs appareils. S'engager dans l'apprentissage numérique à l'aide de ressources d'apprentissage.	Gérer des tâches numériques avancées et mettre en place des interactions numériques complexes en choisissant les outils les plus efficaces et les plus performants. Évaluer la crédibilité de l'information numérique provenant de diverses sources avant de l'utiliser ou de la partager. Mettre en œuvre des mesures de sécurité avancées sur différentes plateformes. Mettre en œuvre l'apprentissage numérique et choisir des ressources d'apprentissage.	Gérer des tâches et des interactions numériques complexes en intégrant ou en créant des outils. Effectuer des recherches en plusieurs étapes pour évaluer de façon critique la crédibilité de l'information numérique et déterminer les limites de l'information utilisée ou partagée. Créer des protocoles pour promouvoir la sécurité des données à long terme. Se tenir au courant des technologies émergentes, soutenir et diriger les autres vers l'adoption de technologies numériques émergentes et adopter des pratiques numériques éthiques et responsables.

RÉSOLUTION DE PROBLÈMES

Tableau 16 Résolution de problèmes : Dimensions

Dimensions	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Résolution de problèmes					
Complexité de la définition du problème	Le problème est clairement défini par quelques facteurs directement liés (p. ex. simple relation de cause à effet).	Le problème est défini par plusieurs facteurs qui influent les uns sur les autres, ce qui nécessite une certaine analyse pour déterminer l'enjeu principal.	Le problème est défini par de multiples facteurs, dont certains sont interconnectés. De nouveaux facteurs peuvent émerger aux étapes ultérieures de la définition du problème.	Le problème est défini par un large éventail de facteurs comportant des dépendances initialement incertaines et indirectes qui nécessitent une analyse plus poussée (p. ex. pour comprendre les compromis).	Le problème est défini par de nombreux facteurs comportant des dépendances très complexes et mal comprises qui nécessitent des connaissances spécialisées pour être définies.
Complexité de l'information nécessaire	Seule une quantité limitée d'information est nécessaire pour résoudre le problème. L'information nécessaire est bien définie et facilement accessible.	Davantage d'information est nécessaire pour régler le problème, mais la quantité demeure gérable. L'information nécessaire est largement disponible. Il peut être nécessaire de circonscrire ou de déduire certains renseignements pertinents et d'en vérifier l'exactitude ou la crédibilité.	Une quantité importante d'information est nécessaire, ce qui nécessite une certaine organisation et un filtrage. L'information pertinente doit être cherchée dans plusieurs sources et extraite de celles-ci. Un effort est nécessaire pour évaluer et choisir la « meilleure » information en fonction de l'exactitude, de la crédibilité et de la reconnaissance des préjugés potentiels.	Il faut une grande quantité d'information provenant de sources potentiellement contradictoires, ce qui nécessite des recherches et une consolidation. Un effort important est nécessaire pour synthétiser, évaluer et choisir la « meilleure » information en fonction de l'exactitude et de la crédibilité. Les préjugés et les idées préconçues sont probablement un facteur et doivent être gérés.	Une quantité considérable d'information provenant d'un grand nombre de sources contradictoires est nécessaire, ce qui exige des recherches, une consolidation ainsi qu'une vision claire et un leadership pour la synthèse. Un effort important est nécessaire pour rapprocher, évaluer et choisir la « meilleure » information en fonction de l'exactitude et de la crédibilité. Les préjugés et les idées préconçues doivent être interprétés afin de rapprocher des points de vue contradictoires.
Disponibilité des procédures (p. ex. arbre décisionnel)	Des procédures bien définies existent, souvent sous forme d'algorithmes ou d'arbres décisionnels, qui garantissent un résultat positif si elles sont suivies correctement. Un raisonnement de base est nécessaire (p. ex. suivre des instructions, mémoriser et se rappeler des faits).	Des procédures définies existent, mais elles peuvent nécessiter une interprétation ou une adaptation en fonction de circonstances particulières. Des analogies sont nécessaires (établir des liens entre l'information connue et l'appliquer à d'autres situations).	Une procédure établie existe pour appuyer l'élaboration d'une solution, mais elle laisse une grande marge de manœuvre pour ce qui est de la latitude ou de l'interprétation. Un raisonnement causal est nécessaire (p. ex. comprendre la relation de cause à effet).	Plusieurs procédures établies peuvent exister pour traiter des problèmes connexes, avec un besoin d'extrapolation ou d'adaptation pour inspirer l'élaboration d'une solution. Un raisonnement probabiliste est nécessaire (p. ex. examiner différentes possibilités, pondérer des probabilités, mener une analyse de risque).	Quelques procédures établies peuvent exister pour traiter des problèmes, des solutions ou des décisions connexes, mais elles fournissent une orientation limitée en raison de leur petit nombre ou de leur comparabilité limitée avec le problème actuel. Il faut donc élaborer une solution avec peu d'orientation. Un raisonnement abstrait est nécessaire, c'est-à-dire qu'il faut traiter des concepts et des idées complexes qui ne sont pas directement liés à des expériences concrètes (p. ex. résoudre des dilemmes éthiques, comprendre des théories scientifiques).
Génération de solutions et prise de décisions	Une ou très peu d'étapes sont requises pour trouver une solution. Le nombre limité de solutions possibles est évident. La prise de décisions est simple et peut être fondée sur l'intuition, des raccourcis mentaux ou des règles empiriques.	Quelques étapes bien définies sont requises pour trouver une solution. Il existe quelques solutions possibles. La prise de décisions exige une comparaison simple fondée sur un seul facteur pour choisir l'option qui répond le mieux à un besoin précis.	Une série d'étapes est nécessaire pour trouver une solution. Il existe de nombreuses solutions possibles. La prise de décisions consiste à établir un seuil minimum acceptable en fonction d'un ou de deux facteurs. Il faut choisir la première option qui atteint ou dépasse le seuil.	Une longue séquence d'étapes est nécessaire pour trouver une solution. Des solutions définies existent, mais il faut une réflexion critique approfondie pour les découvrir. La prise de décisions nécessite de prendre en compte et de soupeser plusieurs facteurs, dont certains sont plus importants que d'autres. Il faut choisir l'option qui fonctionne le mieux dans l'ensemble, même si elle n'est pas excellente dans tous les domaines.	Un processus à long terme comportant plusieurs étapes est nécessaire pour trouver une solution. Les solutions peuvent comprendre l'intégration des connaissances provenant de divers domaines, mais il existe des approches établies. La prise de décisions nécessite une optimisation dans le cadre de certaines contraintes (p. ex. temps et ressources limités). Il faut choisir l'option qui semble la plus optimale dans le cadre de ces contraintes.
Conséquence de l'incapacité de résoudre le problème ou de prendre la bonne décision	Les conséquences des erreurs sont négligeables; les décisions sont facilement rectifiées.	Les erreurs entraînent quelques conséquences mineures (p. ex. légère perte d'argent ou de temps), mais elles peuvent être corrigées avec un minimum d'inconvénients ou de coûts.	Les erreurs entraînent de sérieuses conséquences (p. ex. perte importante de temps ou d'argent), mais elles peuvent être corrigées ou rectifiées avec une certaine difficulté.	Les erreurs entraînent de sérieuses conséquences qui ne peuvent pas être rectifiées, ou qui ne peuvent être rectifiées ou renversées qu'à grand coût (p. ex. juridique, financier, santé) pour un groupe de personnes (p. ex. élèves d'une classe).	Les erreurs ont des conséquences directes qui ne peuvent être rectifiées ni renversées, ou qui ne peuvent être rectifiées qu'à un coût important pour un éventail de groupes plus importants (p. ex. toute une ville).
Évaluation, apprentissage et réflexion	Pas ou peu de réflexion requise (p. ex. il suffit de vérifier si la solution fonctionne).	Une certaine réflexion est nécessaire pour déterminer les enseignements simples ou les leçons tirées de l'expérience.	Une réflexion est nécessaire pour extraire les leçons apprises et l'efficacité du processus. Une recherche active de rétroaction peut être nécessaire pour déterminer les domaines à améliorer.	Une réflexion continue est nécessaire pour déterminer les enseignements transférables afin d'améliorer les solutions futures. Des cadres d'évaluation peuvent être utilisés pour évaluer les conséquences à long terme de la solution.	Une réflexion critique sur les répercussions générales, à long terme et systémiques de la solution est requise, y compris l'utilisation de cadres et d'outils d'évaluation. Il peut s'avérer nécessaire de partager l'expertise afin de responsabiliser les autres personnes et de contribuer à l'amélioration à long terme des solutions.

Tableau 17 Résolution de problèmes : Énoncés de compétences

Résolution de problèmes : Énoncés de compétences					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
1. Définir la question à traiter	Cerner et articuler des problèmes simples sur la base de signes évidents. Reconnaître les éléments fondamentaux d'un problème et déterminer les points de décision simples dans des situations à enjeux peu élevés.	Cerner des problèmes courants, des problèmes sous-jacents potentiels ou les problèmes connexes. Reconnaître la nécessité de prendre une décision et faire la distinction entre les problèmes urgents et les problèmes moins importants.	Cerner les problèmes ou les questions en distinguant les symptômes des causes profondes. Classer les problèmes par ordre d'importance. Tenir compte de multiples points de vue et répercussions potentielles pour définir avec précision les problèmes et les points de décision et éviter les pertes importantes.	Cerner les problèmes fondamentaux dans des situations complexes, prévoir les défis futurs et déterminer les facteurs interconnectés liés au problème. Cerner les problèmes importants qui pourraient avoir des conséquences à grande échelle.	Cerner et articuler avec précision des problèmes complexes, souvent cachés, et être en mesure de prévoir des problèmes éventuels sur la base de tendances ou de modèles. Tenir compte de multiples points de vue pour analyser les problèmes systémiques qui nécessitent des solutions stratégiques à long terme afin d'éviter des conséquences catastrophiques.
2. Rassembler des renseignements afin de bien répondre à la situation	Recueillir des données facilement accessibles pour régler des problèmes simples. S'appuyer sur des sources et des procédures familières, souvent en utilisant des connaissances personnelles ou en posant des questions aux collègues.	Recueillir de l'information auprès de diverses sources pour régler des problèmes courants. Reconnaître les préjugés dans l'information et comprendre l'importance de vérifier les données.	Recueillir de l'information provenant de sources multiples afin de déterminer le contexte et les solutions possibles à des problèmes modérément complexes. Évaluer l'exactitude et la pertinence de l'information et commencer à gérer les préjugés et à rechercher activement divers points de vue.	Recueillir et analyser systématiquement de l'information provenant de diverses sources pour régler des problèmes complexes. Cerner les lacunes potentielles en matière de connaissances, consulter des experts, évaluer de façon critique les données pour en déterminer l'exactitude et la partialité, et, au bout du compte, déterminer les tendances et les modèles pour régler des problèmes complexes.	Effectuer des recherches approfondies sur des problèmes complexes en recueillant systématiquement de l'information auprès de diverses sources. Analyser les données en profondeur en tenant compte de plusieurs points de vue afin de parvenir à une compréhension globale et de trouver des solutions possibles à des problèmes systémiques. Synthétiser efficacement les résultats et tenir compte des préjugés afin d'éclairer la prise de décisions.
3. Analyser la question	Reconnaître les éléments de base de problèmes simples et établir des liens évidents entre des éléments d'information liés au problème.	Déterminer les principales composantes des problèmes. Décomposer les problèmes simples en leurs composantes essentielles, en déterminant les liens et en reconnaissant certaines tendances.	Décomposer les problèmes complexes en éléments plus petits, en tenant compte de plusieurs points de vue pour comprendre les causes et les effets potentiels, les tendances et les relations entre les renseignements.	Effectuer une analyse approfondie pour comprendre des problèmes complexes en tenant compte de multiples points de vue et de résultats possibles. Déterminer les causes profondes, les facteurs cachés et les conséquences possibles des solutions.	Analyser de manière experte des problèmes très complexes en synthétisant des renseignements provenant de sources multiples. Déterminer les relations complexes, les solutions possibles et les conséquences à long terme dans un contexte d'incertitude. Utiliser la pensée critique et systémique pour élaborer des approches novatrices en tenant compte de divers points de vue et de diverses parties prenantes.
4. Élaborer plusieurs plans d'action	Générer des solutions simples à des problèmes faciles en pensant aux conséquences immédiates.	Générer quelques solutions possibles pour des problèmes simples. Évaluer les solutions possibles sur la base de critères donnés et tenir compte des répercussions à court terme.	Générer de multiples solutions pratiques à des problèmes complexes. Tenir compte des facteurs, des contraintes et des répercussions à court et à long terme des solutions possibles.	Générer une variété de solutions pour régler des problèmes très complexes. Évaluer les options sur la base de multiples critères, y compris la faisabilité, les conséquences, les risques, l'efficacité et les répercussions à court et à long terme sur les diverses parties prenantes. Choisir la meilleure solution en fonction de divers critères.	Générer des solutions très complexes pour des problèmes complexes ou à grande échelle. Tenir compte des répercussions à long terme, des conséquences imprévues, de la durabilité à long terme, des défis potentiels et des répercussions éthiques lors de l'élaboration de plans d'action complets comportant de multiples éventualités.
5. Aborder la question	Choisir et mettre en œuvre une solution simple avec un minimum d'analyse, de planification ou de prise en compte de solutions de rechange.	Choisir un plan d'action approprié et mettre en œuvre la solution choisie en planifiant les étapes à suivre, en surveillant les progrès et en apportant des ajustements au besoin.	Prendre des décisions éclairées pour choisir le plan d'action le plus approprié. Mettre en œuvre la solution choisie à l'aide d'un plan structuré, en l'adaptant au besoin en fonction des commentaires.	Élaborer et mettre en œuvre des plans stratégiques pour résoudre des problèmes complexes, en prenant des décisions éclairées sur la base d'une analyse approfondie des solutions possibles et en anticipant les défis potentiels. Effectuer les ajustements nécessaires sur la base d'une évaluation continue afin d'obtenir des résultats optimaux.	Faire preuve d'un jugement d'expert dans l'élaboration d'une stratégie globale visant à régler des problèmes très complexes, en tenant compte de multiples facteurs et contraintes. Mettre en œuvre un plan flexible et s'adapter aux circonstances changeantes, en s'appuyant sur une évaluation continue pour apporter des améliorations fondées sur des données probantes.
6. Évaluer l'efficacité de la solution ou de la décision	Évaluer les répercussions immédiates d'une solution simple en déterminant si la solution a atteint l'objectif à l'aide des critères de base existants et en fournissant une rétroaction de base.	Évaluer l'efficacité d'une solution ou d'une décision. Il s'agit notamment d'évaluer la réussite globale à l'aide des critères existants, de déterminer les principaux résultats et de suggérer des améliorations.	Évaluer l'efficacité de la solution en tenant compte de multiples facteurs, des répercussions à long terme, des conséquences imprévues et des objectifs établis. Cerner les forces, les faiblesses et les points à améliorer, en tirant des leçons du processus.	Évaluer une solution ou un processus complexe. Cette évaluation consiste à comparer les résultats à des normes prédéfinies, à déterminer les facteurs qui contribuent à la réussite ou à l'échec, à tirer des leçons des expériences et à déterminer les domaines à améliorer. Générer des pratiques exemplaires ou des améliorations pour optimiser les applications futures et éclairer la prise de décisions.	Analyser de façon critique des solutions ou des décisions complexes, en évaluant leurs répercussions à long terme, en évaluant la durabilité de la solution, en cernant les problèmes systémiques et en formulant des recommandations d'amélioration. Recueillir des commentaires auprès de diverses parties prenantes et utiliser des cadres d'évaluation pour guider l'analyse. Synthétiser l'analyse afin de déterminer les répercussions plus vastes, les idées et les pratiques exemplaires à partager de façon systématique.

Tableau 18 Résolution de problèmes : Descriptions générales

	Débutant	Intermédiaire	Avancé
Descripteur général	Traiter des problèmes bien définis avec quelques facteurs et des renseignements facilement accessibles ou déduits. Suivre une procédure ou un arbre décisionnel établi en utilisant des déductions de base pour générer quelques solutions et sélectionner la meilleure option. Le défaut de traiter le problème a des conséquences mineures. Vérifier si la solution fonctionne et déterminer des leçons simples à retenir.	Traiter des problèmes liés à de multiples facteurs qui supposent la collecte et l'évaluation de renseignements (p. ex. crédibilité, préjugés). Suivre une procédure ou un arbre décisionnel qui nécessite un raisonnement occasionnel et une interprétation importante. Générer plusieurs solutions et sélectionner la meilleure option en fonction d'un ou de deux facteurs. Le défaut de traiter le problème a des conséquences importantes (p. ex. perte de temps ou d'argent). Réfléchir et obtenir une rétroaction pour déterminer les leçons apprises et améliorer l'efficacité.	Traiter des problèmes complexes avec des facteurs imprévisibles ou complexes qui supposent la synthèse et l'évaluation de nombreux renseignements provenant de sources contradictoires et la gestion des préjugés et des idées préconçues. Extrapoler et appliquer des procédures ou des arbres décisionnels qui exigent un raisonnement probabiliste ou abstrait. Générer des solutions qui ne sont découvertes qu'après une réflexion et une intégration approfondies, et choisir la meilleure option en fonction de multiples facteurs et contraintes. Le défaut de traiter le problème a des conséquences importantes qui ne peuvent être facilement rectifiées (p. ex. finances, santé). Utiliser des cadres et des outils pour réfléchir aux répercussions à long terme ou systémiques.

COMMUNICATION

Comme l'a souligné notre groupe d'experts tout au long du projet, la communication comprend la parole, l'écoute et la communication non verbale.

Tableau 19 Communication : Dimensions

Communication : Dimensions					
Dimensions	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Indices non verbaux	Simple et observable directement, dont la signification varie peu d'une culture à l'autre (p. ex. expression émotionnelle de base).	Directement observable, mais avec une certaine variation de signification d'une culture à l'autre (p. ex. contact visuel, distance, posture, geste).	L'interprétation de ces indices nécessite de tenir compte des mots prononcés et de la situation dans son ensemble (p. ex. la signification des éléments paralinguistiques, comme le rythme et le ton, varie selon les mots, le fait de détourner le regard peut indiquer un désintérêt ou une concentration).	La combinaison des indices peut être ambiguë ou contradictoire (p. ex. sourire, mais épaules tendues, rire nerveux).	Subtils, éphémères et difficiles à discerner (p. ex. le resserrement de la mâchoire peut indiquer de la colère ou du stress, ou également une habitude physique sans rapport avec la conversation).
Clarté du message reçu	Énoncé clair avec des indices contextuels ou non verbaux à l'appui. Peu ou pas d'éléments distrayants.	Énoncé avec seulement quelques indices contextuels ou non verbaux à l'appui. Éléments distrayants mineurs qui peuvent habituellement être ignorés (p. ex. bruit de fond, mot tampon, brève parenthèse).	Énoncé possiblement ambigu qui doit être clarifié par le contexte, des indices non-verbaux ou d'autres indices. Un travail d'analyse et d'intégration peut être nécessaire. Présence modérée d'éléments distrayants qui exigent plus d'efforts pour être ignorés ou traités (p. ex. interruption, tangente hors sujet).	Énoncé non explicite qui doit être déduit du contexte, d'indices non verbaux ou d'autres indices. Un travail d'analyse et de synthèse est nécessaire. Présence importante d'éléments distrayants (p. ex. jargon inutile, information désorganisée ou incohérente).	Une contradiction avec ce qui est dit ou suggéré par le contexte, les indices non verbaux ou d'autres indices peut être perceptible. Une analyse, une synthèse et une évaluation sont nécessaires. Présence importante d'éléments distrayants (p. ex. information contradictoire ou incohérente).
Complexité de l'information transmise	Éventail restreint de sujets traitant de faits, de sujets familiers et d'une question principale. Besoin limité de contenu à l'appui. Le langage est factuel, littéral et concret, et rarement voire jamais abstrait. Éventail restreint de contenu et de vocabulaire technique ou contextuel.	Le sujet traite de faits, mais peut parfois comprendre des émotions et des opinions, des sujets familiers, et une ou quelques questions. Des explications ou des exemples peuvent être inclus. Le langage est principalement factuel ou concret, et parfois abstrait. Éventail modéré de vocabulaire général et technique ou contextuel et d'expressions idiomatiques courantes.	Le sujet traite de faits, d'émotions et d'opinions liés à des sujets familiers ou non familiers sur diverses questions. Des données probantes à l'appui sont incluses au besoin. Le langage peut être abstrait et conceptuel. Large éventail de vocabulaire général et technique ou contextuel et d'expressions idiomatiques pouvant être interprétées en fonction du contexte.	Le sujet traite de faits, d'émotions, d'opinions et de valeurs liés à un éventail d'enjeux professionnels, théoriques et sociaux. Un raisonnement logique et des arguments nuancés sont transmis. Le langage peut être abstrait, conceptuel et technique. Large éventail de vocabulaire général et technique et d'expressions idiomatiques qui dépendent moins du contexte.	Le sujet traite de faits, d'émotions, de valeurs et de controverses sur une gamme de sujets interdisciplinaires liés à des questions professionnelles, théoriques et sociales. Des analyses complexes et des arguments convaincants sont transmis. Le langage peut être très abstrait, conceptuel et technique. Large éventail de vocabulaire général et technique et d'expressions idiomatiques qui ne dépendent pas du contexte.
Prévisibilité, format et contexte (c.-à-d. courant ou non)	Les interactions sont prévisibles et dans un format et un contexte bien établis (p. ex. répondre à un appel, salutation simple).	Les interactions sont en grande partie prévisibles et utilisent des formats familiers, avec une certaine variation. Des formules courantes existent souvent, mais elles doivent être adaptées en fonction du contexte (p. ex. traiter des plaintes mineures de clients, participer à des réunions dont l'ordre du jour est connu).	Les interactions sont courantes, mais le contenu de la communication peut être imprévisible et nécessiter l'utilisation d'une gamme de formats et de styles (p. ex. coordonner un travail courant avec d'autres personnes, mais devoir relever des défis inattendus; communiquer de l'information complexe lors d'une présentation routinière et devoir s'adapter en fonction des questions du public).	Les interactions sont imprévisibles et inhabituelles et utilisent un large éventail de formats et de styles qui peuvent devoir être adaptés pour répondre à différents niveaux de formalité et de besoins de communication (p. ex. présentation à un public inconnu, animation d'une réunion d'urgence).	Les interactions sont imprévisibles, inhabituelles et complexes, et elles nécessitent une adaptation sur place sans information préalable. Elles se présentent dans un large éventail de formats et de styles qui doivent être adaptés ou intégrés pour répondre aux besoins de communication (p. ex. faciliter une discussion complexe sur un sujet délicat, répondre à une plainte unique d'un client frustré).
Participants et rôles	Interactions individuelles où les rôles sont clairement définis et où l'autre personne est coopérative et familière.	Interactions avec une ou deux personnes dont les rôles sont clairement définis. Les personnes sont habituellement coopératives et familières, mais elles peuvent être diverses.	Interactions au sein de groupes de petite taille avec des personnes ayant des rôles multiples, dont certains ne sont pas définis. Le groupe comprend des personnes diverses, familières ou non, ainsi qu'une ou deux personnes susceptibles de ne pas coopérer.	Interactions au sein de groupes de petite ou de moyenne taille avec de multiples rôles non définis, dont certains sont incompatibles. Le groupe comprend des personnes diverses et non familières, ainsi que plusieurs personnes qui peuvent être difficiles.	Interactions au sein de groupes de grande taille avec de multiples rôles non définis et incompatibles. Le groupe comprend des personnes diverses et non familières, dont bon nombre peuvent être hostiles.

Communication : Dimensions					
Dimensions	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Durée et enjeux de l'échange	Échange bref (généralement 10 minutes ou moins), avec un nombre limité de périodes d'écoute et de prise de parole. Pas d'enjeu; échange d'information uniquement. Aucune planification n'est nécessaire (p. ex. demander son chemin, confirmer un rendez-vous).	Échange bref ou de durée moyenne (généralement jusqu'à 30 minutes), avec un nombre plus important de périodes d'écoute et de prise de parole. Faibles enjeux; explication, instructions et échange d'opinions. Une certaine préparation peut être utile (p. ex. donner des instructions à un collègue).	Échange de durée moyenne (généralement de 30 minutes à moins d'une heure), avec des périodes d'écoute et de prise de parole. Enjeux modérés; présentation et discussion. Une planification et une préparation sont recommandées (p. ex. tenir une réunion de mise à jour du service).	Échange de durée prolongée (généralement environ une heure), avec plusieurs périodes d'écoute et de prise de parole. Enjeux potentiellement élevés; négociation et résolution de conflits. Une planification et une préparation minutieuses sont essentielles (p. ex. négocier un contrat avec un client, effectuer une évaluation du rendement avec un employé).	Échange de longue durée (généralement plus d'une heure), avec des discussions approfondies et plusieurs périodes d'écoute et de prise de parole. Enjeux très importants; médiation de conflits et discussion de questions complexes. Une planification et une préparation approfondies sont essentielles (p. ex. médier un conflit entre la direction et les membres du syndicat).
Défaut de communiquer le message souhaité	Le défaut entraîne une légère inefficacité, une confusion temporaire ou un léger embarras qui peut être facilement résolu.	Le défaut entraîne une certaine inefficacité, une confusion ou un embarras qui peut être clarifié ou résolu.	Le défaut entraîne de l'inefficacité, une perte d'argent ou de temps, une confusion, un embarras ou un conflit qui peut être résolu avec un peu d'effort.	Le défaut empêche l'atteinte d'un objectif majeur, ou entraîne une perte d'argent ou de temps, un danger ou un risque, une perte de crédibilité ou un conflit qui peut être résolu avec des efforts.	Le défaut empêche l'atteinte d'un objectif majeur, ou entraîne une perte d'argent ou de temps, un danger ou un risque, une perte de crédibilité ou un conflit qui ne peut être résolu, ou qui peut seulement être résolu à un coût important.

Tableau 20 Communication : Énoncés de compétences

Communication : Énoncés de compétences					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
1. Écouter attentivement	Prêter attention aux renseignements de base ou factuels dans des contextes familiers, en particulier lors de rencontres individuelles. Se concentrer principalement sur les mots. Le langage corporel peut être distrayant ou désintéressé. Poser occasionnellement des questions de clarification. L'apprenant peut cependant avoir de la difficulté à résumer les points essentiels.	Prêter attention à des sujets familiers dans des formats familiers, en tenant compte des indices non verbaux de base (p. ex. contact visuel). Les subtilités ou les variations culturelles peuvent cependant ne pas être bien perçues. Utiliser un langage corporel de base (p. ex. hochement de tête) pour faire preuve d'attention. L'apprenant peut cependant être distrait. Poser des questions de clarification et résumer les points essentiels avec un peu d'aide. Commencer à reconnaître certains préjugés personnels.	Écouter attentivement des sujets familiers et non familiers, y compris les émotions et les opinions, dans divers contextes de groupe. Tenir compte des indices verbaux et non verbaux, y compris des variations culturelles. Utiliser le langage corporel pour montrer son engagement et son soutien (p. ex. se pencher légèrement vers l'émetteur). Poser des questions réfléchies pour explorer différents points de vue, et résumer et paraphraser de façon autonome les points essentiels. Reconnaître les préjugés personnels et tenter de les gérer afin d'éviter les interprétations erronées.	Écouter stratégiquement des sujets complexes présentant des points de vue variés en s'adaptant à différentes situations et à différents styles de communication. Interpréter les indices verbaux et non verbaux même s'ils sont subtils (p. ex. paralinguistiques) ou contradictoires (p. ex. rire nerveux). Utiliser un langage corporel nuancé pour transmettre la compréhension et des émotions appropriées. Poser des questions perspicaces pour remettre en cause les hypothèses et encourager l'élaboration. Résumer efficacement les points essentiels et déterminer les messages sous-jacents. Gérer les préjugés personnels et ceux de l'orateur pour une interprétation précise.	Écouter avec un esprit critique des sujets interdisciplinaires comportant des arguments complexes et des controverses, même au sein de grands groupes diversifiés et susceptibles de démontrer de l'hostilité. Discerner des indices verbaux et non verbaux très subtils (p. ex. micro-expression) et tenir compte des variations culturelles et individuelles. Utiliser un langage corporel nuancé pour gérer les conversations, répondre aux indices non exprimés et établir un lien de confiance. Poser des questions stratégiques pour clarifier les incohérences, les messages complexes et les intentions cachées. Fournir des résumés clairs et concis de renseignements complexes et gérer les préjugés personnels et ceux de l'orateur pour une compréhension objective.
2. Écouter pour comprendre	Se concentrer sur le sens littéral ou superficiel du message. L'intention de l'orateur et le contexte du message ne sont parfois pas bien saisis. Accepter l'information sans la remettre en question ni l'analyser. Préparer des réponses simples fondées sur une compréhension limitée.	Commencer à comprendre l'intention de l'orateur et à tenir compte du contexte (p. ex. formalité, objectif). Des indices sur les intentions sous-jacentes peuvent ne pas être bien saisis. S'appuyer sur la crédibilité de l'orateur. Une vérification élémentaire des faits peut être faite. Écouter les arguments et les positions. Leur analyse peut parfois être lacunaire, en particulier les points de vue inattendus ou contradictoires. Répondre littéralement sur la base d'une compréhension superficielle.	Comprendre l'objectif de l'orateur, les points essentiels et certaines hypothèses sous-jacentes, y compris lors de discussions en petits groupes. Reconnaître l'influence du contexte sur le message. Évaluer la fiabilité et la validité de l'information (p. ex. source, données probantes). Analyser les arguments et les positions, en déterminant les forces et les faiblesses, mais souvent d'un seul point de vue. Préparer des réponses qui tiennent compte des points soulevés par l'orateur ou qui s'appuient sur ceux-ci.	Comprendre l'objectif de l'orateur, les arguments complexes et les messages sous-jacents ou les intentions cachées sur des sujets divers dans le cadre de discussions de groupe de taille moyenne. Tenir compte activement des contextes culturels et situationnels pour interpréter le sens. Évaluer de façon critique l'exactitude, la pertinence et la partialité potentielles de l'information. Analyser les divers points de vue, trouver un terrain d'entente et combler les lacunes en matière de communication. Préparer des réponses judicieuses qui tiennent compte des messages explicites et sous-jacents, remettre en question les hypothèses, suggérer d'autres interprétations ou établir un consensus.	Comprendre l'objectif nuancé de l'orateur, les arguments complexes et les messages sous-jacents sur des sujets interdisciplinaires au sein de grands groupes diversifiés. Démontrer une compréhension approfondie des nuances culturelles dans les styles de communication et l'interprétation. Évaluer de façon critique l'exactitude, la pertinence et la partialité potentielles de l'information. Décortiquer des arguments complexes, cerner les faux raisonnements et concilier des points de vue complexes et contradictoires. Élaborer des réponses stratégiques qui tiennent compte des motivations sous-jacentes ou des questions fondamentales, proposer des solutions novatrices et rapprocher des points de vue divergents.

Communication : Énoncés de compétences					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
3. Parler avec clarté	Parler en utilisant une grammaire et un vocabulaire de base, en s'appuyant sur des structures de phrases simples et en parlant d'une voix monotone. Utiliser des gestes, au besoin, pour aider à transmettre le sens, bien que les indices non verbaux puissent parfois contredire le message. Le message est généralement compris malgré des erreurs grammaticales ou des difficultés de prononciation.	Parler en utilisant une grammaire et une prononciation généralement claires, avec des phrases complètes et un vocabulaire plus vaste. Commencer à varier la cadence et le rythme pour souligner certaines parties du message. Des erreurs occasionnelles sont présentes, mais elles sont généralement autocorrigées.	S'exprimer en utilisant des phrases complexes et un vocabulaire varié pour communiquer clairement dans différentes situations avec peu d'erreurs. Utiliser une cadence et un rythme appropriés pour transmettre le sens et capter l'attention de l'auditeur.	S'exprimer clairement et couramment en utilisant une grammaire et un vocabulaire sophistiqués pour transmettre des idées complexes dans des situations complexes. Ajuster la cadence, le rythme et le volume pour souligner les points essentiels et capter l'attention du public.	S'exprimer avec clarté et précision en utilisant une grammaire et un vocabulaire nuancés pour exprimer des idées complexes dans des contextes interdisciplinaires. Tirer parti des pauses, du volume, du ton et de l'accent de façon stratégique et persuasive pour transmettre un sens nuancé et influencer le public.
4. Parler de façon objective	Communiquer des renseignements de base dans des contextes familiers, bien que l'objectif ne soit pas toujours clair. Les objectifs de communication ne sont pas toujours bien définis ou adaptés. Utiliser peu de détails à l'appui ou des explications qui peuvent être génériques ou non pertinentes. Le langage corporel et le ton peuvent contredire le message voulu.	Communiquer avec un objectif clair dans des contextes familiers et tenter d'adapter le contenu et le style. Utiliser des exemples et du contenu pour appuyer le message. Ceux-ci peuvent toutefois être non pertinents ou peu convaincants. Organiser la communication avec une certaine structure. L'auditeur peut toutefois avoir de la difficulté à suivre et à comprendre l'objectif.	S'exprimer avec un objectif clair et défini dans des contextes variés et adapter le message en conséquence. Utiliser des exemples, des faits et des histoires pertinents pour capter l'attention du public et appuyer le message. Organiser la communication selon une structure logique et articuler clairement l'objectif à la fois verbalement et non verbalement.	Adapter stratégiquement le contenu, la structure et le langage pour atteindre des objectifs nuancés avec des publics précis dans divers contextes. Utiliser des données probantes, des arguments et des récits convaincants pour obtenir les résultats souhaités. Structurer la communication de façon claire, logique et persuasive, en intégrant de manière transparente les indices verbaux et non verbaux afin d'influencer le public.	Produire des messages très percutants et sophistiqués en adaptant le contenu, la structure et les stratégies de façon persuasive afin d'atteindre des objectifs de communication complexes dans des contextes variés ou interdisciplinaires. Présenter des arguments complexes avec une logique irréprochable, des données probantes et un attrait émotionnel, ainsi que d'autres techniques avancées comme la narration et la visualisation des données pour obtenir les résultats souhaités. Créer une structure narrative qui capte l'attention du public, anticipe les questions et les objections, et y répond.
5. S'adapter au public et aux contextes	Utiliser un style de communication générique (p. ex. langue, ton, gestes) avec une connaissance limitée des divers besoins du public et du contexte. Se concentrer sur ses propres besoins et son propre point de vue. La façon dont les autres peuvent être offensés ou troublés n'est souvent pas prise en compte.	Commencer à tenir compte des besoins de base du public et du contexte dans des situations familières avec une ou deux personnes, et procéder à quelques ajustements limités du contenu et du style (p. ex. en fonction de l'âge, de la culture, du degré de formalité). Commencer à tenir compte des risques, comme le fait d'offenser quelqu'un de façon non intentionnelle.	Tenir compte activement des besoins, des préférences et des styles du public, ainsi que des divers contextes de communication. Adapter le contenu, le ton, le langage et les indices non verbaux en conséquence afin de mieux capter l'attention du public. Reconnaître les risques liés aux sujets sensibles (p. ex. individuels, culturels) et à la confidentialité, et prendre des mesures de base pour les gérer (p. ex. éviter certains sujets).	Adapter la communication de façon stratégique à divers publics et contextes complexes, y compris à des situations imprévisibles. Démontrer une connaissance des nuances culturelles, des styles de communication et des besoins en matière d'accessibilité. Sélectionner avec soin le contenu, le ton, le langage et les indices non verbaux afin de capter l'attention du public et de maximiser l'impact. Anticiper les risques et les conséquences possibles (p. ex. juridiques, éthiques, de réputation) et s'adapter en conséquence.	S'adapter efficacement à des publics très diversifiés dans des contextes interdisciplinaires, imprévisibles et complexes, souvent sur le moment ou avec des renseignements limités. Démontrer une sensibilité culturelle exceptionnelle et combler les fossés culturels. Utiliser des techniques de communication avancées et adapter le contenu, le ton, le langage et les indices non verbaux pour influencer le public et naviguer dans des situations complexes. Anticiper et gérer les risques complexes avec prévoyance et diplomatie, en veillant à obtenir des résultats positifs.
6. S'adapter aux différents modes et outils de communication des autres	Utiliser principalement un seul mode de communication (p. ex. en personne). Avoir à l'occasion de la difficulté à comprendre et à adapter le contenu et le langage à d'autres modes et outils de communication (p. ex. téléphone, vidéo), en comptant sur des messages génériques.	Commencer à explorer les différents modes et outils de communication, mais avec des lacunes dans la compréhension de leurs forces et de leurs faiblesses. Commencer à adapter le contenu et la structure à l'outil choisi en procédant à des ajustements mineurs, mais à l'occasion avec des erreurs dans le choix du bon outil pour effectuer la tâche.	Choisir activement des modes et des outils de communication en tenant compte de leurs forces, de leurs faiblesses et de leur adéquation à la situation, au public et au message lui-même. Adapter le contenu, la structure et l'approche en conséquence, en tenant compte de l'absence d'indices non verbaux dans certains modes. Connaître et éviter les erreurs courantes avec certains outils.	Utiliser efficacement une variété de modes et d'outils de communication avec une connaissance approfondie de leurs fonctionnalités, de leurs forces, de leurs faiblesses et de leur influence sur le message. Sélectionner stratégiquement des modes ou des outils pour maximiser l'impact et les résultats souhaités sur le public dans un contexte donné. Optimiser le contenu, la structure et l'approche pour chaque mode ou outil, et prévoir et relever les défis posés par des outils particuliers (p. ex. accessibilité).	Utiliser et explorer efficacement des modes et des outils de communication avancés et émergents, en tirant parti des fonctionnalités novatrices et en utilisant des outils pour naviguer dans des situations de communication complexes. Adapter le contenu, la structure et l'approche de manière très personnalisée et créative afin d'atteindre les objectifs souhaités et de créer un message unifié et convaincant pour le public, et ce, même pour différents modes et outils. Cerner et atténuer les risques associés aux nouveaux outils et aux nouvelles technologies.

Tableau 21 Communication : Descripteurs généraux

	Débutant	Intermédiaire	Avancé
Descripteur général	Échanger à propos d'un éventail restreint de sujets familiers (p. ex. faits, émotions, opinions) et utiliser des exemples et des explications au besoin. Interagir avec une ou deux personnes connues dans le cadre de courts échanges d'information, avec un nombre limité de périodes d'écoute et de prise de parole, ce qui peut entraîner une légère confusion ou une gêne en cas d'échec de la communication. Utiliser et comprendre des indices non verbaux directement observables.	Échanger à propos d'un éventail de sujets familiers et non familiers (p. ex. faits, émotions, opinions, problèmes) et utiliser des données probantes, le cas échéant. Interagir avec de petits groupes de personnes non familières, diverses et possiblement non coopératives, dans le cadre d'échanges d'information dont les enjeux sont modérés, ce qui peut entraîner une inefficacité, des pertes ou des conflits en cas d'échec de la communication. Utiliser et comprendre des combinaisons subtiles d'indices non verbaux.	Communiquer à propos d'un éventail de sujets professionnels, théoriques et sociaux (p. ex. valeurs, controverses, questions interdisciplinaires) et utiliser une analyse à l'appui et des arguments convaincants. Interagir dans de grands groupes avec des personnes peu familières, diverses et possiblement hostiles, dans le cadre d'échanges prolongés d'information dont les enjeux sont importants, ce qui peut entraîner des dangers, la perte de ressources et des conflits importants en cas d'échec de la communication. Utiliser et comprendre des indices non verbaux fortement contextualisés propres au groupe, à la culture, etc.

COLLABORATION

Tableau 22 Collaboration : Dimensions

Dimensions	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Collaboration					
Dynamique de groupe	Petit groupe où tous les membres se connaissent et ont déjà travaillé ensemble dans le respect (p. ex. club de lecture où les membres se connaissent déjà).	Petit groupe où la plupart des membres se connaissent et ont déjà travaillé dans le respect (p. ex. groupe de jardinage communautaire avec de nouveaux bénévoles).	Groupe de taille moyenne où seuls certains membres se connaissent. Des désaccords mineurs peuvent survenir (p. ex. lors d'une réunion à l'échelle de l'entreprise pour discuter d'une nouvelle politique de l'entreprise).	Grand groupe non familial. Des désaccords peuvent survenir fréquemment (p. ex. lors d'une conférence nationale réunissant des représentants de diverses entreprises pour discuter des normes de l'industrie).	Grand groupe non familial. Des conflits importants surviennent régulièrement (p. ex. une négociation collective entre une entreprise et un syndicat ayant des antécédents conflictuels).
Équité, diversité et inclusion	Groupe essentiellement homogène présentant peu de différences de points de vue, d'antécédents, de capacités ou de styles. Une conscience des différences est nécessaire (p. ex. une équipe d'ingénieurs d'une petite ville ayant des antécédents scolaires et une expérience de travail semblables collaborent à un projet technique).	Quelques points de vue, antécédents, capacités ou styles sont différents. Une compréhension de base des différences est nécessaire (p. ex. une équipe de marketing composée de membres de différents groupes d'âge ayant des niveaux d'expérience variables en matière de marketing dans les médias sociaux).	Plusieurs points de vue, antécédents, capacités ou styles sont différents. Il faut savoir tenir compte de ces différences et s'y adapter, et suivre les politiques et les pratiques actuelles en matière d'équité et d'inclusion (p. ex. une entreprise de technologie encourage les membres de l'équipe issus de milieux sous-représentés à assumer des rôles de leadership dans les projets).	Les points de vue, les antécédents, les capacités ou les styles sont variés. Il faut savoir encourager les pratiques inclusives et équitables, entre autres (p. ex. un groupe de travail national sur les soins de santé est formé avec des médecins, des infirmières, des patients et des représentants des communautés autochtones pour s'attaquer aux disparités en matière de soins de santé).	Les points de vue, les antécédents, les capacités ou les styles sont variés et directement contradictoires. Une facilitation constante est nécessaire pour maintenir les interactions respectueuses et garantir l'équité et l'inclusion. Il peut s'agir d'élaborer de nouvelles politiques et pratiques en matière d'équité et d'inclusion (p. ex. un conseil scolaire dans une ville multiculturelle fait face à des protestations de la part des parents concernant la mise en œuvre d'un nouveau programme d'éducation sexuelle).
Complexité de la coordination	Travail individuel avec peu ou pas de coordination requérant seulement de rendre compte de l'exécution d'une tâche à d'autres personnes (p. ex. une personne rédige un rapport et le transmet à une autre pour qu'elle rédige un résumé).	Travail partagé avec une ou deux autres personnes requérant une coordination de base des tâches et des échéanciers (p. ex. deux collègues élaborent conjointement une présentation dont les sections sont clairement attribuées).	Travail de groupe requérant la coordination de tâches, d'échéanciers et de ressources interdépendants (p. ex. une équipe de développeurs travaille sur un projet de logiciel).	Travail de groupe requérant une coordination complexe, y compris la négociation et l'établissement de priorités (p. ex. un conseil étudiant organise une activité de financement).	Travail de groupe requérant une coordination stratégique et évolutive fondée sur des objectifs à long terme et des circonstances changeantes (p. ex. une équipe élabore une nouvelle initiative commerciale).
Règles et procédures de coordination	La coordination du travail ne requière que peu ou pas de règles ou de procédures (p. ex. les colocataires sortent à tour de rôle les poubelles et les matières recyclables).	Les règles et les procédures sont bien établies (p. ex. une équipe dans une usine de fabrication suit un processus de chaîne de montage bien défini).	Les règles et les procédures ne sont pas entièrement établies, mais les objectifs communs sont clairs, et des procédures de coordination antérieures peuvent être reproduites (p. ex. une équipe qui a collaboré avec succès sur un projet dans le passé travaille de nouveau avec quelques nouveaux membres).	Les règles et les procédures ne sont pas établies, mais elles peuvent être facilement définies sur la base d'objectifs communs clairs (p. ex. une équipe interfonctionnelle de différents services se réunit pour un projet vaste, mais bien défini).	Les règles et les procédures doivent être négociées, et des objectifs communs doivent être définis (p. ex. une famille recomposée avec des enfants issus de relations antérieures tente d'établir de nouvelles règles et habitudes au sein du foyer).
Rôles et responsabilités	Il faut être responsable uniquement de son propre comportement dans l'interaction (p. ex. assister à des réunions et respecter l'ordre du jour des réunions).	Il faut être responsable de son propre comportement et de celui des autres dans le cadre d'une interaction avec une autre personne (p. ex. coordonner des tâches avec un nouveau collègue).	Il faut maintenir des interactions efficaces entre plusieurs personnes (p. ex. animer une petite réunion d'équipe).	Il faut gérer des interactions et intégrer des tâches au sein d'une équipe (p. ex. organiser une activité de bénévolat pour un groupe communautaire).	Il faut diriger une équipe et encadrer, motiver et inspirer les membres de l'équipe (p. ex. définir la vision et les objectifs d'une grande entreprise).
Évaluation et rétroaction	Une évaluation limitée de la collaboration est requise. Il peut s'agir de donner de la rétroaction sur ses propres comportements (p. ex. un nouvel employé observe un collègue plus expérimenté et fournit une rétroaction de base sur sa propre compréhension du processus de collaboration).	Une évaluation de base de la collaboration est requise. Il peut s'agir de recevoir et de fournir de la rétroaction sur ses propres comportements et celui des autres (p. ex. un groupe d'étude utilise une grille pour évaluer les contributions de chacun à une présentation de groupe, en se concentrant sur la participation et la clarté).	Une évaluation de la collaboration est requise. Il peut s'agir de recevoir et de fournir de la rétroaction sur ses propres comportements, celui des autres et celui d'un groupe dans son ensemble. Des outils particuliers (p. ex. questionnaire, cadre de compétences) peuvent être utilisés (p. ex. un groupe de bénévoles travaillant sur un projet communautaire utilise un questionnaire pour recueillir les commentaires des membres de l'équipe).	Une évaluation régulière de la collaboration est requise. Il peut s'agir de faciliter la rétroaction entre les membres d'une équipe et d'autres personnes (p. ex. client, partenaire) en dehors de l'équipe (p. ex. une équipe ou un club de sport effectue régulièrement des évaluations d'après-match avec les entraîneurs, les joueurs et les bénévoles).	Une évaluation continue de la collaboration est nécessaire. Il peut s'agir de créer un environnement ouvert et sûr pour la réflexion, la rétroaction et l'apprentissage continu pour tous (p. ex. une entreprise met en place un système de rétroaction continu sur le travail d'équipe et la collaboration au moyen de sondages anonymes, de discussions d'équipe et d'exercices de renforcement de l'esprit d'équipe).

Tableau 23 Collaboration : Énoncés de compétences

Collaboration : Énoncés de compétences					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
1. Bien travailler avec les autres	<p>Faire preuve de respect et de courtoisie envers les autres, suivre les instructions et accomplir les tâches assignées.</p> <p>Communiquer de l'information pour rendre des comptes à une autre personne et, à l'occasion, offrir des mots d'encouragement aux autres.</p> <p>La connaissance de ses propres forces et faiblesses est limitée.</p>	<p>Établir la confiance et la relation en respectant ses engagements et en répondant aux attentes.</p> <p>Offrir du soutien et de l'encouragement aux autres.</p> <p>Déterminer les forces et les faiblesses de base personnelles et collectives, ainsi que les domaines à améliorer.</p>	<p>Établir la confiance et la relation avec les autres, y compris avec des personnes non familières et diverses, en étant constamment fiable et en soutenant les autres au moyen de paroles et d'actions positives.</p> <p>Chercher activement à obtenir de la rétroaction, à tirer parti des forces de l'équipe et à corriger les faiblesses (p. ex. en jumelant des membres de l'équipe dont les points forts sont complémentaires).</p>	<p>Établir la confiance et la relation au sein d'équipes diversifiées dont les dynamiques sont complexes (p. ex. par l'empathie, l'écoute, la résolution de conflits).</p> <p>Diriger une équipe en établissant des habitudes et en adaptant le style de collaboration et les comportements afin de favoriser un environnement sûr et inclusif, tout en maintenant le professionnalisme.</p> <p>Créer des occasions de réflexion au sein de l'équipe (p. ex. forces et faiblesses) et tirer parti de la compréhension des forces et des faiblesses pour naviguer dans la dynamique de groupe.</p>	<p>Inspirer la confiance et créer un environnement d'équipe grâce au leadership, à l'encadrement et au mentorat.</p> <p>Diriger l'équipe en adaptant les stratégies, les structures et les processus à des circonstances complexes et évolutives afin d'assurer une action collective continue en vue d'atteindre des objectifs communs.</p> <p>Se faire le champion de la diversité et de l'inclusion, en créant des espaces sûrs pour divers points de vue et en les utilisant pour renforcer les équipes.</p> <p>Faciliter l'apprentissage continu à partir des forces et des faiblesses de l'équipe, en mettant en œuvre des pratiques exemplaires pour améliorer la dynamique du groupe et le rendement de l'équipe.</p>
2. Valoriser la diversité et l'inclusion	<p>Reconnaître l'importance de la diversité. Un manque de conscience et de compréhension des différentes cultures, origines, etc., et de la façon dont elles peuvent influencer le travail d'équipe est notable.</p> <p>Comprendre qu'il existe divers points de vue et s'efforcer d'éviter les jugements. Un certain manque de conscience peut cependant causer une exclusion involontairement d'autres personnes.</p>	<p>Reconnaître et comprendre la diversité au sein d'une petite équipe.</p> <p>Faire des tentatives occasionnelles pour tenir compte de ces différences et s'y adapter. Une certaine difficulté à être cohérent peut se manifester.</p> <p>Traiter les autres avec respect, sans égard aux différences. Des préjugés sous-jacents peuvent subsister, et une certaine incitation peut être nécessaire pour tenir compte de divers points de vue.</p> <p>Commencer à prendre conscience des comportements d'exclusion et essayer de les éviter.</p>	<p>Valoriser la diversité et chercher à connaître et à comprendre des contextes et des points de vue différents.</p> <p>Écouter activement et respectueusement les différents points de vue, même s'ils diffèrent de ses propres points de vue.</p> <p>Contribuer à la création d'environnements inclusifs en intégrant les différences dans le travail d'équipe et en y réagissant (p. ex. solliciter la contribution de divers membres de l'équipe, promouvoir la diversité des opinions).</p>	<p>Démontrer une compréhension approfondie de la manière dont la diversité peut influencer la collaboration et promouvoir activement les différences en tant que force.</p> <p>Favoriser un environnement dans lequel chacun se sent valorisé, respecté et entendu, et combattre activement les préjugés et les suppositions (p. ex. préjugés sexistes sur les chantiers de construction).</p> <p>Créer un espace de collaboration pour les divers membres de l'équipe (p. ex. partager des idées sans crainte de jugement, adapter les styles d'interaction pour assurer une participation inclusive, reconnaître ses propres préjugés et lacunes dans les connaissances).</p>	<p>Servir de modèle en défendant la diversité et l'inclusion.</p> <p>Diriger des équipes diversifiées en utilisant les forces uniques de tous les membres.</p> <p>Préconiser des approches à long terme pour éliminer les obstacles systémiques et faciliter la participation de divers groupes.</p> <p>Favoriser l'inclusion au niveau organisationnel ou institutionnel (p. ex. recommander des pratiques inclusives en milieu de travail et des politiques de recrutement et d'embauche).</p>
3. Gérer des interactions difficiles	<p>Exceller dans les interactions de base, comme la production de rapports sur les tâches accomplies dans lesquelles les conflits peuvent être plus facilement évités.</p> <p>Se retirer des interactions difficiles.</p> <p>Avoir du mal à gérer les interactions et les discussions plus complexes, en particulier avec des opinions divergentes, et compter sur les autres pour cerner et surmonter les difficultés interpersonnelles.</p>	<p>Participer à des interactions et à des discussions difficiles sous supervision. L'engagement actif avec d'autres points de vue peut être lacunaire.</p> <p>Cerner certains obstacles interpersonnels. Les stratégies pour les surmonter peuvent être lacunaires.</p> <p>Gérer les conflits au moyen de stratégies simples (p. ex. demander des précisions, faire des compromis de base). Des questions plus profondes peuvent être négligées, ou un certain soutien peut être nécessaire dans des situations complexes.</p>	<p>Aborder les interactions et les discussions difficiles à l'aide d'outils de collaboration établis (p. ex. tenir compte des différents points de vue, chercher à comprendre la cause profonde des conflits).</p> <p>Reconnaître et surmonter les obstacles interpersonnels.</p> <p>Résoudre de façon autonome certaines difficultés et contribuer à en résoudre d'autres.</p>	<p>Faciliter les interactions ou les discussions difficiles à l'aide d'outils de résolution des conflits et en veillant à ce que toutes les voix soient entendues.</p> <p>Anticiper les obstacles interpersonnels potentiels et prendre des mesures pour les prévenir (p. ex. négocier pour parvenir à une compréhension commune, mettre l'accent sur un terrain d'entente).</p> <p>Naviguer de façon autonome dans des interactions difficiles et parfois guider les autres personnes.</p>	<p>Encadrer les autres personnes sur la résolution des conflits et la manière de gérer les interactions difficiles.</p> <p>Faciliter et modérer les interactions difficiles et délicates.</p>

Collaboration : Énoncés de compétences					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
4. Favoriser un environnement de collaboration	Remplir son propre rôle. L'apprenant ne comprend cependant pas comment il contribue au succès de l'équipe. Le rôle des autres personnes peut être méconnu. Avoir besoin de directives claires pour comprendre sa place dans l'équipe et comment soutenir les autres.	Comprendre son propre rôle et celui des membres de l'équipe immédiate. Apporter un soutien de base (p. ex. partager des ressources, offrir de l'aide à l'exécution des tâches). Une certaine incitation peut être nécessaire pour répondre aux besoins des différents membres de l'équipe.	Comprendre son propre rôle et respecter celui des autres. Déterminer les besoins des membres de l'équipe et y répondre, en offrant un soutien personnalisé afin que chacun puisse contribuer au mieux de ses capacités.	Clarifier les rôles et les responsabilités avec les membres de l'équipe, en répartissant les tâches en fonction des forces et des faiblesses de chacun. Accompagner, encadrer et habiliter les autres afin qu'ils atteignent leur plein potentiel et améliorent la dynamique de l'équipe, en valorisant leurs contributions et en fournissant une rétroaction constructive.	Diriger des équipes en proposant une vision stratégique claire et donner aux autres les moyens d'adopter des approches proactives pour atteindre les objectifs communs, malgré l'évolution des rôles et des responsabilités. Fournir des conseils d'expert, de la motivation et du mentorat afin que les membres de l'équipe puissent surmonter les difficultés et améliorer le processus de collaboration. Accompagner les équipes pour qu'elles cultivent des habitudes et des cultures de collaboration qui correspondent à des objectifs communs à long terme.
5. Atteindre un objectif commun en équipe	Accomplir la partie du travail d'équipe attribuée. Cependant, l'apprenant cherche rarement à obtenir des commentaires ou de l'aide, ou il crée rarement des occasions pour que d'autres puissent contribuer. S'appuyer sur les directives d'autres personnes pour gérer les risques et les ressources de façon appropriée.	Accomplir les tâches, exécuter sa part du travail d'équipe, solliciter des commentaires et consulter les autres au besoin. Reconnaître la contribution des autres. Avec des conseils, commencer à tenir compte des risques et des ressources limitées dans le travail d'équipe.	Chercher des occasions d'aller au-delà des tâches assignées (p. ex. assumer davantage de responsabilités) et consulter les autres en prévision des besoins afin d'aider l'équipe à atteindre des objectifs communs. Encourager et promouvoir les contributions diversifiées de tous les membres de l'équipe. Cerner et atténuer les risques pour le processus de collaboration tout en gérant efficacement les ressources (p. ex. comprendre les délais).	Assumer des tâches difficiles au sein de l'équipe et gérer la coordination et l'intégration des tâches des autres afin d'atteindre des objectifs communs. Définir les objectifs conjointement avec l'équipe et faciliter la prise de décisions partagées tout au long du processus de collaboration. Anticiper et atténuer les risques liés au processus de collaboration et optimiser stratégiquement les ressources (p. ex. trouver des synergies entre les tâches des membres de l'équipe).	Unifier et motiver l'équipe par son leadership. Inspirer l'action collective vers des objectifs communs. Élaborer des plans d'atténuation des risques en tenant compte des répercussions à long terme (c.-à-d. pour l'organisation, la région ou la société). Intégrer la pensée systémique dans l'affectation des ressources (p. ex. gérer les ressources sur la base de visions stratégiques à long terme).
6. Réfléchir à la façon dont l'équipe travaille et améliorer la collaboration	Participer aux activités de réflexion de l'équipe, bien que la participation ne soit pas toujours active. À l'occasion, relever un problème ou une faiblesse de base. L'apprenant manque toutefois d'expérience pour suggérer des améliorations. L'apprenant peut avoir du mal à accepter la rétroaction ou à en tirer des leçons, tout comme il peut avoir du mal à comprendre comment son propre comportement influe sur l'équipe.	Participer aux activités de réflexion de l'équipe en proposant des suggestions d'amélioration principalement limitées à ses propres tâches et à sa contribution. Accepter la rétroaction et s'efforcer de la comprendre et de la mettre en œuvre. Avoir de la difficulté à faire des commentaires sur les autres membres de l'équipe ou sur la dynamique de l'équipe en général.	Réfléchir aux réussites et aux défis de l'équipe, en proposant des améliorations qui tiennent compte des divers points de vue et besoins de tous les membres de l'équipe. Chercher la rétroaction et en tirer des leçons afin d'améliorer le rendement individuel et celui de l'équipe.	Analyser le rendement de l'équipe dans une perspective à long terme, en recueillant systématiquement des commentaires, en encourageant des discussions ouvertes sur le rendement de l'équipe et en créant des espaces sûrs pour une évaluation honnête. Rechercher des points de vue divers sur le fonctionnement de l'équipe, élaborer des plans pour remédier collectivement aux préjugés et améliorer la dynamique de l'équipe en faveur de l'inclusion. Favoriser un état d'esprit de croissance parmi les membres de l'équipe grâce à des échanges de commentaires constructifs (p. ex. tous les membres de l'équipe sont encouragés à tirer parti de leurs forces pour s'attaquer aux domaines à améliorer).	Promouvoir une culture d'apprentissage et de perfectionnement en fournissant une rétroaction continue, de l'encadrement et des occasions de mentorat. Guider l'équipe dans l'analyse de son propre rendement et de celui de l'équipe, la détermination des domaines à améliorer et la définition d'objectifs à long terme. Utiliser une approche fondée sur des données probantes (p. ex. recueillir les commentaires des membres de l'équipe) et analyser les données sur le rendement pour améliorer le travail d'équipe. Diriger des initiatives d'apprentissage continu en organisant et en animant des ateliers et des activités de partage des pratiques exemplaires afin de favoriser un environnement d'équipe inclusif et collaboratif (p. ex. promouvoir la formation en milieu de travail pour améliorer l'inclusion).

Tableau 24 Collaboration : Descripteurs généraux

Collaboration : Descripteurs généraux			
	Débutant	Intermédiaire	Avancé
Descripteurs généraux	Interagir dans des groupes de petite taille présentant quelques différences individuelles, où la plupart ou tous les membres se connaissent. Comprendre les différences et y apporter des ajustements mineurs. Suivre des règles et des procédures bien établies pour la coordination de base des tâches. Interagir efficacement avec d'autres personnes, et recevoir et fournir de la rétroaction de base sur soi-même et sur les autres.	Interagir dans des groupes de taille moyenne présentant de nombreuses différences individuelles, où seuls certains membres se connaissent. Tenir compte des autres et s'adapter à eux de façon inclusive et équitable. Utiliser des objectifs communs pour adapter les règles et les procédures antérieures afin de coordonner le travail de groupe. Maintenir des interactions efficaces au sein d'un groupe, et recevoir et fournir de la rétroaction sur soi-même, sur les autres et sur l'équipe.	Interagir dans des groupes de grande taille présentant des différences individuelles et des conflits. Faciliter ou diriger l'utilisation de pratiques inclusives et équitables, entre autres. Définir des objectifs communs pour négocier et gérer des règles et des procédures afin de coordonner stratégiquement un travail de groupe complexe. Diriger, encadrer et motiver une équipe, en créant un espace pour la rétroaction continue et un apprentissage commun.

ADAPTABILITÉ

Tableau 25 Adaptabilité : Dimensions

Dimensions de l'adaptabilité					
Dimensions	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Ampleur, rythme et prévisibilité du changement	Variations limitées (p. ex. tâches semblables et répétitives) Les perturbations sont rares. Lorsque des changements se produisent, ils sont progressifs et laissent suffisamment de temps pour s'y adapter.	Plus grande gamme de variations tout de même prévisibles (p. ex. certaines différences dans les tâches, mais les différences sont connues à l'avance). Des perturbations se produisent parfois. Le changement s'opère dans un délai raisonnable, ce qui permet une certaine préparation.	Plus grande gamme de variations moins prévisibles (p. ex. un mélange de tâches répétitives et non répétitives, dans lequel les tâches non répétitives ne sont pas toujours connues à l'avance). Des perturbations se produisent souvent. Le changement s'opère à un rythme rapide, ce qui exige une réponse rapide.	Les variations ne sont pas prévisibles, mais elles s'inscrivent dans une structure ou une routine (p. ex. variations d'horaire inconnues, mais fondées sur une routine familière). Les perturbations sont fréquentes. Il n'y a que peu ou pas de temps pour se préparer.	Les variations sont importantes, il n'y a pas de structure ou de routine fixe, et le programme ou le plan est différent chaque jour (p. ex. nouvel horaire chaque jour nécessitant une planification de dernière minute). Il y a toujours des perturbations. Le temps disponible pour s'adapter au changement est limité.
Degré d'impasse (p. ex. barrage routier, goulet d'étranglement)	Il est peu probable que le changement aboutisse à une impasse. Appliquer les plans et objectifs initiaux avec un minimum d'ajustements.	Le changement peut être facilement pris en compte, et aucun nouveau plan n'est requis (p. ex. quelques interruptions mineures et brèves, mais les tâches initiales peuvent être facilement reprises).	Le changement introduit des complications qui exigent des révisions importantes des plans initiaux (p. ex. interruptions plus importantes, nécessité de réorganiser des tâches ou de reprogrammer des rencontres).	Le changement peut modifier fondamentalement le contexte de la tâche. De nouveaux objectifs et plans peuvent être nécessaires.	Le changement peut révéler les limites et les faiblesses de l'approche actuelle. De nouvelles approches sont requises, et donc de nouveaux objectifs et plans.
Autonomie dans la planification et l'établissement d'objectifs	Le plan est fourni par d'autres personnes. Il n'est peut-être pas nécessaire d'établir des priorités (p. ex. il suffit de travailler sur les tâches dans l'ordre chronologique). Les objectifs sont fixés par d'autres personnes.	Certaines tâches sont planifiées, organisées et hiérarchisées dans les limites d'un cadre déterminé par d'autres personnes (p. ex. superviseur, collègue plus expérimenté). Les objectifs sont fixés par d'autres personnes avec une possibilité de contribution de l'individu.	Les priorités et l'ordre des tâches sont fixés par l'individu sur la base de son expérience antérieure, de ses connaissances spécialisées, de sa pratique professionnelle et/ou des normes professionnelles, mais sous réserve de confirmation ou d'approbation par d'autres personnes (p. ex. superviseur). Les objectifs sont fixés par l'individu sous la direction générale d'autres personnes.	L'individu est habilité à définir ses priorités et l'ordre de ses tâches. L'individu est habilité à fixer ses objectifs.	L'individu est habilité à définir les priorités et l'ordre des tâches pour lui-même et pour d'autres personnes. L'individu est habilité à définir des objectifs pour lui-même et pour d'autres personnes.
Nombre d'objectifs parallèles	Un objectif unique et bien défini.	Deux ou trois objectifs séquentiels.	Deux ou trois objectifs simultanés ou parallèles.	Plusieurs objectifs parallèles avec des exigences temporelles potentiellement contradictoires.	Un grand nombre d'objectifs dynamiques et évolutifs, avec des exigences temporelles contradictoires.
Incidence de la non-réalisation des objectifs	Aucune incidence directe sur les tâches ultérieures, mais la motivation personnelle pourrait être touchée.	Incidence limitée qui pourrait affecter ses propres tâches ultérieures.	Incidence plus étendue qui pourrait affecter les tâches des autres personnes.	Incidence vaste qui affecte souvent les tâches des autres personnes et qui se rapporte à une partie importante mais non critique du travail.	Incidence importante qui affecte les tâches de plusieurs autres personnes et qui se rapporte à une grande partie du travail.
Sources des exigences temporelles	Source unique (p. ex. rapport à un seul superviseur).	Deux à trois sources, rarement contradictoires (p. ex. nécessité de respecter les échéances de remise des travaux de deux à trois cours par semestre).	Sources multiples, mais dans un ordre prévisible et des exigences temporelles rarement contradictoires (p. ex. gérer les travaux de cours et les activités parascolaires).	Sources multiples, avec des exigences temporelles potentiellement concurrentes ou conflictuelles; il y a cependant des critères ou des procédures établis pour choisir entre les tâches (p. ex. concilier un emploi à temps partiel et des études à temps plein, les heures de l'emploi à temps partiel pouvant être négociées).	Sources multiples, avec des exigences temporelles potentiellement concurrentes ou conflictuelles. L'individu doit faire preuve de jugement pour choisir entre les tâches à accomplir (p. ex. mener à bien plusieurs projets avec des échéances semblables pour différents clients).
Apprentissage continu	Besoin occasionnel de perfectionnement des compétences qui ont un lien avec les exigences de la tâche. Les objectifs, les méthodes et les sources d'apprentissage sont définis et fournis par d'autres personnes.	Besoin régulier de perfectionnement des compétences nécessitant une certaine déduction pour établir un lien entre la formation et les exigences de la tâche. Le milieu d'apprentissage est plus souple; les apprenants peuvent créer ensemble des objectifs et participer au choix des méthodes d'apprentissage.	Besoin régulier de perfectionnement des compétences nécessitant l'utilisation des compétences et de l'expérience existantes pour s'engager dans des activités d'apprentissage et établir un lien avec les exigences de la tâche. Les apprenants fixent leurs propres objectifs et sélectionnent une variété de ressources sous une orientation générale.	Besoin fréquent de perfectionnement des compétences qui oblige les apprenants à s'appuyer sur de vastes bases de compétences et de connaissances préalables. Les apprenants déterminent et établissent la pertinence d'une vaste gamme de ressources et de méthodes possibles, et adaptent les activités en fonction des exigences de la tâche.	Besoin fréquent de perfectionnement de ses propres compétences et de celles des autres qui nécessite l'acquisition et le partage de connaissances au sein d'un réseau d'apprentissage dynamique. Il peut être nécessaire de fixer des objectifs fluides pour soi-même et les autres personnes, et de s'écarter des sources et des méthodes établies en cas de perturbations fréquentes.

Dimensions de l'adaptabilité					
Dimensions	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Ampleur, rythme et prévisibilité du changement	Variations limitées (p. ex. tâches semblables et répétitives). Les perturbations sont rares. Lorsque des changements se produisent, ils sont progressifs et laissent suffisamment de temps pour s'y adapter.	Plus grande gamme de variations tout de même prévisibles (p. ex. certaines différences dans les tâches, mais les différences sont connues à l'avance). Des perturbations se produisent parfois. Le changement s'opère dans un délai raisonnable, ce qui permet une certaine préparation.	Plus grande gamme de variations moins prévisibles (p. ex. un mélange de tâches répétitives et non répétitives, dans lequel les tâches non répétitives ne sont pas toujours connues à l'avance). Des perturbations se produisent souvent. Le changement s'opère à un rythme rapide, ce qui exige une réponse rapide.	Les variations ne sont pas prévisibles, mais elles s'inscrivent dans une structure ou une routine (p. ex. variations d'horaire inconnues, mais fondées sur une routine familière). Les perturbations sont fréquentes. Il n'y a que peu ou pas de temps pour se préparer.	Les variations sont importantes, il n'y a pas de structure ou de routine fixe, et le programme ou le plan est différent chaque jour (p. ex. nouvel horaire chaque jour nécessitant une planification de dernière minute). Il y a toujours des perturbations. Le temps disponible pour s'adapter au changement est limité.

Tableau 26 Adaptabilité : Énoncés de compétences

Adaptabilité : Énoncés de compétences					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
1. Faire preuve de responsabilité	Accomplir des tâches assignées bien définies avec un besoin minimal d'ajustements, au meilleur de sa capacité, lorsque des instructions et un ordre de priorité clairs sont fournis. Rester concentré, avec des rappels, lorsqu'il y a peu d'éléments distrayants dans un environnement prévisible. Faire un effort pour respecter les échéances.	Accomplir des tâches avec des variations et des interruptions mineures, en particulier avec des instructions, des commentaires et un cadre prédéfini. Gérer son temps en fonction d'échéances et d'objectifs séquentiels avec une certaine orientation. Rester concentré et réduire au minimum les distractions avec des rappels occasionnels.	Prendre l'initiative d'accomplir de manière fiable plusieurs tâches avec des variations et des perturbations imprévues, en passant efficacement d'une tâche à l'autre et en évitant les distractions. Utiliser des outils et des stratégies pour atteindre les objectifs et respecter les échéances, même lorsque les plans doivent être ajustés.	Rester concentré et réduire au minimum les distractions, en passant efficacement d'une tâche à l'autre, même en cas de changement imprévu ou de besoins urgents. Déterminer et résoudre les obstacles potentiels, et communiquer avec les autres avant qu'ils ne soient touchés. Élaborer des stratégies pour gérer les perturbations importantes et s'adapter aux demandes changeantes et aux contraintes de temps conflictuelles.	Respecter les échéances et atteindre les objectifs de façon constante, rester concentré dans des situations complexes et fluides, s'adapter sur le moment avec une planification limitée et trouver des solutions novatrices. Gérer les ressources et les priorités de manière stratégique pour soi-même et pour les autres, en anticipant les problèmes dans la mesure du possible et en élaborant des plans d'urgence. Déléguer efficacement les tâches, habiliter les autres personnes, assumer sa propre responsabilité et faire en sorte que son équipe assume ses responsabilités.
2. Persister et persévérer	Persister dans l'exécution des tâches exactement comme prévu avec des ajustements minimes. Faire preuve d'efficacité lorsque des instructions claires sont fournies, dans des situations prévisibles et lorsque l'objectif est unique. Des revers mineurs peuvent se produire. S'en remettre à d'autres personnes pour savoir quand persister ou s'adapter.	Anticiper les variations mineures et ajuster les plans en conséquence. Réfléchir régulièrement aux progrès réalisés et commencer à cerner les situations nécessitant une adaptation, en particulier pour les changements connus à venir. Avec un certain soutien, persister dans le changement ou adapter les plans pour atteindre des objectifs ultérieurs.	Anticiper le changement de manière proactive, évaluer en permanence les progrès et adapter les plans en conséquence. Élaborer des plans d'urgence en tenant compte de multiples objectifs et tâches. Persévérer dans la réalisation des objectifs, même en cas de difficultés, en trouvant des solutions de rechange ou en modifiant l'approche au besoin. Passer de façon autonome de la persistance à l'adaptation en fonction de la situation.	Réagir aux changements imprévus en ajustant rapidement les plans au besoin. Composer avec des situations complexes comportant des objectifs multiples et des exigences conflictuelles, en évaluant en permanence les progrès, en anticipant les changements majeurs, en persistant malgré les défis et en adaptant les stratégies. Encourager la discussion et l'esprit de croissance chez les autres personnes lorsqu'il s'agit de s'adapter aux défis.	Prendre des décisions rapides et stratégiques sur la question de savoir s'il faut persister ou revoir complètement l'approche en cas de changements imprévus. Réfléchir en permanence avec un état d'esprit tourné vers l'avenir, en anticipant les défis potentiels et en créant des plans adaptables, même avec des objectifs multiples et dynamiques et des priorités changeantes. Encadrer les autres personnes pour qu'elles puissent faire face au changement et s'adapter efficacement, en favorisant une culture d'apprentissage continu et de prise de risques calculés.
3. Réguler ses émotions lorsque c'est nécessaire	Maintenir une attitude positive dans un environnement prévisible. Rester calme ou se remettre rapidement des frustrations mineures. S'appuyer sur des conseils pour gérer ses émotions et se recentrer en cas de revers ou de défis imprévus.	Maintenir une attitude positive tout en gérant des objectifs séquentiels et des échéances multiples. Gérer ses émotions avec une certaine efficacité en cas de revers et de perturbations imprévues. Un certain soutien peut toutefois être nécessaire. Offrir un certain soutien à d'autres personnes qui éprouvent des difficultés émotionnelles.	Garder une attitude positive malgré les défis inattendus associés à des objectifs simultanés et à des tâches multiples. Réguler ses émotions de manière efficace et autonome en utilisant des mécanismes d'adaptation et des techniques de recadrage pour garder son sang-froid ou se remettre rapidement des revers et se concentrer sur les tâches. Encourager et aider les autres personnes à rester calmes lorsqu'elles sont confrontées à des difficultés.	Faire preuve d'une attitude constamment positive, même lorsqu'il s'agit de gérer des objectifs multiples avec des exigences et des échéances contradictoires. Rester calme sous la pression et se remettre rapidement de défis émotionnels importants en utilisant diverses stratégies. Favoriser un environnement d'équipe positif et productif en partageant de manière proactive des stratégies de régulation émotionnelle et en aidant les autres personnes à rester calmes lorsqu'elles sont confrontées à des difficultés.	Faire preuve d'une attitude constamment positive, même dans des situations complexes et très fluides où la pression est constante. Gérer ses émotions en utilisant des techniques avancées, ou même en élaborant de nouvelles stratégies, et en se remettant rapidement et efficacement des revers. Faire preuve de calme et fournir des encouragements aux autres personnes, en créant une culture de soutien qui leur permet de se sentir à l'aise d'exprimer leurs émotions et d'élaborer des stratégies pour faire face au stress.

Adaptabilité : Énoncés de compétences					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
4. Fixer ou modifier ses objectifs et ses attentes	Accepter les objectifs et les attentes établis par d'autres personnes avec une compréhension minimale des facteurs sous-jacents. S'en remettre aux autres pour définir les normes permettant d'atteindre les objectifs. Maintenir les attentes et les objectifs initiaux avec un minimum d'ajustements.	Fixer des objectifs pour chaque étape d'une séquence avec des instructions et un cadre prédéfini. Commencer à comprendre la relation entre les ensembles de compétences, les ressources et les objectifs réalisables. Avec un certain soutien, déterminer les critères de base pour atteindre les objectifs et ajuster les attentes pour les problèmes mineurs, en s'en remettant toutefois à d'autres personnes pour les changements importants.	Établir de façon autonome des objectifs simultanés réalisables pour des tâches multiples, en tenant compte des compétences, des ressources et des mesures de soutien possibles. Définir des critères de réussite clairs pour chaque objectif. Apporter des ajustements éclairés aux attentes et aux objectifs en fonction des progrès et de l'évolution des circonstances.	Fixer des objectifs ambitieux mais réalisables tout en tenant compte des échéances et des priorités concurrentes, des répercussions à long terme et des défis potentiels. Définir des paramètres de réussite clairs et mesurables pour les objectifs, même les plus complexes. Examiner et réviser régulièrement les objectifs, ou même en créer de nouveaux, en fonction de l'évolution des priorités ou des circonstances. Faire participer d'autres personnes, au besoin, et informer les personnes susceptibles d'être touchées.	Fixer des objectifs ambitieux mais réalisables pour des projets complexes et des échéances qui se chevauchent, en collaborant avec d'autres personnes et en tenant compte des ressources individuelles et de celles de l'équipe. Élaborer des critères de réussite adaptables pour les objectifs individuels et d'équipe. Surveiller en permanence les progrès et adapter les objectifs en fonction des changements rapides et de l'évolution des ressources et des priorités. Communiquer efficacement aux autres personnes les ajustements complexes apportés aux objectifs afin de maintenir l'adhésion. Encadrer les autres personnes dans la définition et l'ajustement efficaces des objectifs.
5. Planifier et établir des priorités	Suivre des tâches et des séquences de tâches prédéfinies fournies par d'autres personnes, en particulier avec un seul objectif. Maintenir le plan initial avec un minimum d'ajustements en cas de changement.	Créer des plans simples avec des étapes; ces plans peuvent toutefois ne pas être suffisamment détaillés ou ne pas tenir compte de tous les aspects. Hiérarchiser les tâches en fonction de chaque objectif avec un certain soutien, mais se concentrer davantage sur l'urgence que sur l'importance. Ajuster l'ordre de priorité des tâches en réponse à des changements mineurs avec des instructions ou un soutien clairs.	Élaborer de façon autonome des plans détaillés comportant des tâches, des jalons et des calendriers bien définis. Hiérarchiser les tâches en fonction de l'urgence, de l'importance et des ressources. Réévaluer régulièrement les priorités en fonction de l'évolution de la situation et adapter les tâches et les calendriers pour maintenir l'efficacité, même en cas de changements imprévus.	Créer des plans flexibles avec des ajustements possibles pour des objectifs contradictoires. Établir des priorités de façon dynamique, en s'adaptant à l'évolution des circonstances et des ressources, et en élaborant des plans entièrement nouveaux lorsque des changements majeurs surviennent. Communiquer efficacement les plans et les changements aux autres personnes.	Élaborer des plans stratégiques et adaptables pour des projets complexes dans des environnements très fluides tout en travaillant avec d'autres personnes. Hiérarchiser les tâches en tenant compte des forces individuelles, de la dynamique de l'équipe, des besoins actuels et des objectifs à long terme. Planifier de manière proactive les changements importants, élaborer des plans d'urgence et proposer, au besoin, des approches entièrement nouvelles. Communiquer efficacement et encadrer d'autres personnes afin de maintenir l'esprit d'équipe et l'efficacité.
6. Chercher à s'améliorer	Faire preuve d'une réflexion limitée sur l'ensemble des compétences et les ressources. S'appuyer sur d'autres personnes pour déterminer les domaines à améliorer. Apprendre des revers mineurs dans des environnements prévisibles, surtout avec de la rétroaction.	Commencer à réfléchir au rendement avec les suggestions d'autres personnes. Déterminer les domaines de base à améliorer en fonction de la rétroaction, apprendre des revers et essayer d'éviter de répéter les erreurs. Cependant, il peut être difficile d'apprendre à améliorer le rendement.	Réfléchir régulièrement au rendement et aux compétences personnelles, en tenant compte des changements imprévus et des contraintes en matière de ressources. Cerner les lacunes en matière de compétences et rechercher activement des occasions d'apprentissage (p. ex. formation, perfectionnement professionnel). Apprendre des réussites et des échecs, en analysant les erreurs et en prenant des mesures pour acquérir de nouvelles compétences ou utiliser les ressources plus efficacement.	Réfléchir en permanence aux forces et aux faiblesses et déterminer les domaines à améliorer. Adopter un état d'esprit axé sur la croissance, en recherchant des expériences stimulantes, en analysant de façon critique les revers et en saisissant les occasions imprévues d'apprendre et d'adapter les ensembles de compétences. Encourager les autres personnes à demander de la rétroaction, à partager leurs connaissances et à participer aux occasions de perfectionnement.	Faire preuve d'un esprit critique à l'égard de ses forces et de ses faiblesses et de celles des autres pour repérer des possibilités de croissance et de formation au sein de l'équipe, en particulier dans des environnements complexes et en évolution rapide. Encadrer et guider d'autres personnes afin de créer une culture de rétroaction ouverte, de partage des connaissances et d'expérimentation pour l'apprentissage collectif.

Tableau 27 Adaptabilité : Descriptions générales

	Débutant	Intermédiaire	Avancé
Descripteurs généraux	Accomplir des tâches courantes et atteindre une petite série d'objectifs lorsque des instructions claires sont fournies ou dans un environnement supervisé. S'adapter au stress causé par des perturbations et des changements mineurs, des revers personnels et quelques échéances. S'engager dans un apprentissage occasionnel et appliquer de nouvelles compétences et connaissances pour s'améliorer en permanence.	Accomplir des tâches variées et atteindre plusieurs objectifs simultanés avec une certaine autonomie dans la planification et l'établissement d'objectifs. S'adapter au stress lié à des perturbations et à des changements modérés, aux revers susceptibles d'affecter le travail d'autres personnes et à des échéances multiples. Déterminer les apprentissages requis, s'y engager fréquemment et adapter de nouvelles compétences et connaissances pour s'améliorer en permanence.	Accomplir des tâches variées et imprévisibles et atteindre des objectifs multiples en toute autonomie en planifiant et en établissant des objectifs pour soi-même et pour les autres personnes. S'adapter au stress lié à des perturbations et à des changements importants, à des revers significatifs qui affectent des équipes entières et à des échéances multiples et contradictoires. Bien choisir une formation continue pour soi-même et pour d'autres personnes afin de se préparer au changement futur et de s'améliorer en permanence.

CRÉATIVITÉ ET INNOVATION

Tableau 28 Créativité et innovation : Dimensions

Dimensions	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Créativité et innovation					
Degré d'originalité et d'unicité	Éléments minimaux de nouveauté et d'originalité, souvent fondés sur l'interprétation personnelle ou la modification d'une idée existante (p. ex. écrire une histoire inspirée d'un conte de fées classique, mais dans un contexte moderne).	Quelques éléments de nouveauté et d'originalité, souvent en combinant des idées existantes d'une manière nouvelle et unique (p. ex. créer ou planifier un gâteau unique en combinant deux ou plusieurs saveurs différentes qui ne sont habituellement pas utilisées ensemble).	Plusieurs éléments qui s'écartent clairement des normes, des approches et des concepts existants dans un contexte familier (p. ex. élaborer un cours dans lequel les nouvelles technologies sont utilisées d'une manière qui modifie la façon dont l'information est transmise, la façon dont les étudiants participent et interagissent, et la façon dont ils sont évalués).	Tenir compte d'un large éventail d'éléments susceptibles de modifier un domaine, introduire de nouvelles approches ou fonctionnalités, et répondre à des besoins jusque-là insatisfaits (p. ex. création d'un nouveau type de tissu à la fois respectueux de l'environnement et durable).	Approches ou concepts entièrement nouveaux susceptibles de déboucher sur des percées ou des changements de paradigme (p. ex. planifier et proposer une nouvelle technologie de communication qui révolutionnerait la manière dont les gens interagissent et échangent de l'information).
Génération d'idées et divergence	Les tâches requièrent une idée de base qui s'écarte des processus existants (p. ex. suggérer d'ajouter une page de FAQ au site Web pour améliorer l'expérience client).	Les tâches requièrent quelques idées nouvelles (p. ex. format, processus, ressource, calendrier, contexte) qui varient au sein d'une catégorie commune (p. ex. suggérer d'ajouter une page de FAQ, une ligne téléphonique et une option de clavardage en ligne pour faciliter les interactions avec les clients).	Les tâches requièrent plusieurs idées nouvelles qui varient selon des catégories différentes mais connexes (p. ex. suggérer l'ajout d'un assistant virtuel, envoyer des recommandations personnalisées par courriel, créer un programme de fidélisation de la clientèle pour améliorer les interactions avec les clients).	Les tâches requièrent de multiples idées nouvelles et non conventionnelles qui relient et appliquent l'information et les ressources de manière inattendue (p. ex. suggérer d'utiliser la réalité augmentée pour les démonstrations de produits, mettre en œuvre des éléments de ludification dans les interactions avec les clients, établir des partenariats avec des entreprises locales pour offrir des forfaits).	Les tâches requièrent la génération continue d'idées très novatrices qui repoussent les limites (p. ex. suggérer d'améliorer les pratiques écologiques au sein de l'entreprise et créer une campagne de marketing pour sensibiliser les clients, susciter l'adhésion et encourager la participation à une démonstration de production en direct).
Pertinence, qualité et valeur	Les tâches consistent à générer de nouvelles idées, même si elles ne sont pas directement pertinentes à la situation.	Les tâches exigent de générer des idées nouvelles et pertinentes, même si elles ne sont pas immédiatement réalisables.	Les tâches consistent à générer de nouvelles idées qui sont non seulement pertinentes, mais aussi réalisables dans le cadre des contraintes données. Une adaptation ou un affinement pourrait être nécessaire pour les mettre en œuvre.	Les tâches exigent de générer de nouvelles idées qui sont pertinentes et applicables ou utilisables avec un ajustement minimal.	Les tâches consistent à générer des idées transformatrices qui ont le potentiel d'être largement adoptées et d'avoir des répercussions importantes au-delà de la situation immédiate.
Évaluation et amélioration de ses propres idées et de celles des autres	Une participation limitée ou passive à l'évaluation et à l'amélioration des idées est nécessaire.	Une évaluation active des idées et des suggestions d'améliorations progressives est nécessaire, en mettant l'accent sur la clarté et l'aspect pratique.	L'évaluation et l'amélioration des idées comprennent une adaptation itérative, un affinement et/ou une expansion en fonction de la rétroaction et du contexte.	L'évaluation et l'amélioration des idées comprennent l'intégration stratégique de divers points de vue et domaines d'expertise, la détermination des limites et l'amélioration itérative qui peut ajouter ou intégrer des éléments originaux.	L'évaluation et l'amélioration des idées comprennent une transformation maîtrisée des idées afin d'en accroître la pertinence et l'originalité.
Possibilité d'expérimentation et d'innovation	Dans un environnement contrôlé, en mettant l'accent sur la mise à l'essai de la faisabilité ou de l'application de base. Les répercussions de l'innovation sont limitées à soi-même.	Dans un environnement plus vaste, mais bien défini. Se concentrer sur les petits écarts par rapport aux processus existants (p. ex. petit changement dans un processus de travail pour soi-même et un collègue). Les répercussions sont limitées à soi-même et à quelques autres personnes.	S'aventurer au-delà des processus établis et commencer à remettre en question les hypothèses, tout en ayant des attentes claires en matière de résultats. Plus de possibilités d'essais et d'exploration. L'innovation peut avoir une incidence sur un petit groupe (p. ex. évaluer les options d'applications Web pour faciliter la prise de notes et la synthèse lors des réunions d'équipe).	S'aventurer en terrain inconnu, avec un plus grand potentiel de défis et de risques imprévus. Transformer l'ambiguïté et l'incertitude en inspiration et en possibilités. Un plus grand groupe (p. ex. école, entreprise) peut être touché par l'innovation (p. ex. mettre à l'essai de nouvelles façons d'utiliser les matériaux, les outils et l'équipement pour fabriquer un nouveau produit).	Sortir de sa zone de confort, repousser les limites et/ou s'aventurer en terrain inconnu. Possibilité de niveaux élevés de risque et d'incertitude, et nécessité d'idées transformatrices ayant des implications et des répercussions systémiques (p. ex. créer de nouvelles applications de l'IA à des fins médicales).

Tableau 29 Créativité et innovation : Énoncés de compétences

Créativité et innovation : Énoncés de compétences					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
1. Définir la question à traiter	Cerner et articuler des problèmes simples sur la base de signes évidents. Reconnaître les éléments fondamentaux d'un problème et déterminer les points de décision simples dans des situations à enjeux peu élevés.	Cerner des problèmes courants, des problèmes sous-jacents potentiels ou les problèmes connexes. Reconnaître la nécessité de prendre une décision et faire la distinction entre les problèmes urgents et les problèmes moins importants.	Cerner les problèmes ou les questions en distinguant les symptômes des causes profondes. Classer les problèmes par ordre d'importance. Tenir compte de multiples points de vue et répercussions potentielles pour définir avec précision les problèmes et les points de décision et éviter les pertes importantes.	Cerner les problèmes fondamentaux dans des situations complexes, prévoir les défis futurs et déterminer les facteurs interconnectés liés au problème. Cerner les problèmes importants qui pourraient avoir des conséquences à grande échelle.	Cerner et articuler avec précision des problèmes complexes, souvent cachés, et être en mesure de prévoir des problèmes éventuels sur la base de tendances ou de modèles. Tenir compte de multiples points de vue pour analyser les problèmes systémiques qui nécessitent des solutions stratégiques à long terme afin d'éviter des conséquences catastrophiques.
2. Rassembler des renseignements afin de bien répondre à la situation	Recueillir des données facilement accessibles pour régler des problèmes simples. S'appuyer sur des sources et des procédures familières, souvent en utilisant des connaissances personnelles ou en posant des questions aux collègues.	Recueillir de l'information auprès de diverses sources pour régler des problèmes courants. Reconnaître les préjugés dans l'information et comprendre l'importance de vérifier les données.	Recueillir de l'information provenant de sources multiples afin de déterminer le contexte et les solutions possibles à des problèmes modérément complexes. Évaluer l'exactitude et la pertinence de l'information et commencer à gérer les préjugés et à rechercher activement divers points de vue.	Recueillir et analyser systématiquement de l'information provenant de diverses sources pour régler des problèmes complexes. Cerner les lacunes potentielles en matière de connaissances, consulter des experts, évaluer de façon critique les données pour en déterminer l'exactitude et la partialité, et, au bout du compte, déterminer les tendances et les modèles pour régler des problèmes complexes.	Effectuer des recherches approfondies sur des problèmes complexes en recueillant systématiquement de l'information auprès de diverses sources. Analyser les données en profondeur en tenant compte de plusieurs points de vue afin de parvenir à une compréhension globale et de trouver des solutions possibles à des problèmes systémiques. Synthétiser efficacement les résultats et tenir compte des préjugés afin d'éclairer la prise de décisions.
3. Analyser la question	Reconnaître les éléments de base de problèmes simples et établir des liens évidents entre des éléments d'information liés au problème.	Déterminer les principales composantes des problèmes. Décomposer les problèmes simples en leurs composantes essentielles, en déterminant les liens et en reconnaissant certaines tendances.	Décomposer les problèmes complexes en éléments plus petits, en tenant compte de plusieurs points de vue pour comprendre les causes et les effets potentiels, les tendances et les relations entre les renseignements.	Effectuer une analyse approfondie pour comprendre des problèmes complexes en tenant compte de multiples points de vue et de résultats possibles. Déterminer les causes profondes, les facteurs cachés et les conséquences possibles des solutions.	Analyser de manière experte des problèmes très complexes en synthétisant des renseignements provenant de sources multiples. Déterminer les relations complexes, les solutions possibles et les conséquences à long terme dans un contexte d'incertitude. Utiliser la pensée critique et systémique pour élaborer des approches novatrices en tenant compte de divers points de vue et de diverses parties prenantes.
4. Élaborer plusieurs plans d'action	Générer des solutions simples à des problèmes faciles en pensant aux conséquences immédiates.	Générer quelques solutions possibles pour des problèmes simples. Évaluer les solutions possibles sur la base de critères donnés et tenir compte des répercussions à court terme.	Générer de multiples solutions pratiques à des problèmes complexes. Tenir compte des facteurs, des contraintes et des répercussions à court et à long terme des solutions possibles.	Générer une variété de solutions pour régler des problèmes très complexes. Évaluer les options sur la base de multiples critères, y compris la faisabilité, les conséquences, les risques, l'efficacité et les répercussions à court et à long terme sur les diverses parties prenantes. Choisir la meilleure solution en fonction de divers critères.	Générer des solutions très complexes pour des problèmes complexes ou à grande échelle. Tenir compte des répercussions à long terme, des conséquences imprévues, de la durabilité à long terme, des défis potentiels et des répercussions éthiques lors de l'élaboration de plans d'action complets comportant de multiples éventualités.
5. Aborder la question	Choisir et mettre en œuvre une solution simple avec un minimum d'analyse, de planification ou de prise en compte de solutions de rechange.	Choisir un plan d'action approprié et mettre en œuvre la solution choisie en planifiant les étapes à suivre, en surveillant les progrès et en apportant des ajustements au besoin.	Prendre des décisions éclairées pour choisir le plan d'action le plus approprié. Mettre en œuvre la solution choisie à l'aide d'un plan structuré, en l'adaptant au besoin en fonction des commentaires.	Élaborer et mettre en œuvre des plans stratégiques pour résoudre des problèmes complexes, en prenant des décisions éclairées sur la base d'une analyse approfondie des solutions possibles et en anticipant les défis potentiels. Effectuer les ajustements nécessaires sur la base d'une évaluation continue afin d'obtenir des résultats optimaux.	Faire preuve d'un jugement d'expert dans l'élaboration d'une stratégie globale visant à régler des problèmes très complexes, en tenant compte de multiples facteurs et contraintes. Mettre en œuvre un plan flexible et s'adapter aux circonstances changeantes, en s'appuyant sur une évaluation continue pour apporter des améliorations fondées sur des données probantes.

Créativité et innovation : Énoncés de compétences					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
6. Évaluer l'efficacité de la solution ou de la décision	Évaluer les répercussions immédiates d'une solution simple en déterminant si la solution a atteint l'objectif à l'aide des critères de base existants et en fournissant une rétroaction de base.	Évaluer l'efficacité d'une solution ou d'une décision. Il s'agit notamment d'évaluer la réussite globale à l'aide des critères existants, de déterminer les principaux résultats et de suggérer des améliorations.	Évaluer l'efficacité de la solution en tenant compte de multiples facteurs, des répercussions à long terme, des conséquences imprévues et des objectifs établis. Cerner les forces, les faiblesses et les points à améliorer, en tirant des leçons du processus.	Évaluer une solution ou un processus complexe. Cette évaluation consiste à comparer les résultats à des normes prédéfinies, à déterminer les facteurs qui contribuent à la réussite ou à l'échec, à tirer des leçons des expériences et à déterminer les domaines à améliorer. Générer des pratiques exemplaires ou des améliorations pour optimiser les applications futures et éclairer la prise de décisions.	Analyser de façon critique des solutions ou des décisions complexes, en évaluant leurs répercussions à long terme, en évaluant la durabilité de la solution, en cernant les problèmes systémiques et en formulant des recommandations d'amélioration. Recueillir des commentaires auprès de diverses parties prenantes et utiliser des cadres d'évaluation pour guider l'analyse. Synthétiser l'analyse afin de déterminer les répercussions plus vastes, les idées et les pratiques exemplaires à partager de façon systématique.

Tableau 30 Créativité et innovation : Descriptions générales

	Débutant	Intermédiaire	Avancé
Descripteur général	Générer quelques idées présentant des éléments d'originalité et de nouveauté. Participer à l'évaluation et à l'amélioration des idées, mais en mettant l'accent sur les améliorations de base et la clarté. Les répercussions de la créativité et de l'innovation se limitent à soi-même ou à quelques individus.	Générer plusieurs idées nouvelles dans des catégories de tâches différentes, mais connexes. Faire avancer les idées en évaluant et en améliorant leur pertinence et leur applicabilité. Mettre à l'essai et explorer l'innovation dans un environnement plus vaste de manière à avoir une incidence sur un petit groupe.	Générer des idées originales et non conventionnelles, et introduire des approches ou des concepts potentiellement transformateurs. Évaluer et améliorer les idées de manière itérative afin d'en maximiser la pertinence et l'applicabilité. Accepter l'incertitude et le risque pour produire des effets sur de grands groupes, voire à un niveau systémique.

POSSIBILITÉS DE TRAVAUX FUTURS

Le groupe d'experts a reconnu l'élan que ces documents sur les compétences pourraient générer à l'avenir et a fait part d'idées sur les possibilités de poursuivre les travaux. Dans cette section, nous décrivons quatre grands domaines qui appuient le perfectionnement et l'amélioration continus des documents sur les compétences du programme Compétences pour réussir.

OCCASIONS DE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL POUR LES PRATICIENS DU PROGRAMME COMPÉTENCES POUR RÉUSSIR

Les membres du groupe d'experts ont souligné la nécessité d'offrir aux praticiens des possibilités de formation et de perfectionnement afin de favoriser l'adoption des documents sur les compétences.

L'élaboration de programmes d'études ou de matériel de formation requiert un ensemble de compétences précis, distinct de l'enseignement ou de l'animation. L'amélioration de l'application appropriée et générale des documents sur les compétences nécessitera probablement une formation, en particulier jusqu'à ce qu'il y ait un ensemble établi de ressources disponibles pour une utilisation à grande échelle.

« Prenons par exemple l'énoncé "Déterminer les buts, les idées principales et l'objet de courts documents simples". À quoi ressemblerait réellement l'apprentissage? Qu'est-ce que cela signifie relativement aux activités d'apprentissage? Seul un formateur assez expérimenté est en mesure de créer une activité d'apprentissage qui intègre ces éléments. C'est le défi à relever en ce moment. »

- Membre du groupe d'experts

En plus d'appuyer l'élaboration des programmes d'études, les documents sur les compétences peuvent aider les formateurs à suivre les progrès de l'apprentissage et à déterminer les domaines où un soutien supplémentaire est nécessaire. Toutefois, les membres du groupe d'experts ont remarqué qu'il pourrait être nécessaire de perfectionner les compétences pour aider les praticiens à appliquer les documents sur les compétences de cette façon.

« Il s'agit d'essayer de l'enseigner maintenant à d'autres praticiens. Lorsqu'un apprenant a de la difficulté avec quelque chose comme le travail d'équipe, comment pouvez-vous déterminer où il a de la difficulté? Qu'est-ce qui ne va pas? Que devez-vous faire pour acquérir les compétences qui mettront vraiment à l'épreuve ce genre de dimensions et la progression de la complexité et de la compétence? »

- Membre du groupe d'experts

En particulier, le besoin de perfectionnement professionnel a été considéré comme important pour permettre aux praticiens d'adapter les documents sur les compétences aux besoins de diverses populations d'apprenants et de divers contextes de formation. Plusieurs membres du groupe d'experts ont évoqué le rôle important que jouent les praticiens dans la formation, ainsi que les connaissances et l'expérience approfondies qu'ils possèdent, souvent grâce à leurs années de travail avec les apprenants. Si des possibilités d'orientation et de perfectionnement sont offertes, les praticiens peuvent tirer parti des documents sur les compétences pour produire et mettre en œuvre des évaluations personnalisées, suivre les progrès de la formation et soutenir les apprenants.

AMÉLIORER L'ASPECT PRATIQUE ET LA RIGUEUR DES OUTILS D'ÉVALUATION EN FONCTION DES DOCUMENTS SUR LES COMPÉTENCES

En plus d'accroître la capacité sectorielle, les membres du groupe d'experts ont cerné la possibilité de tirer parti des documents sur les compétences pour éclairer le développement d'outils d'évaluation. Cela fait écho aux considérations relatives à l'élaboration d'une évaluation dans le rapport de lancement du programme Compétences pour réussir (voir Palameta et coll., 2021, p. 52-75). Les membres du groupe d'experts ont rappelé que l'élaboration d'une gamme d'évaluations fiables et validées répondant à différents besoins (p. ex. évaluations à enjeux élevés ou faibles), à divers niveaux de facilité d'exécution (p. ex. autodéclaration, observation) et à différentes fréquences (p. ex. ponctuelle, longitudinale) demeurerait un objectif important à atteindre.

Le niveau de détail des documents sur les compétences fournis, avec les dimensions et les énoncés de compétences pour chacune des six composantes de compétences, constitue un point de départ prometteur pour l'élaboration d'évaluations. Les membres du groupe d'experts ont participé à une discussion réfléchie sur les défis que pose l'évaluation des compétences socioémotionnelles du

« Il s'agit en partie d'habiliter les praticiens à dire : "C'est vous qui connaissez le mieux le client." Nous utilisons ce cadre général parce que nous savons qu'il y a tellement de variations que nous ne voulons pas limiter la capacité de quiconque d'utiliser cet outil. Ainsi, plutôt que de chercher un manuel qui vous explique les étapes à suivre, il s'agit d'acquérir la confiance et les compétences nécessaires pour être en mesure de faire ce choix. »

- Membre du groupe d'experts

« La façon dont nous évaluons les compétences en matière d'alphabétisme sera très différente de la façon dont nous évaluons les compétences socioémotionnelles comportementales. C'est pourquoi je pense qu'il sera très difficile d'harmoniser le tout. »

- Membre du groupe d'experts

programme Compétences pour réussir. Alors que les énoncés de compétences décrivent des comportements observables et que les dimensions décrivent le contexte de la tâche, les compétences socioémotionnelles demeurent plus subjectives et difficiles à évaluer.

Un membre du groupe d'experts a donné l'exemple de la difficulté d'évaluer une compétence telle que la créativité et l'innovation : « À moins d'observer la personne, de lui parler et d'avoir l'occasion d'évaluer ces idées dans un contexte particulier, on ne peut savoir si ces idées sont bonnes. Il serait très difficile de créer une évaluation normalisée, car la question de savoir si l'idée est bonne ou mauvaise dépendrait du point de vue de l'évaluateur, qui pourrait avoir raison ou tort. »

Tout en s'attaquant à ces défis, les membres du groupe d'experts ont souligné l'importance d'intégrer des considérations de diversité dans les documents élaborés, en tenant compte du contexte culturel et de l'expérience vécue des apprenants pour élaborer des outils qui appuient l'engagement continu dans l'apprentissage et reconnaissent la vaste gamme de façons dont les compétences peuvent être démontrées. Pour reprendre les mots d'un membre du groupe d'experts, « nous devons fonctionner d'une manière qui reflète le fait qu'il y a une riche diversité ».

Un membre du groupe d'experts a souligné la valeur que les praticiens expérimentés peuvent apporter au processus de développement. Les personnes qui ont l'habitude de travailler avec des apprenants issus de divers groupes ont la familiarité et l'expérience requises pour déterminer les différences entre les besoins en matière d'apprentissage et d'évaluation des divers apprenants, et la manière dont les outils existants peuvent être améliorés ou repensés pour s'appliquer à un plus large éventail d'utilisateurs.

L'intégration du point de vue des praticiens – et même de celui des apprenants – dans le processus de

développement sera essentielle pour mettre au point des outils qui reflètent la diversité des antécédents, des expériences vécues, des styles d'apprentissage et des contextes de formation.

En plus de répondre aux besoins d'inclusion dans des contextes de formation de plus en plus diversifiés, les membres du groupe d'experts ont souligné l'importance d'élaborer des outils qui appliquent différentes méthodes d'évaluation, y compris des auto-évaluations et des évaluations par observation. La création d'outils comportant diverses approches d'évaluation permet aux praticiens de trianguler les résultats. En plus des différentes méthodes d'évaluation quantitative, un membre du groupe d'experts a également demandé l'inclusion de ressources à l'appui des outils d'évaluation qualitative fondée sur les relations. Les outils d'évaluation qualitative peuvent fournir une description plus complète du niveau de compétence d'un apprenant, ainsi que des forces et des obstacles qui influent sur ses progrès en matière d'apprentissage.

*« Ce sont les praticiens qui savent
quels sont les scénarios les plus
courants et où ils se heurtent à des
difficultés dans l'application des
modèles et des cadres existants à
ces expériences diverses et uniques
que vivent de nombreux
apprenants. »*
- Membre du groupe d'experts

« Un grand nombre d'apprenants arrivent avec un faible degré de confiance à l'égard de leurs capacités et de leurs compétences, et le volet qualitatif, lorsqu'il est bien fait, contribue grandement à obtenir leurs conseils, leur expérience vécue et leurs meilleures connaissances dans le cadre du processus, et à les inciter davantage à apprendre. »

- Membre du groupe d'experts

Dans l'ensemble, les membres du groupe d'experts ont souligné la nécessité évidente de disposer d'un ensemble diversifié d'outils d'évaluation, y compris des évaluations à enjeux élevés et faibles, des évaluations qualitatives et quantitatives, ainsi que des auto-évaluations et des évaluations par observation, qui répondent aux besoins de divers apprenants dans des contextes de formation variés.

PERSONNALISATION DES DOCUMENTS POUR RÉPONDRE À DES BESOINS SECTORIELS PARTICULIERS

Au-delà de l'élaboration de documents généraux de formation et d'évaluation, les documents sur les compétences constituent une base pour l'élaboration de ressources sectorielles. Le développement de ces ressources ciblées peut être utilisé pour renforcer la correspondance entre la formation axée sur les compétences et les exigences en matière de main-d'œuvre et, en fin de compte, pour augmenter le nombre d'emplois adaptés aux compétences.

La consultation avec des représentants sectoriels et l'élaboration de ressources de formation et d'évaluation qui sont propres aux besoins professionnels ou sectoriels permettront d'accroître davantage l'utilité du cadre du programme Compétences pour réussir et des documents sur les compétences. Grâce à un partenariat avec les employeurs, la formation peut être harmonisée avec des compétences précises et les besoins en main-d'œuvre, renforçant ainsi le lien entre la formation et l'emploi. Ces projets nécessiteront probablement une collaboration permanente pour rester en phase avec la nature changeante du travail, y compris le rôle croissant de l'automatisation et de la technologie dans l'emploi.

« Il est très important, aux fins de l'évaluation, de l'élaboration de la formation et du niveau de complexité, de pouvoir se référer à des tâches réelles de l'environnement et du secteur d'emploi actuels (principales fonctions) que les apprenants adaptent à l'apprentissage et à la vie en général. »

- Membre du groupe d'experts

Les documents sur les compétences fournissent une occasion et un ensemble de normes linguistiques qui peuvent servir de base à la personnalisation des documents. Toutefois, il faudra adapter le format et le langage des documents pour qu'ils correspondent à la terminologie et à l'orientation des employeurs, à savoir les objectifs opérationnels, les indicateurs de rendement

clés et les besoins en matière de compétences. Pour reprendre les mots d'un membre du groupe d'experts, « tant que nous ne parlerons pas un langage que les employeurs et les apprenants comprennent, il sera difficile de généraliser l'application dans la pratique ».

RÉVISION DES DOCUMENTS SUR LES COMPÉTENCES EN FONCTION DES DONNÉES DISPONIBLES

Tout au long de ce projet, le groupe d'experts n'a cessé de rappeler l'importance cruciale de produire des documents sur les compétences fondés sur des données probantes. Ce projet a été reconnu comme une première étape importante pour éclairer la mise en œuvre de la formation et de l'évaluation du programme Compétences pour réussir, en particulier en raison du manque d'autres ressources en matière de compétences et d'évaluation pour les compétences socioémotionnelles au sein du programme Compétences pour réussir (et les compétences socioémotionnelles de manière plus générale). En effet, la majorité des cadres de compétences examinés dans notre revue de la littérature ne comprenaient pas de documents détaillés en matière de compétences ou d'évaluation.

Toutefois, les membres du groupe d'experts ont vivement recommandé que la publication des documents sur les compétences soit suivie de possibilités de révision fondées sur la rétroaction des praticiens et sur des données quantitatives à grande échelle. Les documents sur les compétences élaborés dans le cadre de ce projet constituent une ressource, élaborée à partir d'une revue approfondie de la littérature existante et d'une consultation auprès des premiers utilisateurs du programme Compétences pour réussir, à partir de laquelle des outils d'évaluation généraux et particuliers à un secteur peuvent être élaborés, comme décrit ci-dessus. Les données recueillies à partir de ces outils d'évaluation peuvent à leur tour être utilisées pour améliorer les documents sur les compétences et, à plus long terme, les définitions et les composantes du programme Compétences pour réussir.

« Le cadre du programme Compétences pour réussir existe déjà, et nous ne pouvons pas attendre que les données nous parviennent. Nous devons fournir des conseils aux praticiens. Ce n'est peut-être pas le moment idéal, mais nous ne pouvons prendre le risque d'attendre et de ne finalement jamais publier les documents. Il faut donc les publier tout en veillant à avoir la possibilité de les améliorer plus tard. »

- Membre du groupe d'experts

L'élaboration continue des documents sur les compétences et, de façon plus générale, de l'ensemble des ressources du programme Compétences pour réussir, en collaboration avec des praticiens et des représentants de divers groupes d'apprenants et de secteurs, permettra de maintenir la pertinence et l'incidence positive du programme Compétences pour réussir dans des contextes d'apprentissage et de travail dynamiques et évolutifs.

CONCLUSION

Les documents élaborés dans le cadre de ce projet représentent une première étape vers une compréhension plus solide, plus valide et plus fiable des niveaux de compétence du programme Compétences pour réussir. Nous avons regroupé les dernières recherches et consulté un groupe d'experts pour synthétiser les connaissances existantes afin d'éclairer les documents sur les compétences. Cela représente le meilleur effort possible étant donné que le modèle Compétences pour réussir a été lancé il y a moins de trois ans. Ces documents visaient à inspirer et à guider les travaux futurs. Beaucoup d'autres itérations de mise en œuvre, de collectes de données, de validations, de synthèses, de révisions et de mises à jour seraient nécessaires pour faire progresser le domaine vers une compréhension plus factuelle des compétences du programme Compétences pour réussir. Pour l'instant, nous avons cherché à faire en sorte que les initiatives futures puissent reposer sur les bases conceptuelles les plus solides possibles, en appuyant l'effort continu de conception et de mise en œuvre de la formation et des évaluations du programme Compétences pour réussir.

RÉFÉRENCES

- Alexandre, M., Granger, N. et Simard, M. (2023). Guide de présentation de la matrice graduée du Référentiel québécois des compétences du futur de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT). Centre de recherche et d'expertise en multilittératie des adultes (CREMA), 150 p.
- Conseil de l'Europe. (s.d.). *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie*. <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>
- Fondation SFIA. (2021). About SFIA. <https://sfia-online.org/fr/sfia-8/documentation>
- Fowes, Lewe et MacLeod. (2010). *Guide d'interprétation des profils des compétences essentielles*. <http://www.bdaa.ca/biblio/apprenti/rhdcc/guide/guide.pdf>
- Gouvernement australien – Department of Industry, Innovation, Climate Change, Science, Research and Tertiary Education & Education, Employment and Workplace Relations. (2013). *Core skills for work developmental framework*. Commonwealth de l'Australie. <https://www.dewr.gov.au/skills-information-training-providers/resources/core-skills-work-developmental-framework>
- Gouvernement du Canada. (2023). *Système d'information sur les professions et les compétences (SIPeC)*. <https://noc.esdc.gc.ca/Sipec/ProposSipec?GoCTemplateCulture=fr-CA>
- Greiff, S. et coll. (2021). « PIAAC Cycle 2 assessment framework: Adaptive problem solving », dans *The Assessment Frameworks for Cycle 2 of the Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/3a14db8b-en>.
- Nguyen, C., Auclair-Ouellet, N., Kaufmann, L., Pullman, A. et Palameta, B. (2022). *Guide de mise en œuvre des Compétences pour réussir – Rapport final*. SRSA. <https://www.srdc.org/wp-content/uploads/2022/11/Guide-de-mise-en-oeuvre-des-Competences-pour-reussir-Rapport-final.pdf>
- OCDE. (2013). « Problem-Solving Framework », dans *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264190511-6-en>.

- OCDE. (2017). « PISA 2015 collaborative problem-solving framework », dans PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264281820-8-en>.
- OCDE. (2023). « PISA 2022 Creative Thinking Framework », in PISA 2022 Assessment and Analytical Framework, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/471ae22e-en>.
- Palameta, B., Nguyen, C., Lee, W., Que, H. et Gyarmati, D. (2021). *Rapport de recherche en appui au lancement de « Compétences pour réussir » : Structure, données probantes et recommandations – Rapport final*. SRSA. <https://www.srdc.org/fr/project/rapport-de-recherche-en-appui-au-lancement-de-competences-pour-reussir-structure-donnees-probantes-et-recommandations/>
- Roberts, R.D., Myers, M.T. et Murray, S. (avril 2023). *Skills for Success: A crosswalk to the Skills and Competencies Taxonomy*. (Document de travail d'EDSC).
- Skill Plan. (2023). *Skills for Success: Get started guide for practitioners*.
- Ward, R., Philips, O., Bowers, D., Crick, T., Davenport, J., Hanna, P., Hyaes, A., Irons, A. et Prickett, T. (2021). Towards a 21st century personalized learning skills taxonomy. Dans : *IEEE Global Engineering Education Conference (Educon 2021)*, 21 au 23 avril 2021, [en ligne] Vienne.

ANNEXE A : INTEROPÉRABILITÉ ENTRE LE PROGRAMME COMPÉTENCES POUR RÉUSSIR ET LE SIPEC

Le cadre de compétences du programme Compétences pour réussir est un outil qui fonctionne parallèlement à des ressources semblables servant à des fins connexes, mais non identiques. En particulier, le Système d'information sur les professions et les compétences (SIPeC) s'engage également dans un travail visant à développer les compétences, bien qu'il mette l'accent sur l'utilisation par les employeurs et les chercheurs d'emploi plutôt que sur les formateurs, les concepteurs d'évaluations et les apprenants. Les travaux futurs pourront promouvoir l'interopérabilité entre les cadres dans la mesure du possible, tout en maximisant la valeur de chacun des outils élaborés.

Système d'information sur les professions et les compétences (SIPeC)

La [version 1.0 du SIPeC 2023](#) est une base de données qui relie 241 compétences à 900 professions, conformément au système Classification nationale des professions (CNP) et à la Taxonomie des compétences et des capacités (TCC). Elle a été conçue sur la base des pratiques exemplaires et des leçons tirées d'exemples internationaux, y compris le système américain O*NET, mais elle a été adaptée pour refléter le marché du travail canadien et répondre aux besoins des utilisateurs canadiens. La TCC elle-même s'est inspirée de divers cadres de compétences nationaux et internationaux, y compris les produits d'EDSC (p. ex. CNP, Guide sur les carrières, Liste des compétences et des connaissances), les profils de compétences essentielles, le système américain O*NET et d'autres cadres. La TCC simplifie la vaste gamme de descripteurs de professions utilisés sur le marché du travail afin d'améliorer la comparabilité et l'application des concepts. Les descripteurs sont divisés en huit catégories (habiletés, attributs personnels, intérêts, compétences, connaissances, contexte de travail, activités du travail) qui sont elles-mêmes divisées en sous-catégories. Bien que la TCC comprenne une catégorie de compétences, celles-ci sont définies différemment de celles du programme Compétences pour réussir. De plus, les compétences du programme Compétences pour réussir et les éléments des sous-composantes sont parfois dispersés dans un éventail de compétences, d'habiletés et d'attributs personnels.

Dans le cadre du SIPeC, les éléments de la TCC sont évalués sur une échelle de cinq points (pour les compétences, les habiletés et les activités professionnelles) et une échelle de trois points (pour les connaissances et certains descripteurs de contexte de travail), conformément au Guide de cotation canadien. Les compétences et les habiletés sont évaluées en fonction de la compétence, les attributs personnels sont évalués en fonction de l'importance, les activités du

travail sont évaluées en fonction de la complexité et le contexte de travail est évalué en fonction de dimensions professionnelles particulières (p. ex. degré d'automatisation). Le guide d'évaluation a d'abord été élaboré en tant qu'outil interne pour délimiter les niveaux et aider à l'attribution et à la compréhension des évaluations des professions. Le guide comprend des éléments communs généraux fondés sur deux indicateurs déterminés pour chaque descripteur, des exemples de titres de poste pertinents et des tâches pertinentes pour chaque niveau. Plus tard cette année, le guide sera disponible sur demande.

L'équipe de développement du SIPeC de la Direction de l'information sur le marché du travail (DIMT) a présenté des exemples de descripteurs de compétences avec les indicateurs utilisés pour les descripteurs dans les catégories de compétences et d'habiletés (voir l'annexe B). La SRSA a utilisé cette ressource pour examiner la correspondance avec les descripteurs de compétences préliminaires du programme Compétences pour réussir à un niveau élevé, principalement en examinant les types d'indicateurs ou les dimensions utilisés ainsi que les lacunes éventuelles dans ses descripteurs. Un examen et un alignement plus rigoureux et systématique seront nécessaires à l'avenir. Entre-temps, EDSC effectue une analyse de la correspondance entre le programme Compétences pour réussir et la TCC, et les résultats préliminaires suggèrent qu'il est possible d'établir un « tableau de concordance » entre les deux cadres en mettant en correspondance les concepts du programme Compétences pour réussir avec les éléments de la TCC (Roberts et coll., 2023).

Avec l'aide d'EDSC, la SRSA et l'équipe de développement du SIPeC de la DIMT ont collaboré tout au long du projet pour déterminer les différents cas d'utilisation des outils. Les deux cadres ont été élaborés selon des processus différents et répondent à des objectifs distincts, mais qui se chevauchent (voir le tableau 31). Le SIPeC et la TCC décrivent explicitement et directement le monde du travail et des professions, tandis que le programme Compétences pour réussir est censé s'appliquer plus largement pour aider les individus à s'épanouir dans la collectivité, l'apprentissage et le travail.

Tableau 31 Comparaison du SIPeC et du programme Compétences pour réussir

SIPeC	Compétences du programme Compétences pour réussir
Objectifs	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Décrit les exigences professionnelles pour un grand nombre de professions pour les personnes dont l'objectif est d'obtenir un emploi. ▪ Conçu principalement pour les conseillers en emploi et en orientation professionnelle, les employeurs et les chercheurs d'emploi (en particulier ceux qui se concentrent sur un secteur ou une profession en particulier). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Décrit les compétences de base qui soutiennent les activités professionnelles, l'apprentissage et la vie de la population générale. ▪ Conçu principalement pour les concepteurs de programmes d'études et d'évaluations, les formateurs et les apprenants (en particulier ceux qui acquièrent des compétences générales préalables à l'emploi).
Contenu clé	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Taxonomie des compétences et des capacités – Rationalise, organise et structure les descripteurs de profession. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compétences et leurs composantes – Décrivent les comportements et compétences de base qui s'appliquent largement à de nombreux contextes.
Compétences	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guide de cotation canadien – Cotes pour chaque compétence, habileté, etc. Cotes pour les compétences, l'importance, la complexité et d'autres dimensions particulières dans des contextes professionnels. ▪ Langage axé sur les tâches dans un contexte d'emploi propre à une profession. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les cotes visent à refléter les compétences harmonisées à la progression de l'apprentissage dans un contexte de formation. ▪ Descripteurs fondés sur des scénarios qui sont assez généraux pour s'appliquer à de nombreux secteurs et contextes d'emploi, de vie et d'apprentissage.

Toutefois, il est clair qu'il y a des situations où les deux cadres convergent, comme lorsqu'un formateur doit concevoir et offrir une formation axée sur les compétences adaptée à un secteur ou à une profession, lorsqu'un employeur doit déterminer les possibilités de formation axée sur les compétences pour le personnel ou lorsqu'une personne évalue ses lacunes en matière de compétences pour une profession qui l'intéresse. Il pourrait y avoir des possibilités d'harmonisation future des deux cadres afin d'accroître l'interopérabilité ou l'utilisation des outils à des fins différentes, mais complémentaires.

ANNEXE B : GUIDE DE COTATION CANADIEN (ÉCHANTILLONS)

GUIDE DE COTATION CANADIEN (GCC) DES HABILITÉS – ÉCHANTILLON – 26 SEPTEMBRE 2024

Ce document contient un tableau avec les indicateurs utilisés pour mesurer les descripteurs dans la catégorie Habiletés, ainsi qu'un échantillon du GCC pour trois descripteurs : Raisonnement mathématique, Habileté numérique et Habileté verbale.

HABILITÉS				
	Descripteur	Définition	1 ^{er} Indicateur	2 ^e Indicateur
Habilités cognitives				
Habilités à générer des idées et à raisonner	Détection de problèmes	L'habileté d'identifier un problème existant ou potentiel Il ne s'agit pas de résoudre le problème, mais seulement d'en reconnaître la présence	Importance du problème	Complexité des systèmes
	Facilité à concevoir des idées	L'habileté d'imaginer plusieurs idées sur un même sujet	Complexité des thèmes	Nombre d'idées
	Ordonner de l'information	L'habileté de disposer des éléments ou des actions dans un certain ordre ou un modèle, conformément à une règle spécifique ou à un ensemble de règles (p.ex. séquences de chiffres, de lettres, de mots, d'images, d'opérations mathématiques)	Complexité des règles ou des ensembles de règles utilisées pour ordonner les choses ou les actions	Complexité des choses ou actions à ordonner
	Raisonnement déductif	L'habileté d'appliquer des règles générales pour formuler des réponses logiques à des problèmes spécifiques	Complexité des thèmes	Complexité des règles
	Raisonnement inductif	L'habileté de combiner des éléments d'information pour former des règles générales ou des conclusions, ce qui comprend de trouver une relation entre des événements apparemment sans liens	Complexité des thèmes	Complexité des règles
	Souplesse dans la catégorisation	L'habileté de générer ou d'utiliser un ensemble de règles pour combiner ou regrouper des choses de différentes façons	Complexité des éléments à combiner ou à regrouper	Complexité des règles de catégorisation pouvant être générées ou utilisées
Habilités quantitatives	Habileté numérique	L'habileté d'effectuer avec précision des opérations arithmétiques, telles que des additions, soustractions, multiplications ou divisions	Complexité des calculs	Volume des opérations arithmétiques
	Raisonnement mathématique	L'habileté de choisir les bonnes méthodes ou formules mathématiques pour résoudre un problème	Complexité des méthodes ou formules mathématiques	Complexité des problèmes à résoudre à l'aide de méthodes ou de formules mathématiques
Habilités de mémoire	Identification de motifs	L'habileté d'identifier, de repérer ou de détecter un motif connu, tel qu'une figure, un objet, un mot ou un son, qui est dissimulé parmi d'autres informations ou matériaux	Complexité des tâches nécessitant l'identification de motifs	Degré de similitude entre l'élément à identifier et le matériel qui fait distraction
	Mémorisation	L'habileté de se souvenir d'informations tels que des mots, des chiffres, des images ou des procédures	Quantité d'informations à mémoriser	Vitesse à laquelle l'information doit être rappelée de la mémoire
	Tâches multiples	L'habileté d'alterner, durant une même période de temps, entre deux ou plusieurs activités ou sources d'information (comme un discours, des sons, le contact ou d'autres sources)	Nombre d'activités ou de sources d'information à alterner au cours d'une période donnée	Complexité des activités simultanées
	Vitesse de perception	L'habileté de comparer avec rapidité et précision les similitudes et les différences entre des ensembles de lettres, chiffres, objets, images ou modèles Les éléments à comparer peuvent être présentés en même temps, l'un après l'autre, ou à partir d'un objet mémorisé	Complexité des ensembles d'éléments à comparer	Vitesse nécessaire pour traiter les différences et les similitudes entre les éléments
	Vitesse d'organisation de motifs	L'habileté de combiner et d'organiser rapidement de l'information pour obtenir des structures ou modèles significatifs	Complexité de l'information	Rapidité avec laquelle les informations doivent être organisées en schémas significatifs
Habilités spatiales	Orientation spatiale	L'habileté de connaître son emplacement dans l'environnement ou de savoir où se trouve des objets par rapport à soi	Diversité de l'environnement physique	Degré d'interaction avec l'environnement physique
	Visualisation spatiale	L'habileté de visualiser des formes géométriques, de comprendre la représentation bidimensionnelle d'objets en trois dimensions et de reconnaître les relations résultant du mouvement des objets dans l'espace	Complexité des formes à visualiser	Nombre d'étapes nécessaires entre la visualisation des objets et leur représentation finale
Habilités de communication	Compréhension écrite	L'habileté de lire et de comprendre de l'information et les idées présentées par écrit	Complexité de la structure des phrases	Complexité du vocabulaire
	Expression écrite	L'habileté de communiquer des informations et des idées par écrit, en adaptant le style d'écriture à l'auditoire afin qu'il puisse comprendre	Complexité du vocabulaire	Complexité de la structure des phrases
	Habileté verbale	L'habileté de comprendre le sens et l'usage précis des mots, les idées qui leurs sont associées ainsi que leurs relations et de les utiliser dans le contexte approprié afin de présenter verbalement des informations ou idées clairement	Complexité du vocabulaire	Complexité de la structure des phrases
Autres habiletés cognitives	Attention sélective	L'habileté de se concentrer sur une tâche pendant un certain temps sans se laisser distraire	Complexité des tâches	Durée des tâches
	Habileté générale à apprendre	L'habileté de saisir et de comprendre des instructions et des principes sous-jacents permettant de raisonner et d'apporter des jugements	Complexité des informations et des concepts à comprendre et à appliquer	Mise à jour des connaissances que requiert l'environnement de travail
Habilités physiques				
Habilités de force physique	Force du torse	L'habileté d'exercer les muscles abdominaux et lombaires pour soutenir une partie du corps de façon répétée ou continue dans le temps, sans céder ni se fatiguer	Durée de la tâche nécessitant la force du tronc	Niveau de force des muscles abdominaux et du bas du dos
	Force dynamique	L'habileté d'exercer une force musculaire de façon répétée ou continue Cela implique une endurance musculaire et une résistance à la fatigue musculaire	Niveau d'endurance requis pour les tâches	Niveau de force musculaire requis
	Force explosive	L'habileté d'exercer de brèves impulsions de force musculaire pour se propulser, (sauter ou sprinter), pour lancer un objet ou pour appliquer une force à l'aide d'un outil	Force musculaire requise pour chaque poussée de force	Fréquence des brèves impulsions de force musculaire
	Force statique	L'habileté d'exercer une force musculaire pour soulever, pousser, tirer, transporter ou transférer des objets	Poids par fréquence (basé sur le tableau de Matheson pour les exigences physiques)	Énergie typique requise

GUIDE DE COTATION CANADIEN (GCC) DES HABILITÉS – ÉCHANTILLION – 26 SEPTEMBRE 2024

Descripteur	Définition	1 ^{er} Indicateur	2 ^e Indicateur	
Flexibilité, équilibre et coordination	Coordination de plusieurs membres	L'habileté de coordonner deux ou plusieurs membres, tels que deux bras, deux jambes, ou une jambe et un bras, tout en étant en position assise, debout ou allongée. Cela ne comprend pas l'exécution des activités pendant que le corps entier est en mouvement.	Intensité de l'effort nécessitant la coordination de plusieurs membres	Durée des tâches nécessitant la coordination des membres
	Coordination globale du corps	L'habileté de coordonner les mouvements des bras, des jambes et du torse lorsque l'ensemble du corps est en mouvement.	Complexité des mouvements requis pour effectuer les tâches	Durée des tâches nécessitant la coordination des membres pendant que le corps est en mouvement
	Équilibre global du corps	L'habileté de maintenir ou de rétablir l'équilibre du corps ou de rester debout lorsque l'on est dans une position instable.	Degré d'instabilité de l'environnement de travail	Durée des tâches nécessitant de garder l'équilibre
	Flexibilité corporelle	L'habileté de se pencher, s'étirer, se tourner ou atteindre quelque chose avec le corps, les bras et/ou les jambes.	Difficulté de la position requise pour effectuer les tâches	Durée des tâches effectuées dans des positions difficiles
Endurance	Endurance	L'habileté d'effectuer des activités physiques intenses pendant de longues périodes sans s'essouffler.	Intensité des activités physiques	Durée des activités physiques
Habilités psychomotrices				
Habilités de manipulations fines	Dextérité digitale	L'habileté d'effectuer des mouvements précis et coordonnés des doigts d'une ou des deux mains pour attraper, manipuler ou assembler de petits objets.	Précision du mouvement des doigts nécessaire à l'accomplissement des tâches	Durée des tâches impliquant la saisie, la manipulation ou l'assemblage de petits objets
	Dextérité manuelle	L'habileté de bouger une main, une main avec un bras ou les deux mains pour saisir, manipuler ou assembler des objets ou outils.	Précision du mouvement des mains nécessaire à l'accomplissement des tâches	Durée des tâches impliquant la saisie, la manipulation ou l'assemblage d'objets ou d'outils
	Stabilité des bras et des mains	L'habileté de garder la main et le bras stables tout en les déplaçant ou en les maintenant dans une position précise.	Durée pendant laquelle les bras et les mains doivent être maintenus dans une position stable	Précision requise pour effectuer les tâches
Contrôler les habiletés de mouvement	Contrôle des réglages	L'habileté de régler les commandes d'une machine ou d'un véhicule à des positions exactes.	Précision requise pour l'exécution des tâches	Fréquence d'exécution des tâches
	Coordination œil-main (Coordination motrice)	L'habileté de coordonner la vue et le mouvement des mains et des doigts pour exécuter des mouvements précis.	Degré de synchronisation requis entre le traitement visuel et le mouvement de la main/des doigts	Complexité des tâches impliquant la coordination des yeux, des mains et des doigts
	Maîtrise de la cadence	L'habileté de synchroniser ses mouvements ou ceux d'une pièce d'équipement en fonction du changement de la vitesse ou de la direction d'un objet en mouvement.	Précision de la synchronisation	Fréquence d'exécution de mouvements synchronisés
Habilités de temps de réaction et de vitesse	Réaction à plusieurs signaux	L'habileté de choisir rapidement entre un ou plusieurs mouvements avec la main, le doigt ou le pied en réponse à l'apparition de deux ou plusieurs signaux différents, tels que les lumières, sons ou images.	Vitesse de réaction en réponse à l'apparition plusieurs signaux différents	Complexité des mouvements requis en réponse aux signaux
	Mouvement des doigts, mains et poignets	L'habileté de faire des mouvements rapides, simples et répétés des doigts, des mains et des poignets.	Intensité des opérations manuelles impliquant des mouvements rapides, simples et répétés	Durée des tâches nécessitant des mouvements des doigts, des mains et des poignets
	Rapidité de mouvement des membres	L'habileté de bouger rapidement les bras et les jambes.	Vitesse des membres nécessaire à l'exécution des tâches	Duration of tasks requiring fast arm and leg movement
Temps de réaction	L'habileté de réagir rapidement avec un ou plusieurs membres dès l'apparition d'un stimulus, tel que le bruit, la lumière ou une image.	Temps de détection du stimulus	Vitesse de réaction au stimulus requise	
Habilités sensorielles				
Habilités auditives et verbales	Clarté du langage	L'habileté d'articuler et de prononcer clairement les mots afin que les autres puissent vous comprendre lorsque vous parlez.	Qualité de prononciation requise	Durée du discours
	Concentration auditive	L'habileté à accorder toute son attention à une seule source sonore en présence d'autres sons distrayants.	Volume des sons distrayants dans l'environnement de travail	Fréquence d'écoute d'une seule source sonore
	Localisation de sources sonores	L'habileté d'identifier la direction, l'origine et la distance d'où provient un son.	Volume sonore	Niveau de bruit ambiant
	Reconnaissance de la parole	L'habileté de reconnaître la voix et de comprendre le discours d'une autre personne.	Degré de familiarité avec la voix à reconnaître	Qualité de la prononciation à déchiffrer
	Sensibilité auditive	L'habileté de détecter ou de distinguer les différences entre des sons en termes de ton et de volume.	Degré de ressemblance des sons à distinguer	Volume sonore
Habilités visuelles	Perception de la profondeur	L'habileté de discerner parmi plusieurs objets lequel est le plus près ou le plus éloigné de soi ou d'estimer la distance entre un objet et soi-même.	Précision de l'estimation de la distance	Fréquence des tâches nécessitant une perception de la profondeur
	Perception des couleurs	L'habileté de faire correspondre ou de repérer les différences ou similarités entre les couleurs, y compris les nuances de couleur et leur éclat.	Contraste entre les couleurs, les nuances et la luminosité	Fréquence d'exécution des tâches nécessitant la perception des couleurs
	Perception des formes	L'habileté de percevoir des détails pertinents, d'établir des comparaisons visuelles et de distinguer de légères différences dans les formes et les nuances des figures ainsi que dans la largeur et la longueur des lignes sur les objets et le matériel graphique.	Complexité des formes à distinguer	Contraste entre les textures, les ombres et la luminosité
	Tolérance aux éblouissements	L'habileté de voir des objets ou des personnes en présence d'une lumière éblouissante ou d'un éclairage intense.	Intensité de l'éblouissement	Durée de l'exposition à l'éblouissement ou à un éclairage intense
	Vision de loin	L'habileté de voir les détails d'objets et de personnes à distance.	Taille des objets devant être vu à distance	Niveau de détail requis pour voir clairement
	Vision de près	L'habileté de voir les détails à courte distance.	Niveau de détail requis pour voir de près	Durée d'observation des détails à courte distance
	Vision nocturne	L'habileté de voir dans des conditions de faible luminosité.	Niveau de faible luminosité	Durée pendant laquelle les tâches doivent être effectués dans des conditions de faible luminosité
Vision périphérique	L'habileté de voir des objets, des personnes ou leurs mouvements dans le champ de vision périphérique lorsque l'on regarde devant soi.	Niveau de détail requis devant être perçu dans le champ périphérique	Fréquence des tâches nécessitant une vision périphérique	

GUIDE DE COTATION CANADIEN (GCC) DES HABILITÉS – ÉCHANTILLION – 26 SEPTEMBRE 2024

Raisonnement mathématique

Raisonnement mathématique: L'habileté de choisir les bonnes méthodes ou formules mathématiques pour résoudre un problème					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
<p>Éléments communs généraux sur la base des indicateurs suivants :</p> <p>1. Complexité des méthodes ou formules mathématiques</p> <p>2. Complexité des problèmes à résoudre à l'aide de méthodes ou de formules mathématiques</p>	<p>Indicateur primaire : Méthodes ou formules mathématiques très simples, utilisé couramment dans l'arithmétique de base et dans les formes géométriques simples (p. ex. addition, soustraction ou identification de formes)</p> <p>Indicateur secondaire : Problèmes très simples à résoudre à l'aide de méthodes ou de formules mathématiques (p. ex. compter des objets ou identifier des formes dans des contextes quotidiens)</p>	<p>Indicateur primaire : Méthodes ou formules mathématiques simples, utilisées couramment dans des opérations arithmétiques de base (p. ex. des fractions, des pourcentages et des formules géométriques simples)</p> <p>Indicateur secondaire : Problèmes simples à résoudre à l'aide de méthodes ou de formules mathématiques (p. ex. calculer le coût total de plusieurs articles, taxes comprises, ou calculer la taille d'une surface)</p>	<p>Indicateur primaire : Complexité modérée des méthodes ou formules mathématiques (p. ex. concepts algébriques de base, statistiques élémentaires et des concepts géométriques plus détaillés, comme les propriétés des angles ou les calculs de volume de base)</p> <p>Indicateur secondaire : Complexité modérée des problèmes à résoudre à l'aide de méthodes ou de formules mathématiques, (p. ex. combinaison de différentes opérations mathématiques, interprétation de graphiques simples ou application de notions d'algèbres de base pour trouver les variables inconnues)</p>	<p>Indicateur primaire : Méthodes ou formules mathématiques complexes (p. ex. équations quadratiques, trigonométrie et mesures statistiques complexes, comme l'écart type ou la probabilité simple)</p> <p>Indicateur secondaire : Problèmes complexes à résoudre à l'aide de méthodes ou de formules mathématiques (p. ex. résolution de système d'équations à multiple variables ou utilisation de la trigonométrie pour résoudre des problèmes impliquant des angles et des distances)</p>	<p>Indicateur primaire : Méthodes ou formules mathématiques très complexes (p.ex. algèbre avancée, calcul différentiel et intégral, théorèmes géométriques complexes et exploration approfondie des probabilités et des statistiques)</p> <p>Indicateur secondaire : Problèmes très complexes à résoudre à l'aide de méthodes ou de formules mathématiques (p. ex. optimisation des solutions, analyse de tendances complexes ou application de raisonnements mathématiques à des problèmes théoriques ou pratiques)</p>
Exemples de tâches	<ul style="list-style-type: none"> Remplir les réservoirs de pulvérisateurs avec de l'eau et des produits chimiques, en respectant les formules (22114.05) Expliquer et calculer les frais de stationnement, et percevoir les montants dus par les clients (65329.05) Compter et vérifier les billets et les réservations de sièges et enregistrer le nombre de passagers embarquant et débarquant (75210.03) Mélanger les aliments pour animaux, les additifs et les médicaments selon les portions prescrites (85102.00) Vérifier les dimensions des pièces usinées à l'aide de micromètres, de compas et d'autres instruments de mesure de précision (94106.00) 	<ul style="list-style-type: none"> Examiner les factures d'événements pour en vérifier l'exactitude et en approuver le paiement (12103.00) Effectuer des inspections et des tests d'une variété d'appareils et de systèmes de pesage et de mesure mécaniques et électroniques (22231.04) Interpréter les données relatives aux participants aux programmes d'exercices afin d'évaluer les progrès ou de déterminer les modifications à apporter (31204.02) Inspecter, peser et mesurer des produits pour vérifier leur conformité aux spécifications, à l'aide d'instruments comme des micromètres, des compas, des loupes ou des règles (53124.02) Effectuer diverses activités financières, telles que le traitement des billets, la préparation des dépôts et la paie (62020.00) 	<ul style="list-style-type: none"> Gérer des budgets de communication (10022.04) Collaborer avec des évaluateurs pour établir le coût des projets, créer des plans de projet ou coordonner les offres des entrepreneurs en aménagement paysager (21201.00) Préparer, administrer et noter des tests et des devoirs afin d'évaluer les progrès des étudiants (41220.00) Gérer les activités du salon funéraire, y compris l'embauche et la direction du personnel, la tenue des dossiers financiers, la préparation des comptes et la commande de marchandises (62201.01) Inspecter l'équipement ou surveiller les conditions de fonctionnement, les compteurs et les jauges et effectuer des calculs pour déterminer les exigences de charge et détecter les dysfonctionnements (92101.01) 	<ul style="list-style-type: none"> Calculer l'évaluation finale de la valeur des biens immobiliers, en tenant compte de facteurs comme la dépréciation, les coûts de remplacement, les comparaisons de valeur de biens immobiliers similaires et le potentiel de revenu (12203.02) Analyser des données et préparer des rapports à l'aide de raisonnements mathématiques (22110.01) Analyser les tendances en matière de prescription afin de contrôler la conformité des patients et d'éviter un usage excessif ou des interactions nuisibles (31120.01) Analyser les études de marché et les tendances pour déterminer la demande des consommateurs, les volumes de vente potentiels et l'effet des opérations des concurrents sur les ventes (60020.00) Élaborer des budgets ou approuver des dépenses pour des fournitures, des matériaux ou des ressources humaines, en veillant à ce que les matériaux, la main-d'œuvre ou l'équipement soient utilisés efficacement pour atteindre les objectifs de production (90010.00) 	<ul style="list-style-type: none"> Évaluer les systèmes d'information financière, les procédures comptables et les activités d'investissement et formuler des recommandations de modification des procédures, des systèmes d'exploitation, des budgets et d'autres fonctions de contrôle financier à l'intention des cadres supérieurs et d'autres gestionnaires de service ou de région (10010.00) Sélectionner et appliquer des théories, formules et modèles mathématiques complexes à des problèmes pratiques dans les affaires, l'ingénierie, les sciences et les autres domaines (21210.01) Appliquer des théories et des méthodes statistiques pour fournir des informations dans des domaines scientifiques et autres comme la biologie et l'agriculture, les affaires et l'économie, les sciences physiques et l'ingénierie, et les sciences sociales (21210.02) Appliquer des modèles mathématiques pour prévoir et calculer les coûts futurs probables des prestations d'assurance et de retraite (21210.03) Compiler, analyser et communiquer des données pour expliquer les phénomènes économiques et prévoir les tendances du marché, en appliquant des modèles mathématiques et des techniques statistiques (41401.00)
Exemples de professions	<ul style="list-style-type: none"> Jardiniers-paysagistes/jardinières-paysagistes (22114.05) Préposés/préposées de terrain de stationnement et préposés/préposées aux voitures (65329.05) Ouvriers/ouvrières au débarcadère de traversiers (75210.03) Manœuvres de l'aquaculture et de la mariculture (85102.00) Opérateurs/opératrices de machines d'usinage (94106.00) 	<ul style="list-style-type: none"> Planificateurs/planificatrices de congrès et d'événements (12103.00) Inspecteurs/inspectrices des poids et mesures (22231.04) Kinésiothérapeutes et spécialistes en mécanothérapie (31204.02) Souffleurs/souffleuses de verre (53124.02) Superviseurs/superveuses des services alimentaires (62020.00) 	<ul style="list-style-type: none"> Directeurs/directrices des affaires électroniques (10022.04) Architectes paysagistes (21201.00) Enseignants/enseignantes au niveau secondaire (41220.00) Directeurs/directrices de funérailles (62201.01) Opérateurs/opératrices d'installations du traitement de l'eau (92101.01) 	<ul style="list-style-type: none"> Experts/expertes en évaluation d'entreprise (12203.02) Technologues en biologie (22110.01) Pharmaciens communautaires/pharmaciennes communautaires et pharmaciens/pharmaciennes d'hôpitaux (31120.01) Directeurs/directrices - commerce de détail et de gros (60020.00) Directeurs/directrices de la fabrication (90010.00) 	<ul style="list-style-type: none"> Directeurs financiers/directrices financières (10010.00) Mathématicien (21210.01) Statisticiens/statisticiennes (21210.02) Actuaires (21210.03) Économistes (41401.00)

GUIDE DE COTATION CANADIEN (GCC) DES HABILITÉS – ÉCHANTILLION – 26 SEPTEMBRE 2024

Habilitét numérique

Habilitét numérique: L'habileté d'effectuer avec précision des opérations arithmétiques, telles que des additions, soustractions, multiplications ou divisions					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
<p>Éléments communs généraux sur la base des indicateurs suivants :</p> <p>1. Complexité des calculs</p> <p>2. Volume des opérations arithmétiques</p>	<p>Indicateur primaire : Calculs très simples; les emplois impliquent souvent des opérations arithmétiques réalisées en une seule étape avec des résultats clairs et directs (p. ex. addition ou soustraction de base)</p> <p>Indicateur secondaire : Volume très faible d'opérations arithmétiques (p. ex. transactions quotidiennes simples, compter la monnaie ou additionner de petits nombres)</p>	<p>Indicateur primaire : Calculs simples; les emplois impliquent souvent des calculs réalisés en plusieurs étapes qui impliquent plus d'une opération arithmétique (p. ex. addition et soustraction de plusieurs nombres, multiplications ou divisions de base de nombres entiers)</p> <p>Indicateur secondaire : Faible volume d'opérations arithmétiques (p. ex. budgétisation quotidienne, facturation simple, inventaire de base)</p>	<p>Indicateur primaire : Calculs d'une complexité modérée; les emplois impliquent souvent des calculs qui nécessitent une compréhension des fractions et des décimales et qui sont souvent résolus en plusieurs étapes (p. ex. conversion entre fractions et décimales, calcul de pourcentages, opérations de base avec des fractions)</p> <p>Indicateur secondaire : Volume modéré d'opérations arithmétiques (p. ex. traitement des transactions de vente, gestion de dossiers financiers à petite échelle)</p>	<p>Indicateur primaire : Calculs complexes; les emplois impliquent souvent des calculs avec une série d'opérations arithmétiques qui nécessitent une compréhension approfondie des concepts arithmétiques (p. ex. effectuer des calculs en plusieurs étapes où l'ordre des opérations peut être incertain, combiner diverses opérations arithmétiques dans une séquence)</p> <p>Indicateur secondaire : Volume élevé d'opérations arithmétiques (p. ex. analyse financière, gestion des stocks à grande échelle, estimation détaillée des coûts)</p>	<p>Indicateur principal : Calculs très complexes; les emplois impliquent souvent des calculs qui nécessitent une compréhension mathématique avancée et l'application de principes arithmétiques ardues (p. ex. effectuer des calculs sans ordre clair des opérations, qui peuvent inclure plusieurs parenthèses, fractions ou décimales)</p> <p>Indicateur secondaire : Volume très élevé d'opérations arithmétiques (par ex., modélisation financière avancée, calculs pour les échanges à haute fréquence, analyse de données à grande échelle)</p>
Exemples de tâches	<ul style="list-style-type: none"> Compiler, enregistrer et coder les résultats ou les données d'un entretien ou d'une enquête (14110.01) Définir les spécifications des matériaux, des dimensions et des finitions (53124.06) Compter et vérifier les billets et les réservations de sièges et enregistrer le nombre de passagers embarquant et débarquant (65210.02) Tenir à jour les carnets de voyage et enregistrer les transactions en espèces et en crédit (75200.01) Enregistrer les informations relatives à la fabrication, comme la quantité, la taille et le type de biens produits (94103.02) 	<ul style="list-style-type: none"> Collecter, compter et déboursier de l'argent, tenir une comptabilité de base et effectuer des opérations bancaires (14100.01) Inspecter la construction de bâtiments, de ponts, de barrages, d'autoroutes et d'autres types de constructions et grands travaux pour s'assurer qu'ils sont conformes aux plans, aux spécifications, aux codes de la construction ou à d'autres ordonnances applicables (22233.00) Mesurer et enregistrer les proportions corporelles, le poids et l'indice de masse corporelle des individus (54100.02) Calculer, rédiger et enregistrer des commandes de marchandises ou saisir des commandes sur ordinateur (65109.02) Estimer, au besoin, les matériaux requis (73113.00) 	<ul style="list-style-type: none"> Tirer parti de la puissance d'achat de l'organisation pour optimiser les coûts (12102.00) Effectuer et surveiller les inventaires des peuplements, les levés et les prises de mesures, suivant des méthodes scientifiques et opérationnelles reconnues et participer à ces activités (22112.00) Calculer le dosage approprié pour administrer des anesthésiants, des médicaments adjouvants, des médicaments auxiliaires, des fluides ou des produits sanguins selon les besoins (31303.01) Estimer les quantités et les coûts des fournitures requises, tels que les aliments et les ingrédients (62200.01) Tenir à jour les registres financiers et des documents d'exploitation (82030.02) 	<ul style="list-style-type: none"> Analyser les données financières pour détecter les irrégularités dans des domaines comme les tendances de facturation, les relations financières et les procédures de conformité réglementaire (11109.02) Évaluer les données statistiques et établir des rapports précis concernant la faisabilité et l'efficacité des projets hydroélectriques municipaux (21102.01) Utiliser du matériel aéroporté de télédétection analogiques ou numériques comme que des appareils numériques ou photo de levés, des détecteurs et des appareils à balayage laser ou radar qui produisent des images des grandes superficies de la terre, des côtes ou de l'atmosphère ou des données satellitaires (22214.03); Analyser des données, et compiler et interpréter des statistiques sur des questions sociales et des domaines politiques (41403.01) Préparer des rapports de production destinés à être examinés par la haute direction (80010.00) 	<ul style="list-style-type: none"> Calculer et analyser les risques financiers afin de préparer des prévisions et des recommandations financières (11101.01) Analyser et interpréter des données statistiques et élaborer des tables de probabilités pour déterminer les résultats significatifs, et conseiller les représentants élus sur des questions politiques majeures (21210.02) Préparer à intervalles réguliers les états des coûts, des dépenses et des prévisions des coûts des matériaux, de la main-d'œuvre et de l'équipement des projets commerciaux (22303.00) Mettre au point de nouveaux produits pharmaceutiques développés par des chercheurs médicaux (31120.02) Diriger et conseiller les économistes et autres professionnels qui effectuent des recherches économiques, préparent des rapports ou administrent des programmes dans des domaines d'activité du gouvernement comme la fiscalité, le commerce international, le travail, les transports ou l'agriculture (40011.00)
Exemples de professions	<ul style="list-style-type: none"> Intervieweurs/intervieweuses pour enquêtes (14110.01) Confectionneurs/confectionneuses d'instruments musicaux (53124.06) Préposés/préposées aux passagers à bord des navires et au service ferroviaire (65210.02) Chauffeurs/chauffeuses de taxi et de limousine (75200.01) Opérateurs/opératrices de machines à façonner et à finir des produits en argile (94103.02) 	<ul style="list-style-type: none"> Employés de bureau – soutien général (14100.01) Inspecteurs/inspectrices en construction (22233.00) Évaluateurs/évaluatrices de la condition physique (54100.02) Vendeurs/vendeuses de porte à porte (65109.02) Poseurs/poseuses de revêtements d'intérieur (73113.00) 	<ul style="list-style-type: none"> Agents/agentes en approvisionnement aux achats (12102.00) Technologues et techniciens/techniciennes en sciences forestières (22112.00) Adjoints/adjointes au médecin (31303.01) Premiers chefs/premières chefs (62200.01) Surveillants/surveillantes d'exploitations agricoles (82030.02) 	<ul style="list-style-type: none"> Investigateurs financiers/investigatrices financières (11109.02) Géoscientifiques (21102.01) Technologues et techniciens en levés aériens et en télédétection (22214.03) Recherchistes en matière de politiques sociales (41403.01) Directeurs/directrices de l'exploitation des ressources naturelles et de la pêche (80010.00) 	<ul style="list-style-type: none"> Analystes financiers/analystes financiers (11101.01) Statisticiens/statisticiennes (21210.02) Estimateurs/estimatrices en construction (22303.00) Pharmaciens industriels/pharmaciennes industrielles (31120.02) Gestionnaires de la fonction publique - analyse économique, élaboration de politiques et administration de programmes (40011.00)

GUIDE DE COTATION CANADIEN (GCC) DES HABILITÉS – ÉCHANTILLION – 26 SEPTEMBRE 2024

Habilitét verbale

Habilitét verbale: L'habileté de comprendre le sens et l'usage précis des mots, les idées qui leurs sont associées ainsi que leurs relations et de les utiliser dans le contexte approprié afin de présenter verbalement des informations ou idées clairement					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Éléments communs généraux sur la base des indicateurs suivants :	<p>Indicateur primaire : Vocabulaire très simple; les emplois utilisent des mots courants de tous les jours (p. ex., écrire, ordinateur, livre)</p> <p>Indicateur secondaire : Structure de phrase très simple comprenant une seule proposition indépendante et des renseignements explicites (p. ex. étiquettes d'avertissement, énumération des étapes d'un processus)</p>	<p>Indicateur primaire : Vocabulaire simple; les emplois utilisent couramment des mots propres aux milieux de travail et peuvent nécessiter une certaine formation en cours d'emploi pour les comprendre (p. ex., facture, horaire, rapport, rencontre, client)</p> <p>Indicateur secondaire : Structure de phrase simple comprenant un contexte de base, mais qui exige des déductions élémentaires à partir d'informations simples (p. ex., des paragraphes courts et simples avec peu de détails)</p>	<p>Indicateur primaire : Vocabulaire modérément complexe; les emplois utilisent couramment des mots ou des termes propres à certains secteurs ou certaines professions et exigent un certain niveau d'expertise ou de connaissances dans le domaine (p. ex. budgétisation, gestion des stocks, spécifications techniques, conformité, déroulement du travail)</p> <p>Indicateur secondaire : Structure de phrase modérément complexe comprenant plusieurs propositions qui fournissent des renseignements contextuels, ce qui nécessite des déductions modérées (p. ex. idées et renseignements connexes présentés de façon modérément détaillée)</p>	<p>Indicateur primaire : Vocabulaire complexe; les emplois utilisent couramment des termes qui sont très spécifiques à un domaine particulier et qui nécessitent une formation ou une éducation significative afin d'être compris (p. ex. algorithme, politique budgétaire, ingénierie structurale)</p> <p>Indicateur secondaire : Structure de phrase complexe comprenant un contexte détaillé et des renseignements contextuels approfondis, ce qui exige des déductions complexes et détaillées exigeant une compréhension des subtilités)</p>	<p>Indicateur primaire : Vocabulaire très complexe; les emplois utilisent couramment des termes très spécialisés, souvent compris seulement par des experts dans ces domaines (p. ex. physique quantique, plasticité synaptique, stabilité macroéconomique) ou comprenant des figures de style utilisées en création littéraire (p. ex. métaphore, hyperbole ou paradoxe)</p> <p>Indicateur secondaire : Structure de phrase très complexe comprenant un niveau élevé de détails, un contexte précis, des raisonnements abstraits et des déductions très complexes (p. ex. des concepts abstraits et techniques, des distinctions subtiles et des arguments complexes)</p>
Exemples de tâches	<ul style="list-style-type: none"> Signaler les erreurs de saisie de données aux superviseurs (14111.00) Prendre des poses en suivant les directives d'artistes, de photographes et de vidéastes (55109.03) Recevoir et ranger les provisions conformément aux instructions (65201.04) Installer le tapis sur certains sols à l'aide d'adhésif, conformément aux exigences du client (73113.00) Diriger les navires et utiliser les instruments de navigation selon les instructions du capitaine de navire ou du capitaine de pêche (84121.00) 	<ul style="list-style-type: none"> Accueillir les personnes qui se présentent dans les bureaux et dans d'autres établissements, les diriger vers les personnes-ressources ou les services appropriés, fournir des renseignements généraux en personne et par téléphone, effectuer au besoin des tâches de bureau, maintenir la sécurité de la réception et tenir à jour les listes d'accès à la sécurité (14101.01) Négocier avec les autorités, comme les représentants des administrations locales, pour éliminer les dangers le long des voies de transport (43202.03) Proposer aux consommateurs des produits de viande ou de poisson complémentaires ou alternatifs (65202.00) Conseiller les clients sur la façon de prévenir les infestations de vermines (73202.00) Consulter d'autres travailleurs pour discuter de questions comme la sécurité, les hauteurs de coupe ou les besoins du travail (84111.00) 	<ul style="list-style-type: none"> Négocier des contrats avec des fournisseurs de services comme des hôtels, des centres de congrès et des conférenciers (12103.00) Consulter les clients, les fournisseurs, le personnel d'autres services ou les contremaîtres de la construction pour discuter et formuler des estimations et résoudre les problèmes (22303.00) Interroger les patients pour documenter leurs symptômes et leurs antécédents de santé (32209.01) Conseiller des personnes ou des groupes au sujet de leurs besoins spirituels, émotionnels ou personnels (42204.00) Décrire les points d'intérêt, répondre aux questions et fournir de l'information (64320.01) 	<ul style="list-style-type: none"> Consulter les autorités municipales, provinciales et fédérales, les dirigeants municipaux, les spécialistes des sciences sociales, les avocats, les promoteurs immobiliers, le public et les groupes d'intérêts spéciaux pour formuler et élaborer des plans d'aménagement du territoire ou des plans communautaires (21202.00) Fournir des instructions aux patients ou aux membres de leur famille concernant les diagnostics ou les plans de traitement (31303.04) Témoigner au sujet de décisions rendues dans le cadre d'appels en matière d'immigration ou devant la Cour fédérale (43203.02) Superviser et coordonner le travail des membres de l'équipe chargée de la caméra, de l'éclairage, de la conception et du son (51120.07) Répondre aux demandes des titulaires de police d'assurance pour fournir et expliquer la police, analyser le programme d'assurance et suggérer des ajouts ou des changements, ou pour changer de bénéficiaire (63100.00) 	<ul style="list-style-type: none"> Discuter avec les membres du conseil d'administration, les représentants de l'organisation ou les membres du personnel pour résoudre des problèmes coordonner les activités (00013.00) Offrir des formations ou des services internes pour former les cliniciens et les autres membres du personnel à l'utilisation correcte de l'équipement (21399.03) Former le personnel médical aux questions de médecine préventive (31100.11) Entamer, faciliter et animer les discussions en classe (41200.00) Étudier l'origine, la structure et le développement des langues et appliquer la théorie linguistique à des problèmes d'enseignement, de traduction et de communication (41409.05)
Exemples de professions	<ul style="list-style-type: none"> Commis à la saisie de données (14111.00) Mannequins et modèles (55109.03) Plongeurs/plongeuces (65201.04) Poseurs/poseuses de revêtements d'intérieur (73113.00) Matelots de pont sur les bateaux de pêche (84121.00) 	<ul style="list-style-type: none"> Réceptionnistes (14101.01) Inspecteurs/inspectrices du transport commercial (43202.03) Coupeurs/coupeuses de viande et poissonniers/poissonnières - commerce de gros et de détail (65202.00) Fumigateurs/fumigatrices et préposés/préposées au contrôle de la vermine (73202.00) Ouvriers/ouvrières en sylviculture et en exploitation forestière (84111.00) 	<ul style="list-style-type: none"> Planificateurs/planificatrices de congrès et d'événements (12103.00) Estimateurs/estimatrices en construction (22303.00) Herboristes (32209.01) Travailleurs/travailleuses de la religion (42204.00) Guides touristiques (64320.01) 	<ul style="list-style-type: none"> Urbanistes et planificateurs/planificatrices de l'utilisation des sols (21202.00) Orthoptistes (31303.04) Agents/agentes d'immigration (43203.02) Directeurs/directrices de la photographie (51120.07) Agents/agentes et courtiers/courtrières d'assurance (63100.00) 	<ul style="list-style-type: none"> Cadres supérieures/cadres supérieures - santé, enseignement, services sociaux et communautaires et associations mutuelles (00013.00) Ingénieurs physiciens/ingénieures physiciennes et scientifiques en génie (21399.03) Médecins de médecine préventive (31100.11) Professeurs/professeures et chargés/chargées de cours au niveau universitaire (41200.00) Linguistes (41409.05)

GUIDE DE COTATION CANADIEN (GCC) DES COMPÉTENCES – ÉCHANTILLON – 26 SEPTEMBRE 2024

Ce document contient un tableau avec les indicateurs utilisés pour mesurer les descripteurs dans la catégorie Compétences, ainsi qu'un échantillon du GCC pour trois descripteurs: Écoute active, Rédaction et Résolution de problèmes.

COMPÉTENCES				
Groupe de similitude	Descripteur	Définition	1 ^{er} Indicateur	2 ^e Indicateur
Compétences fondamentales				
Compétences verbales	Compréhension orale	La capacité d'écouter et de comprendre des informations et des idées présentées par des mots et des phrases	Complexité des informations à comprendre	Quantité d'informations à comprendre
	Écoute active	La capacité d'écouter attentivement ce que les autres disent, de prendre le temps de comprendre les idées présentées, de poser des questions au besoin et d'éviter d'interrompre, de façon inappropriée, la personne qui parle	Complexité des informations échangées verbalement	Durée du dialogue
	Expression orale	La capacité de parler aux autres pour transmettre de l'information efficacement	Complexité des informations à communiquer oralement	Durée du discours
Compétences en lecture et en écriture	Compréhension de lecture	La capacité de comprendre des informations écrites présentées sous forme de mots, de phrases, de paragraphes, de symboles et d'images dans des documents liés au travail	Complexité des informations contenues dans les documents liés au travail	Quantité de contenus écrits
	Rédaction	La capacité de communiquer par écrit en utilisant des mots, des phrases, des paragraphes, des symboles et des images adaptés aux besoins du public	Complexité des informations à rédiger	Quantité d'informations à rédiger
Compétences mathématiques	Numériatie	La capacité de comprendre, d'utiliser et de communiquer des chiffres et d'autres informations mathématiques présentées sous forme de mots, de chiffres, de symboles et de graphiques	Complexité de l'application des concepts et principes mathématiques	Interprétation des informations mathématiques
	Littératie numérique	La capacité de comprendre et d'utiliser des dispositifs et des outils numériques pour obtenir, échanger, créer ou traiter des informations numériques de manière sécurisée	Complexité des tâches utilisant des outils numériques	Quantité d'informations numériques à créer ou à traiter
Compétences analytiques				
Compétences en matière d'analyse des processus	Pensée critique	La capacité d'utiliser la logique et le raisonnement pour questionner, interpréter et analyser divers types d'informations afin de former une conclusion ou un jugement fondé sur des preuves	Complexité des informations à discerner, interpréter et analyser	Quantité d'informations à discerner, interpréter et analyser
	Prise de décisions	La capacité d'analyser l'information parmi un ensemble d'alternatives, d'évaluer les résultats potentiels et de choisir la solution la plus appropriée permettant d'atteindre un objectif prédéterminé	Complexité des situations	Quantité d'informations affectant la décision
	Stratégies d'apprentissage et d'enseignement	La capacité de choisir et d'utiliser des méthodes et procédures de formation et d'enseignement adaptées à la situation lors de l'apprentissage ou de l'enseignement de nouvelles matières	Complexité des informations à apprendre ou à enseigner	Complexité des méthodes et procédures utilisées pour apprendre ou enseigner
Compétences en matière d'analyse des opérations et des systèmes	Analyse de systèmes	La capacité de déterminer comment un système devrait fonctionner et comment des changements de condition, d'opération et d'environnement affecteront les résultats	Complexité des systèmes à analyser	Nombre de facteurs pouvant affecter le résultat
	Évaluation	La capacité d'évaluer systématiquement des produits, des services ou des processus en utilisant des indicateurs mesurables dans le but de garantir ou d'améliorer la performance	Complexité des produits, services ou processus à évaluer	Complexité des indicateurs utilisés dans l'évaluation
	Résolution de problèmes	La capacité d'identifier les problèmes et d'examiner les informations connexes pour élaborer des solutions ou des options réalisables permettant d'atteindre l'objectif final souhaité	Complexité des problèmes à résoudre	Nombre de facteurs pouvant affecter le résultat
Compétences techniques				
Compétences techniques	Ajustage — montage	La capacité de régler, d'ajuster, d'installer et d'assembler des équipements, machines, pièces ou câblages afin de les préparer pour leur fonctionnement et leur utilisation	Complexité des équipements ou des machines	Diversité d'équipements et de machines
	Conception de produit	La capacité de concevoir et de développer des spécifications pour la construction d'objets, d'équipement, de machineries, de structures ou de systèmes d'ingénierie (excluant les logiciels et le matériel informatique)	Complexité des objets, équipements, machines, structures ou systèmes d'ingénierie à concevoir et à développer	Complexité de la conception
	Dépannage	La capacité de déterminer les causes des erreurs de fonctionnement des équipements, machines et systèmes technologiques et de décider comment résoudre ces problèmes	Complexité des équipements, des machines ou des systèmes technologiques	Nombre d'étapes nécessaires au dépannage
	Fonctionnement et contrôle	La capacité de manœuvrer et de contrôler le fonctionnement des équipements, machines, véhicules ou systèmes	Complexité de l'équipement, des machines, des véhicules ou des systèmes à manœuvrer ou à contrôler	Précision requise afin de contrôler le fonctionnement d'équipements, de machines, de véhicules ou de systèmes

GUIDE DE COTATION CANADIEN (GCC) DES COMPÉTENCES – ÉCHANTILLON – 26 SEPTEMBRE 2024

Groupe de similitude	Descripteur	Définition	1 ^{er} Indicateur	2 ^e Indicateur
	Maintenance préventive	La capacité d'effectuer l'entretien des équipements, dispositifs, bâtiments ou machines afin de les maintenir en état de fonctionnement et de prévenir les dommages ou les pannes	Complexité des opérations d'entretien	Ampleur de la maintenance préventive
	Production numérique	La capacité de concevoir, de développer, d'adapter ou d'intégrer du matériel informatique, des applications logicielles, des appareils électroniques ou des technologies numériques tout en respectant les normes de cybersécurité	Complexité des technologies numériques à concevoir, développer, adapter ou intégrer (p. ex., matériel, applications logicielles, dispositifs électroniques)	Degré d'implication dans la production numérique
	Réparer	La capacité à remplacer, à restaurer ou à ajuster les composantes défectueuses et défectives dans un équipement, une machine ou un système technique et faire des tests au niveau des fonctions, du fonctionnement, de l'apparence et de la sécurité	Complexité des équipements, machines ou systèmes techniques à réparer	Nombre d'étapes nécessaires à la réparation
	Sélection des équipements et d'outils	La capacité de choisir entre deux ou plusieurs types d'outils, d'équipements ou de machines pour effectuer un travail	Variété d'outils, d'équipements ou de machines disponibles pour les tâches à accomplir	Complexité des tâches nécessitant des outils, des équipements ou des machines
	Surveillance du fonctionnement des équipements et de la machinerie	La capacité de surveiller des jauges, cadrans, écrans numériques ou d'autres indicateurs pour s'assurer qu'une machine ou une pièce d'équipement fonctionne conformément aux spécifications	Complexité des machines ou des équipements à surveiller	Variété d'équipements, de machines et de systèmes à surveiller
	Test de contrôle de la qualité	La capacité à effectuer des tests ou des inspections de prototypes, produits, services ou processus pour assurer leur qualité	Complexité des tests ou des inspections à effectuer	Complexité des prototypes, des produits, des services ou des processus
Compétences en gestion de ressources				
Compétences en matière de gestion des ressources	Gestion des ressources financières	La capacité de planifier, d'organiser, de diriger, de contrôler ou de surveiller les ressources et les activités financières et de rendre compte de l'utilisation de ces ressources pour s'assurer qu'elle est conforme aux objectifs et aux buts	Degré de responsabilité dans la gestion des dépenses	Complexité des opérations liées à la gestion des ressources financières
	Gestion des ressources humaines	La capacité de recruter, de former, de motiver, de développer et de diriger les employés, d'identifier les meilleures personnes pour les tâches à effectuer et d'établir leurs objectifs en relation avec les buts de l'organisation.	Degré de responsabilité dans la gestion des ressources en personnel	Diversité du personnel à recruter, former, motiver, développer et/ou diriger
	Gestion des ressources matérielles	La capacité de planifier et de gérer les achats, inventaires, entreposages, transports, distribution de produits ou de matériaux ou l'utilisation des équipements et installations	Degré de responsabilité dans la gestion des ressources matérielles	Complexité des opérations nécessaires à la gestion des ressources matérielles
Compétences en matière de planification	Gestion du temps	La capacité de gérer son temps et celui d'autres personnes	Complexité des tâches à gérer	Nombre de tâches ou d'activités à gérer
Suivi de performance	Suivi de performance	La capacité de surveiller et d'évaluer son propre rendement, celui des autres personnes ou de l'organisation pour apporter des améliorations ou prendre des mesures correctives	Complexité des processus ou des résultats à surveiller	Diversité des éléments à surveiller
Compétences interpersonnelles				
Compétences interpersonnelles	Coordination	La capacité d'organiser des personnes ou des groupes en ajustant les activités par rapport à celles des autres afin qu'elles fonctionnent efficacement comme un tout	Complexité des activités à coordonner	Nombre de personnes à coordonner
	Instruire	La capacité d'enseigner aux autres des connaissances ou la manière de faire quelque chose	Complexité de la matière à enseigner	Diversité des méthodes utilisées pour l'enseignement
	Négociation	La capacité de participer à la communication entre les parties, ou de la faciliter, afin de résoudre les différends et de parvenir à un accord mutuellement acceptable ou viable	Complexité des situations	Nombre d'éléments à négocier
	Perception sociale	La capacité de prendre conscience des réactions des autres, de leur communication non verbale, des indices du langage corporel et de leurs sentiments, et de discerner les raisons qui sous-tendent leurs comportements	Degré de sensibilité à l'égard des autres	Complexité des situations nécessitant une interaction
	Persuasion	La capacité de convaincre les autres personnes de changer d'idées, de croyances, d'intentions ou de comportements	Complexité des situations	Degré d'effort requis pour convaincre

GUIDE DE COTATION CANADIEN (GCC) DES COMPÉTENCES – ÉCHANTILLON – 26 SEPTEMBRE 2024

Écoute active

Écoute active: La capacité d'écouter attentivement ce que les autres disent, de prendre le temps de comprendre les idées présentées, de poser des questions au besoin et d'éviter d'interrompre, de façon inappropriée, la personne qui parle					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
<p>Éléments communs généraux sur la base des indicateurs suivants :</p> <p>1. Complexité des informations échangées verbalement</p> <p>2. Durée du dialogue</p>	<p>Indicateur primaire : Information très simple échangée oralement; les dialogues impliquent généralement de l'information claire et nécessitent une interprétation ou inférence minimales</p> <p>Indicateur secondaire : Dialogue de très courte durée; le dialogue peut comporter des échanges généralement limités, qui n'exigent ni discussion approfondie, ni exploration de sujets</p>	<p>Indicateur primaire : Information simple échangée oralement; le dialogue implique généralement des opinions ou des sentiments simples, nécessitant un léger degré d'empathie ou de compréhension au-delà des faits élémentaires</p> <p>Indicateur secondaire : Dialogue de courte durée; le dialogue peut nécessiter de poser des questions ou de fournir une rétroaction à l'occasion, mais n'exige pas de compréhension ou de point de vue approfondis</p>	<p>Indicateur primaire : Information de complexité modérée échangée oralement; le dialogue implique généralement des explications, des récits ou des expériences personnelles et nécessitent un engagement et une compréhension actives de la personne qui écoute</p> <p>Indicateur secondaire : Dialogue de durée modérée; le dialogue peut nécessiter de poser activement des questions afin de préciser sa compréhension et d'exprimer de l'empathie ou des expériences connexes afin de renforcer l'engagement</p>	<p>Indicateur primaire : Information complexe échangée oralement; le dialogue implique généralement de l'information à multiples facettes et nécessitent de comprendre des points nuancés, les implications non formulées, et de synthétiser l'information provenant des différentes parties de la conversation</p> <p>Indicateur secondaire : Dialogue de longue durée; le dialogue peut nécessiter du temps afin d'aborder les sujets en profondeur, de poser des questions pertinentes qui encouragent l'interlocuteur à préciser sa pensée, et faire des résumés ou réfléchir activement au sujet de l'information afin d'assurer une compréhension mutuelle</p>	<p>Indicateur primaire : Informations très complexes échangées oralement; le dialogue porte généralement sur des concepts abstraits, des émotions profondes ou nuancées, des sujets très spécialisés, et nécessitent un degré élevé d'empathie, de pensée critique et de raisonnement déductif pour s'engager pleinement dans l'échange avec l'interlocuteur</p> <p>Indicateur secondaire : Dialogue de très longue durée; le dialogue peut se poursuivre sur de nombreuses séances et nécessiter un niveau élevé d'engagement, de témoigner d'une profonde empathie, de poser des questions pertinentes et de relier des idées disparates afin d'enrichir le dialogue</p>
<p>Exemples de tâches</p>	<ul style="list-style-type: none"> Répondre aux appels des réparateurs radio concernant les infractions et les plaintes relatives au stationnement (43202.06) Écouter les directives sur les poses à adopter pendant les tournages ou les séances de photos (55109.03) S'entretenir avec les clients afin de prendre des commandes (65201.01) Écouter les instructions verbales afin de charger, décharger et déplacer des produits et matériaux (75101.01) S'entretenir avec le superviseur afin de comprendre le type de réparation à effectuer concernant les meubles (94210.03) 	<ul style="list-style-type: none"> Accueillir les personnes qui entrent dans l'établissement, déterminer la nature et l'objet de la visite, et les diriger ou les escorter vers les destinations précises (14101.01) Communiquer avec les clients pour prendre les commandes des petites annonces et calculer les frais de publicité (14301.01) S'entretenir avec les clients, les rédacteurs, les écrivains, les directeurs artistiques et d'autres parties intéressées concernant la nature et le contenu des œuvres d'art à produire (53122.01) Écouter attentivement les clients concernant les services souhaités et les styles de coupe de cheveux (63210.02) Communiquer avec les réparateurs par radio, téléphone ou ordinateur pour échanger des renseignements et recevoir des demandes de service de passagers (75200.02) 	<ul style="list-style-type: none"> Répondre aux questions des clients concernant les objectifs et les détails des stratégies et plans financiers (11102.00) S'entretenir avec les clients au sujet de leurs antécédents médicaux et de leurs problèmes de stress ou de douleur afin de déterminer le type de traitement à offrir (32201.00) Mener des enquêtes et recueillir des données, au moyen d'entrevues et de groupes de discussion (41403.01) Fournir des soins aux personnes et aux familles pendant des périodes d'incapacité, de convalescence ou de dérangement familial et leur tenir compagnie (44101.00) Consulter les clients pour déterminer les objectifs et les exigences des événements, comme les réunions, les conférences et les congrès (64201.02) 	<ul style="list-style-type: none"> Consulter les conseils d'administration et les cadres supérieurs afin de maintenir et de formuler des normes pour la prestation des soins de santé (30010.00) Communiquer avec le médecin des clients et d'autres professionnels de la santé au sujet des difficultés qu'éprouvent les clients, de leurs besoins et de leurs progrès (31202.00) Interroger les personnes en lien avec des incidents criminels, telles que les victimes, les témoins et les suspects (41310.01) Communiquer avec les personnes ayant une déficience et avec leurs familles au sujet de l'utilisation de techniques de réadaptation, d'appareils prothétiques, de fauteuils roulants et d'autres appareils conçus pour aider les clients à optimiser leur indépendance et leur potentiel (42203.00) Recueillir de l'information et développer des perspectives sur des sujets d'actualité notamment par le biais d'entrevues (51113.00) 	<ul style="list-style-type: none"> Examiner le patient et accorder toute son attention à ses propos afin d'identifier sa maladie et lui donner les bons conseils (31102.00) Cerner les problèmes psychologiques, émotionnels ou comportementaux et diagnostiquer les troubles à l'aide des renseignements obtenus pendant des entretiens (31200.00) Présider les audiences et écouter les allégations des demandeurs afin de déterminer si les éléments de preuve appuient les accusations (41100.00) Consulter des personnes comme les administrateurs, les travailleurs sociaux et les législateurs au sujet des questions et des politiques sociales, ainsi que des répercussions des résultats de la recherche et leur promulguer des conseils (41409.08) Conseiller les clients et leur offrir de la thérapie pour les aider à acquérir les aptitudes nécessaires pour régler leurs problèmes sociaux et personnels (41300.00)
<p>Exemples de professions</p>	<ul style="list-style-type: none"> Agents/agentes de surveillance du stationnement (43202.06) Mannequins et modèles (55109.03) Serveurs/serveuses au comptoir et préparateurs/préparatrices d'aliments (65201.01) Manutentionnaires qui travaillent manuellement (75101.01) Restaurateurs/Restauratrices de meubles (94210.03) 	<ul style="list-style-type: none"> Réceptionnistes (14101.01) Commis aux petites annonces (14301.01) Peintres (53122.01) Barbiers/barbières (63210.02) Chauffeurs/chauffeuses (75200.02) 	<ul style="list-style-type: none"> Conseillers financiers/conseillères financières (11102.00) Massothérapeutes (32201.00) Rechercheurs pour des enquêtes sociales (41403.06) Aides de maintien à domicile, aides familiaux/familiales et personnel assimilé (44101.00) Conseillers/conseillères en services de mariage (64201.02) 	<ul style="list-style-type: none"> Directeurs/directrices des soins de santé (30010.00) Physiothérapeutes (31202.00) Enquêteurs/enquêtrices de police et autres professions d'enquête (41310.01) Instructeurs/institutrices pour personnes ayant une déficience (42203.00) Journalistes (51113.00) 	<ul style="list-style-type: none"> Omnipraticiens/omnipraticiennes et médecins en médecine familiale (31102.00) Psychologues (31200.00) Juges (41100.00) Sociologues (41409.08) Travailleurs sociaux/travailleuses sociales (41300.00)

GUIDE DE COTATION CANADIEN (GCC) DES COMPÉTENCES – ÉCHANTILLON – 26 SEPTEMBRE 2024

Rédaction

Rédaction: La capacité de communiquer par écrit en utilisant des mots, des phrases, des paragraphes, des symboles et des images adaptés aux besoins du public					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
<p>Éléments communs généraux sur la base des indicateurs suivants :</p> <p>1. Complexité des informations à rédiger</p> <p>2. Quantité d'informations à rédiger</p>	<p>Indicateur primaire : Information très simple à rédiger, souvent limitées à des instructions de base, avec un minimum de détails nécessaires à la compréhension (p. ex. remplir des reçus de commande dans un environnement de vente au détail)</p> <p>Indicateur secondaire : Très petite quantité d'information à écrire, généralement quelques phrases ou de style télégraphique (p. ex. une liste de fournitures nécessaires pour un projet)</p>	<p>Indicateur primaire : Information simple à rédiger prenant généralement la forme d'instructions ou de descriptions claires, nécessitant une certaine structure et une élaboration sommaire (p. ex. rédiger des instructions claires pour l'assemblage d'un produit ou préparer un résumé des notes d'une réunion en vue de leur distribution)</p> <p>Indicateur secondaire : Petite quantité d'information à rédiger, allant généralement de quelques phrases à quelques paragraphes (p. ex. un court article pour un bulletin d'information interne ou un bref rapport sur les chiffres de vente hebdomadaires)</p>	<p>Indicateur primaire : Information modérément complexe à rédiger qui contient généralement des informations détaillées pouvant impliquer une analyse ou une explication, nécessitant une structure claire et un cheminement logique (p. ex. rédiger une présentation qui analyse les performances de l'entreprise)</p> <p>Indicateur secondaire : Quantité modérée d'information à rédiger, consistant généralement en plusieurs pages (p. ex. un rapport détaillé sur l'état d'avancement d'un projet ou plusieurs paragraphes résumant les résultats d'une recherche)</p>	<p>Indicateur primaire : Informations complexes à rédiger, comprenant souvent une analyse approfondie et des arguments bien étayés (p. ex. rédiger un rapport technique et proposer des mesures d'amélioration réalisables)</p> <p>Indicateur secondaire : Quantité d'information essentiellement grande à rédiger, ce qui donne souvent lieu à des documents longs, tels que des rapports ou des articles (p. ex. un rapport de plusieurs pages qui évalue les facteurs de risque d'un projet, un programme d'études complet pour un programme éducatif)</p>	<p>Indicateur primaire : Information très complexe à rédiger, qui comprennent généralement une analyse approfondie, un raisonnement critique et l'intégration de multiples perspectives ou sources de données (p. ex. rédiger une proposition de recherche détaillée pour un financement qui nécessite une analyse documentaire et une méthodologie approfondie)</p> <p>Indicateur secondaire : Quantité d'information très grande à rédiger, comprenant souvent plusieurs pages ou des documents complets qui articulent des arguments nuancés et des explications détaillées (p. ex. un livre de plusieurs chapitres sur un sujet spécialisé ou un long rapport d'analyse politique)</p>
<p>Exemples de tâches</p>	<ul style="list-style-type: none"> Rédiger des avertissements et des contraventions pour les véhicules stationnés illégalement (43202.06) Écrire des articles sur le menu, comme les repas spéciaux quotidiens (63200.00) Enregistrer les progrès de pêche, les activités de l'équipage, les conditions météorologiques et de la mer au journal de bord (83120.00) Tenir des registres de production et d'autres données (94140.01) 	<ul style="list-style-type: none"> Exécuter des tâches de bureau, comme le traitement de texte (14300.00) Préparer des ordres de travail et des instructions pour meuler des lentilles et fabriquer des lunettes (32100.00) Composer des résumés explicatifs du contenu de livres et d'autres documents de référence (52100.02) Préparer des factures de vente ou des contrats de vente (64100.01) Remplir des rapports et noter des renseignements sur l'inspection des produits (94219.02) 	<ul style="list-style-type: none"> Rédiger des rapports sur la tarification et mettre à jour les formulaires d'assurance au besoin (12202.00) Faire des recherches sur le terrain et des examens pour recueillir des données sur l'eau, le sol, les plantes et les populations animales et préparer des rapports (22110.01) Préparer la matière à enseigner aux élèves conformément à un programme approuvé (41220.00) Planifier et formuler les activités des vols et horaires d'essais et préparer les rapports d'évaluation de vols (72600.01) 	<ul style="list-style-type: none"> Préparer des rapports, des pièces à conviction et d'autres annexes qui décrivent en détail la sécurité et la validité d'une institution, le respect des lois et des règlements et les solutions recommandées à des conditions financières douteuses (11109.04) Diriger l'élaboration des programmes et des stratégies en matière de santé environnementale et sécurité publique afin d'atténuer les risques et d'optimiser la santé et la sécurité du grand public et des travailleurs et la protection de l'environnement (21120.00) Préparer des rapports gouvernementaux ou organisationnels sur les statistiques sur les naissances, les décès et les maladies, ou sur l'état de santé des enfants (31100.03) Produire des documents comme des propositions fondées sur les analyses démographiques, sociales et économiques et sur l'évaluation de projets pilotes (41403.01) Rédiger, réviser et mettre à jour des manuels, des guides ou autres documents qui fournissent des instructions et expliquent avec clarté et concision l'installation, le fonctionnement et l'entretien de logiciels, de matériel électronique mécanique et d'autre matériel (51112.00) 	<ul style="list-style-type: none"> Rédiger des propositions de recherche afin de recevoir du financement (21100.01) Préparer des rapports de santé préventifs, y compris des descriptions de problèmes, des analyses, des solutions de rechange et des recommandations (31100.11) Rédiger des décisions sur des causes détaillant la logique du raisonnement et les parties du droit en cause dans le différend (41100.00) Imaginer et rédiger des romans, des pièces de théâtre, des scénarios, des poèmes et autres articles destinés à être publiés ou présentés (51111.01)
<p>Exemples de professions</p>	<ul style="list-style-type: none"> Agents/agentes de surveillance du stationnement (43202.06) Cuisiniers/cuisinières (63200.00) Capitaines et officiers/officières de bâtiments de pêche (83120.00) Opérateurs/opératrices de procédés industriels dans la transformation des aliments et des boissons (94140.01) 	<ul style="list-style-type: none"> Commis et assistants/assistantes dans les bibliothèques (14300.00) Opticiens/opticiennes d'ordonnances (32100.00) Techniciens/techniciennes dans les services d'archives publiques (52100.02) Vendeurs/vendeuses - commerce de détail (64100.01) Contrôleurs/contrôleuses de produits divers (94219.02) 	<ul style="list-style-type: none"> Assureurs/assureuses (12202.00) Technologues en biologie (22110.01) Enseignants/enseignantes au niveau secondaire (41220.00) Assistants/assistants à la réalisation (53111.07) Pilotes aériens (72600.01) 	<ul style="list-style-type: none"> Agents/agentes de fiducie (11109.04) Professionnels/professionnelles de la santé et sécurité publique et environnementale (21120.00) Pédiatres, généralistes (31100.03) Recherchistes en matière de politiques sociales (41403.01) Rédacteurs/rédactrices techniques (51112.00) 	<ul style="list-style-type: none"> Physiciens/physiciennes (21100.01) Médecins de médecine préventive (31100.11) Juges (41100.00) Romanciers, dramaturges, scénaristes, poètes et autres écrivains créatifs (51111.01)

GUIDE DE COTATION CANADIEN (GCC) DES COMPÉTENCES – ÉCHANTILLON – 26 SEPTEMBRE 2024

Résolution de problèmes

Résolution de problèmes: La capacité d'identifier les problèmes et d'examiner les informations connexes pour élaborer des solutions ou des options réalisables permettant d'atteindre l'objectif final souhaité					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
<p>Éléments communs généraux sur la base des indicateurs suivants :</p> <p>1. Complexité des problèmes à résoudre</p> <p>2. Nombre de facteurs pouvant affecter le résultat</p>	<p>Indicateur primaire : Problèmes très simples à résoudre; les problèmes comprennent des solutions claires et directes (p. ex., problèmes arithmétiques de base, simples scénarios de prise de décision)</p> <p>Indicateur secondaire : Très petit nombre de facteurs pouvant avoir une incidence sur le résultat; les problèmes comprennent généralement un ou deux facteurs qui sont simples et linéaires</p>	<p>Indicateur primaire : Problèmes simples à résoudre; les problèmes exigent plus que des compétences en résolution de problèmes de base (p. ex., organiser le travail pour répondre aux attentes ou résoudre des malentendus courants en milieu de travail)</p> <p>Indicateur secondaire : Petit nombre de facteurs pouvant avoir une incidence sur le résultat; les problèmes sont relativement définis et identifiables</p>	<p>Indicateur primaire : Problèmes modérément complexes à résoudre; les problèmes comportent plusieurs étapes ou phases avant d'être résolus, et nécessite une certaine réflexion analytique (p. ex., résoudre des problèmes à petite échelle ou gérer un petit projet d'équipe)</p> <p>Indicateur secondaire : Nombre modéré de facteurs pouvant avoir une incidence sur le résultat; les problèmes comprennent généralement plusieurs facteurs qui peuvent être imprévisibles</p>	<p>Indicateur primaire : Problèmes complexes à résoudre; les problèmes peuvent exiger une compréhension approfondie d'un domaine précis ou la capacité d'intégrer des connaissances issues de divers domaines (p. ex. élaborer un nouveau programme ou processus d'entreprise, ou encore résoudre un problème interdisciplinaire)</p> <p>Indicateur secondaire : Nombre important de facteurs pouvant avoir une incidence sur le résultat qui nécessitent d'évaluer leurs implications et d'envisager leurs évolutions potentielles dans le temps</p>	<p>Indicateur primaire : Problèmes très complexes à résoudre; les problèmes sont possiblement sans précédent, et exigent des solutions novatrices, des connaissances approfondies, une grande créativité et une capacité à penser de façon abstraite (p. ex., diriger un changement organisationnel à grande échelle ou être le pionnier dans un domaine d'étude)</p> <p>Indicateur secondaire : Nombre très important de facteurs pouvant avoir une incidence sur le résultat; les problèmes comprennent des éléments imprévisibles ou dynamiques qui compliquent le processus décisionnel, exigeant de pouvoir prévoir l'évolution des problèmes au fil du temps</p>
Exemples de tâches	<ul style="list-style-type: none"> • Comparer les factures des marchandises aux articles reçus pour s'assurer de l'exactitude des expéditions (14403.02) • Prendre des mesures pour mettre fin à la perturbation des activités de la bibliothèque par des clients en colère (52100.01) • Répondre aux questions sur les aliments et les boissons, et formuler des recommandations (65200.00) • Inspecter et régler les mécanismes des grues ou des accessoires de levage pour éviter les dysfonctionnements ou les dommages (72500.00) • Apposer des sceaux ou des étiquettes sur les articles approuvés, et renvoyer les produits défectueux pour réparation ou recyclage (94219.02) 	<ul style="list-style-type: none"> • Examiner les renseignements sur les transferts de propriété pour s'assurer de leur exactitude et apporter les corrections nécessaires (12203.03) • Réaliser des interventions dentaires préventives, comme le nettoyage des dents, le détartrage, la stimulation des gencives et l'application de fluor et de scellants (32111.01) • Prodiguer les premiers soins aux personnes blessées ou malades en situation d'urgence, dans la mesure de leurs compétences acquises (33102.00) • Veiller au bien-être émotionnel des enfants et favoriser leur développement social (44100.01) • Contrôler l'apparence des costumes sur scène ou sous divers éclairages, pour déterminer si les effets souhaités sont obtenus (53111.06) 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre des mesures d'urgence, comme fermer les installations de production si la sécurité du produit est compromise (22111.04) • Estimer les dates d'accouchement des patientes et les réévaluer en fonction des résultats de l'examen, le cas échéant (31303.02) • Contrôler et éteindre les incendies en utilisant de l'équipement manuel et électrique, comme des haches, des boyaux d'arrosage, de grandes échelles, du matériel hydraulique et divers produits chimiques de lutte contre l'incendie (42101.00) • Cerner et résoudre des conflits liés à la signification des mots, des concepts, des pratiques ou des comportements (51114.03) • Résoudre les problèmes de fuites d'eau, modifier, nettoyer ou entretenir les systèmes de canalisations, les tuyaux, les raccords ou les machines (72300.00) 	<ul style="list-style-type: none"> • Planifier et diriger les programmes d'exploitation forestière, de reboisement, de sylviculture, de prévention et de lutte contre les incendies, de construction routière, de gestion de la faune, de protection environnementale, et de contrôle des insectes et de la végétation (21111.00) • Participer à des activités de recherche liées aux soins infirmiers, à titre de travailleur autonome ou d'employé d'hôpitaux, d'organismes publics et privés et de gouvernements. (31301.05) • Planifier et diriger des programmes visant à résoudre des problèmes sociaux, à prévenir la toxicomanie ou à améliorer les services de santé et de counselling communautaires (41300.00) • Résoudre les problèmes potentiels liés aux avions par divers moyens, entre autres en informant les pilotes des avions à proximité ou des conditions potentiellement dangereuses, ou encore en fournissant des trajectoires de vol modifiées ou des indications vers les terrains d'atterrissage de secours (72601.01) • Prévoir et apporter des changements aux machines et à l'équipement, au système de production et aux méthodes de travail (90010.00) 	<ul style="list-style-type: none"> • Allouer des ressources matérielles, humaines et financières pour mettre en œuvre les politiques et les programmes de l'organisation (00013.00) • Réaliser des recherches pour créer des préparations et des processus chimiques, et concevoir de nouvelles utilisations techniques pour les produits chimiques et les composés industriels (21101.00) • Élaborer de nouvelles technologies, des instruments cliniques et de diagnostic médical, ainsi que de l'équipement et des dispositifs pour répondre à des besoins médicaux non satisfaits (21399.02) • Diagnostiquer la présence et le stade des maladies, déceler les affections rares, et distinguer les manifestations semblables (31100.14) • Interpréter et appliquer les règles de procédure ou en établir de nouvelles dans l'absence de procédures déjà établies par la loi (41100.00)
Exemples de professions	<ul style="list-style-type: none"> • Commis au contrôle de l'inventaire (14403.02) • Techniciens/techniciennes dans les bibliothèques (52100.01) • Serveurs/serveuses d'aliments et de boissons (65200.00) • Grutiers/grutières (72500.00) • Contrôleurs/contrôleuses de produits divers (94219.02) 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluateurs/évaluatrices (12203.03) • Hygiénistes dentaires (32111.01) • Aides-infirmiers/aides-infirmières, aides-soignants/aides-soignantes et préposés/préposées aux bénéficiaires (33102.00) • Gardiens/gardiennes d'enfants en milieu familial (44100.01) • Habiliteurs/habileuses (53111.06) 	<ul style="list-style-type: none"> • Inspecteurs/inspectrices de viandes (22111.04) • Sages-femmes (31303.02) • Pompiers/pomprières (42101.00) • Interprètes (51114.03) • Plombiers/plombières (72300.00) 	<ul style="list-style-type: none"> • Professionnels/professionnelles des sciences forestières (21111.00) • Consultants/consultantes en soins infirmiers et chercheurs infirmiers/chercheuses infirmières en sciences infirmières (31301.05) • Travailleurs sociaux/travailleuses sociales (41300.00) • Contrôleurs/contrôleuses de la circulation aérienne (72601.01) • Directeurs/directrices de la fabrication (90010.00) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cadres supérieurs/cadres supérieures - santé, enseignement, services sociaux et communautaires et associations mutuelles (00013.00) • Chimistes (21101.00) • Ingénieurs biomédicaux/ingénieures biomédicales (21399.02) • Spécialistes en médecine de laboratoire, y compris les pathologistes (31100.14) • Juges (41100.00)

OTTAWA • VANCOUVER • CALGARY • HAMILTON

MONTRÉAL • REGINA • TORONTO • WINNIPEG